

Erziehung durch Sport

Zum methodischen Einsatz von Sport in den Hilfen zur Erziehung

Gemeinschaftliche Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt im Fachbereich
Humanwissenschaften der Universität Kassel

von

Andreas Böhle

Gemeinschaftliche Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt im Fachbereich
Humanwissenschaften der Universität Kassel

von

Ralf Gedeck

Dissertation an der Universität Kassel, im Fachbereich Humanwissenschaften, Institut Sozialwesen

Die Dissertation wurde unter folgendem Titel angemeldet:

Die Wirkung des Sports als pädagogisches Instrument, im Rahmen stationärer Heimerziehung für delinquente männliche Jugendliche, am Beispiel des Trainingscamps Lothar Kannenberg

Die Disputation fand am 08. Februar 2018 statt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Identität und Selbst	5
2.1	Theoretische Grundlagen des Selbst und der Identität	8
2.2	Selbstkonzept	13
2.3	Selbstwirksamkeit	19
2.4	Identität und Persönlichkeit	23
2.5	Körper und Leib – wenig beachtete Aspekte der Identitätsbildung	28
3	Der Körper aus sportwissenschaftlicher Perspektive	35
3.1	Definition des Sportbegriffs	37
3.2	Trainingswissenschaftliche Grundlagen	41
3.3	Verletzungsprophylaxen beim Krafttraining	54
3.4	Anmerkungen zum Krafttraining bei Kindern und Jugendlichen	55
3.5	Neurobiologische Effekte des Ausdauersports	56
4	Sport und Bildung	60
4.1	Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung	62
4.2	Forschungsstand zur Identitätsbildung durch Sport	72
4.3	Heimerziehung	80
5	Anlage der empirischen Untersuchung	81
5.1	Untersuchungsfeld	90
5.2	Forschungsdesign	101
5.2.1	Erhebung der physiologischen Daten	102
5.2.2	Erhebung der Selbstwerteinschätzungen	114
5.2.3	Erhebung der leibbezogenen Selbst- und Weltverhältnisse	119
5.3	Triangulation der Analysen	125
6	Empirische Befunde	129
6.1	Kraft- und Ausdauermessung	129
6.2	Veränderung der Selbstwerteinschätzung	137
6.3	Analysen der Bildungsprozesse anhand narrativer Identitätsarbeit	149
6.3.1	Krise und Grenzarbeit	152
6.3.2	Benachteiligung und Selbstgestaltung	196
7	Fazit	245
8	Literaturverzeichnis	256

1 Einleitung

Sport kann einen Beitrag leisten, die physiologische und psychische Gesundheit des Menschen und sein Wohlbefinden zu stärken (Fox 1999; Sygusch et al. 2009). Stressempfinden kann durch sportliche Aktivität schneller reduziert werden (Fuchs et al. 1994; Klaperski et al. 2012) und es liegen Studien vor, die Depressionen mindernde Wirkungen sportlicher Aktivität belegen (Reinhardt et al. 2008; Eyre & Baune 2012; Chalder et al. 2012). Aus medizinischer und psychologischer Perspektive werden sportlicher Aktivität zahlreiche positive Effekte attestiert und so genießt Sport auch gesellschaftlich ein hohes Ansehen und wird in der Regel mit zahlreichen positiven sozialen Wirkungen in Verbindung gebracht (vgl. Brinkhoff 2000).

Entgegen allgemein vorzufindender positiver Konnotationen sportlichen Engagements ist Sport aber nicht per se als etwas Positives oder Förderliches zu bestimmen. Leistungsbezogene Überforderungen können sowohl körperliche als auch psychische Beeinträchtigungen nach sich ziehen und die Entwicklung des Menschen negativ beeinflussen (Brinkhoff 2000, S. 389 f.). Sportliche Betätigung kann negative Wirkungen entfalten, wenn z. B. die Intensität der Anforderungen nicht auf das individuelle Vermögen und abgestimmt wird oder die sozialen oder ökonomischen Rahmungen dazu führen, dass Sporttreibende hohem physischen Leistungsdruck oder psychischen Belastungen ausgesetzt werden (vgl. Goos 2014).

Jenseits der Auswirkungen auf die physiologische Gesundheit oder die psychische Konstitution ist die Ausübung von Sport für die Entwicklung des Menschen auch als Aneignungsprozess und Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt zu betrachten und stellt ein eigenständiges Bildungsgut dar. Das Erlernen und Praktizieren einer Sportart ist als kultureller und individueller Wert zu bezeichnen. Die Förderung sportlicher Aktivität von jungen Menschen wird gesellschaftlich, insbesondere durch politische Entscheidungsträger angestrebt (vgl. BMFSFJ 2012). Dies wird legislativ im Achten Sozialgesetzbuch zum Ausdruck gebracht: Sportverbände werden hier als Teil der *Jugendarbeit* explizit angesprochen. Auf politischer Ebene werden dem Sport insgesamt förderliche Wirkungen auf die Entwicklung junger Menschen zugesprochen. Die konzeptionelle und organisationale Ausgestaltung der Jugendhilfe wird gemäß dem Subsidiaritätsprinzip den jeweiligen

Akteuren und Trägern zugesprochen. Inwieweit Sport dann auch methodisch zum Einsatz kommt, bleibt offen. Obwohl die Leibeserziehung in Deutschland eine lange Tradition aufweist (vgl. Saurbier 1972), wird der Einsatz von Sport in den rechtlichen Grundlagen der Hilfen zur Erziehung nicht weiter benannt. Neben der Jugendarbeit in Verbänden und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat der Sport als Alltagsphänomen seinen Platz in anderen Feldern der Jugendhilfe gefunden (vgl. Gilles 2007, S. 12).

Obwohl in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Forschungen zu sportlichen und sportiven Aktivitäten sowie deren unterschiedlichen Auswirkungen durchgeführt wurden, kann der Forschungsbeitrag zum *methodischen* Einsatz des Sports in sozialpädagogischen Kontexten als marginal bezeichnet werden. Da der Sport Kinder und Jugendliche in seinen vielfältigen Formen in einem hohen Ausmaß erreicht und auch in pädagogischen Kontexten Anwendung findet, stellt sich die Frage, inwieweit ein Einsatz von Sport im Rahmen von professionellem pädagogischem Handeln in der Jugendhilfe die Entwicklung und Bildungsverläufe junger Menschen zu unterstützen vermag. Die vorliegende Arbeit betrachtet Sporttreiben in der Jugendhilfe mit der Frage nach dem Bildungspotential, welches ein sportliches Engagement in der Entwicklung junger Menschen innehält. Diese Untersuchung wird somit von dem Erkenntnisinteresse geleitet, welche *spezifischen* Wirkungen das Sporttreiben durch seine leibliche Aktivität auf die persönliche Entwicklung der Sporttreibenden in einem erzieherischen Kontext entfalten kann. Daneben steht die Frage, was *auch* im Sport gelernt und erfahren werden kann. Zu nennen sind in diesem Kontext soziale Verhaltensweisen wie respektvoller Umgang im Sinne von Fair-play und Kooperation in Mannschaftssportarten. Es interessieren in dieser Studie die an die sportlichen Tätigkeiten an sich gebundenen Wirkungen auf das Erleben und die körperliche und soziale Entwicklung der sportlich Aktiven.

Diese Untersuchung verfolgt die Fragestellungen, welche spezifischen Wirkungen sportliche Aktivitäten auf die Identitätsentwicklung unter bestimmten pädagogischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen entfalten kann und wie eine methodische Absicherung des Sporttreibens in sozialpädagogischer Absicht auszugestalten ist.

Dieses Interesse berücksichtigt auch den Einsatz von Sport in therapeutischen Settings. Insbesondere (die Sportart?) Laufen hat in den vergangenen Jahren vermehrt Einzug in unterschiedliche Therapieansätze gefunden (vgl. Stoll & Ziemainz 2012). Damit wird keineswegs eine Gleichsetzung pädagogischer und therapeutischer Ansätze angenommen (zu den strukturellen Unterschieden vgl. Galuske 2011, S. 133 ff.), doch lassen sich Schnittmengen von pädagogischen und therapeutischen Interventionen identifizieren und die jeweiligen Ansätze lassen sich im Blick auf das konkrete Handeln in der stationären Erziehungshilfe nur schwer trennen. Was therapeutisches oder pädagogisches Handeln ist, liegt häufig in der jeweiligen Perspektive und vor allem den verfolgten Zielsetzungen des jeweiligen professionellen Handelns begründet. Kenntnisse etwa über therapeutische Ansätze zur Behandlung einer Suchterkrankung durch Laufen können auch für pädagogische Angebote Wege aufzeigen und methodisch im Sinne eines „Verfahrens“ oder einer „Technik“ (Geißler & Hege 1995, S. 29 f.) gewinnbringend in Dienst genommen werden. Somit richtet sich der Fokus in dieser Untersuchung auf die Möglichkeiten einer Instrumentalisierung des Sportes. Eine derartige Reduzierung stellt mithin lediglich eine analytische dar, weil sich auch in dieser Perspektive der Sport als Bildungs- und Kulturgut dennoch zur Entfaltung bringen kann – auch wenn bestimmte pädagogische Ziele jenseits des Sports als Selbstzweck angestrebt werden.

Die Betrachtung des Sports in der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt aus einer sozialpädagogischen Perspektive, die sich über die Grenzen der eigenen Disziplin und deren traditionell sozialwissenschaftlich orientierten Bezugswissenschaften bewusst ist und daher eines weiter gespannten theoretischen Rahmens bedient, indem sie auch Erkenntnisse aus der Trainingswissenschaft und der neurobiologischen Forschung im Kontext des Sportes berücksichtigt. Es werden dabei nicht allein die physiologischen Auswirkungen sportlicher Aktivitäten betrachtet, sondern diese Betrachtung wird in eine Perspektive eingebettet, die das Wechselverhältnis von Subjekt und Gesellschaft im Blick behält, indem neben der Art und Intensität der sportlichen Aktivitäten auch die konzeptionellen Zielsetzungen, die Zielgruppe sowie die sozialen Interaktionen im Sport in den Blick genommen werden. Wird Sport im Folgenden als ein mögliches Verfahren sozialpädagogischen Handelns verstanden, erfordert diese Betrachtung die Anwendung von Sport in ein professionelles methodisches Handeln einzubeziehen, das sich innerhalb eines umfassenderen

Konzeptes vollzieht (zum Verhältnis von Verfahren, Handeln und Konzept vgl. Galuske 2011, S. 30 ff.). Schlussfolgerungen über mögliche prospektive Auswirkungen sportlicher Aktivität, die auf Untersuchungen basieren, in denen subjektive und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer Acht gelassen werden, bergen „...die Gefahr eines Methodeneinsatzes am verkehrten Problemfeld, am falschen Subjekt und nicht zuletzt mit unbeabsichtigter (eventuell negativer) Wirkung“ (Geißler & Hege 1995, S. 25).

Die vorliegende Arbeit rekurriert auf ein breiteres Spektrum des forschungsmethodischen Zugangs und findet sowohl theoretische als auch empirische Bezüge in unterschiedlichen disziplinären Forschungszusammenhängen: Grundlagen und Hinweise zu Wirkungen des Sports auf die Identitätsbildung finden sich vor allem in sozialpsychologischen Theorien, aber auch in sozialwissenschaftlich orientierten Untersuchungen der Erziehungswissenschaften. Des Weiteren diskutieren Teildisziplinen der Sportwissenschaften, insbesondere der Sportpsychologie und Sportpädagogik das hier interessierte Phänomen aus ihrer spezifischen Perspektive. Im Zentrum der theoretischen Bezüge dieser Untersuchungen steht die Identitätsbildung mit einer besonderen Berücksichtigung des Körpers und des Leibes in Anschluss an das Modell der „exzentrischen Positionalität“ nach Helmuth Plessner (1928). Der empirischen Untersuchung der Wirkungen des sportlichen Engagements in einer Einrichtung der stationären Hilfen zur Erziehung wird die Diskussion der theoretischen Grundlagen vorangestellt: Zunächst wird die Identitätsbildung in Kapitel 2 in den Blick genommen, anschließend tritt der Körper aus sportwissenschaftlicher Betrachtung in Kapitel 3 in den Blick. Schließlich wird der Zusammenhang von Sport und Bildung diskutiert, um den theoretischen Bezugsrahmen dieser Untersuchung abzuschließen.

In Kapitel 5 folgen die Beschreibung der empirischen Untersuchung und des forschungsmethodischen Vorgehens. Es wird beabsichtigt, den Forschungsgegenstand multiperspektivisch zu bestimmen und zu analysieren. Es werden mittels trainingswissenschaftlicher Leistungsdiagnostik die Intensität der physiologischen Auswirkungen auf die untersuchten Teilnehmer ermittelt, Daten standardisierter Selbstwertschätzungen mittels einer multidimensionalen Selbstkonzeptskala erhoben, um zu prüfen, ob sich spezifische Wirkungen auf bestimmte Facetten der Identitätsbildung ausmachen lassen und darüber hinaus

Analysen subjektiver Deutungen anhand von längsschnittlich erhobenen Interviews durchgeführt, um möglichen Veränderungen in den Selbst- und Weltverhältnissen der untersuchten Jugendlichen nachzugehen. Kapitel 6 präsentiert die Ergebnisse der unterschiedlichen Teilbereiche dieser Untersuchung. Kapitel 7 schließt die Arbeit mit der zusammenführenden Diskussion der Befunde ab.

Es handelt sich somit um eine Studie, in der die Schwächen eindimensionaler Forschungszugänge im Themenkomplex Persönlichkeitsentwicklung im, um und durch Sport überwunden werden sollen. Die vorgelegte Dissertation beabsichtigt durch den breiten methodologischen und methodischen Zugang und ihrer interdisziplinären Perspektive sowohl die sportwissenschaftliche als auch die sozialpädagogische Forschung in dem Themenkomplex Identitätsbildung durch Sport zu bereichern. Sie knüpft an ein Forschungsprojekt der Universität Kassel an, dass von 2008-2012 eine stationäre Hilfe zur Erziehung, das *Trainingscamp Lothar Kannenberg*, evaluierte. Andreas Böhle war wissenschaftlicher Mitarbeiter in diesem Forschungsprojekt, Ralf Gedeck von 2005 bis 2009 pädagogischer Mitarbeiter und von 2009 bis 2011 Pädagogischer Leiter der untersuchten Einrichtung.

2 Identität und Selbst (Andreas Böhle)

Zu Beginn dieser Arbeit stehen Fragen danach, was unter der Identitätsentwicklung gefasst wird und wie ein theoretischer Zugang zum Verständnis der empirischen Untersuchung grundgelegt werden kann. Daher erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den für diese Arbeit wesentlichen Begriffen und theoretischen Grundlagen. Die Darstellung theoretischer Grundannahmen soll die empirischen Forschungszugänge vorbereiten, mit denen versucht wird, dem Einfluss des Sports auf die Entwicklung junger Menschen nachzugehen und soll als heuristisches Ensemble dem Verständnis der folgenden Analysen und generierten Erkenntnisse dienen.

Der Begriff der Identitätsbildung verweist auf zwei unterschiedliche Perspektiven des Zugangs: Er setzt sich zusammen aus den sozialwissenschaftlichen Begriffen *Identität* und *Bildung*. Im Kontext dieser Untersuchung fragt der Begriff der Identität nach dem *was* und der Begriff der Bildung nach dem *wie* hinsichtlich der individuellen Entwicklung des Menschen. Sowohl Identität als auch Bildung sind Begriffe, die auch umgangssprachlich im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet sind. Folglich sollen die gemeinsamen Grundlagen der Theorien des Selbst und des später etablierten Konzepts der Identität näher betrachtet werden.

Aus pädagogischer Perspektive beinhaltet der Begriff der Identität durchaus Schwierigkeiten, die seine Verwendung in Frage stellen könnten. Der Begriff der Identität gewann im pädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung und wurde in Konkurrenz zu einem Bildungsbegriff gestellt, der unter dem wachsenden Einfluss von Individualisierungsprozessen der Moderne mit Fremdbestimmung und Entfremdung assoziiert wurde (vgl. Meyer-Drawe 2000, S. 140 ff.). Der Einzug des Identitätsbegriffs wird erklärt mit der Auslösung des Individuums aus kollektiven Einbindungen, die den Einzelnen nicht allein aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft fassen. Identität „... benennt dieses jetzt scheinbar radikal orientierungslos gewordene – im Übrigen jetzt nicht mehr nur Gott und nicht mehr allein ein absolutes Ich, sondern jetzt jedermann belastende – Ich-bin-der-ich-bin-Pensum, das sofort übergeht in ein Wir-sind-wer-wir-sind-Pensum, weil die Menschen – jetzt erst recht – Allgemeinheitsidentität und Besonderheitsidentität verbinden müssen zum Versuch irgendwie ‘zugehörig’ und irgendwie ‘unverwechselbar’ zu sein“

(Marquardt 1979, S. 362, zit. n.: Meyer-Drawe 2000, S. 142). Diese theoretische Herauslösung der Entwicklung des Menschen aus gesellschaftlichen Bezügen und Verbindlichkeiten wird einerseits als eine perspektivische Engführung und Ausblendung kritisiert, andererseits als eine bereits in der Reformpädagogik ansetzende und fortschreitende Befreiung der Pädagogik von massiver Einflussnahme auf die Entwicklung des Menschen begrüßt:

„Stand die Pädagogik bis dahin im Dienste objektiver Aufgaben, wo das Individuum nur der an sich unwesentliche Träger solcher objektiven Ziele war, wie Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf, so nahm sie jetzt zum ersten Mal mit vollem Bewusstsein der Tragweite einen radikalen Wechsel des Blickpunkts vor und stellte sich in das Individuum und sein subjektives Leben. War bis dahin das Kind als das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat einen Zweck in ihm selber...“
(Nohl 1933, zit. n.: Mollenhauer 1973, S. 22 f.)

Die pädagogische Hinwendung zum Identitätsbegriff kann verstanden werden, als eine Hinwendung zum Individuum, das durch gesellschaftliche Transformationsprozesse in seiner Subjektivität hervortritt, zugleich wird aber eine gesellschaftliche Eingebundenheit bewusst gehalten, indem eine funktionalisierende erzieherische Einflussnahme zurückgewiesen wird.

Zeitlich vorgängig zum Begriff der Identität wird im pädagogischen Diskurs der Begriff des „Selbst“ herausgebildet. Das Selbst akzentuiert allerdings stärker in einer ausschließenden Betrachtung den Einzelnen und blendet die Einbettung des Individuums in soziale Bezüge weitestgehend aus oder nimmt lediglich isolierte Impulse aus dem sozialen Umfeld in ihren Wirkungen auf den Einzelnen in den Blick. Das Selbst stellt ein psychologisches Modell dar, eine Konstruktion von relativer Persistenz einer Person oder auch einer Gruppe (vgl. Mummendey 2006, S. 39). Die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften von Menschen, was sie ausmacht, was ihre besonderen Merkmale sind und wie diese auf sie und ihr Handeln wirken, ist in den Humanwissenschaften ein zentrales Thema und hat unterschiedliche Wege des Zugangs hervorgebracht. Die Skizzierung theoretischer Grundlagen der Identitätsbildung betrachtet im Folgenden unterschiedliche disziplinäre Zugänge, die sich der Identität und dem Selbst widmen. Beide Begriffe werden wissenschaftlich nicht immer trennscharf definiert, so dass sie häufig synonym verwendet werden.

Zunächst werden im Folgenden die grundlegenden Theorien zum Selbst und zur Identität vorgestellt. Anschließend werden Theorien des Selbstkonzepts diskutiert, bevor in einem weiteren Schritt die Mechanismen der Selbstbewertung anhand des Modells der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1996) und der Zusammenhang biographischer Entwicklung und Kontinuität der Identität unter dem Begriff der Persönlichkeit betrachtet werden. Zum Abschluss des zweiten Kapitels werden der Körper und seine Rolle in der Identitätsbildung zu den (sozial-)psychologischen Diskussionen von Selbst und Identität herangezogen, um die Betrachtung der Wirkungen des Sports auf die Identitätsbildung um einen wesentlichen Aspekt zu erweitern.

2.1 Theoretische Grundlagen des Selbst und der Identität

Im Anschluss an Mummendey (2006) können als Grundlage der diskutierten Modelle und Theorien zu Identität und Selbst vor allem die philosophischen bzw. sozialpsychologischen Arbeiten von William James (1890), Charles Horton Cooley (1902) und Georg Herbert Mead (1934) betrachtet werden, daher sollen diese zunächst skizziert werden.

William James (1963, im Original 1890) begründet mit der Trennung von „I“ und „me“ ein Modell des Selbst. Während das „I“ die Anteile des akuten Selbsterlebens repräsentiert, kommt dem „me“ die Perspektive des Betrachtbaren zu. Als Beispiele können Erinnerungen über eigenes Handeln, Gefühle oder zurückliegende Kognitionen sowie die eigenen Anteile an Interaktionen genannt werden.

James unterteilt das *me* in drei Kategorien:

- das *materielle Selbst*, zu dem die Erfahrung des eigenen Körpers und des Zuhauses zählen,
- das *soziale Selbst*, das aus dem Bewusstsein des eigenen Ansehens bei Anderen manifestiert ist und
- das *spirituelle Selbst*, welches die Erfahrung der eigenen seelischen Vorgänge beinhaltet.

Das *materielle Selbst* repräsentiert die Grundlage der Existenz und umfasst die Dinge, die eine Person sich zugehörig empfindet, wie den eigenen Körper und dessen Potential, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das *soziale Selbst* spiegelt darauf aufbauend die Einschätzung der Bewertung durch Andere wider. Somit gewinnen die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erst durch die Rückmeldung anderer an Bedeutung. Somit ist die Selbsteinschätzung in der Bewertung in hohem Maße von der Reaktion durch das soziale Umfeld abhängig. Als dritte Stufe steht über dem *sozialen Selbst* das *spirituelle Selbst*. Dieses verkörpert den Glauben an Etwas, die moralischen und ideologischen Überzeugungen die eine Person verinnerlicht. James hierarchisiert die Kategorien des me indem er davon ausgeht, dass das *spirituelle Selbst* den Menschen dazu veranlassen könne, sich über die Bewertungen und Konventionen des sozialen Umfeldes hinwegzusetzen. Das *spirituelle Selbst* sei „... so supremely precious that, rather than lose it, man ought to be willing to give up friends and good fame, and property, and life itself“ (James 1963, S. 203).

Die Erfüllung von Erwartungen, die eine Person an sich selbst stellt, sieht James als Grundlage für den Aufbau von Selbstwert. Eine bloße Leistung oder ein Resultat des eigenen Tuns verleiht der Person noch keine Zuschreibung eines besonderen Wertes. Erst durch die relative Bedeutsamkeit, im Abgleich dieser Leistung mit Anderen kann sich die Person aufgrund des Erbrachten selbst einschätzen. Eine nicht erfüllte Anforderung führt nicht zwangsläufig zu einer geringeren Selbstwerteinschätzung. Dies geschieht erst, wenn die angestrebte Erfüllung auch subjektiv mit der entsprechenden Bedeutsamkeit belegt ist.

Charles Horton Cooley (1964, im Original 1902) entwickelt eine differenzierte Betrachtung sozialer Selbstbilder. Er prägt den Begriff des *looking-glass self* und entwickelt eine theoretische Konzeption der Perspektivenübernahme – sich mit den Augen des Anderen zu sehen. Die Bedeutung der Perspektivenübernahme steht bei Cooley im Vordergrund. Er beschreibt mit dem Begriff des *looking-glass self*, dass sich eine Person über die Rückspiegelung durch Andere wahrnimmt. Cooley gliedert das *looking-glass self* in drei Bereiche:

- die Wahrnehmung durch Andere,
- die Bewertung durch Andere und
- dem Gefühl von Stolz oder Scham.

Interpretationen davon, wie Andere eine Person wahrnehmen und wie diese Anderen die betreffende Person bewerten, führen, so Cooley, bei dieser zu Emotionen von Stolz bei positiver Einschätzung und zu Scham bei negativer Einschätzung der angenommenen Wahrnehmungen und/oder Bewertungen. Cooley geht insofern davon aus, dass jeder Mensch dem anderen ein Spiegel sei. Ohne Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede in der Rückspiegelung des Anderen zu entdecken, sei keine Ausbildung einer Vorstellung von sich selbst möglich. Die Grundlage aller Identität ist folglich die Kommunikation mit Anderen.

Georg Herbert Mead (1973, im Original 1934) greift die Annahmen von James und Cooley auf und entwickelt weitere Ausdifferenzierungen wie das subjektive Bedürfnis nach Verbesserung und den Wunsch nach Einzigartigkeit im Rahmen seiner sozialpsychologischen Entwicklungstheorie. Die Differenzierung zwischen *I* und *me* dient auch Mead der Erklärung individueller Auseinandersetzungsprozesse einer Person mit seinem Umfeld (ebd., S. 216 ff.). Das *I* wird als selbstbezogener Anteil einer Person aufgefasst und repräsentiert deren Bedürfnisse und Wünsche. Das *me* bezieht sich auf das Selbst als Teil der Umwelt. Über die Fähigkeit sich selbst als Objekt zu betrachten, gelingt es dem Menschen die Reaktionen der Anderen auf das eigene Verhalten in sich aufzunehmen. Das *me* spiegelt insofern die soziale Komponente des Selbst wider. Selbsteinschätzungen darüber, wie die eigenen Bedürfnisse und das eigene Handeln auf Andere wirken, von diesen wahrgenommen und beurteilt werden, beeinflussen somit die Entwicklung einer Person.

Nach Mead erlernt der Mensch in der Auseinandersetzung mit seinem sozialen Nahraum rollenförmiges Handeln (ebd., S. 191 ff.). Personen, die in Kontakt treten und dabei dem Erlernen von rollenförmigem Handeln dienen bezeichnet Mead als *significant others*. Diese sogenannten *bedeutsamen Anderen* finden sich im näheren sozialen Umfeld einer Person und üben in Interaktionen einen wesentlichen Einfluss aus. Mead geht davon aus, dass Kinder spielerisch (*play*) die Rolle signifikanter Anderer nachahmen und deren Verhalten übernehmen und erproben. Rollenverhalten wird durch Symbole (Sprache und Gesten) vermittelt und die gleiche Wirkung im Gegenüber wie im Selbst antizipiert. Die Wahrnehmung der Wirkungen des eigenen Handelns und Artikulierens auf andere und sich selbst ermöglicht einen Vergleich der eigenen inneren Reaktionen mit den geäußerten Reaktionen der Anderen. Das Kind erzeugt eine Situation in der es ihm möglich ist, die Übereinstimmung mit den

Reaktionen der Anderen zu überprüfen. Diese spielerische Aneignung von unterschiedlichem Rollenverhalten führt zu stetigen Differenzierungen im Laufe des Aufwachsens und ermöglicht den symbolischen Gehalt der Handlungen Anderer zu identifizieren und anzueignen. Während Mead über das Spielen (*play*) die Aneignung von Rollenverhalten konzipiert, erweitert er die theoretische Annahme der Perspektivenübernahme auf Gruppen im Wettkampf (*game*) als spezifisch organisierte Form des Spiels. Der Modus des *game* erfordert eine Vorstellung komplexer sozialer Situationen, in denen das Kind antizipieren muss, wie sich die jeweiligen Anderen verhalten werden. Das Modell des Mannschaftssports nutzt Mead, um eine Figuration über die Aneignung rollenförmigen Handelns zu illustrieren. Der Einzelne lernt in Gruppenaktivitäten von Einzelhandlungen zu abstrahieren und soziale Kontexte mit entsprechenden Handlungen und Verhaltensweisen zu assoziieren. Dies ermöglicht den „Übergang von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle“ (Mead 1973, S. 194). Diese abstrahierte Vorstellung bezeichnet Mead als *general others*, sie repräsentieren die personifizierte Erwartungshaltungen und normativen Anforderungen verallgemeinerter Mitmenschen. Die Konzeption des *general others* ermöglicht eine Vorwegnahme der Aushandlung eigener Einstellungen und Haltungen ohne bereits in einer konkreten Situation mit einem Gegenüber zu interagieren. Dabei kann es sich bei *general others* sowohl um gegenständliche Symbole, stellvertretende Person wie auch um Gruppen handeln, die in der imaginierten Übernahme der jeweiligen antizipierten Haltung in die Lage versetzt werden, sich selbst als imaginiertes Objekt zu betrachten und in der Adaption von Haltungen und entsprechenden Handlungen eine Identität auszubilden (ebd., S. 192 ff.):

„Damit ein menschliches Wesen eine Identität im vollem Sinne des Wortes entwickelt, genügt es nicht, daß es einfach die Haltungen anderer Menschen gegenüber sich selbst und untereinander innerhalb des menschlichen gesellschaftlichen Prozesses einnimmt und diesen Prozeß als Ganzes nur in dieser Hinsicht in seine individuelle Erfahrung hereinbringt: es muss ebenso, wie es die Haltungen anderer Individuen zu sich selbst und untereinander einnimmt, auch ihre Haltungen gegenüber den verschiedenen Phasen oder Aspekten der gemeinsamen gesellschaftlichen Tätigkeit oder der gesellschaftlichen Aufgaben übernehmen, in die sie, als Mitglieder einer organisierten Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe, alle einbezogen sind; und es muß dann, indem es diese individuellen Haltungen der organisierten Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer verallgemeinern, im Hinblick auf

verschiedene gesellschaftliche Projekte, die es zum jeweiligen Zeitpunkt verwirklicht, oder auf die verschiedenen längeren Phasen des allgemeinen gesellschaftlichen Prozesses handeln, die sein Leben ausmachen und dessen spezifische Manifestationen diese Projekte sind.“ (Mead 1973, S. 197).

Die Entwicklung der Identität hängt somit von dem Vermögen ab, sich selbst wahrzunehmen und Interaktionen mit und zwischen Anderen kontextbezogen verstehen und einschätzen zu können. Die Vermittlung zwischen den eigenen Bedürfnissen und den durch die Bedürfnisse Anderer gestellten Anforderungen in unterschiedlichen Situationen führen zu einer steten Ausdifferenzierung der Identität(en) in spezifischen sozialen Situationen.

In der vorliegenden Studie soll dem Einfluss sportlichen Engagements auf die Identitätsbildung aus einer pädagogischen Perspektive nachgegangen werden. Die Bezugnahme auf das elaborierte Modell des Selbst ermöglicht das Schaffen theoretischer Zugänge. Die Verbindung mit dem nicht immer trennscharfen Begriff der Identität rückt das sozialpädagogische Interesse an den Wirkungen des Sports in den Vordergrund, d. h. der Sport bzw. das Ausüben eines Sportes soll auf Basis der vorgestellten theoretischen Überlegungen in den Blick genommen werden.

Auch wenn Identität und Selbst häufig synonym verwendet werden und „gewichtige Unterschiede (...) kaum zu entdecken“ (Mummendey 2006, S. 86) sind soll in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Identität auf die Unverwechselbarkeit einer Person trotz ihrer potentiellen Entwicklung hinweisen und der soziale Einfluss auf die Bildung von Selbsteinschätzungen betont werden (vgl. ebd.). Identität wird somit in dieser Untersuchung nicht als ein theoretisches Synonym von Selbst betrachtet, sondern folgt Stone (1975), nach dem es sich bei Identität um ein soziales Konstrukt handelt, das eine Person in spezifischen Situationen bestimmbar werden lässt. Die Identität kann in unterschiedlichen sozialen Situationen spezifisch in Erscheinung treten, die durch Rollenerwartungen beeinflusst werden und auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person rekurren, die diese performativ zum Ausdruck bringt. In diesem Sinne kann Identität mit dem Konzept des *me* von Mead gleichgesetzt werden (vgl. Stone 2009, S. 142 f.). Als soziales Konstrukt erfordert eine Identität bestimmte Anforderungen zu erfüllen um in sozialen Kontexten akzeptiert zu werden. Werden diese Voraussetzungen erfüllt ist die Identität etabliert. Bricht das Handeln oder das Erscheinungsbild mit den Erwartungen der jeweiligen sozialen Situation wird die

Identität hinterfragt und herausgefordert: „To situate the person as a social object is to bring him together with other objects so situated, and, at the same time to set him apart from still other objects. *Identity is intrinsically associated with all the joinings and departures of social life.* To have identity is to join with some and depart from others, to enter and leave social relations at once.“ (ebd., Hervorhebungen im Original, ebd., S. 142)

Auf Basis der oben diskutierten Modelle von Identität sind in der Sozialpsychologie Modelle von sozialer Identität entwickelt worden. Diese liefern Erklärungsansätze, wie sich Menschen in soziale Rollen einfinden, fremde Perspektiven übernehmen und auf diesem Weg Bilder von sich selbst (in einer Gemeinschaft) entwickeln. Diese Modelle bieten wenig Ansätze die subjektiven Perspektiven einer Person über ihre innere Auseinandersetzung- und Aneignungsleistungen im Sinne kognitiver, affektiv-emotionaler und motivationaler Verarbeitungs- und Bewältigungsformen (Mummendey 2006, S. 38) konkreter zu erfassen, sondern verbleiben auf einer abstrakteren theoretischen Ebene der Identitätsbildung. Psychologische Modelle des Selbstkonzepts versuchen eine konkretere Modellierung der inneren Struktur des Selbst zu erschließen und stellen die Grundlage zahlreicher empirischer Messinstrumente von selbstbezogenen Deutungen und Bewertungen dar.

2.2 Selbstkonzept

In Anschluss an Mummendey (2006, S. 35 ff.) werden unter dem Selbstkonzept einer Person die Auffassungen, die eine Person über sich selbst hat verstanden. Das Selbstkonzept stellt ein Ensemble an Merkmalen dar, die sich eine Person zuschreibt. Mummendey (ebd., S. 13) betont die unterschiedlichen Dimensionen solcher selbstbezogenen Auseinandersetzungen: Es handelt sich mit „...Vorgänge des Empfindens, Wahrnehmens, Erkennens, Denkens und Fühlens, um die kognitiven, emotionalen und motivationalen Vorgänge“ einer Person.

Diese Zuschreibungen geschehen in erster Linie durch die Person selbst. Dabei wäre davon auszugehen, dass andere Personen keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Konstruktion des als Selbstkonzept konzipierten Eigenbildes einer Person nehmen würden. Die Wahrnehmungen der eigenen Merkmale verlaufen vor allem über die Rückspiegelung Anderer, so dass sich das Selbstkonzept sowohl aus Kenntnissen und Fähigkeiten sowie Einstellungen und Meinungen speist, die im Wesentlichen in

Interaktionen generiert werden. Sie tragen zur fortwährenden Entwicklung als auch zur Etablierung des Selbstkonzeptes eines Individuums bei (vgl. Mummendey 2006, S. 87 ff). Selbstkonzepte bestehen aus stabileren und dynamischeren Facetten. Unterschiedliche Ansprüche der Umwelt können zu Veränderungen der Bewertung der eigenen Person führen. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, die über den Lebensverlauf relativ wenig Veränderung erfahren und Eigenschaften die situativ unterschiedlich erscheinen können. Insbesondere durch Letztgenannte kann die Einschätzung von Personen variabel ausfallen. Zwar bleiben generell alle Facetten form- und wandelbar, doch steigt die Plastizität mit dem Grad der Spezifität des Teilbereichs an. Somit ist die Persönlichkeit lediglich als Momentaufnahme zu betrachten, die sich unter veränderten Rahmenbedingungen wandeln kann (vgl. Mummendey 2006, S. 87). Erfolgt eine Veränderung lebensweltlicher Bedingungen und Anforderungen, ist die Person gefordert sich in der Auseinandersetzung mit den veränderten Anforderungen, den Rückmeldungen von Interaktionspartnern sowie selbstbezogenen Kognitionen entsprechend neu einzuschätzen. Dieser Vorgang ist als stetige Abfolge zu betrachten. So können unter gleichbleibenden Lebensbedingungen Selbstkonzepte langfristig stabil erscheinen oder aus sich drastisch veränderten oder neuartigen Bedingungen auch flexible Umstrukturierungen und Neuorientierungen resultieren. Solche Prozesse sedimentieren sich und hinterlassen Spuren, die aktuell keine Relevanz aufweisen müssen, aber trotz aktueller Verschüttung oder geringer Relevanz als Aufschichtung von Erfahrungen das aktuelle Handeln beeinflussen können. Verwiesen wird an dieser Stelle auf den hermeneutischen Ansatz, nach dem das Aktuelle sowie das Zukünftige nicht unabhängig vom Vergangenen zu betrachten ist (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, S. 138). Geschehnisse werden durch Anreicherung mit subjektiven Erfahrungen, Erinnerungen, Emotionen und Schlussfolgerungen der Person vermischt. „Es ist beispielsweise vernünftig anzunehmen (...), dass Beurteilungen der eigenen Person unterschiedlich ausfallen je nachdem, welchen Gegenstandsbereich oder welches Sachgebiet sie betreffen oder auf welchen Zeitraum und auf welche besondere Situation sie sich beziehen, ob es sich um realistisch erscheinende Beurteilungen der eigenen Person oder um einen wahrgenommenen Idealzustand handelt und ähnliches.“ (Mummendey 2006, S. 19 f.). Wenn in der vorliegenden Studie der Einfluss des Sports auf die Entwicklung der Identität untersucht werden soll, bedarf es eines interdisziplinären empirischen

Zugangs, der ein möglichst differenziertes Erfassen ermöglicht. Hierzu sollen nachfolgend theoretische Modelle von Selbstkonzepten diskutiert werden.

Modelle des Selbstkonzepts

Die theoretischen Modellierungen des Selbstkonzepts als Einstellungen zur eigenen Person ermöglichen es, die Merkmalsausprägungen einer Person sichtbar zu machen (vgl. Mummendey 2006, S. 39 ff.). Die entwickelten Modelle des Selbstkonzeptes umfassen unterschiedlich differenzierte Systematisierungen zu Teilbereichen und Merkmalsausprägungen der Einstellungen zur eigenen Person:

Eindimensionale Selbstkonzeptmodelle

Eindimensionale Selbstkonzeptmodelle gehen davon aus, dass aus nebeneinander stehenden Teilbereichen additiv das Selbstkonzept einer Person gebildet wird. Sie setzen sich somit aus geschlossenen Teilbereichen, wie dem leistungsbezogenem, dem sozialen, dem physischen oder dem emotionalen Bereich, zusammen, die in einer gemeinsamen Dimension zusammenfließen. Beeinflussungen eines Merkmals auf andere sind in derlei Modellen hingegen nicht vorgesehen (vgl. Mummendey 2006, S. 205 f.).

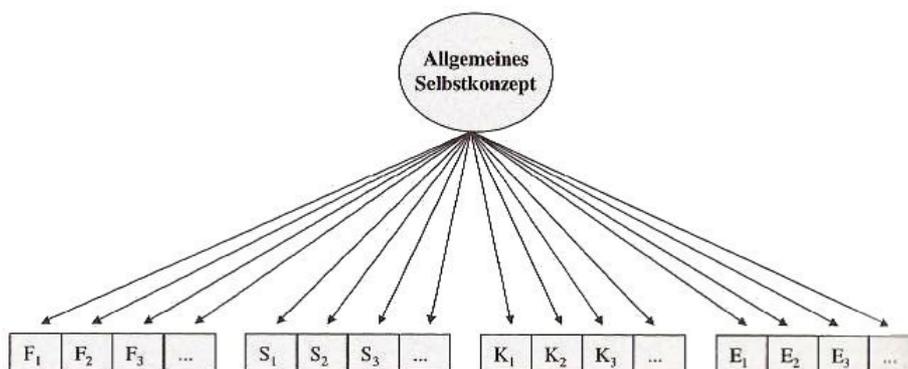


Abb.1 eindimensionales Selbstkonzept nach Byrne (Mummendey 2006, S. 206)

Eindimensionale Modelle schließen in ihrer Struktur somit die Einflussnahme der Teilbereiche untereinander aus. Ein Beispiel für eine wechselseitige Einflussnahme wäre die Bewältigung einer Herausforderung, die die Selbstauffassung nicht nur unter

leistungsbezogenen Aspekten verändert, sondern sich ebenso auf die Vorstellung auswirkt, selbst als sozial bedeutsam angesehen zu werden, weil man über eine besondere Leistungsfähigkeit verfügt, die auch Anderen nützlich sein könnte oder auf diesem Wege zu einer emotionalen Stärkung führt.

Mehrdimensionale Selbstkonzeptmodelle

In mehrdimensionalen Modellen wird das *allgemeine* Selbstkonzept als ein Konstrukt höherer Ordnung konzipiert. Die multiplen, bereichsspezifischen Selbstkonzepte umfassen weitere Unterbereiche, welche sich aufgliedern und sowohl einzeln als auch in Kombination betrachtet werden können. Diese Perspektive ermöglicht die Annahme gegenseitiger Beeinflussung einzelner Teilbereiche.

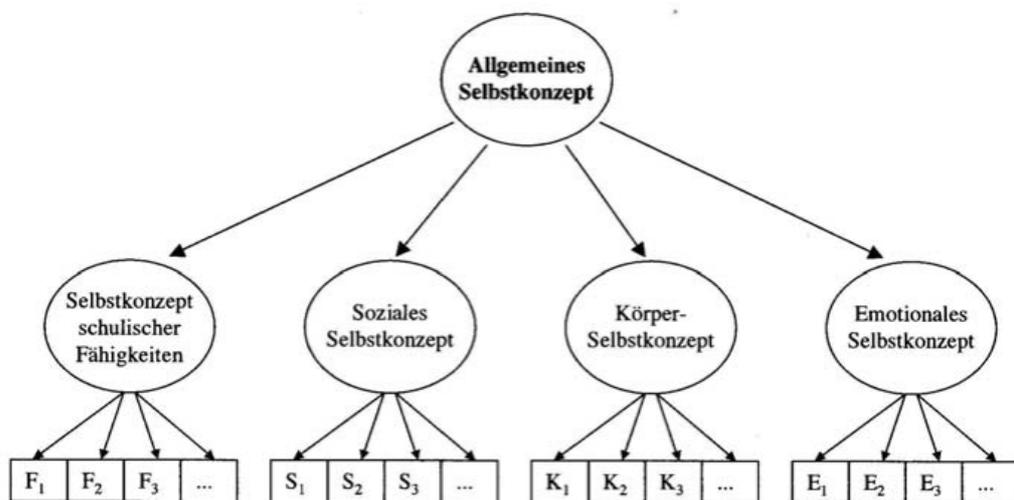


Abb. 2. mehrdimensionales Selbstkonzept nach Bryne (Mummendey 2006, S. 207)

Beim Selbstkonzept handelt es sich diesen Modellen zufolge um ein strukturiertes Gebilde, dessen Bereiche hierarchisch aufgebaut sind: Auf niedrigen hierarchischen Ebenen sind einzelne, kontextspezifische Bereiche angesiedelt, die auf höheren Hierarchieebenen umfassendere Konzepte bilden. Das mehrdimensionale, hierarchische Modell des Selbstkonzepts basiert auf der Arbeit von Shavelson, Hubner & Stanton (1976). Sie betrachten das Selbstkonzept als eine mehrdimensionale und hierarchische Struktur mit akademischen und nicht-akademischen Anteilen. Das nicht-akademische Selbstkonzept wird untergliedert in ein soziales, ein emotionales und ein körperbezogenes Selbstkonzept.

- Der Bereich des sozialen Selbstkonzepts bezieht sich auf die Einbindung in soziale Strukturen wie etwa Familie oder Freundeskreis aber auch der Fähigkeit sich unter fremden Personen zu Recht zu finden und Kontakte aufzunehmen.
- Der emotionale Bereich repräsentiert Einstellungen wie Selbstliebe oder Ablehnung, aber auch den Einfluss von Stress, Angst oder Freude auf Erleben und Verhalten.
- Das körperbezogene Selbstkonzept speist sich aus den Erfahrungen des physiologischen (Leistungs-)Vermögens und der körperlichen Attraktivität.

Diese theoretische Unterscheidung liefert klar gegliederte Teilaspekte des Selbst und ist somit für die Analyse unterschiedlicher Facetten des Selbst hilfreich. Allerdings korrespondieren analytisch getrennte Facetten miteinander, sodass körperlich leistungsbezogene Bewertungen auch in soziale Facetten einfließen können. Es wäre nach diesem Modell denkbar, dass z. B. das soziale Ansehen im beruflichen Kontext – etwa im Handwerk – auch stark die Selbsteinschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit beeinflusst.

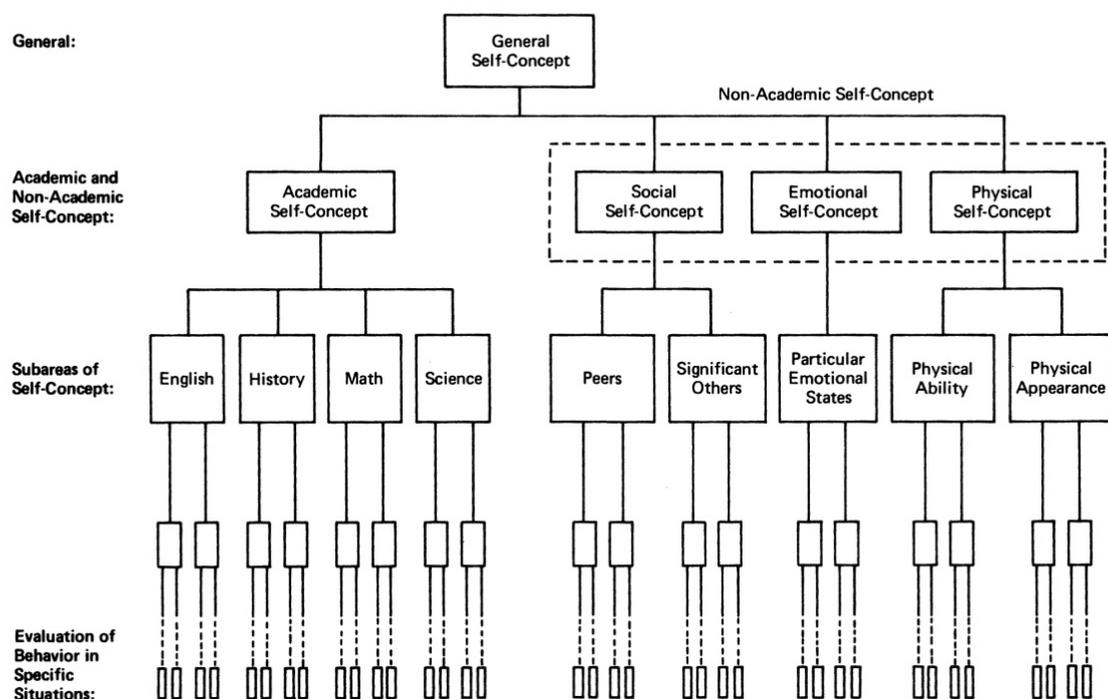


Abb. 3 mehrdimensionales, hierarchisches Modell, Shavelson et al. (1976, S. 413)

Shavelson et al. (1976) gehen davon aus, dass die Kenntnisse über das Selbstkonzept einer Person auch Prognosen zu Handlungen in spezifischen Situationen erlauben. Da sich das Selbstkonzept aus der Auseinandersetzung der Person mit sich selbst in Bezug zur Umwelt konstituiert, können die gesammelten Erfahrungen Handlungsoptionen sowohl ermöglichen als auch beschränken. „In very broad terms, self-concept is a person´s perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, (...) and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others.” (ebd., S. 411). Das allgemeine Selbstkonzept kann als relativ stabil angesehen werden und für eine Veränderung des allgemeinen Selbstkonzeptes eine Vielzahl von Veränderungen in spezifischen, hierarchisch niederen Teilbereichen einflussreich werden (vgl. Mummendey 2006, S. 207 f.).

Die Aufgliederung des Selbstkonzepts in verschiedene Facetten ermöglicht es, bestimmte Teilaspekte von Selbsteinschätzungen in den Blick zu nehmen. Für die vorliegende Untersuchung ist ein differenzierter Zugang zum körperlichen Selbstkonzept gegeben, welches besonders vom sportlichen Engagement beeinflusst werden könnte (vgl. Sonstroem 1997; Alfermann et al. 2003).

Selbstkonzepte liefern für die vorliegende Untersuchung eine strukturierende Orientierung um die Identitätsbildung empirisch erfassen und interpretieren zu können. Offen bleibt die Frage, welche Mechanismen auf die Auffassungen einer Person über sich selbst einwirken. Insbesondere differenzierte Betrachtungen von leistungsbezogenen und von sozialen Aspekten der Selbstbewertungen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von Interesse sein, um dem Einfluss sportlichen Engagements auf die Identitätsbildung nachzugehen. Es interessieren die Selbstzuschreibungen im Sinne evaluativ normativer Bewertung des Selbstkonzepts aus der Einschätzung dessen was man kann, wer man in bestimmten Situation ist oder sein kann oder auch die Vorstellungen was man können wird. Die Entwicklung einer Selbstbewertung korrespondiert folglich mit dem Vermögen, gestellte Herausforderungen bewältigen zu können.

Diesbezüglich kann das von Bandura (1997) elaborierte Konzept der *self efficacy* als Resultat und Mechanismus zur Genese der Selbstbewertungen und –überzeugungen betrachtet werden. *Self efficacy (Selbstwirksamkeit)* bietet theoretische Erklärungsansätze, wie eine Person zu bestimmten Einschätzungen über sich und ihre

soziale Situation gelangt und darüber, wie derartige Einschätzungen auf die Entwicklung von Selbstkonzepten einwirken können. Was eine Person leisten oder bewirken kann, was sie selbst darüber denkt, was sie sich zu traut und was sie in Handlung umsetzt, beeinflusst die Vorstellung zukünftig durch eigenes Handeln wirkmächtig werden zu können. Auch aus dieser Perspektive nehmen soziale Aspekte einen großen Einfluss auf die Selbsteinschätzung und die Identitätsbildung. Auch in Bezug auf sportliches Können und auf die Entwicklung sportlicher Leistung bietet das Konzept der Selbstwirksamkeit einen zentralen Erklärungsansatz, wie psychologische Effekte die körperliche Leistungsfähigkeit beeinflussen können.

2.3 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartung bedeutet, dass eine Person Vorstellungen und Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt. Menschen, die über solche Kompetenzen verfügen, glauben selbst in schwierigen oder unbekanntem Situationen Einfluss nehmen und selbstständig agieren zu können. Die Annahme, selbst gezielt Einfluss auf Dinge nehmen zu können, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Umwelt: Äußere Umstände, wie andere Personen, Zufall oder Glück sind mitverantwortlich für die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1997, S. 5 ff.). Dieses Konzept bezieht sich auf die Erwartungshaltung von Menschen, ob und inwieweit sie gestellte Anforderungen bewältigen können und ob, wie und in welchem Maße sie das Gefühl haben, die Kontrolle über neue, fordernde, stressige oder belastende Situationen behalten zu können – oder auch nicht (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 29). Dabei spielt die subjektive Erwartungshaltung, Anforderungen gerecht werden zu können, ebenso wie die Akzeptanz und Bewältigung möglichen Scheiterns eine entscheidende motivationale Rolle, aktuell und zukünftig entsprechende Anforderungen anzunehmen und bearbeiten zu können. Die erwartete Selbstwirksamkeit repräsentiert die subjektive Überzeugung, auch in Problemsituationen Einfluss auf das eigene Leben zu haben.

Bisher hat das Konzept der Selbstwirksamkeit in pädagogischen Kontexten hauptsächlich im Rahmen schulischer Bildungsforschung bei der Erforschung selbstbezogener Kognitionen (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002) und dem motivationalen Verhalten in Leistungssituationen Anwendung gefunden (vgl. Krapp & Ryan 2002). Schwarzer & Jerusalem (2002, S. 29) postulieren für die

Selbstwirksamkeitserwartung im schulischen Kontext: „Positive Erwartungshaltungen und ein positives Selbstkonzept können den Prozess der Stressverarbeitung durch bewertende, emotionale, physiologische und behaviorale Reaktionen moderieren“.

Nach Bandura (1997) nehmen kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse Einfluss auf subjektive Überzeugungen: Bei erfolgreicher Bewältigung einer schwierigen Aufgabe steige die Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten; hingegen lasse ein Misserfolg an den eigenen Fähigkeiten zweifeln. Die Selbstwirksamkeitserwartung würde durch die gesammelten Erfahrungen entsprechend positiv oder negativ beeinflusst werden.

Nach Abramson und Kollegen (1978) können auch Beobachtungen von Handlungen Anderer darauf Einfluss nehmen, was man sich selbst zutraut. Wenn eine beobachtete Person, mit Fähigkeiten die den eigenen ähneln, eine Aufgabe bewältigt, traut die beobachtende Person sich selbst eher zu diese Aufgabe ebenfalls bewältigen zu können. Wird diese Perspektive gewendet, so wird ein Misslingen dann negativ bewertet, wenn Andere in der Lage sind die Aufgabe positiv zu bewältigen. Was Andere nicht schaffen, muss selbst auch nicht leisten können, ohne dass dies Einfluss auf die eigene Selbstbewertung nehmen würde (ebd.). Selbstwirksamkeit ist als relationale Größe zu verstehen, die von sozialen Vergleichsprozessen beeinflusst wird. Soziale Unterstützung beeinflusst ebenfalls die Selbstwirksamkeitserwartung: Trauen uns andere Personen schwierige Aufgaben zu und motivieren uns diese Aufgaben in Angriff zu nehmen, da sie davon ausgehen, dass die Möglichkeit einer positiven Bewältigung gegeben sei, so wächst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Annahme die Aufgabe sei allgemein positiv zu bewältigen. Derartige Selbstwirksamkeitserwartungen bleiben allerdings nur kurzfristig erhalten, wenn nachfolgende Anstrengungen scheitern und die faktische Bewältigung einer Anforderung misslingt (vgl. ebd.).

Als anschauliches Beispiel für die Einflussstärke derartiger Überzeugungen führt Bandura (1997, S. 396 f.) das Phänomen der sogenannten *four-minute mile* an. Der Glaube daran, die physiologische Leistungsgrenze des Menschen läge bei der Schwelle ein Meile nicht unter vier Minuten laufen zu können, führte zu einer jahrelangen Stabilität des Weltrekords. Bis 1954 galt es als nicht möglich diese ‚magische Marke‘ zu brechen. „Self-belief barriers can hinder even the most gifted athletes from realizing their potential.“ (ebd., S. 396) Nachdem dieser Rekord 1954 gebrochen wurde und es möglich erschien, Leistungen von weniger als vier Minuten

pro Meile zu realisieren, fielen die neu aufgestellten Rekorde in einer auffallenden Regelmäßigkeit: 1958, 1966 und 1975 gelang es Wettkämpfern den Rekord mit jeweils mehr als einer Sekunde deutlich zu unterbieten. In den Jahren dazwischen wurden die Bestzeiten ebenfalls unterboten, allerdings nur um wenige Hundertstel-Sekunden. Die Überzeugung, die Strecke deutlich schneller laufen zu können, stellte sich jeweils erst mit der Verwirklichung eines neuen Rekords ein. Die Wirksamkeit von Überzeugungen diese Zeit laufen zu können, führte in Folge dazu, dass selbst Highschool-Athleten die Meile unter vier Minuten liefen¹ (vgl. ebd.).

Der Erwerb von Fähigkeiten hilft bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und bei der Kompetenz, anfordernde Situationen kognitiv und emotional bearbeiten zu können. Die Selbstwirksamkeitserwartung auch mit schwierigen Situationen zurecht zu kommen, reduziert die Erwartungen ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und somit auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung (vgl. für schulische Problemstellungen Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35 ff.). Eine Informationsquelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeit ist die gefühlsmäßige Erregung. Physiologisch-emotionale Reaktionen auf neue Anforderungssituationen können als Hinweis auf die eigenen, als unzureichend erlebten, Kompetenzen interpretiert werden, sodass eine erfolgreiche Problembewältigung oder deren Versuch nicht zu erwarten ist, da entsprechende Überzeugungen zumeist nur über eigene Erfahrungen modifiziert werden können. Sie erscheinen in weit geringerem Maße durch kognitive Ansprachen beeinflussbar zu sein (vgl. Bandura et al. 1977, Flammer 1990).

Mit Blick auf die Wirkung sportlicher Aktivität auf die Identitätsbildung kann dies bedeuten, dass Erlebnisse und sich verdichtende Erfahrungen im Sport dazu beitragen können, sich selbst als entsprechend leistungsfähig einzuschätzen und auf Basis derartiger Erfahrungen in sozialen Kontexten Vergleiche mit Anderen anzustellen. Eine Person kann sich selbst eine bestimmte Wertigkeit auf Basis objektiv bestimmter Leistung (etwa auf der Grundlage von Schnelligkeit, Kraft oder Ausdauer) zuschreiben und somit ein entsprechendes Selbstbewusstsein aufbauen.

¹ Ob diese Leistungssteigerungen auch in einem Zusammenhang mit Entwicklung der Physiologie des Menschen aufgrund verbesserter Ernährung oder medizinischer Betreuung sowie technischer Entwicklung des Sportequipments zu erklären sind, diskutiert Bandura nicht.

Empirische Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere die Realitätsnähe der Selbstbewertungen von Bedeutung für eine positive Entwicklung ist und lassen den Schluss zu, dass eine optimistisch-positive, leicht übersteigerte, aber noch realitätsnahe, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten förderlich für die persönliche Entwicklung ist (vgl. Schmidt & Conzelmann 2011). Schon Bandura (1997) hält eine exakte Selbsteinschätzung für eine positive Identitätsentwicklung kontraproduktiv, da sich Personen mit einer akkuraten Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nicht auf Herausforderungen einlassen würden, von deren Bewältigung sie nicht auch überzeugt sind. Dieser These zu Folge, wäre eine Entwicklung nicht möglich, da Aufgaben gemieden würden, die unbekannt oder als nicht zu bewältigen erscheinen. Der Zugang zur Erfahrung des mehr-Könnens bliebe versperrt. Nach Taylor & Brown (1988) wird die optimistisch-übersteigerte Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten als normal und gesund bewertet. Übersteigerte Selbstbewertungen, überhöhte Kontrollüberzeugungen und Optimismus führen zu psychischer Gesundheit, erhöhter Motivation und größerer Leistungsbereitschaft, was mit positiven Entwicklungen und Bewältigungserfahrungen einhergeht. Im Allgemeinen beurteilen sich gesunde Personen tendenziell besser als den Durchschnitt und besser als ihr soziales Umfeld. Bei der Bewertung werden positive Aspekte generell stärker wahrgenommen und erinnert als negative. „In sum, far from being balanced between the positive and negative, the perception of self that most individuals hold is heavily weighted toward the positive end of the scale.“ (ebd., S. 196). Forschungen zur Selbsteinschätzung Depressionskranker weisen eine erstaunliche Realitätsnähe des Selbstkonzeptes auf (vgl. Alloy & Abramson 1979). Überschätzungen der Selbstwirksamkeit können aber auch negative Folgen nach sich ziehen. Paulhus (1998) berichtet, dass Personen, die sich selbst überschätzen, in wöchentlich abgehaltenen Gruppensitzungen zu Beginn durch die anderen Gruppenmitglieder positiv bewertet wurden, jedoch nach einigen Wochen sehr negative Bewertungen erhielten. Als ursächlich für den Abfall in der Bewertung kann auf kompetitive Selbstdarstellungstendenzen geschlossen werden, die sich in sozialen Bezügen negativ auswirken. Es kann festgehalten werden, dass eine leicht übersteigerte Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten als optimale Voraussetzung für eine positive oder „gesunde“ Identitätsentwicklung angesehen werden kann (vgl. Erikson 1973, S. 144 ff.).

Im Laufe des Aufwachsens bildet eine Person immer weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten aus und entwickelt ein Wissen über lebensweltliche, gesellschaftliche und abstrakt strukturelle Bedingungen. Nach Abels (2008, S. 104 ff.) beschäftigen sich Menschen insbesondere in der Jugendphase vermehrt mit Selbstwahrnehmung, dem eigenem Selbstwertgefühl, den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Aussehen. Sie versuchen unterschiedliche Rollen einzunehmen und neigen zumindest zeitweilig zur Annahme totaler Positionen. Jugendliche lernen, dass gleichzeitig positive wie auch negative Fähigkeiten erworben werden können und es kommt zu Generalisierungen der Merkmale der eigenen Person (vgl. ebd.).

Die in der Entwicklung des Selbstkonzeptes im Jugendalter häufig anzutreffenden emotionalen Phänomene wie Stolz, Scham oder Schuldgefühle nehmen Einfluss auf die Selbstwertschätzung. Somit stellt die Jugend für die Veränderungen im Selbstkonzept eine besondere Lebensphase dar (vgl. Mummendey 2006, S. 100 ff.). Ein Zuwachs an Wissen und Können fördert in diesem Sinne die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts – mit differenzierten Selbstbewertungen in den jeweiligen Teilbereichen. Das Selbstkonzept kann als ein Modell aller selbstbezogenen Wahrnehmungen und Deutungen betrachtet werden, die sich in einer feingliedrigen Unterteilung wechselseitig beeinflussen können. Darüber wie sich eine Person in den Unterschiedlichen Teilaspekten des Selbst wahrnimmt bzw. über Andere seine Identität zurückgespiegelt bekommt, kann sich die Person selbst einschätzen und bewerten. Mithin ermöglichen Selbstkonzeptmodelle einen empirischen Zugang zu dem komplexen Phänomen der Identitätsentwicklung.

2.4 Identität und Persönlichkeit

Bisher wurden Identität und die Entwicklung des Selbst als Resultat des Zusammenspiels unterschiedlicher Aspekte einer Person gefasst, durch das in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Konsequenzen hervorgebracht und die theoretisch als unterschiedliche Facetten des Selbst konzipiert werden können. Diese Facetten bilden ein bestimmbares Repertoire an Wahrnehmungen, Einstellungen, Handlungen und Verhaltensweisen, die biographisch erworben wurden, die Wesensmerkmale einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt kennzeichnen und so die Persönlichkeit eines Menschen bestimmen.

Im Laufe des Lebens gibt es Entwicklungen, die eine Person verändern, sie aber dennoch als bestimmbare Person erhalten. Die Bestimmbarkeit eines Menschen kann mit dem Begriff der Persönlichkeit gefasst werden. Dieser meint „die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten“ (Asendorpf 2005, S. 15). Dabei versteht Asendorpf *überdauernd* als einen Zeitraum von wenigen Wochen bis mehreren Monaten und geht bei Persönlichkeit von einer zumindest kurzfristigen Stabilität des Erlebens und Verhaltens aus. Die Persönlichkeit unterliegt im Laufe des Lebens altersgemäßen Entwicklungen. Einerseits muss unterschieden werden zwischen unterschiedlichen Facetten der Persönlichkeit und deren jeweiliger Stabilität, wie dies bereits in den verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzepts vorgestellt wurde, andererseits sind altersbedingte Entwicklungen im Kontext einer normalen Entwicklung notwendiger Weise zu erwarten und stellen eine absolute Veränderung im Zeitverlauf dar. Im Rahmen der Pluralisierung von Lebensformen und der Ausweitung der Jugendphase sind zwar klare Rollenerwartungen konturloser und vielfältiger geworden, doch bestehen auch weiterhin altersspezifische Erwartungen an Personen. Bleiben derartige Entwicklungen aus und vollzieht sich keine Veränderung, wird die Persönlichkeit von der Altersnorm als abweichend betrachtet, da es zu einer Differenz zwischen der Normalentwicklung und dem individuellen Entwicklungsstand kommt. Neben der altersbedingten Entwicklung können sich Persönlichkeitsveränderungen vollziehen, die als *differentielle Veränderungen* bezeichnet werden (vgl. Asendorpf 2005, S. 15 ff.).

Aus psychologischer Perspektive bilden die fünf Bereiche Neurotizismus, Offenheit, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit die wesentlichen Konzepte der Persönlichkeit (Digman 1997; McCrae & Costa 1999). Diese sogenannten *big five* sind in vielfältigen Studien untersucht und als Instrument der Persönlichkeitsforschung angewandt worden. So zeigen etwa Roberts, Walton & Viechtbauer (2006) dass im Verlauf des Lebens emotionale Instabilität (Neurotizismus) ab und die Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit zunehmen. Solche altersgemäßen Entwicklungen stellen Veränderungen dar, die nicht mit Persönlichkeitsveränderungen gleichzusetzen sind. Spezifischere Untersuchungen von Veränderungsprozessen weisen auf „eine Abnahme von Neurotizismus im Verlaufe des jungen Erwachsenenalters nur bei denjenigen, die eine stabile Partnerschaft eingegangen waren“ (Asendorpf 2005, S. 16 f.) nach. Differentielle Veränderungen lassen sich aus einer solchen Perspektive auf die soziale Umwelt der Personen zurückführen. In einer Meta-Studie konnten

Roberts & Del Vecchio (2006) auf Basis von 152 Längsschnittstudien nachweisen, dass sich eine hohe Stabilität der Persönlichkeit erst im höheren Erwachsenenalter einstellt.

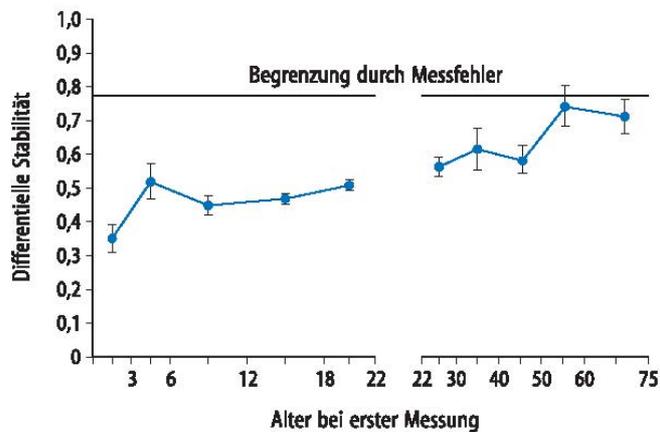


Abb. 4 Stabilität der Persönlichkeit im Altersverlauf aus Asendorpf (2007, S. 322)

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werfen Zweifel an der psychoanalytischen These auf, dass bereits in früher Kindheit maßgebliche Weichen der Persönlichkeitsentwicklung gestellt werden (vgl. Asendorpf 2005, S. 19).

Wird davon ausgegangen, dass die soziale Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeit und auf deren Stabilität hat, kann die zunehmende altersgemäße Stabilität als Möglichkeit wachsender Gestaltbarkeit und Stabilität des sozialen Umfelds interpretiert werden. Darüber hinaus können die empirischen Befunde auch als veränderte Stabilität, jenseits der Kategorie des Alters, aufgrund relativ stabiler gesellschaftlicher Verhältnisse interpretiert werden. Diese bilden sich zu bestimmten Lebensphasen ab, in denen die strukturellen Einflussfaktoren entlang der Normalbiographie von Erwerbstätigen im Wandel begriffen sind. Übergänge, die die Lebensführung in einen strukturellen und funktionalen Wandel versetzen, wie etwa Übergang Schule – Beruf, Familiengründung, Verlassen der Kinder des Elternhauses, erwerbsmäßiger Ruhestand, haben somit Auswirkungen auf die Persönlichkeit eines Menschen. Entsprechend muss aber auch im Speziellen davon ausgegangen werden, dass gravierende Veränderungen durch lebensweltliche Einflüsse auch im höheren Alter Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen können.

Hurrelmann (2006) fasst unter der Persönlichkeit „das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen (...), dass sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von

Lebensaufgaben eines Menschen ergibt“ (ebd., S. 16). Damit impliziert er neben den bisher betrachteten sozialen und psychologischen Einflüssen auch die physiologischen Aspekte als maßgeblich für die Entwicklung des Menschen. Weiter unterscheidet Hurrelmann zwischen der „inneren“ und der „äußere Realität“ (ebd., S. 26 ff.) als Einflussfaktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung. In sein sozialisationstheoretisches Modell bezieht er neben Interaktionen und strukturellen gesellschaftlichen Einwirkungen auch die biologische Ausstattung einer Person im Sinne körperlicher Konstitution mit ein. Die biologische Ausstattung beeinflusst sowohl die Möglichkeiten der Wahrnehmung als auch die Auseinandersetzung und Aneignung und Gestaltbarkeit der Umwelt, ein Aspekt der in dieser Arbeit unter Berücksichtigung sportlicher Aktivität auf die Entwicklung junger Menschen von besonderem Interesse ist. Hurrelmann konzipiert den Menschen als ein „produktiv Realität verarbeitendes Subjekt“ (ebd., S. 20 ff). „Der Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität wird als »produktiv« im Sinne von »prozesshaft« bezeichnet, um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich hierbei nicht um eine passive Informationsverarbeitung, sondern um eine dynamische und aktive Form von Tätigkeit handelt, auch wenn sie nicht immer im Bewusstsein präsent ist.“ (ebd., S. 28). Diesen zentralen Bedeutungszusammenhang zwischen Individuum und sozialer Umwelt bringen Keupp und Kollegen auf den Punkt, wenn sie formulieren, dass Identität nicht die Frage sei „Wer bin ich?“ sondern „Wer bin ich im Verhältnis zu den Anderen und wer sind die Anderen im Verhältnis zu mir?“ (Keupp et al. 2002, S. 95).

Die Entwicklung einer Identität ist nach dem dargelegten Kenntnisstand in hohem Maße abhängig von den Erfahrungen, die ein Mensch in Interaktionen sammelt. In der Auseinandersetzung mit anderen Personen kann der Mensch über das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sich selbst erkennen und einen Selbstbezug herstellen. Dieser Selbstbezug ist kein einmal auszugestaltendes Ziel, sondern vielmehr ein lebenslanges Projekt, auch wenn davon auszugehen ist, dass der Aufbau und die Ausprägung einer Identität in der Kindheit und Jugendphase besonders dynamisch verlaufen. Die sich im Lebensverlauf abzeichnende und mit gesellschaftlichen Herausforderungen einhergehende steigende Stabilität schließt weitere Veränderungen auch im höheren Alter nicht aus. Prognosen über deren weitere Entwicklung können in Orientierung an dem bis dato gelebten Leben zwar vorgenommen werden, sind aber offen und werden von gesellschaftlichen

Verhältnissen nicht determiniert. Damit kann die Identität immer nur mit Blick auf die bereits vollzogenen Entwicklungen eines Individuums und deren Stimmigkeit im zeitlichen Bezug aufeinander betrachtet werden.

Der Blick auf die sozialen Situationen in denen sich Identitätsentwicklung, auch im Sport, vollziehen, soll neben der Heuristik der leiblichen Verfasstheit Plessners (1928/1981), die im Weiteren vorgestellt werden wird, für die qualitativen Analysen dieser Untersuchung leitend sein, auch wenn sich der Blick zunächst auf quantifizierte individuelle Merkmale körperlicher Konstitution und selbstbezogener Auffassungen richten wird.

Auch wenn Sprache als das wesentliche Kommunikationsmedium betrachtet werden kann, vollzieht sich menschliche Kommunikation und deren Wahrnehmung auf vielfältige Weise. Da individuelle Wahrnehmung und Empfindung nicht unmittelbar teilbar ist, dient die sprachliche Kommunikation auch der Reduktion der erlebten Spezifik von Situationen auf ein Maß, dass es ermöglicht, sich über das Erlebte zu verständigen, da Erlebensdiskrepanzen sprachlich transformiert werden (vgl. Mead 1973, S. 71 ff.). Mead sieht die körperliche Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit als Grundlage seiner Theoriebildung (vgl. ebd., S. 178; Joas 2012, S. 91 ff.). Er begreift den Körper als ein materielles Objekt und betrachtet die Entwicklung der Identität als vornehmlich kognitive Verarbeitung dessen, wie der Mensch in Interaktionen tritt und was er daraus wahrnimmt und verarbeitet. Diese Fokussierung kognitiver Prozesse übersieht, dass der Körper weit mehr als der bloße Träger des Geistes ist und kann als ein Grund für die theoretische Vernachlässigung des Körpers im Rahmen der Identitätsbildung gesehen werden. Gugutzer (2006) weist für die 1990er Jahre eine Wende in der Soziologie mit einer stärker werdenden Betrachtung des Körpers aus, bemängelt aber auch weiterhin eine anhaltende, unangemessene Verkürzung im Sinne einer „sozial-kognitiv-evaluativen Verengung“ und kritisiert die „Leibvergessenheit“ (Gugutzer 2001, S. 70) der psychologischen und soziologischen Identitätsforschung:

„Allerdings ist sie [die leibliche Verfasstheit] nahezu nirgends, so jedenfalls meine These, in *systematischer* Weise ins *Zentrum* einer Identitätstheorie gestellt worden. Mein Eindruck ist, dass sozialwissenschaftliche Identitätsforschung nach wie vor in der Tradition des cartesianischen Leib-Seele-Dualismus steht, insofern sie personale Identität als eine allein auf

Denken, Vernunft und Sprache basierende Leistung des Individuums konzipiert. Dies muss allerdings als ein sachlich ungerechtfertigter Reduktionismus angesehen werden, da er die leiblichen und körperlichen Anteile am Prozess der Identitätsbildung unterschlägt.“ (kursive Hervorhebungen im Original, ebd.).

Da körperbezogene Formen der Wahrnehmung und Kommunikation und ihre Rolle bei der Identitätsentwicklung weitgehend vernachlässigt werden (vgl. Fischer 2003), sollen diese im Folgenden größere Aufmerksamkeit erfahren.

Es wird davon ausgegangen, dass körperliche Veränderungen auch Auswirkungen auf die Art und Weise der subjektiven Wahrnehmungen haben und auch auf das Wahrgenommen-Werden. Insbesondere im Rahmen sportlichen Engagements spielen der Körper und seine Bewegung(sfähigkeit) eine herausragende Rolle. Es spielt in Interaktionen eine Rolle, ob ein Mensch eine athletische Erscheinung hat, ob er von anderen als körperlich fit und leistungsfähig eingeschätzt wird. Derartige Wahrnehmungen beeinflussen auch soziale Umgangsformen. Es wird zum Beispiel niemand auf die Idee kommen, einen athletisch wirkenden Jugendlichen seine Hilfe beim Überqueren einer dicht befahrenen Straße oder einen Sitzplatz in der Straßenbahn anzubieten. Im Gegenteil, vermutlich werden derartige Hilfsangebote durch das soziale Umfeld von physisch gesunden und körperlich kräftigen Personen gegenüber gebrechlich oder körperlich eingeschränkt wirkenden Menschen erwartet werden. Wie Hurrelmann (2006, S. 15) anführt, ist die biologische Komponente des Menschen, also auch seine körperliche Gestalt und Ausstattung charakteristisches Merkmal jeder Person. Der Körper weist in besonderer Weise die Entwicklung und die Identität im Sinne eines mit sich identisch sein aus, ist der Mensch doch ein körpergebundenes Wesen und der Körper ein relativ statisches und doch in Grenzen form- und wandelbarer Aspekt menschlichen Daseins, über den sich ein Individuum in der Welt bewegt und zu Anderen in Kontakt tritt.

2.5 Körper und Leib – wenig beachtete Aspekte der Identitätsbildung

In einer psychologischen Betrachtung des Selbst zeichnet sich die hohe Dynamik der Entwicklung in der Kindheit und Jugend ab (vgl. Mummendey 2006, S. 87 ff.) Trotz der dynamischen Entwicklung bleibt das Individuum über den Verlauf des Heranwachsens als persönlich charakteristisch, sich zwar verändernd, aber doch im Zuge einer schleichenden Modifikation als identisch erhalten, auch über den Prozess des

Heranwachsens. Bis zum Abschluss der Jugendphase vollzieht sich ein wesentlicher Teil der individuellen Entwicklung des Menschen (vgl. sozialisationstheoretisch: Hurrelmann 2006, S. 36 ff., aus soziologischer Perspektive: Abels 2008, S. 84 ff.; aus psychologischer Perspektive: Asendorf 2005, S. 15 ff. aus psychoanalytischer Perspektive: Erikson 1973, S. 55 ff.).

Der Körper des Menschen präsentiert sowohl die individuellen Eigenheiten als auch den steten Wandlungsprozess des Menschen über den Lebensverlauf mit biologischen und sozialen, für die jeweiligen Lebensphasen typischen, Entwicklungen. Die sinnliche Wahrnehmung der Umwelt über visuelle, auditive, taktile, olfaktorische und gustatorische Sinne ist dabei abhängig von der leiblichen Verfasstheit des Menschen. Kommunikation auf Basis von Berührungen oder Symbolisierungen durch nonverbale Kommunikation, wie Mimik und Gestik bleiben aber in der empirischen Forschung zur Identitätsbildung weitestgehend ausgespart².

Die Identitätsbildung wird als ein lebenslanger Prozess aufgefasst (vgl. Erikson 1973, S. 141). Die sprachliche Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt kann als wesentliches Medium für die Entwicklung von Identität angesehen werden, allerdings setzt die Entwicklung bereits im präverbalen Alter (zur Identitätsbildung von Kleinkindern vgl. Haneberg 1995) ein und trifft auch auf Personen zu, die über eingeschränkte sprachliche Kommunikationsfähigkeiten verfügen, wie z. B. Taub-Stumme. Bohleber (1997) postuliert aus Perspektive der psychoanalytischen Säuglingsforschung, dass sich bereits vor der Entwicklung verbaler Kommunikationsfähigkeit ein „Kern-Selbst“ ausbilde, welches auf Empfindungen basalen Spürens in Interaktionen zwischen Mutter und Kind fußt (Bohleber 1997, S. 104; vgl. auch Stern 1992). Dieses „biologisierende Verständnis der Identitätsentwicklung“ (Gugutzer 2001, S. 72) wirft allerdings die Frage auf, wie es dem Menschen gelänge, dieses Kern-Selbst in die Jugendphase „herüberzuretten“ (ebd.). Taktile und haptile Empfindungen als grundständigste Sinneswahrnehmungen des

² Verbale Kommunikation erlangt in den Sozialwissenschaften wohl die größte Aufmerksamkeit, wird in Form von Interviewtranskription oder als Erinnerungsprotokoll vertextlicht und entsprechenden Analysen zugeführt. Neben der verbalen Kommunikation werden auch visuelle Informationen mittels Videographie sozialwissenschaftlichen Analysen zugeführt. Haptile (rezeptiv spürende) und taktile (aktiv tastende) Wahrnehmungen und Kommunikation durch Berührungen finden nur marginal Beachtung. Eine der wenigen empirischen Arbeiten die sich aus pädagogischer Perspektive mit Berührungen beschäftigen legt Weigelt (2000) zu Berührungen im Sportunterricht vor.

Menschen dienen bereits vor der Entwicklung von Sprachfähigkeit der Aneignung und Auseinandersetzung mit der Umwelt. Auch wenn diese Wahrnehmungen im Heranwachsen überwiegend in den Bereich des Unbewussten verdrängt werden, besteht doch Grund zur Annahme, dass auch mit dem Erwerb verbaler Kommunikationsfähigkeit die Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt auch über den Tastsinn andauert und nicht an Einfluss auf die Wahrnehmung der Person verliert (vgl. Grunwald 2012). Insbesondere bei körperbezogenen Interaktionen wird dies offenkundig, z. B. in gewaltförmigen körperlichen Auseinandersetzungen, aber auch in Zärtlichkeit oder Sexualität. In Alltagssituationen spielen Empfindungen über den Tastsinn wie Wärme/Kälte, aversive/adaptive Impulse durch Nähe und Berührungen eine wesentliche Rolle. Die Untersuchung von Grunwald (2012, S. 50) zu Selbstberührungen mit den eigenen Fingern im Gesicht belegt beispielsweise die Reduktion des Stressempfindens. Grunwald schlussfolgert: „Berührungen verändern demnach nicht nur unseren Vitalstatus und binden Ressourcen gänzlich nur auf der körperlichen Ebene, sondern sie beeinflussen im Moment der Interaktion, sowie darüber hinaus, alle Denk-, Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozesse der Beteiligten.“ (ebd., S. 52)

Wirken körperliche Reize auf Bewusstseinsprozesse, so bedarf es in einer Untersuchung der Wirkung sportlicher Aktivität auf die Identitätsbildung auch der Betrachtung körperlichen Aktivitäten und der physiologischen Entwicklung sowie der Wahrnehmung und Verarbeitung von physiologischen Anforderungen.

Mit der Perspektive der leiblichen Verfasstheit des Menschen versucht Helmuth Plessner (1928) eine theoretische Spaltung des Menschen in die Bereiche des Geistes bzw. der Seele einerseits und dem Körper andererseits zu überwinden und den Menschen weder als das eine noch als das andere einer Engführung der Betrachtung zu überlassen. Dass eine psychologische Betrachtung den Körper des Menschen, aufgrund ihrer disziplinären Orientierung heraus weitestgehend übersieht, ist zunächst nicht weiter verwunderlich, da die psychologische Struktur des Menschen aus analytischer Perspektive zunächst keines Körpers bedarf. Begründet liegt die Trennung von Körper und Geist bzw. von Leib und Seele ³ in der

³ Die Verwendung der Begriffe Leib und Seele bereiten ihrerseits Schwierigkeiten, da sie in unterschiedlichen disziplinären Zugängen unterschiedliche Definitionen erfahren. Daher wird hier zunächst in Anlehnung an

erkenntnistheoretischen Kritik Descartes, welche davon ausgeht, dass die Wahrnehmung des Menschen sich täuschen könne und somit nur der Geist im Sinne logischer Vernunft zu wahrer Erkenntnis führen könne (vgl. ebd., S. 87 ff.).

Menschliche Erfahrungen sind immer auch körper-leibliche Erfahrungen, die über den Körper vermittelnd die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt erst ermöglichen.

Wird der philosophischen Anthropologie Plessners (1928) gefolgt, so begrenzt der Körper den Menschen. Der Mensch stellt über die Sinneswahrnehmungen einerseits den Zugang zur Welt dar und andererseits bietet er auch die Möglichkeit der Abschottung von der Welt im Sich-Bezug kognitiver und emotional-affektiver Form des Spürens, einer subjektiv-leiblichen Dimension, die als dem Individuum zugehörig die Grenzen des Körpers nicht überschreitet. Plessner konzipiert den Menschen als „offene Frage“ und grenzt seine Perspektive somit von einer grundlegenden Bestimmbarkeit des Menschen und des Menschlichen ab. Mensch sein impliziert für Plessner immer auch die Möglichkeit des Scheiterns an Herausforderungen des Lebens. Mit dem Konzept der „exzentrischen Positionalität“ beschreibt Plessner die Fähigkeit des Menschen zu sich selbst in Distanz treten und sich selbst zum Objekt seiner Betrachtung machen zu können – mit der Einschränkung, dass der Mensch sich selbst allerdings nie gänzlich verlassen könne und seine Existenz immer an den Leib gebunden sei (vgl. ebd., S. 293). Die Spaltung menschlichen Seins in *res cogitans* und *res extensa* ermöglicht die innere Sphäre menschlicher Existenz von der Außenwelt abzukoppeln. Eine isolierte Betrachtung des Denkens und Fühlens leugnet dabei nicht den Einfluss der Außenwelt und trägt der Subjektivität der Wahrnehmung und Deutung dieses Einflusses Rechnung. Alles Wahrgenommene und Verarbeitete stellt eine subjektive Leistung dar, die sich nicht übertragbar erweist, dessen Qualität einzig und allein dem Selbst zugänglich bleibt (vgl. ebd., S. 78 ff.).

Zwar besteht die Möglichkeit, diese innere Welt kommunikativ nach außen zu tragen, allerdings immer nur um den Preis, dass die dargebotene Kommunikation durch einen Rezipienten oder Interaktanten wiederum als Einfluss der äußeren Welt erfasst und

Beckermann (1999) der Begrifflichkeit von Körper und Geist anstelle von Leib und Seele gefolgt. Körper meint in diesem Sinne den menschlichen Körper als objektive Gegebenheit menschlicher Verfasstheit, Geist bezeichnet das Denken, vornehmlich die kognitive Struktur des Menschen. Wenn von Leib gesprochen wird ist die gesamte komplexe Verfasstheit des Menschen im Zusammenspiel körperlicher, kognitiver und emotionaler Aspekte gemeint.

subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen unterworfen wird, die ihrerseits eine spezifische, individuelle Qualität des Wahrgenommenen und Verarbeiteten darstellt. Insofern kann über kommunikatives Handeln zwar eine intersubjektive Übereinkunft hergestellt werden, eine Übertragung der qualitativen Empfindungs- und Denkstrukturen und deren Einflüsse auf das Subjekt sind durch die Leibgebundenheit menschlicher Existenz allerdings versperrt. Die nach Descartes dargelegte Unvereinbarkeit von *res cogitans* und *res extensa* würdigt Plessner als eine analytische Stärke des *descart'schen* Modells, kritisiert aber die zu kurz greifende Einschränkung auf die eine oder andere Perspektive, weil diese Einseitigkeit dem Wesen des Menschen in der Welt nicht gerecht würde (vgl. Kubitzka 2005, S. 112). Insbesondere die von Descartes ausgearbeitete Vorlagerung der *res cogitans*, die eine einseitige Betrachtungsweise nahelegt, kritisiert Plessner (1928, S. 86 ff.).

Wird die Aneignung von Welt und die kognitive Verarbeitung in entsprechenden Selbst- und Weltverhältnissen als eine ausschließlich individuelle Leistung betrachtet, so wird ~~nach~~ Plessner die Möglichkeiten des Ausdehnens des Selbst über die Grenzen der eigenen Leibverfasstheit hinaus übersehen. Hier setzt Plessner zunächst mit dem Begriff der „Doppelaspektivität“ und später mit dem Begriff der „Verschränktheit“ der beiden Sphären des Körpers und des Geistes an (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt der Betrachtung des menschlichen Wesens steht für Plessner der Leibkörper. Die Doppelaspektivität des Körpers umfasst eine Erweiterung der analytischen Abspaltung des Kognitiven als Bestandteil des inneren Seins, als etwas bereits in der Welt situiertes, die Welt wahrnehmendes und verarbeitendes. Es ist dem Menschen möglich, sich über das Sein auszutauschen und die Kommunikation so zu gestalten, dass es zu sinnhaften Übereinkünften subjektiver Betrachtungsweisen kommt. Die als Objektivität gefasste Kategorie der Wahrnehmung und Deutung einer auf regelhaften Abläufen beruhenden Außenwelt und reproduzierbaren Prozessen und Resultaten, lässt sich somit über die Grenze des Inneren explizieren.

„Die Gegenstände (...) sind Welt in Frontstellung zum Betrachter und damit Erscheinungen, deren eigenes Sein verborgen, wenn auch nicht – sonst wären sie bloßer Schein – verloren ist. Zwar fügen sich die Erscheinungen den Prinzipien der Messung, aber sie bleiben vordergründig gegen das unbekanntes Sein an sich. Selbst die Erweiterung des Immanenzbereichs zum Inbegriff möglicher Erfahrung hebt dieses Gesetz des Zerfalls in eine ichmitbedingte Gegenstandssphäre und eine transobjektive, vom Ich abgekehrte Sphäre des Ansichseins nicht auf.“ (Plessner 1928, S. 91 f.)

Die Kritik der Überhöhung des Selbst und der Abspaltung des Inneren missachtet nach Plessner den Grenzbereich menschlichen Seins:

„Hier gibt es ausgedehntes Sein und Bewusstsein unabhängig und unbeeinflusst von mir als Denkendem. Ich selbst bin eingebettet in das Gesamtsein, das in diese gegensätzlichen Arten zerfällt. Neben mir gibt es noch andere Iche, *res cogitantes*, die ihr eigenes Leben für sich führen, eingebettet in das Gesamtsein. Jedes Ich kann mit jedem anderen in direkten Kontakt treten, so gut wie mit der physischen Welt. Die Welt ist offen gegen Auge und Hand, die sie fassen wollen, und das Ich ist offen gegen die Welt, die sich ihm gibt. Natur und Mitwelt sind für diesen, wie man sagt, natürlichen Realismus der naiven Einstellung selbstständig in ihrem Sein, doch nicht verschlossen.“ (ebd., S. 93).

Im Anschluss an die Perspektive, dass der Körper die Grenze zur Außenwelt darstellt und zugleich den Kontakt zu ihr bildet, kommt es nach Plessner zu fortwährender Grenzarbeit: Die menschliche Wahrnehmung mit all ihren Sinnen öffnet somit den Menschen für Erfahrungen mit seiner sozialen und materiellen Umwelt. Dabei kann der Mensch sich auch gegenüber seiner leiblichen Verfasstheit öffnen und sich selbst zum Gegenstand der Wahrnehmung und Deutung machen. Betrachtet der Mensch sich selbst, so folgert Plessner, dass „wir uns als leibliche Wesen doch immer unserer eigenen Naturseite gegenüberstellen und den Körper zum Objekt machen können, ja ihn oft als Widerpart und Hindernis unseres Lebensvollzugs erfahren“ (ebd., S. 78).

Die Überlegungen Plessners, die in der Formel *Leib sein und Körper haben* (ebd., S. 94 ff.) zusammengefasst werden können, weisen in vielen Aspekten Übereinstimmungen mit den Überlegungen George H. Meads auf, überwinden aber dessen Objektivierung des Körpers (vgl. Joas 2012, S. 91 ff.) und betrachten die menschliche Existenz immer als eine leibhaftige. Plessners Perspektive leiblicher Verfasstheit bezieht die Bedeutung des Körpers für die Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt ein und erweitert den Blick über die dominanten psychologischen und kognitiven Perspektiven. In der Betrachtung von sozialen Wirkungen sportlichen Engagements in der Erziehung und mit Blick auf die Entwicklung der Identität, liefert Plessner für diese Untersuchung, insbesondere für die Analyse des Interviewmaterials, eine wertvolle analytische Heuristik, denn neben der zentralen Bedeutung für die Wahrnehmung dient der Körper auch der Repräsentation des Inneren nach außen. Nach Gugutzer (2004) ermöglicht der Körper über Repräsentation sich als andersartig oder gleich zu erleben, ermöglicht über die fortwährende Auseinandersetzung mit anderen Personen eigene normative

Standpunkte und Orientierungen sowie Konzeptualisierungen von Welt zu bilden. Differenzen können eine Reflexion über die Andersartigkeit initiieren und dem Anstoß von Veränderungsprozessen dienen oder aber durch Zurückweisung des Differenten das bereits Entwickelte festigen. „Identität entsteht notwendig aus Differenz, und der Körper ist ein hervorragendes Medium, um Differenz zu anderen Personengruppen zu markieren“ (ebd., S. 237). Die Gestaltung des eigenen Körpers durch Kleidung, Schmuck oder gezielte Körperformung wird zur Projektionsfläche von Haltungen und Zugehörigkeiten, indem szenespezifische Symbole präsentiert werden. In einer besonders körperbetonenden Art tritt dieses Phänomen im Bodybuilding zu Tage. Die gezielte Formung des Körpers über exzessives Training ermöglicht den Körper als Objekt zu gestalten. Über die Formung des Körpers, über den der Mensch bedingt verfügen kann, wird optisch Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen hergestellt (vgl. Honer 2011, S. 105 ff.).

Um die physiologischen Prozesse der Körperbildung nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden sportwissenschaftliche Grundlagen vorgestellt werden, die Aufschluss geben sollen über die Wirkungen sportlichen Engagements auf die Körperbildung. Darüber hinaus ist für das vorliegende Forschungsinteresse der Selbstbezug aus physiologischer Perspektive relevant: Begrenzt der Körper doch wesentlich die veränderbaren Eigenschaften einer Person (etwa Körpergröße, körperliche Einschränkungen und Behinderungen, Narben etc.). Gleichzeitig bietet der Körper aber auch die Möglichkeit, gestaltet zu werden und weist relativ dynamische Eigenschaften wie Gewicht, Beweglichkeit, Kraft oder Ausdauer auf und kann gezielt durch sportliches Training beeinflusst werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass derartige Veränderungen auch zu einer Veränderung von Selbstkonzepten beitragen können.

Die vorliegende Arbeit versucht über physiologische Messungen den Einfluss des Sporttreibens im untersuchten pädagogischen Setting auf die körperliche Entwicklung in den Blick zu nehmen, um die These zu prüfen, ob physiologische Entwicklungen mit ganz bestimmten Veränderungen der Selbstwahrnehmung einhergehen. Einen empirischen Zugang zur Erforschung der Identitätsbildung bieten hierfür trainingswissenschaftliche Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit sowie Selbsteinschätzungen auf Basis des Selbstkonzeptmodells, die es ermöglichen, bestimmte Teilaspekte von Auffassungen einer Person über sich selbst zu erfassen.

3 Der Körper aus sportwissenschaftlicher Perspektive (Ralf Gedeck)

Ebenso wie die bisher diskutierten Begriffe des Selbst und der Identität wirft auch der Begriff des Sports durch seinen alltagssprachlichen Gebrauch Unklarheiten darüber auf, was im Rahmen dieser Untersuchung als Sport gefasst werden soll. Daher soll zunächst der Begriff des Sports näher betrachtet werden, um ihn für die wissenschaftliche Nutzung handhabbar zu machen.

Die Entwicklung der Sportwissenschaften hat sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus unterschiedlichen Disziplinen formiert und die Bildung von Hochschulinstitutionen zur Ausbildung von Sport- bzw. Turnlehrern für den Unterricht an den Schulen auf den Weg gebracht. Wird die wissenschaftliche Etablierung einzelner Disziplinen unter ihrem Grad an Institutionalisierung betrachtet, so kann festgestellt werden, dass in Deutschland bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts Einrichtungen für *Leibeserziehung* an Universitäten existierten und seitdem fortwährende Entwicklungen die Ausdifferenzierung der Sportwissenschaften kennzeichnen. Die zugrunde gelegten wissenschaftlichen Konzepte und die damit verbundenen Bezeichnungen wurden allerdings schon bald einem erweiterten Verständnis von Leibeserziehung nicht mehr gerecht. Daher kam es in der weiteren Entwicklung sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der DDR zum weiteren Auf- und Ausbau der Sportwissenschaften, „wobei dort [in der DDR] entsprechend der ursprünglichen Anlage die Bezeichnung als ‚Körperkulturwissenschaft‘ – in Anlehnung an die Terminologie der Sowjetunion – treffender gewesen wäre“ (Schabel 1993, S. 11). Die 1976 gegründete Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) richtete 1977 ihren ersten Hochschultag unter dem Titel „Sportwissenschaft auf dem Weg zur Praxis“ aus (vgl. Krüger & Langefeld 2010). Zu dieser Zeit zeichneten sich die Sportwissenschaften besonders stark durch einen Praxisbezug aus und versuchten ausgehend von diesem ihre wissenschaftliche Position zu bestimmen (vgl. für die Sportgeschichte Langefeld 1978).

Heute findet sich an nahezu jeder deutschen Universität eine Fakultät oder ein Institut für Sportwissenschaft. Einen ausgewiesenen Forschungsschwerpunkt haben das Institut für angewandte Trainingswissenschaften in Leipzig, sowie die Sporthochschule und das Bundesinstitut für Sportwissenschaft in Köln. Auf dieser Grundlage könnte die Sportwissenschaft als etablierte Wissenschaft verstanden werden, was allerdings nur

bedingt möglich ist, da Ansatzpunkte, Grundkonzepte, strukturelle Gliederung und Abgrenzungen noch recht unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Willimczik 1985).

Häufig werden die Sportwissenschaften als interdisziplinäre Wissenschaften klassifiziert. Darüber bestanden in den 90er Jahren jedoch noch unterschiedliche Auffassungen. Eine grundlegende Frage war, ob dem Objektbereich eine komplexe und weiter zu differenzierende Sportwissenschaft genügen kann, oder ob ein interdisziplinär geprägter Wissenschaftsverband die vielversprechendere Alternative wäre. Ausgehend von dieser Diskussion sind nach Carl et al. (1984) acht sportwissenschaftliche Disziplinen zu benennen:

- Sportpädagogik
- Sportdidaktik
- Bewegungswissenschaft (auch Bewegungslehre oder Sportmotorik)
- Trainingswissenschaft (dafür mitunter auch synonym Trainingslehre)
- Sportpsychologie
- Sportsoziologie
- Sportmedizin
- Biomechanik des Sports (auch Biomechanik sportlicher Bewegung).

Diese disziplinär konzipierten Bereiche der Sportwissenschaften ergänzt Röhlig (1992, S. 476) um die Teildisziplinen:

- Sportgeschichte
- Philosophie des Sports
- Sportinformatik
- Sportstättenbau
- Sportpolitik.

Mit Ausnahme der Sportgeschichte konnten die Disziplinen dieser Gruppe nicht als profilierte sportwissenschaftliche Disziplinen betrachtet werden und waren auch an keiner wissenschaftlichen Institution durch eigene Lehrstühle vertreten (vgl. Schnabel & Thieß 1993, S. 15).

Somit stellen sich die Sportwissenschaften als ein heterogenes Gebilde dar, das nicht zuletzt aufgrund ihrer unterschiedlichen disziplinären Herkunft entsprechende Orientierungen ausweist und auf eigene Fachbegriffe rekurriert. Die Verbindung über den Gegenstand des Sports, der wie bereits angedeutet ein facettenreicher und

vielschichtiger ist trägt wohl auch dazu bei, dass zentrale Begriffe nicht eindeutig definiert sind und so Missverständnisse auftreten können.

Ungeachtet einer wachsenden „scientific community“ und der Etablierung der Sportwissenschaften kann festgestellt werden, dass es sich um eine „junge“ Wissenschaft handelt, die noch nicht die „Klarheit und den Stand älterer, traditioneller Wissenschaften erreicht hat“ (Schnabel et al. 2011, S. 20).

3.1 Definition des Sportbegriffs

Für eine wissenschaftliche Betrachtung des Sports ist es notwendig, den Sportbegriff für die vorliegende Untersuchung aus dem Alltagsverständnis zu lösen und zu spezifizieren. Eine solche Definition soll Klarheit über dessen Verwendung und Bedeutungsgehalt im Rahmen dieser Untersuchung bieten. Nicht nur im Alltagsverständnis, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen besteht keineswegs Einigkeit über den Inhalt des Sportbegriffs, was u.a. mit der fortwährenden Entwicklung im weiten Feld des Sports zusammenhängen dürfte, aber auch den vielfältigen Perspektiven der Sportwissenschaft(en) geschuldet ist.

Der Sport kann als eine verallgemeinerte und rationalisierte Form gesellschaftlich abgesicherten Handelns gedacht werden: „Wenn dieser Begriff kommuniziert wird, weiß man was damit gemeint ist: eine Institution vergleichbar der Erziehung, Bildung, Freizeit, aber auch des Konsums“ (Schnabel & Thieß 1993, S. 765). Der Begriff Sport leitet sich ab vom lateinischen Verb „deportare“ (eigentlich: Fortbringen), in der Spezialbedeutung: „sich zerstreuen“, „sich vergnügen“, was unter der englischen Bezeichnung „Sport“, eine Substantivierung des altfranzösischen „de(s)porter“ bzw. dem englischen „to disport“ darstellt. Somit wird im Englischen „to disport“ über das Substantivische „disport“ zu „Sport“ (vgl. Drosdowski & Grebe 1963, S. 662).

Sport erfährt in unterschiedlichen Zusammenhängen und durch unterschiedliche Perspektiven entsprechende Auslegungen und Assoziationen, die ebenso wie die Begriffe der Erziehung oder Bildung zunächst deutungs offen sind. Röthig und Prohl (2003, S. 493) legen dies dar: „Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich Sport zu einem umgangssprachlichen, weltweit gebrauchten Begriff entwickelt. Eine präzise oder gar eindeutige begriffliche Abgrenzung lässt sich deshalb nicht vornehmen. Was im allgemeinen unter Sport verstanden wird, ist weniger eine Frage wissenschaftlicher Dimensionsanalysen, sondern wird weit mehr vom alltagstheoretischen Gebrauch

sowie von den historisch gewachsenen und tradierten Einbindungen in soziale, ökonomische, politische und rechtliche Gegebenheiten bestimmt. Darüber hinaus verändert, erweitert und differenziert das faktische Geschehen des Sporttreibens selbst das Begriffsverständnis von Sport.“

Aus einer soziologischen Perspektive bestimmt Honer (2011) den Sport in seiner prinzipiellen Offenheit „...unter der Ausklammerung der Frage, was Sport eigentlich, tatsächlich, wirklich sei – [als] das, was uns als Sport *erscheint* – was uns zumeist ganz fraglos, problemlos, selbstverständlich, als Sport erscheint, was gelegentlich aber auch irritierender- oder zumindest überraschender Weise von irgendjemandem mehr oder minder Glaubwürdigem zu Sport, zu einer Art von Sport, zu einer neuen Art von Sport oder dergleichen ‚erklärt‘ wird.“ (Honer 2011, S. 75)

Gegenüber einer derart weiten Definition werden für die vorliegende Arbeit zwei Spezifizierungen vorgenommen, die es ermöglichen sollen, den Sport 1) als eine körper- und bewegungsbezogene Aktivität mit spezifischen physiologischen Auswirkungen zu begreifen und 2) Sport als soziales Handeln zu betrachten, innerhalb dessen spezifische Interaktionen stattfinden, über die sich Prozesse der Identitätsentwicklung vollziehen. In dieser Eingrenzung können auch eine ganze Reihe von bewegungsorientierten Spielen als Sport gefasst werden. Helmuth Plessner (1967, S. 22) grenzt Sport vom Spiel ab, indem er den Leistungsgedanken im Sport hervorhebt: „Aber Spiel allein ist noch kein Sport. Sport verlangt mehr. Er verlangt Leistung.“ Auch die Abgrenzung zwischen Sport und Spiel durch Roland Hitzler (1991) erscheint für die Konturierung des in dieser Arbeit genutzten Sportbegriffs spezifizierend: „Damit aus Spiel Sport wird, besser: damit ein Spiel als Sport verstanden wird, müssen *körperliche* Fähigkeiten als spielrelevant gelten, (...). D. h. ein Spiel ist dann Sport, wenn der Spieler die physische Ausführung seiner Spielzüge nicht delegieren kann, ohne dadurch zugleich seine Spielerfunktion aufzugeben“ (ebd., S. 482).

Eine weitere Konturierung kann mit der Definition Klemens Wildt (1968, S. 96) erfolgen. Zunächst geht auch Wildt von einem offenen Sportbegriff aus und postuliert, Sport „ist ein Weltwort unserer Zeit... und bezeichnet im Bereich der Leibesübungen vielerlei, hier und sonst aber auch vieles, was nichts mehr mit Leibesübungen zu tun hat. Die Erklärung für diesen Vielgebrauch ergibt sich aus dem Doppelsinn des Wortes: sich strebend, entsagend, unter Opfern zu bemühen und sich spielend und

vergeudend zu erholen.“ Weiter fokussiert Wildt die körperliche Aktivität unter Einbezug einer Leistungsorientierung, indem er ausführt: „Im engeren Bereich der Leibesübungen kennzeichnet das Wort Sport eine der modernen Zeit angepaßte [sic], spezifische Einstellung zu Leibesübungen, das den -> Leistungswillen und den -> Leistungsvergleich über Ort und Zeit hinaus betont und dafür einen markanten Ausdruck im -> Rekord gefunden hat, was zwangsläufig zur Normierung der Geräte, der Übungsstätten und des Vergleichsverfahrens führte, wenn auch starke Spielelemente erhalten geblieben sein können“ (Wildt 1968, S. 96).

Die Definition von Wildt verweist neben der Vielgestaltigkeit auf das Bestreben einer Standardisierung sportlicher Aktivität, um deren Leistungen objektivierbar und vergleichbar zu machen. Dies wird in der vorliegenden Untersuchung mittels standardisierter Messverfahren aufgegriffen werden. Verweist bereits das Bemühen um eine Standardisierung zum Zweck der Vergleichbarkeit auf den sozialen Charakter des Sports, so betrachtet Wildt den Sport trotz der angeführten Leistungsorientierung als zweckfreies Geschehen: „Sport wird spielerisch-planvoll in sozialen Formen eigener Art freiwillig und zweckfrei ausgeübt“ (Wildt 1968, S. 96).

Diese Definitionen bieten die Möglichkeit einer Konturierung des Sportbegriffs, indem sie ermöglicht, zahlreiche Sportarten wie Denksport, E-Sport oder Kartenspiele auszuklammern und den Fokus auf körperliche Aktivitäten zu legen, die in einer Intensität ausgeführt werden, die physiologische Auswirkungen erwarten lässt. Neben der Definitionsklärung wird für die Betrachtung des Sports als soziales Geschehen auch die Frage nach dem *Wie* gestellt. Kann mit Wildt spezifiziert werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter Sport verstanden wird, gibt Volkamer (1984) eine Spezifizierung *wie* sich Sport im oben herausgearbeitetem Sinne in sozialen Situationen interaktiv realisiert: „Sport besteht in der Schaffung von willkürlichen Hindernissen, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden, wobei die Beteiligten sich darüber verständigen, welche Lösungswege erlaubt oder nicht erlaubt sein sollen. Die Handlungen führen in ihrem Ergebnis nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen.“ (Volkamer 1984, S. 196).

Die Frage nach materiellen Veränderungen wird im Rahmen dieser Arbeit mit Blick auf die physiologischen Entwicklungen und der daraus resultierenden subjektiven Deutung in Betracht genommen, da davon auszugehen ist, dass sportliche Aktivität über einen gewissen Zeitraum und mit entsprechender Intensität mittelbar eine

Materialisierung im Sinne der Körperperformance erfährt. Aus Volkamers Definition hervorzuheben ist die mögliche Verständigung über Formen und Regeln sportlicher Aktivität, die auf den fluiden Charakter sportlicher Aktivität verweist.⁴ Diese Perspektive wird insbesondere mit Blick auf entstehende oder zu Tage tretende soziale Probleme und Konflikte im Sport von Interesse sein. Da sich im Vollzug sportlicher Aktivität die Wahrnehmungen und Deutungen der Aktiven nicht einfach in die genannten Aspekte aufteilen lassen, sondern sich in einer Gleichzeitigkeit des Tuns vollziehen, ist anzumerken, dass die dargelegte Spezifizierung des Sportbegriffs eine analytische ist, die eine systematische Betrachtung komplexer sportlicher Aktivitäten ermöglicht.

Die vorliegende Untersuchung betrachtet aus einer pädagogischen Perspektive heraus sportliche Aktivität in der Jugendhilfe und bezieht sich dabei auch auf den Gegenstandsbereich der Trainings- und Bewegungswissenschaft, um die möglichen Auswirkungen sportlicher Aktivität nachvollziehen und deutlich machen zu können. Nur wenn Klarheit darüber herrscht, welche Veränderungen auf der physiologischen Ebene vollzogen werden können, können auch Rückschlüsse dahingehend gezogen werden, wie ein pädagogisch arrangierter Sport zum Wohle der Adressaten eingesetzt werden kann. Ein pädagogischer Sport kann einen Beitrag leisten, den Selbst- und Weltbezug auch über körperliche Anforderungen zu beeinflussen und einen methodischen Einsatz sportlicher Aktivität in den Hilfen zur Erziehung zu ermöglichen.

Bisher wurde die Entwicklung der Identität als Ergebnis von Interaktionen und mit dem analytischen Blick auf die Ausdifferenzierung von Selbstkonzepten in den Blick genommen. Diese sozialpsychologischen Betrachtungen soll um die Perspektive der Wirkungen sportlicher Aktivität auf die körperliche Entwicklung erweitert werden. Dabei wird die physiologische Entwicklung des Menschen vor allem aus trainingswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Im Vergleich zu anderen Teildisziplinen der Sportwissenschaften hat sich die Trainingswissenschaft klar konturieren können, auch wenn für eine weitere begriffliche Öffnung die Umbenennung

⁴ Die Möglichkeit situativer Umgestaltung und Veränderung formaler Sportarten und deren Regelwerk zu Aktivitäten, die den Erlebnis- und den sozialen Charakter des Sports in den Vordergrund stellen, hat Bindel (2000) im Rahmen einer ethnographischen Studie im selbstorganisierten Jugendsport herausgearbeitet.

der Trainingswissenschaft in „Bewegungswissenschaft“ gefordert wird (vgl. Roth et al 1999; Balz 2000; Zschörlich 2000). Die Trainingswissenschaft zählt zu den Disziplinen, die ihren Ursprung in der Untersuchung der praktischen Anwendung sportlicher Aktivität findet, ohne einer eindeutigen Mutterwissenschaft zurechenbar zu sein. Daraus folgt nach Hohmann, Lames & Letzelter (2010) eine Offenheit für Theorien und Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen, die hier integrativ verarbeitet werden.

3.2 Trainingswissenschaftliche Grundlagen

Noch vor 50 Jahren war „Trainingswissenschaft“ ein unbekannter Begriff. Orientiert wurde sich an den Trainingsplänen erfolgreicher Athleten, so genannter Meisterlehren. Für Läufer basierten zum Beispiel die bekanntesten Meisterlehren auf den empirischen Erkenntnissen von W. Gerschler oder von A. Lydiard, während sich die meisten Ruderer an den Trainingskonzepten von K. Adam orientierten (vgl. Carl 1983). Entsprechend ihrer Entstehungsgeschichte lag das ursprüngliche Interesse der Trainingswissenschaft darin, das leistungssportliche Training auf eine wissenschaftlich fundierte Basis zu stellen. Unausweichlich war hierbei eine Zusammenarbeit mit der Sportmedizin. Bezugnahmen auf andere Wissenschaften, wie Biomechanik, Psychologie und Soziologie folgten.

Harre (1971) und Nett (1964), die in einschlägiger Literatur als die Pioniere der Trainingswissenschaft bezeichnet werden, verbanden „Training“ ausschließlich mit der Zielsetzung „Sportler zu hohen höchsten Leistungen (...) zu führen“. Erst eine Erweiterung dieser Zielsetzung (vgl. Hildebrandt 1973; Frey 1981), die ihre Anfänge in der damaligen DDR mit der Einführung der „Kleinen Trainingslehre für den Schulsport“ (Jäger & Oelschläger 1980) nahm, ebnete den Weg für die notwendige Neuorientierung und den damit verbundenen offenen Trainingsbegriff (vgl. Ballreich & Kuhlow 1975). Der fachliche Trainingsbegriff weitete sich für alle, vom Anfänger bis zum Spitzensportler, vom Schüler bis zum Alterssportler, über den Fitnesssportler bis hin zur Rehabilitationsmaßnahme mit der Zielsetzung der (Wieder-)Herstellung der körperlichen Leistungsfähigkeit.

Beim Training gibt es unterschiedliche Intensionsansätze: Es kann trainiert werden, um Ziele *im* Sport zu erreichen, wie etwa ein bestimmtes Leistungsniveau oder auch um Wettkämpfe zu gewinnen. Eine andere Intention wäre bestimmte Ziele *durch* sportliche Aktivität zu erreichen – wobei neben den vielen Möglichkeiten im Gesundheitsbereich,

wie Gewichtsreduktion oder Rehabilitation durch Sport, auch erzieherische Faktoren zu nennen sind. Bei letzteren ist ein Bedeutungsgewinn zu beobachten (vgl. Hohmann u. a. 2010, S. 13). Training kann zudem in der Integration von Zielen über eine reine Leistungsorientierung hinausgehen. Ein geweiteter Blick lässt eine Definition auf gesundheitliche, ästhetische oder soziale Facetten (vgl. etwa Hohmann u. a. 2010, S. 14 f.) zu: „Training ist die planmäßige Realisation von Maßnahmen (Trainingsinhalte und Trainingsmethoden) zur nachhaltigen Erreichung von Zielen (Trainingszielen) im und durch Sport“.

Die Öffnung der Trainingswissenschaft beinhaltet somit auch die pädagogische Möglichkeit, durch sportliches Training Einfluss auf die Entwicklung einer Person zu nehmen. Durch die gezielte Interaktion zwischen Sportler und Trainer, hat der Trainer die Möglichkeit, in einen gesellschaftlichen Kontext einzugreifen, wobei die Überführung von einem Ist- in einem Sollzustand (Zielerreichung) nicht nur auf die Leistungsfähigkeit beschränkt bleibt, sondern auch eine gezielte Einflussnahme auf das Menschenbild und den Wertehorizont mit einschließt (vgl. Haase 1982).

Diese weite gefasste Definition trifft das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung von Sport in der Erziehungshilfe, da in einem sozialpädagogischen Handlungsfeld davon auszugehen ist, dass die Leistungsoptimierung nicht im Vordergrund steht.

3.2.1 Das Prinzip des Trainings

Im Allgemeinen unterliegt jede Trainingsform dem Prinzip der biologischen Anpassung: Der Organismus reagiert auf körperliche Beanspruchung mit Adaption und zwar speziell auf den belasteten Bereich. Somit handelt es sich bei Training um ein Kulturphänomen, das in verschiedensten Variationen schon immer existiert hat.

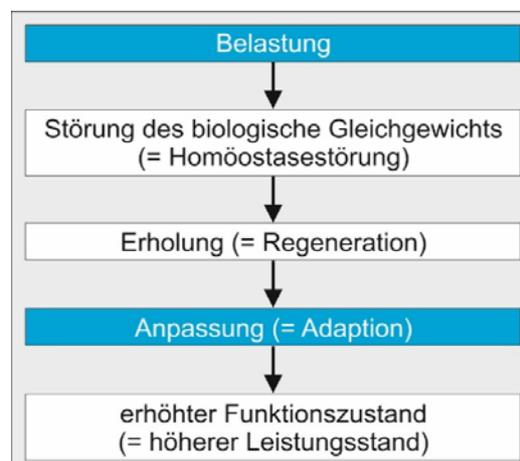


Abb. 5 Schematische Darstellung des Trainings als biologische Ursache-Wirkungs-Kette (Zintl & Eisenhut 2009, S. 14)

Dieser Umstand macht sich besonders bei untrainierten Personen am Anfang eines Krafttrainings bemerkbar, wo bereits ein Krafttraining mit geringer Belastung, z. B. 25% der Maximalkraft, zu erheblichen Leistungssteigerungen führen kann (vgl. Eisele et al. 1995).⁵ Je näher sich der Trainierende im Laufe seiner sportlichen Aktivität der individuellen Leistungsgrenze nähert, desto höher müssen Belastungsumfang und Intensität ausfallen, um noch eine Leistungssteigerung zu erreichen, die dann in immer kleineren Schritten erfolgt (vgl. Boeck-Behrens & Buskies 2010, S. 25 f.). Wird davon ausgegangen, dass es sich bei Jugendlichen in sozialpädagogischen Maßnahmen überwiegend um Untrainierte oder Trainingsanfänger handelt, müssten sich demnach Leistungssteigerungen einfach und über einen kurzen Zeitraum nachvollziehen und dokumentieren lassen.

3.2.2 Superkompensation

Im Zusammenhang mit der Optimierung sportlicher Leistungsfähigkeit steht das *Modell der Superkompensation*, es bezeichnet das Prinzip der optimalen Relation von Belastung und Erholung. Grundsätzlich ist es als ein Denkmodell zu sehen, das leicht verständlich (s. Abb. 1) verdeutlicht, wie Anpassungsprozesse ablaufen könnten, da Adaptionen durch sportliches Training individuell zu bewerten sind. Weiterhin müssen Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Trainingszustand und genetische Grundvoraussetzungen mit einfließen (vgl. Boeck-Behrens & Buskies 2010, S. 27).

Superkompensation beschreibt Weineck (2010, S. 51) kurz und treffend als „überschießende Wiederherstellung“. Wie in Abbildung 6 ersichtlich verlaufen die trainingsbedingten Anpassungsphänomene in zwei Phasen. In der ersten Phase (Belastungsphase) kommt es zu einer Abnahme der sportlichen Leistungsfähigkeit, dem ein Wiederanstieg über das Ausgangsniveau (Wiederherstellungsphase) folgt. Dieser Bereich der erhöhten Leistungsfähigkeit stellt die eigentliche

⁵ Da im Rahmen der Sozialen Arbeit häufig das gemeinschaftliche praktizieren sportlicher Übungen im Vordergrund steht, kann man hier, mit Bezug auf Eisele u.a. (1995), davon ausgehen, dass eine Leistungssteigerung bereits durch sportliche Übungen, die nicht individuell ausgerichtet sind, zu einer Leistungssteigerung beitragen.

Superkompensation dar. Vorrangig gilt das Prinzip der Superkompensation für die im Körper ablaufenden Stoffwechselprozesse. Es hat aber auch Gültigkeit für alle Substanzen, die während einer Beanspruchung benutzt, verändert oder verbraucht und dann wieder hergestellt werden. Die Nachhaltigkeit dieses Prozesses lässt sich anhand der Werte von Ribonukleinsäure (RNS) und Proteinen in verschiedenen Organen illustrieren. Kommt es in der Anfangsphase zu einem verstärkten Abbau der Werte, steigen diese in der Superkompensationsphase, verbunden mit einer Organ-Hypertrophie, wieder an. Erst nach einer Woche fallen die Werte wieder auf ihr ursprüngliches Niveau. Ein kontinuierlicher Leistungszuwachs ist demzufolge nur gegeben, wenn nach der Superkompensation weitere Trainingsreize in optimaler Folge gesetzt werden. Wenn die Erholungsphasen zu kurz gesetzt werden, kommt es zum Übertraining und zur Abnahme der sportlichen Leistungsfähigkeit. Das bedeutet, dass die Phase der Belastung und die der Erholung immer als Trainingseinheit zu sehen ist (vgl. Weineck 2010, S. 50 ff.).

Für diese Untersuchung auch von Bedeutung ist das Phänomen der Superkompensation in Bezug auf emotionalen Stress, der dem dargestellten Ablauf des physischen Trainings gleicht und somit den Rückschluss zulässt, dass Sportler über eine erhöhte Stressresistenz im psychophysischen Bereich verfügen (Weineck 2010, S. 51).

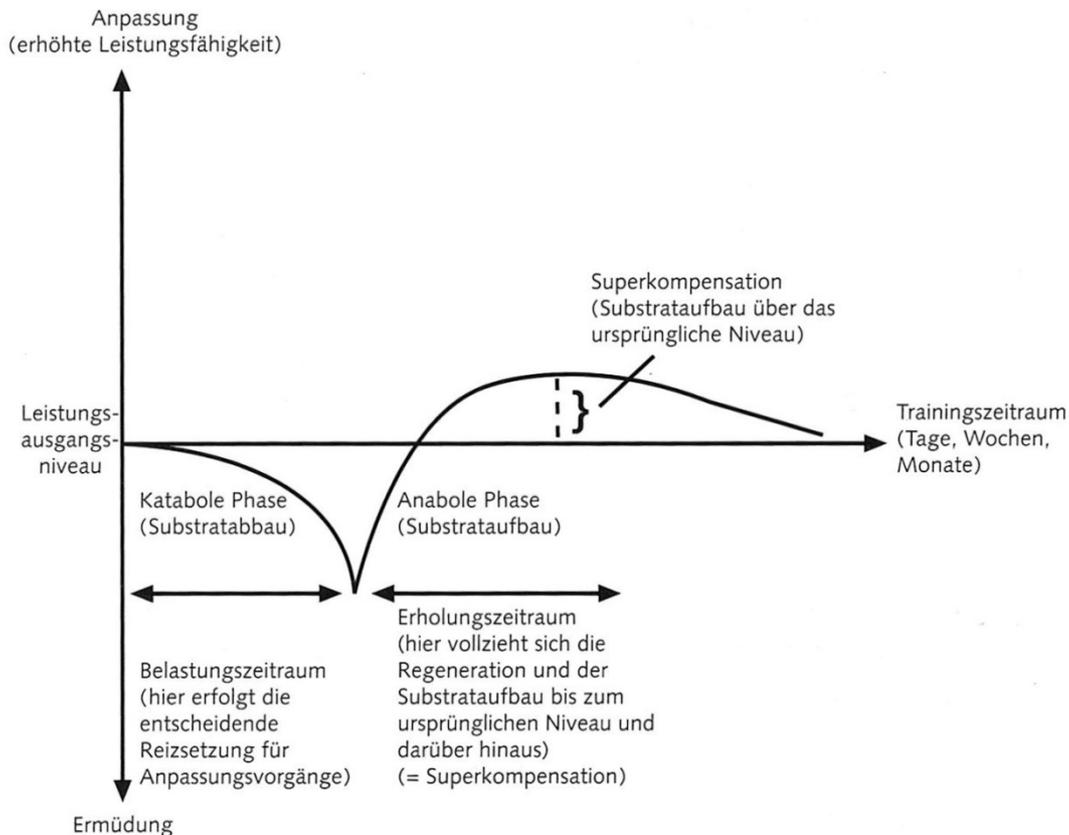


Abb. 6 Modell der Superkompensation (Boeck-Behrens & Buskies 2010, S. 26)

Ausdauertraining

Wird die Langzeitausdauer eines Ultramarathons und die Kurzeitausdauer eines 400 m-Laufs betrachtet, wird deutlich wie groß das Spektrum im Bereich der Ausdauer zu fassen ist. Demzufolge ist der Begriff Ausdauer entsprechend weit gefasst. Wird bei der Definition von Ausdauer zum Teil auf die zeitliche Länge in Verbindung mit der Belastungsintensität hingewiesen, so beschränkt man sich teilweise nur allein auf die Belastungsdauer als wesentliches Kriterium. Allen Betrachtungen des Ausdauerbegriffs gemein ist die Ermüdungswiderstandsfähigkeit, die sich grundlegend in die Formen physische und psychische Ermüdung unterteilen lässt (vgl. Zintl & Eisenhut 2009, S. 30 f.). Somit ist die Ausdauer, neben der Ermüdung, von der Wiederherstellung und der Leistungsfähigkeit abhängig und wird zudem „von energetischen, koordinativen, biomechanischen und psychologischen Faktoren beeinflusst“ (Zintl & Eisenhut 2009, S. 30).

Ausdauer = die Fähigkeit,

1. physisch lange einer Belastung zu widerstehen, deren Intensität und Dauer letztendlich zu einer unüberwindbaren Ermüdung (= Leistungseinbuße) führt,
2. trotz eintretender Ermüdung die Belastung bis zur individuellen Beanspruchungsgrenze fortzusetzen (psychische Komponente),
3. sich in Phasen verminderter Beanspruchung (z. B. Pausen im Training und Wettkampf) bzw. nach Beendigung der Belastung rasch zu regenerieren.

Knapp ausgedrückt:

**Ausdauer = Ermüdungswiderstandsfähigkeit + Ermüdungstoleranz
+ rasche Wiederherstellungsfähigkeit**

Abb. 7 (Zintl & Eisenhut 2009, S. 30)

Bei der theoretischen Betrachtung sportlichen Geschehens darf die Ausdauer, als Element der Kondition, schon bedingt durch die verschiedenen Aufgaben, die sie in den verschiedensten Sportarten erfüllt, nicht vereinheitlicht werden. Vor allem unterscheidet sich Ausdauer in der Art der Bewegungsabläufe, die unterschiedlichste Belastungen hervorrufen und verschiedene Ausdauerarten schafft.

In der Sportmedizin (vgl. Hollmann & Hettinger 2000, S. 263) wird die Ausdauer in drei Bereiche unterteilt, wobei aufgrund des Umfangs der eingesetzten Muskulatur zwischen lokaler Ausdauer (weniger als 15% der gesamten Skelettmuskulatur, z. B. eine Extremität) und allgemeiner Ausdauer (über 15% der Muskulatur) unterschieden wird. Des Weiteren wird aufgrund der Sauerstoffbilanz zwischen aerober Ausdauer, bei der ausreichend Sauerstoff zur Verfügung steht, und anaerober Ausdauer, bei der unzureichend Sauerstoff zur Verfügung steht, und somit viele Reaktionen in der Muskelzelle gebremst werden (hohe Belastungsintensitäten müssen verringert oder abgebrochen werden) unterschieden. Beide Formen werden entsprechend der Dauer in Kurzzeitausdauer, Mittelzeitausdauer und Langzeitausdauer unterteilt. Schließlich ist zwischen dynamischer (Bewegungsarbeit) und statischer Ausdauer (Haltearbeit) zu unterscheiden.

Um die Ausdauerleistungen bei dieser Untersuchung begrifflich zuordnen zu können, muss auf die relevanten Erscheinungsformen der Ausdauer im Sport eingegangen werden. Zintl & Eisenhut (2009, S. 89 ff.) halten eine erste Gliederung in Grundlagenausdauer und spezieller Ausdauer für sinnvoll. Beide Ausdauerarten unterteilen sich in verschiedene Ausdauerarten. Die Grundlagenausdauer wird aufgrund ihres Tätigkeitsbezuges und des Niveaus der aeroben Kapazität in die allgemeine Grundlagenausdauer, die Übungsneutral mit mittlerem Niveau

überwiegend im Fitness- und Gesundheitsbereich zu finden ist, der (sportart-) spezifischen Grundlagenausdauer mit hohen und sehr hohen Niveau und letztlich der azyklischen Grundlagenausdauer, die mit mittlerem bis hohem Niveau vorwiegend in den Spiel- und Kampfsportarten zu finden ist, unterteilt. Die spezielle Ausdauer unterscheidet sich durch Kriterien wie Belastungsdauer im Wettkampf und Art der Energiebereitstellung, woraus sich die zeitlich definierten Typen Kurz-, Mittel- und Langzeitausdauer ergeben.

Da sportliche Belastungen immer mehrere Organe des Körpers beanspruchen, sind sie entsprechend zusammenhängend zu betrachten. Die wichtigsten konditionellen Fähigkeiten der Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit (in der Grafik unten hervorgehoben) lassen sich nicht einzeln erfassen. Kondition steht demzufolge als Summe aller Leistungsbestimmenden physischen Fähigkeiten, wie Abbildung 8 verdeutlicht.

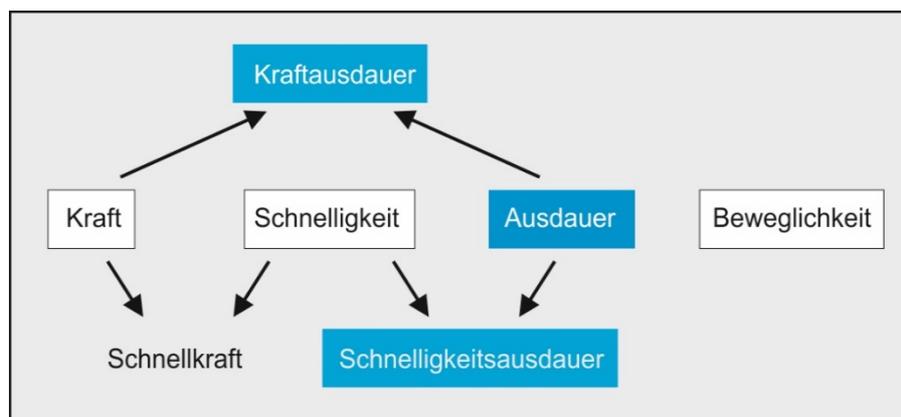


Abb. 8 Kondition als Summe aus elementaren und komplexen konditionellen Fähigkeiten (Zintl & Eisenhut 2009, S. 33)

Zusammenfassend wird für diese Untersuchung Kondition aus der Summe aller leistungsbestimmenden körperlichen Fähigkeiten und deren Umsetzung durch Bewegungsfertigkeiten in Verbindung mit Charaktereigenschaften, wie Disziplin, Temperament und Emotion, definiert (vgl. Zintl & Eisenhut 2009, S. 33). Nach dieser Definition sind auch die Krafftfähigkeiten als zentraler Bestandteil der konditionellen Leistungsfähigkeit und jedes sportlichen Trainings zu sehen.

Krafttraining

Schnabel und Thieß (1993, S. 494) untermauern die Bedeutung und Vielfältigkeit des Krafttrainings in der Sportwissenschaft. Für sie steht im Mittelpunkt des Krafttrainings die harmonische Ausbildung der Gesamtmuskulatur, denn häufig verursachen

Muskeln, die durch Bewegungsmangel im Alltag oder durch einseitige berufliche oder sportliche Belastung beansprucht werden, ein arthromuskuläres Ungleichgewicht (vgl. Kap. Muskuläre Disbalancen), dem entgegengewirkt werden sollte. Auch kann durch ein Krafttraining der Hauptmuskelgruppen die Belastungsverträglichkeit erhöht werden, was eine Minderung der Verletzungsanfälligkeit und eine Steigerung der allgemeinen körperlichen Leistungsfähigkeit und des Wohlbefindens zur Folge hat. Schnabel & Thieß (ebd.) weisen aber auch auf die Bedeutung des Krafttrainings im Wettkampfbereich hin, das „spezielle Krafttraining“⁶ ist als wesentlicher Bestandteil eines leistungssportlichen Ansatzes zu sehen.

Wie auch beim Ausdauertraining ist es hier erforderlich, kurz auf die Begriffsbestimmung der „Kraft“ einzugehen, da es in Bezug auf die Terminologie und die diagnostischen Zugänge häufig zu Missverständnissen kommt.

Entgegen der Definition von „Kraft“ in der Physik ist die Definition von „Kraft“ in der Sportwissenschaft ausdifferenzierter, da zwischen mehreren Arten von Kraft unterschieden wird, die zudem von einer Reihe von Faktoren beeinflusst werden. Grundsätzlich wird zwischen den drei Hauptformen: Maximalkraft, Schnellkraft und Kraftausdauer differenziert. Neuerdings werden den drei Hauptformen eine weitere, die Reaktivkraft, hinzugefügt, die mit der Schnellkraft verbunden ist. Diese vier Hauptgruppen werden in weitere Kategorien und Erscheinungsformen unterteilt, wie an Grafik 9 abgelesen werden kann (vgl. Weineck 2010, S. 371 ff.).

⁶ Unter speziellem Krafttraining versteht man im Leistungssportbereich, dass Wettkampfbewegungen mit erhöhten Widerständen durchgeführt werden. Zielsetzung hierbei ist die Kontraktionsfähigkeit der Muskulatur zu erhöhen und somit schnellere Bewegungsabläufe zu erreichen (vgl. Schnabel & Thieß 1993, S. 497).

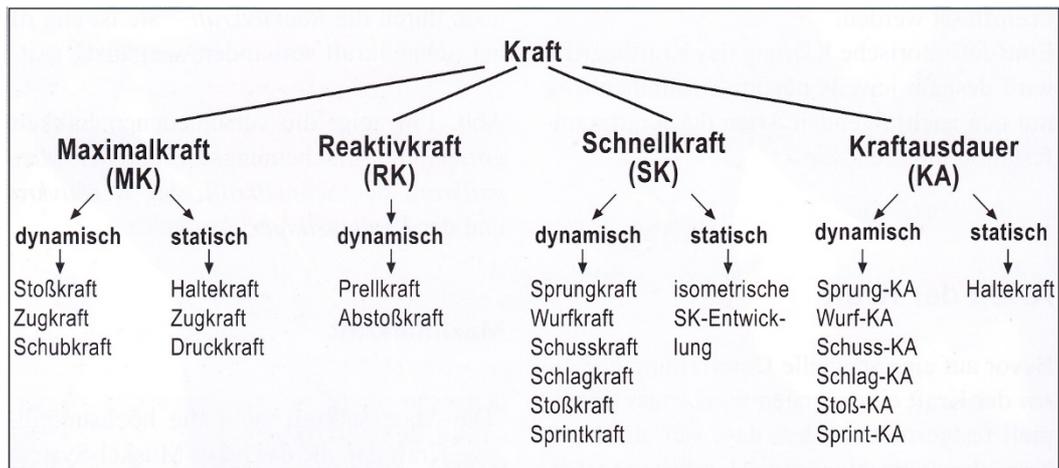


Abb. 9 Die Kraft und ihre verschiedenen Erscheinungsformen (Weineck 2010, S. 372)

Die Maximalkraft, deren Messung und Vergleich in Teilbereichen Gegenstand dieser Arbeit ist, steht für die höchstmögliche Kraft, die der Mensch mit seinem Nerv-Muskel-System willentlich durch Muskelkontraktion⁷ ausüben kann. Die Schnellkraft beschreibt die Fähigkeit, Teile des Körpers (z. B. Arme oder Beine) mit höchster Geschwindigkeit zu bewegen und die Kraftausdauer steht, wie bereits zum Ausdauertraining dargelegt, für die Ermüdungswiderstandsfähigkeit.

Auch Hohmann, Lames & Letzler, (2010, S. 65) setzten sich mit der Definition von Kraftgrundlagen im sportmotorischen Sinn auseinander und nähern sich dabei der Definition von Kraft aus einer verhaltenswissenschaftlichen Sicht. Sie bestimmen die „Krafftätigkeit“ als „die Disposition, Bewegungen mit hohem Kraffteinsatz ausführen zu können“ (ebd.). Darüber hinaus verweisen sie auf den sportmethodischen Ansatz, der die Kraft in verschiedene Erscheinungsformen (Sprungkraft, Sprintkraft oder Wurfkraft) unterteilt und heben die verschiedenen Messmethoden hervor. Die verschiedenen Krafftätigkeiten werden über die resultierende Muskelkraft bestimmt, die sich aus der Kontraktion der an einer Bewegung beteiligten Muskeln ergibt: „Die Muskelkraft wird gemessen entweder als (a) die maximale physikalische Kraft (in N), die bei einer bestimmten Aktionsgeschwindigkeit erreicht wird, oder als (b) die maximale Masse (in Kg bzw. %), die bis zur subjektiven Erschöpfung angehoben werden kann“ (Hohmann u. a. 2010, S. 65).

⁷ Aus physiologischer Sicht kann der Begriff Muskelkontraktion nicht pauschal für sämtliche Bewegungen im Sport verwendet werden, da der Muskel, je nach äußerem Widerstand, seine Länge beibehalten, sich verkürzen aber auch verlängern kann. Aus diesem Grund wurde von Knutzen & Komi (1994, S. 16) der Begriff Muskelaktion eingeführt.

„Das Krafttraining bildet folglich nicht nur einen festen Bestandteil des Konditionstrainings in den meisten Sportarten zum Zweck der Leistungsoptimierung. Es besitzt vor allem im Bereich des Gesundheits- und Fitnessstrainings zum Erhalt und zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit sowie der Belastbarkeit des Haltungs- und Bewegungsapparates einen hohen Stellenwert.“ (Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 9) Somit hat das Krafttraining im Bereich der sportlichen Betätigung inzwischen unumstritten eine Sonderstellung erlangt, kaum eine Form sportlicher Betätigung, am wenigsten noch im leistungsorientierten Bereich, kann auf unterstützendes Krafttraining im Trainingsalltag verzichten.

Muskelaufbautraining

Jeder Trainierende kommt an den Punkt, an dem ein weiterer Kraftzuwachs bzw. eine Erhöhung der Maximalkraft⁸ nur durch ein Muskelaufbautraining möglich ist. Der Muskelaufbau kann neben der Kraftentwicklung auch das Ziel der Körperformung verfolgen und den Kraftzuwachs als vorrangige Zielsetzung vernachlässigen.

Auch hier gilt das ausführlich beschriebene Prinzip der Superkompensation als Erklärungsmodell. Jede überschwellige Belastung setzt in den beanspruchten Strukturen (Muskulatur, Sehnen, Bändern und Knochen) Anpassungsreaktionen in Gang, die eine Veränderung / Verstärkung der betroffenen Strukturen bewirkt. Bei den Knochen nimmt so die Knochendichte zu und die Muskulatur wird kräftiger und nimmt an Muskelmasse zu. Boeck-Behrens und Buskies (2010, S. 26 f.) gehen mit Verweis auf Gülich und Schmidtbleicher (1999, S. 223 ff.) davon aus, dass die Muskelhypertrophie, hervorgerufen durch Krafttraining, noch nicht vollständig erklärt werden kann. Sie vermuten, dass es bei übersteigerter Beanspruchung zu kleinsten Verletzungen (Mikrotraumen) der strukturellen Eiweiße in der Muskelfaser kommt, die dann durch bestimmte Satellitenzellen vom Rande der Muskelfaser die beschädigte Muskelfaser ersetzen oder sich mit ihr verbinden, was dann zu einer Zunahme der kontraktile Masse führt. Hingegen beschreibt Weineck (2010, S. 398-402) in diesem Zusammenhang zwei Faktoren, den Dickenwachstum (Hypertrophie) und die

⁸ „Die Maximalkraft ist die höchste Kraft, die das neuromuskuläre System bei einer maximalen willkürlichen (willentlichen) Kontraktion entfalten kann“ (Boeck-Behrens/ Buskies, 2010. S.35).

Muskelfaservermehrung (Hyperplasie), die für die Muskelmasse und den damit verbundenen Kraftzuwachs verantwortlich sind.

Grundsätzlich hängt die Kraft eines Muskels von seinem Querschnitt ab (pro cm Durchmesser kann ein Muskel 6 kg heben, vgl. Hettinger 1966, S. 29), demnach folgt einer Erhöhung des Querschnitts eine Zunahme der Kraft. „Das Dickenwachstum kommt durch Verdickung jeder einzelnen Muskelfaser, bzw. durch Myofibrillenvermehrung und -durchmesserzunahme zustande“ (Weineck 2010, S. 398). Hierbei ist zu beachten, dass erst bei einer längeren Belastung bei über 80% der individuellen Maximalkraft, alle Muskelfasertypen (ST-Fasern und FT-Fasern) einem „Muskelquerschnittstraining“ unterzogen werden.

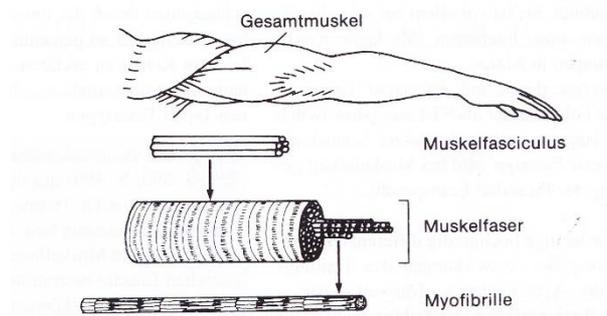


Abb. 10 Weineck (2010, S. 141)

War die Theorie der Zellvermehrung bisher umstritten, wird aktuell davon ausgegangen, dass sich durch Hypertrophie alleine die Muskelquerschnittszunahme nach entsprechender Belastung (Krafttraining) mit großer Wahrscheinlichkeit nicht erklären lässt. Wahrscheinlicher ist, dass, bedingt durch hohe Beanspruchung, es nach einer Muskelfaserhypertrophie auch zu einer Neubildung von Muskelfasern kommt. Es wird, ähnlich wie oben von Boeck-Behrens und Buskies (2010) beschrieben, angenommen, dass es nach einer Mikrotraumatisierung zu einer Freisetzung von Wachstumshormonen verbunden mit einer Aktivierung von Satellitenzellen kommt, was dann zur Neubildung von Muskelfasern führt. Diese kurz beschriebenen Vorgänge führen nicht nur zu einem Kraftzuwachs sondern sind auch unter dem Aspekt der Verletzungsprophylaxe zu sehen, da eine größere Zellmasse mit einem relativen Schutz vor Überlastung einhergeht, da die Belastung von einzelnen Muskelfasern deutlich minimiert wird (vgl. Weineck 2010, S. 398 ff.). Entscheidend für die pädagogische Anleitung beim Sport ist, dass eine verletzungsprophylaktische, parallel verlaufende Zunahme der Begleitstrukturen des Bindegewebes bei der

Einnahme von anabolen Stereoiden nicht stattfindet (vgl. Mikesky et al. 1991, S. 1047) und folglich die Verletzungsgefahr dieser Strukturen steigt.

Eine weitere Möglichkeit, die Maximalkraft zu erhöhen, besteht in der Verbesserung des Nerv-Muskel-Zusammenspiels. Sportler, die kein Krafttraining betreiben, können demzufolge nur 70% ihres Kraftpotentials willentlich nutzen, die restlichen 30% stehen als so genannte „autonome Reserve“ für eine willkürliche Aktivierung nicht zur Verfügung. Durch ein spezielles Training gegen maximale Widerstände wird eine Optimierung dieses „Zusammenspiels“ erreicht, so dass der Bereich der willentlich aktivierbaren Kraft bis auf 95% ansteigen kann (Güllich & Schmidtbleicher 1999, S. 223 ff.). Der restliche Bereich lässt sich nur durch Extremsituationen, wie Todesangst oder mithilfe von Doping oder Drogen aktivieren (Zintl & Eisenhut, 2009, S. 15).

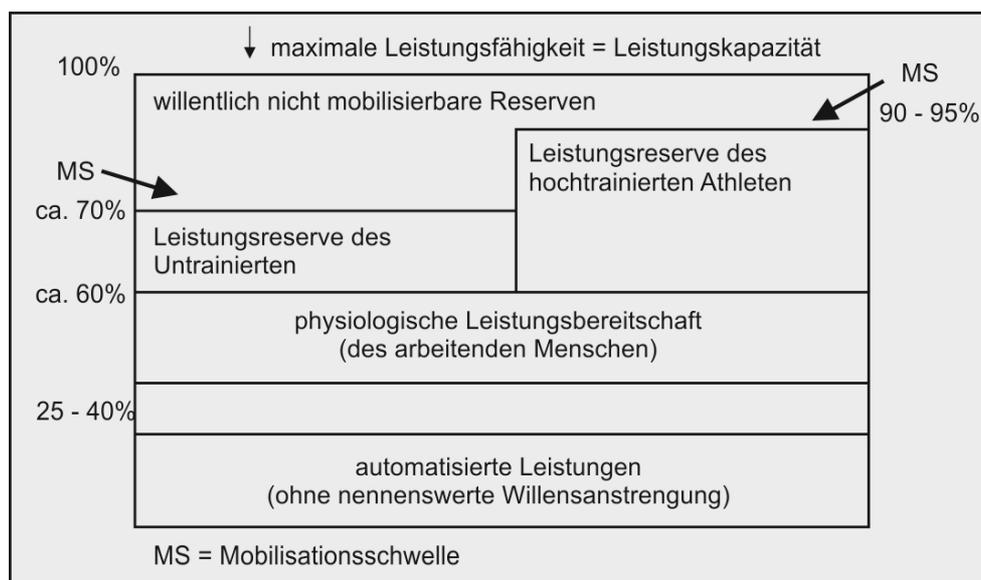


Abb. 11 Schema der verschiedenen Leistungsbereiche nach Marées (2002, S. 643)

Es besteht grundsätzlich ein Konsens darüber, dass Muskelhypertrophie und der damit verbundene Kraftzuwachs des Trainierenden am ehesten durch ein intensives Training bis zum Zeitpunkt des momentanen Muskelversagens erreicht wird (vgl. Gießing 2003, S. 26), d.h. bis zu dem Punkt, an dem es dem Trainierenden nicht mehr möglich ist, trotz größter Anstrengung, eine weitere Wiederholung entsprechend dem vorgegebenen Bewegungsablauf auszuführen. Dem entgegen stehen Untersuchungen Buskies (1999), der nachweisen konnte, dass mit einem sanften Krafttraining (vgl. Boeck-Behrens & Buskies 2010, S. 48 ff.), bei dem die einzelnen Trainingsserien deutlich vor dem Erreichen der letztmöglichen Wiederholung beendet

werden, unwesentlich geringere Kraftzuwächse in Kraфтаusdauer wie auch in der Maximalkraft erreicht wurden.

Muskuläre Disbalancen

Auf das Krankheitsbild der muskulären Disbalancen muss aus mehreren Gründen in diesem Zusammenhang kurz eingegangen werden, nicht nur unter dem Aspekt, dass das häufige Auftreten muskulärer Disbalancen als ein Teilaspekt für die Einrichtung eines „Fitnessraums“ in sportorientierten, stationären Jugendhilfeeinrichtungen wie dem Trainingscamp zu sehen ist (vgl. auch Kap. 5.1).

Als häufigste Ursache für das Auftreten muskulärer Disbalancen steht zwar mangelnde oder gänzlich fehlende körperliche Bewegung im Vordergrund. Auch einseitige Belastung im Alltag oder einseitige sportliche Betätigung wie Tennis⁹ und Laufen, Fehlbelastung und Überlastung wie auch eine unzureichende Regeneration oder Verletzungen und Beschwerden am Bewegungsapparat können zu einer Störung der Balance führen. Dies führt in den meisten Fällen zu einer verstärkten Muskelabschwächung oder einer Muskelverkürzung, was ein arthromuskuläres Ungleichgewicht zur Folge hat, was wiederum eine ungünstige Belastungsverteilung auf die Gelenkstrukturen nach sich zieht, mit der Folge schmerzhafter Muskelverspannungen, Überlastung der Sehnen, muskuläre Funktions- und Koordinationsstörungen und letztlich zu einer vorzeitigen Schädigung des Gelenkknorpels führen kann (vgl. Boeck-Behrens & Buskies 2010. S. 13 ff.).

⁹ Bei Tennisspielern ist die „Schlagarmmuskulatur“ (inklusive der Knochen, Sehnen u. Bänder) um ca. 30% besser entwickelt als der Gegenarm (vgl. Weineck 2010, S. 534).

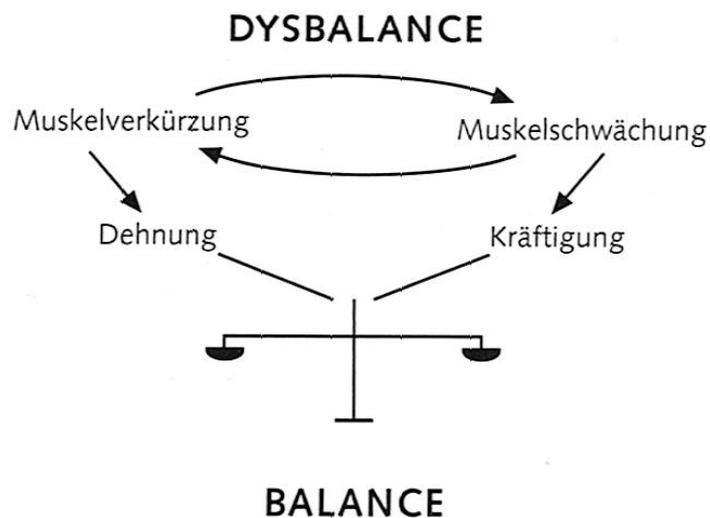


Abb. 12 Beziehung zwischen muskulärer Disbalance und Muskelbalance (Boeck-Behrens & Buskies 2010, S. 13)

Als typisches Beispiel für muskuläre Disbalancen wird der Rundrücken und der Hohlrücken (das verstärkte Hohlkreuz) aufgezeigt, was zu den klassischen Beschwerdebildern, wie Schmerzen, besonders im unteren Rücken, reduzierte Belastbarkeit, Bewegungseinschränkungen und ischiasähnliche Beschwerden führt. Bei diesen Problematiken kann ein adäquates Kraft und Dehntraining deutliche Besserung bewirken, wobei der Schwerpunkt hier bei der Kräftigung und nicht bei der Dehnung liegen sollte (vgl. Wiemann et. al. 1998).

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass für diese Problematik auch die menschliche Entwicklung und die damit verbundene Aufrichtung des Körpers verantwortlich ist. Das Bewegungssystem muss ständig gegen die Schwerkraft gehalten werden, demzufolge führt dieser Umstand zwangsläufig zur Verkürzung oder Abschwächung einzelner Muskeln, was sich nur durch ein entsprechendes Training relativieren lässt.

3.3 Verletzungsprophylaxen beim Krafttraining

Hervorzuheben bei der Vermeidung von Verletzungen (Verletzungsprophylaxe) ist in erster Linie die fachlich kompetente Trainingsgestaltung, wobei hier vorrangig die sich aus trainingswissenschaftlichen Gesichtspunkten ergebenden Bewegungsabläufe einzuhalten sind. Zudem ist die Auswahl der Belastungen (Gewichte) entsprechend den vorgegebenen Größen, wie Alter und Trainingszustand zu berücksichtigen. Eine Vernachlässigung beider Faktoren kann zu Mikrotraumen (Muskelkater) oder

Muskelrissen, im Extremfall sogar zu Muskelabrissen führen. Des Weiteren ist, wie bei jeder sportlichen Betätigung, ein entsprechendes Aufwärmen vor, wie auch ein Dehnen der beanspruchten Muskulatur nach dem Training angeraten.

Die beschriebene Problematik von muskulären Disbalancen ist gerade im Bodybuilding häufig zu beobachten. Die Sportler trainieren überwiegend Muskelgruppen, die aus ihrer Sicht als attraktiv gelten, wie die Brustmuskulatur, und vernachlässigen den Antagonist (oberere Rückenmuskulatur) was zu Disbalancen bis hin zu Haltungsschäden führen kann. Dem ist insbesondere beim Einsatz von Sport in den Erziehungshilfen entgegenzuwirken, da dort die Jugendlichen häufig die Tendenz zu Disbalancen aufweisen.

Als Resümee ist die folgende Ausführung von Jones und Kollegen zu sehen: „Gewichtstraining ist sicher, wenn es korrekt und unter Anleitung ausgeführt wird. Besondere Sorgfalt ist erforderlich, wenn erwogen wird, zuhause zu trainieren. Die sicherste Variante dürfte darin bestehen, das Gewichtstraining in entsprechenden Einrichtungen unter der Anleitung gut ausgebildeter und erfahrenen Experten zu absolvieren“ (Jones et al. 2000, S. 6).

3.4 Anmerkungen zum Krafttraining bei Kindern und Jugendlichen

Da der Bereich des Krafttraining bei Kindern und Jugendlichen mit Blick auf die Sinnhaftigkeit und die Gesundheitsrisiken noch immer kontrovers und in Teilbereichen unsachlich diskutiert wird (vgl. Fröhlich u. a. 2011, S. 7), soll diese Thematik im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit aufgegriffen werden. Eine positive Betrachtung des Krafttrainings, fand erst ab den 90er Jahren statt (vgl. Malina 2006, S. 478). Bis dahin galt ein gezieltes Krafttraining grundsätzlich als nicht sinnvoll, begründet in der Annahme, dass bei Kindern und Jugendlichen vor Vollendung der Maturation von einem zu geringen Hormonstatus, besonders der androgenen Hormone, wie Testosteron, auszugehen ist. Dadurch sei keine Steigerungen im Kraftbereich zu erwarten (vgl. Pitton 1992, S. 55). Entgegen dieser Annahme konnten schon in den 1980er Jahren Verbesserungen im gesamten Kraftbereich bei Kindern und Jugendlichen, hervorgerufen durch ein spezielles Krafttraining, nachgewiesen werden (vgl. Diekmann & Letzelte 1987; Letzelter 1983; Letzelter & Letzelter 1986; Steinmann 1988).

Mit Blick auf den gesundheitlichen Aspekt gehen einige Autoren noch bis heute davon aus, dass Krafttraining negative Auswirkungen auf im Wachstum befindliche

Jugendliche hat, hier im Besonderen auf den Verknöcherungsprozess verbunden mit einer Verletzungsanfälligkeit der Knochen und des Bindegewebes (vgl. Bilcheck 1989; Peterson & Rennström 2002; Pitton 1992).

Dem entgegen weist Weineck (2007, S. 586 f.) darauf hin, dass ein Krafttraining für Kinder und Jugendliche nicht nur der Leistungssteigerung dienlich ist, sondern auch in der Verletzungsprophylaxe von Bedeutung ist. Weineck beschreibt hierbei positive Adaptionsprozesse in den Knochen und eine Stärkung des Bindegewebes. Er warnt zwar vor Überlastung, da entwicklungsbedingt der Bewegungsapparat aufgrund der noch offenen Wachstumsfugen eine geringere Belastbarkeit aufweist als bei Erwachsenen. Die Muskulatur direkt betreffende Überlastungsschäden seien hingegen nicht zu befürchten, da die Muskulatur aufgrund des Steuermechanismus der Ermüdung ausreichend geschützt und somit kaum übertrainierbar ist.

In der deutschen Literatur wird das Thema Krafttraining für Kinder und Jugendliche immer noch mit einer gewissen Zurückhaltung bearbeitet, während nach Fröhlich, Gießing und Strack (2011, S. 7) in der angloamerikanischen Literatur und in der Sportpraxis „die Sinnhaftigkeit von Krafttraining nicht mehr diskutiert, sondern als gegeben gesehen“ wird.

3.5 Neurobiologische Effekte des Ausdauersports (Andreas Böhle)

Kraft und Ausdauer lassen sich durch körperliche Aktivität steigern. Je nach gegebenen Anforderungen passen sich Muskulatur und Kondition an die Beanspruchungen an und entwickeln körperliche Leistungsfähigkeit. Darüber hinaus lassen sich neben den Auswirkungen auf die körperliche Leistungsfähigkeit auch die Einflüsse auf die neurochemischen Prozesse im Körper und deren Auswirkungen auf das Gehirn ausmachen. Die Wirkung sportlicher Aktivität auf das subjektive Erleben kann allgemein als bekannt vorausgesetzt werden. Allerdings konnten sie erst in den vergangenen Jahren aufgrund technischer Fortschritte in den bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaft objektivierbar werden. Empirisch beobachtete Phänomene wie das *running high* haben dazu beigetragen, dass Sport schon länger therapeutisch genutzt wird. Ausdauersport, insbesondere das Laufen, hat in den vergangenen Jahren verstärkt Einzug in therapeutische Maßnahmen gefunden (vgl. Stoll & Ziemainz 2012), auch weil die Einflüsse von Ausdauersport auf den menschlichen Organismus immer besser verstanden werden. Nach Pargman & Baker (1980) ist das Phänomen des „running high“ ein sogenanntes Flow-Erleben, das sich nach längerem Laufen

einstellen kann. Ausdauersportler beschreiben diese Empfindungen als „euphoric sensation, experienced during running, usually unexpected, in which the runner feels a heightened sense of wellbeing, enhanced appreciation of nature, and transcendence of barriers of time and space“ (ebd., S. 342).

Roessler (2009) berichtet in seiner Untersuchung eines Interventionsprogrammes mit Drogenabhängigen der dänischen Tagesklinik Slagelse über folgende Effekte eines dreimonatigen Fitnessprogramms:

- ein gesteigertes Bewusstsein für körperliche Aktivierungsindikatoren,
- das Gefühl einer gesteigerten Energie,
- verbesserter kontinuierlicher Schlaf und
- erhöhte Sensibilität für körperliche Signale.

Interviewanalysen mit den Aktiven ergaben: „Die Teilnehmer/innen sprachen auch von einem neuen Selbstvertrauen, da der Sport ihnen geholfen habe, Grenzen zu überschreiten und mehr zu bewältigen als sie sich selbst zugetraut hatten. Etliche sprachen von einem psychologischen ‚Kick‘, den sie von Sport bekommen würden und der dem ‚Rausch‘ des Drogenenusses entsprach. Die meisten gaben an, dass sie nur wenige soziale Beziehungen hatten und sich generell in sozialen Zusammenhängen nicht wohlfühlt hätten. Am Ende der Intervention sei es Ihnen leichter gefallen, in unbekanntem sozialen Kontexten zu agieren“ (ebd., S. 153).

Diese Befunde lassen sich darauf zurückführen, dass im Rahmen körperlicher Anstrengung das Endocannabinoid-System des menschlichen Körpers angeregt wird und es in der Folge zu ähnlichen Wirkungen wie beim Konsum von Cannabis kommt. Die neurobiologischen Untersuchungen von Russo (2004) kommen zu dem Ergebnis, dass die Aktivierung des körpereigenen Endocannabinoid-Systems durch intensive körperliche Beanspruchung zu intensivem Erleben, vermindertem Schmerzempfinden sowie zu verringerter situativer Ängstlichkeit führt. Das Resultat kann ein Zustand der ruhigen Introspektion, des allgemeinen Wohlbefindens und eine veränderte Wahrnehmung von Zeit und Raum sein. Die Wirkdauer der bisher bekannten Endocannabinoide bewegt sich im Bereich weniger Minuten. Neben der Studie von Russo (2004) belegen mittlerweile zahlreiche Untersuchungen die Ausschüttung von Neurotransmittern aus Muskeln bei erhöhter, andauernder Beanspruchung (vgl. Agudelo et al. 2014).

Als ergänzender Erklärungsansatz kann neben den neurochemischen Ansätzen die Transiente Hypofrontalitätshypothese (THH) betrachtet werden (vgl. Stoll & Ziemainz 2012). Bewegungsabläufe des gesamten Körpers sind verbunden mit einer hohen Aktivität des Gehirns, um die Bewegungen zu steuern. Die THH geht davon aus, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Gehirns begrenzt sind. Werden die Areale des Gehirns, die für motorische und sensorische Verarbeitung zuständig sind, stark beansprucht, weil es beim Laufen gilt, den Bewegungsablauf zu koordinieren und nahezu den gesamten Körper in Bewegung zu versetzen, wirkt sich dies zu Lasten anderer Hirnareale, für Kognitionen, aus. Wenn durch die hohe Beanspruchung der sensorischen und motorischen Verarbeitung temporär weniger Energie für kognitiven Aufgaben oder emotionale Tätigkeiten verbleibt, kann dies das Phänomen des *runnig high* erklären. „Schmerzlinderung, der Verlust der Wahrnehmung von Zeit und Raum, fließende Aufmerksamkeit, und ein Gefühl von Entthemtheit. All dies sind Symptome von präfrontaler Hypofunktion. Daraus ableitend könnte man vorhersagen, dass mentale Prozesse, die im Wesentlichen im präfrontalen Kortex stattfinden, also beispielsweise Arbeitsgedächtnisfunktionen, bewusste Informationsverarbeitung sowie exekutive Aufmerksamkeitsregulation während ausdauernder, intensiver körperlicher Aktivität nicht mehr oder nur eingeschränkt ablaufen können“ (Stoll & Ziemainz 2012, S. 26). Dieses Flow-Erleben kann durch Ausdauersport gezielt hervorgerufen und therapeutisch genutzt werden (vgl. Reinhardt et al. 2008).

Es sollte deutlich geworden sein, dass körperliche Aktivität zwangsläufig zu Veränderungen beiträgt und menschliche Entwicklungsprozesse beeinflusst. Insbesondere der Einfluss auf Muskelwachstum und Leistungsfähigkeit im Sinne einer Adaption an physiologische Anforderungen erscheint beachtenswert. Wie die trainingswissenschaftlichen Erkenntnisse nahelegen, ist über eine bewusste Einflussnahme durch körperliche Aktivität die Ausbildung bestimmter körperlicher Leistungen generell möglich und für den menschlichen Organismus insgesamt förderlich, sofern die sportliche Beanspruchung dem individuellen Vermögen angemessen ist und das Training so ausgestaltet wird, dass die Entwicklung muskuläre Dysbalancen und einseitiger dysfunktionaler Beanspruchung vermieden werden. Eine gezielte Ausbildung von Körperpartien und Leistung durch Bewegung wird möglich und kann zur Identitätsbildung beitragen. Daneben weist die neurobiologische Forschung Effekte auf Wahrnehmung und emotionalen Zustände

hin, die über die bewusst angestrebten Leistungsziele durch gezieltes Training evoziert werden können.

Die sportwissenschaftliche Betrachtung des Körpers belegt die enorme Gestaltbarkeit des Körpers durch Adaption an physiologische Anforderungen. Veränderungen der Muskulatur erzeugen ein verändertes Erscheinungsbild. Durch gezieltes Training kann der Körper im Sinne Plessners zu einem Körperobjekt gemacht werden, das sich durch entsprechende Aktivität formen lässt. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Effekte körperlicher Aktivität bei entsprechender Intensität nicht nur die Form und das Erscheinungsbild einer bewusst angestrebten oder gar beiläufig eintretenden Veränderung ausgesetzt werden, sondern sich allerlei biochemische Nebenwirkungen vollziehen, wie dies die vorgestellten neurobiologischen Untersuchungen zeigen. Somit geht mit der bewussten Entscheidung, durch sportliches Training Einfluss auf das Erscheinungsbild und die Leistungsfähigkeit des Körperobjekts zu nehmen, immer auch eine Beeinflussung biochemischer Prozesse einher, die erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung entfalten können. Es ist mit Blick auf Identitätsbildungsprozesse anzunehmen, dass es bedingt durch eine veränderte Wahrnehmung zu veränderten Sichtweisen und einer Veränderung von Welt- und Selbstbezügen kommen kann, die zu Identitätsbildungsprozessen führen können. Die Verbindung von Sport und Bildungsprozessen soll daher im nächsten Kapitel eingehender betrachtet werden.

4 Sport und Bildung (Andreas Böhle)

Die sportwissenschaftliche Betrachtung der Möglichkeiten, den eigenen Körper durch Bewegung und Aktivität zu beeinflussen, legt nahe, dass gezielte Körperformung oder beiläufige Adaptionsprozesse durch sportliches Engagement Wirkungen auf die Identitätsbildung nehmen. Wird der Sichtweise Plessners (vgl. Kap. 2.5) gefolgt, so kann der Mensch in der exzentrischen Positionalität zu seinem Körper in eine distanzierte Stellung treten und ist dennoch untrennbar mit seinem Leib verbunden. Eine Objektivierung des Körpers, die gezielte Einflussnahme auf ihn, verändert somit nicht nur das Körperobjekt, dass, wie trainingswissenschaftlich ausgeführt, durch sportliches Engagement geformt werden kann. Der Leib wird einer Veränderung ausgesetzt, da der Körper in seiner Entwicklung nicht nur Körperobjekt, sondern Körperleib ist. Er nimmt wahr, empfindet, gestaltet und setzt sich auf Basis des individuellen Vermögens in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt. Wie sich sportliches Engagement dabei auf die Entwicklung der Identität auswirkt, soll in diesem Kapitel mithilfe empirischer Untersuchungen und bildungstheoretischer Überlegungen konkretisiert werden.

Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wird dem Sport eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen. Es wird davon ausgegangen, dass sportives Engagement „zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich erschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ 2005, S. 376). Vor allem würden „die besonderen Qualitäten des sportlich-körperlichen Handlungsvollzuges [gefördert], die ein spezifisches Bildungspotenzial besitzen. Gemeint ist damit, dass sich insbesondere im Kindes- und Jugendalter die Persönlichkeitsentwicklung auch aus den bereichsspezifischen Domänen des Körperkonzepts speist und auf diese Weise einen signifikanten Einfluss auf das allgemeine Selbstwertgefühl einer Person ausüben“ (Brandl-Bredenbeck 2010, S. 119). Eine einseitige Fokussierung der kognitiven Entwicklung würde entsprechend die sinnlichen, emotionalen, ästhetischen, sozialen und körperlichen Bildungspotentiale vernachlässigen (vgl. Heim 2009, S. 25). Insofern ist die Auseinandersetzung mit und über den Körper in ein Identitätsbildungsverständnis

einzu beziehen, weil sich mit veränderten physiologischen Fertigkeiten nicht zuletzt auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verändern können.

Wenngleich die Kritik an einseitigen, insbesondere kognitiv orientierten Perspektiven von Bildungsprozessen berechtigt sein mag, so muss auch ein einseitig positiv einschätzender Blick auf den Sport kritisch hinterfragt werden. Die starke Assoziation von Sport mit positiven Entwicklungen gesundheitlicher, sozialer und nahezu allumfassend wünschenswerter Aspekte herrscht insbesondere in politischen Kontexten vor. Sport wird zu einem Allheilmittel stilisiert, wenn etwa das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in seinem Sektorvorhaben „Sport für Entwicklung“ propagiert: Sport „...trägt zur körperlichen und seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bei, macht Freude und vermittelt dabei Werte wie Fair Play, Teamgeist, Toleranz und Verständnis. Pädagogisch richtig eingesetzt, stärkt er Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen und fördert die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“ (GIZ 2015, S. 1). Derartige Stellungnahmen blenden mögliche negative Auswirkungen des Sports aus und halten ein undifferenziertes und unkritisches Bild aufrecht, das aufgrund vorliegender wissenschaftlichen Untersuchungen¹⁰ in Frage steht. Zwar wird in der Stellungnahme der GIZ angemerkt, dass „Pädagogisch richtig eingesetzter Sport...“ die erwünschten Ergebnisse herzustellen vermöge. Was unter „pädagogisch richtig“ zu verstehen ist, kann in dieser Perspektive aber wohl nur daran festgestellt werden, ob das erwünschte Ergebnis auch realisiert werden konnte. Insofern kann hier beispielhaft eine unterkomplexe Wirkungsassoziation festgestellt werden, die auf naiven Transfervorstellungen zwischen körperlicher Aktivität und sozialen Verhaltensweisen basiert. Es erscheint äußerst fragwürdig, warum im Sport erlerntes Fairplay-Verhalten sich auch auf andere soziale Situationen übertragen sollte (vgl. Böhle & Schrödter 2014).

Wie bereits erörtert basiert die Bildung der Identität im Wesentlichen auf Interaktionen, von denen sich bestimmte als Erziehung kennzeichnen lassen. Der Mensch wird nicht in eine Gesellschaft hinein sozialisiert und erlebt dabei in alltäglichen Handlungsvollzügen, welche Rollen und damit verbundene Erwartungen und Normen bestehen, sondern er wird auch in erzieherischen Kontexten gezielt auf diese hingewiesen. Eine sozialpädagogische Perspektive nimmt dabei die wechselseitigen

¹⁰ Der Forschungsstand zur Identitätsbildung und zu gewaltpräventiven Wirkungen des Sportes wird in Kap. 4.3 diskutiert.

Bezüge von strukturellen Einflüssen gesellschaftlicher Bedingungen auf die individuelle Entwicklung von Menschen und deren Handlungen und Verhaltensweisen in den Blick und fragt nach Möglichkeiten der gezielten Unterstützung und Förderung. Herman Nohl sieht als grundlegend für die Erziehungspraxis die Beziehung zwischen Pädagogen und zu Erziehenden: „Die Grundlage für die Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1935, S. 169). Nohl geht davon aus, dass der Erziehende oder Helfende den werdenden Menschen nicht in eine bestimmte Form einpasst, sondern dass er ihm dabei unterstützt *seine eigene Form zu entfalten* und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Dabei sind die Vorstellungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Normen, Konventionen und Werthaltungen des Erziehenden oder Helfenden entscheidend mit den Zielsetzungen verbunden – die angestrebte Form, die der werdende Mensch erreichen sollte, ist nicht beliebig.

Im nächsten Abschnitt wird der Prozess der Identitätsbildung aus der pädagogischen Perspektive der Bildsamkeit des Menschen spezifischer zu fassen versucht, um die Wirkungen sportlichen Engagements in erzieherischen Kontexten als einen pädagogisch intendierten Prozess zu verorten. In Bezug auf die grundlegenden pädagogischen Begriffe von *Bildung* und *Erziehung* soll über die theoretische Konzeption der Identitätsbildung hinaus die gezielte Einflussnahme durch Erziehung auf die Bildung des Menschen betrachtet werden.

4.1 Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung

Neben den vorgestellten sozialpsychologischen Betrachtungen der Identität sollen im Weiteren bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven hinzugefügt werden, die vom Eigensinn und der Selbsttätigkeit des Menschen ausgehen und spezifische Auseinandersetzungen des Menschen mit seiner Umwelt betrachten. Neben der vorangegangenen Betrachtung der Entwicklung von Identität kann die Identitätsbildung auch als das Resultat eines Prozesses verstanden werden, der durch zielgerichtete Einflussnahme und Arrangements durch Erziehende mitbestimmt wird. Erziehung gilt als „gewöhnlicher Lebenssachverhalt“ (Winkler 2010, S. 57), als ein konstitutiver Teil der Menschwerdung und geht von der Entwicklungsnotwendigkeit des Menschen aufgrund der steten Unvollkommenheit aus

(vgl. Benner 2010, S. 56). Kant (1803) schreibt: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen die ebenfalls erzogen sind“ (Kant 1803, zit. n.: Benner 2010, S. 60). An dieser Stelle ist einzuwenden, dass auch nicht-zielgerichtete Einflüsse, die außerhalb von Erziehung zu verorten sind, Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Die Wirkmacht der Erziehung auf die Entwicklung des Menschen erscheint allerdings als ein wesentlicher Bestandteil der Welt, in die Menschen hineinwachsen. Erziehung ginge somit der Möglichkeit von Bildung voraus, da „soziale und kulturelle Voraussetzungen für sie [die Bildung] erst geschaffen werden“ (Winkler 2006, S. 182). Erziehung kann kritisch betrachtet als bedeutsam, aber nicht als übermächtig bestimmt werden. Sie steht neben anderen Impulsen, die auf die Bildung des Menschen einwirken.

Die Pädagogik betrachtet Bildsamkeit und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit als konstitutive Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Benner 2010, S. 63 ff.). Durch den eigenen Anteil in Interaktionen wird ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Bildsamkeit des Menschen ersichtlich, der ihn von einer reinen Umwelt- und Anlagenbedingtheit befreit. „Bildsamkeit ist ebenso wenig eine Eigenschaft der Zu-Erziehenden im Sinne monologischer Lern- und Entwicklungstheorien wie eine bestimmte Situation, des Milieus, der Klassenlage. Bildsamkeit ist vielmehr das Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als eine individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten negiert“ (Benner 2010, S. 71). Benner geht weder davon aus, dass die Entwicklung des Menschen unabhängig von seiner biologischen Anlage noch von den Einwirkungen der Umwelt sein kann, sondern bezieht diese mit in das Prinzip der Bildsamkeit ein. Der Mensch nimmt in seiner jeweils gegebenen Anlagenbedingtheit die auf ihn einwirkende (soziale) Umwelt wahr, verarbeitet diese Wahrnehmungen und entwickelt daraus resultierende Deutungen, die in der Folge wiederum Einfluss nehmen auf die Wahrnehmung und Deutung weiterer Erfahrungen. Es entsteht ein Prozess wechselseitiger Beeinflussung zwischen Individuum, sozialem Umfeld und materialer Umwelt.

In pädagogischen Bezügen versuchen Menschen gezielt Einfluss auf die Entwicklung Anderer zu nehmen. Insbesondere das Generationenverhältnis wirkt durch die

Konstellation erzieherischer Einflussnahme der Älteren auf die Jüngeren (ebd., S. 215 f.). Erziehende verfügen grundsätzlich über ein Mehr an Kompetenzen und/oder Können sowie über Vorstellungen über herauszubildende Fähigkeiten, um am gesellschaftlichen Leben und seinen Ressourcen partizipieren zu können. Winkler (2010, S. 67) schreibt hierzu:

„Wenngleich gilt, dass die jüngere Generation in der Aneignung ihrer – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Umwelt selbsttätig bildet, bleibt ihr bei aller genetisch bedingten Ausstattung das Menschenwerk in ihrer Umwelt nicht nur fremd, sondern eigentlich bedeutungslos, in vielfacher Hinsicht sogar bedrohlich. Weil Gesellschaften wesentlich symbolisch strukturiert sind, die Verbindung von Zeichen und deren Bedeutung jedoch willkürlich ist, kann die Aneignungstätigkeit seitens der jüngeren Generation zwar in eine neue Gebrauchsweise der objektiven Umwelt führen, ermöglicht ihr jedoch weder die Kenntnis der mit diesen schon verbundenen Bedeutungen, noch die Fähigkeit, angemessen mit den Erfindungen der Menschheit umzugehen; (...) Erziehung stellt also der Aneignungstätigkeit der jungen Generation eine Grammatik der Lebenswelt zur Verfügung, die den andernfalls unverständlichen Tätigkeiten zugrunde liegt – wobei sie erlaubt, dass die junge Generation selbst schon Neues, noch nicht Dagewesenes hervorbringt.“

Aus bestehenden gesellschaftlichen Strukturen lassen sich entsprechende Zielsetzungen ableiten, die zu Inhalten der Erziehungspraxis werden. „Die spezifischen Intentionen sind auf die Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen des Zöglings gerichtet, die entstehen, verstärkt, gefördert oder abgebaut, verhindert werden sollen. Diese Intentionalität wird gebrochen durch die Intentionalität des Zöglings, der die Gehalte der Absichten der Erziehung in einem aktiven Prozess zu seinen eigenen machen soll“ (Vogel 2008, S. 120). In Erziehungsvorstellungen repräsentiert sich somit eine gesellschaftlich-normative Perspektive auf die Entwicklungsnotwendigkeit der nachfolgenden Generation. Erziehung meint „absichtsvolle Interaktion zwischen Eltern/Pädagogen und Kindern in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule, wobei die Wissens- und Motivebenen im Vordergrund stehen“ (Hurrelmann 2006, S. 17).

Soweit betrachtet steht die Erziehung allerdings noch in der Gefahr, zur Zurichtung der Adressierten zu verkommen, da es möglich erscheint, derart machtvoll auf die Zu-Erziehenden einzuwirken und sie in von den Erziehenden vorbestimmte Bahnen zu drängen. Die subjektive Eigenständigkeit der Zu-Erziehenden impliziert immer auch die Möglichkeit des Scheiterns von Erziehung. Somit ist sie durch einen

„Wagnischarakter“ (Bollnow 1968, S. 133) gekennzeichnet, der darauf beruht, dass der zu Erziehende „aus unerforschlichen Gründen sich der Absicht des Erziehers zu entziehen oder sich gar gegen sie zu wenden und sie zu vereiteln“ (ebd.) vermag. Die erzieherische Absicht, gezielte Impulse zu geben, die vom Zu-Erziehenden aufgenommen werden ist zwar zielgerichtet, muss aber zugleich offen bleiben für Zurückweisung der intendierten Ziele durch die Adressierten (vgl. Hörster 2001, S. 440 f.).

Das Vermögen der Reflexion spielt an dieser Stelle die entscheidende Rolle. Da der Mensch als ein vernunftbegabtes Wesen grundsätzlich in der Lage zu sein scheint, das Erlebte zu reflektieren und daraus Schlüsse für sein Handeln zu ziehen, ist stets von einer relativen Eigenständigkeit auszugehen. Diesen Prozess der Selbsttätigkeit hat Cand. Sauer bereits 1798 beschrieben: „Das Vernunftwesen ist ein mit Bewusstseyn thätiges; denn es ist nicht nur thätig überhaupt, sondern es schaut sich auch in seiner Thätigkeit als thätig sich verhaltend an. ... In gewissen Thätigkeiten ... wird sich das Vernunftwesen seiner durch Anschauung seiner selbst, in gewissen andern durch Reflexion auf sich bewusst. In den Erstem ist nicht viel zu unterscheiden, denn Subject und Object der Thätigkeit sind Ein und dasselbe Vernunftwesen, sie fallen beide mit dem Anschauenden als identisch zusammen; in den letzteren aber ist Subject und Object der Thätigkeit durchaus verschieden und nur Subject und Object der Reflexion ist das mit sich selbst einige Vernunftwesen“ (Cand Sauer 1798, zit. n.: Benner 2010, S. 84 f.). Hier zeigt sich eine Betrachtung des Menschen, der zu sich selbst in Distanz zu treten vermag und sich selbst zum Objekt seiner Betrachtung machen kann, was ihm ermöglichte, sich selbst im Rückblick auf vollzogene Situationen und Handlungen zu analysieren. Benner fasst diesen stetigen Prozess des Lernens mit den Kategorien der Denktätigkeit und Welttätigkeit sowie des Erfahrens und Entwerfens. Diese Kategorien stehen in einer offenen Gebundenheit zueinander (vgl. Benner 2010, S. 88 f.). Indem der Mensch aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen Denktätigkeiten über das Erfahrene anstellt, kommt er zu Entwürfen zukünftiger Welttätigkeit (Handeln). Rückschlüsse aus bereits Erlebten können zukünftiges Handeln beeinflussen und zu entsprechenden Vorstellungen von Selbstwirksamkeit beitragen. In diesem Zusammenspiel beeinflussen sich wechselseitig Denken und Handeln, da sie auf das jeweils vorhergehende Denken respektive Handeln rekurren. Gleichzeitig ist aber das Denken offen für Neues. Auch das bisherige Handeln ist offen für zukünftig veränderte Denktätigkeiten. Gleichsam

verhält es sich mit dem Erfahrenen und dem Entworfenen. „Wo wir als Subjekt und Objekt unserer Denktätigkeit künftiges Tun entwerfen, sind wir bestimmt durch die vorausgegangenen und offen für künftige Erfahrungen. Wo wir dagegen als Subjekt und Objekt unserer Denktätigkeiten unser Tun bedenken, sind wir bestimmt durch vergangene Welttätigkeit und offen für künftige Handlungsentwürfe. So ist unser zukünftiges Tun bestimmt durch vergangene Denktätigkeiten und Welttätigkeiten und unser vergangenes Tun veränderbar durch künftiges Denken. Als Entwerfende und als Erfahrung Machende, als Denkende und in der Welt Handlende sind wir nie bloß dieselben, sondern immer stets schon andere“ (Benner 2010, S. 89). Der sich bildende Mensch ist ein „nicht auf Identität sondern auf Differenz und Wechselwirkung angelegtes Wesen“ (ebd., S. 90). Identität wird hier im Sinne von gleichbleibend oder dauerhaft-gleich-sein gefasst. Die Offenheit von Erziehungsimpulsen in ihren Wirkungen und die Entwicklungsnotwendigkeit des Menschen evozieren eine Veränderung des Menschen im Laufe des Lebens und stellen das Subjekt fortwährend vor die Herausforderung, sich vollziehende Veränderungen und Fremdheitserfahrungen mit sich selbst in Einklang zu bringen und an der eigenen Identität zu arbeiten.

Der Einfluss von Bildungssettings

Da sich die Pädagogik in modernen Gesellschaften aus dem naturwüchsigen Kontext befreit, institutionalisiert und professionalisiert hat, konstatiert Benner (2010) eine Künstlichkeit der pädagogischen Praxis, die ihre ursprüngliche Form der Welterfahrung und des zwischenmenschlichen Umgangs in der „menschlichen Gesamtpraxis“ nicht hinter sich lässt, sondern diese um bestimmte Lehr-Lern-Situationen erweitert (vgl. ebd., S. 208 f.). Diese dienen der gezielten Vermittlung von kanonisierten Wissensbeständen sowie Kompetenzen sozialer und kultureller Praxen. Benner postuliert, „dass die pädagogische Praxis beim Erfahrungs- und Umgangslernen beginnt...“, und so die soziale Einbettung der Erziehung in die zwischenmenschliche Gesamtpraxis im Blick behält, „...und vermittelt über ausgesonderte und institutionalisierte Lernformen den Wissens- und Könnenshorizont der Lernenden erweitert“ (Benner 2010, S. 210). Diese ausgesonderten Bereiche lassen sich gesellschaftlich institutionalisierten Formen der Erziehung wie Schule oder Erziehungshilfen zuordnen. „Dies bedeutet, dass Bildungsamkeit wie Bildung nicht voraussetzungsfrei und bedingungslos gedacht werden kann; sie ruht auf einer

politisch-ökonomisch geregelten Ordnung ebenso auf wie auf gemeinsam geteilten sozialen und kulturellen Mentalitätsmustern und Praktiken, mit welchen Subjektivität erst möglich wird“ (Winkler 2006, S. 189).

Für die vorliegende Untersuchung kann gefolgert werden, dass im Rahmen der stationären Hilfen zur Erziehung der Einsatz von Sport mit professionellen Zielsetzungen verbunden ist und ein Arrangement bereiten soll, in dem sich Kinder und Jugendliche entsprechend bilden können. Gleichzeitig vermittelt die pädagogische Praxis im Sport immer auch schon normative Orientierungen, die sich teils explizit über das Regelwerk zum Ausdruck bringen, teils implizit in sozialen Umgangsformen und Verhaltenserwartungen im und um den Sport zum Vorschein kommen. Welche Wahrnehmungen und Deutungen aus solchen arrangierten pädagogischen Situationen für die Adressierten resultieren, bleibt stets offen. Durch die institutionalisierte Erziehung finden sich junge Menschen in unterschiedlichen gesellschaftlich produzierten Settings des Lernens wieder (vgl. Benner 2010). Der Grad der Institutionalisierung von Bildungsarrangements kann zu mehr oder weniger offenen pädagogischen Settings beitragen und die Frage nach der prinzipiellen Offenheit von Bildungsprozessen konterkarieren. Rauschenbach und Kollegen (2004) definieren Bildung wie folgt:

„Individuelle Bildung geschieht durch das In-Bezug-Setzen des Individuums zur Welt. In-Bezug-Setzen bedeutet, sich mit den vorfindbaren Verhältnissen auseinander zu setzen, sich mit ihnen beschäftigen, sie zu durchschauen versuchen, sie mitzugestalten und zu verändern suchen, sofern sie als gestaltungs- und veränderungsbedürftig erkannt worden sind. Bildend ist diese Auseinandersetzung mit der Welt, im sozialen Nahraum ebenso wie in den globalen Verflechtungszusammenhängen, wenn dabei einerseits das eigene Verhältnis zur Welt reflektiert wird, die eigene Position überprüft und gegebenenfalls revidiert wird und wenn andererseits Erfahrungen gemacht werden, selbst etwas bewirken zu können. Dazu gehört, die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren zu können, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erkennen und zu reflektieren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zu kennen bzw. kennen zu lernen.“ (Rauschenbach et al 2004, S. 24).

Es ist zu hinterfrage, wie groß die tatsächlichen Möglichkeiten der Veränderung und (Mit-)Gestaltung der durch erzieherische Arrangements adressierten Kinder und Jugendlichen sind und inwiefern solche Settings relativ veränderungsresistent

bestimmte Praxen hervorbringen, an die sich auch Erziehende wie zu Erziehende anzupassen haben. Insbesondere für sportliches Engagement bietet die nachstehende Systematisierung eine geeignete Heuristik, Wirkungen des Sports in verschiedenen institutionalisierten Kontexten zu betrachten. Die Frage, welche Wirkung sportliche Aktivität auf physiologische Ebene entfaltet, wurde in Kap. 3 vorgestellt und kann in eine Systematisierung eingebettet werden, die hilfreich ist, die Verbindlichkeit der Teilnahme an sportlicher Aktivität in den Blick zu nehmen. Die Verbindlichkeit eines Settings ist nicht notwendig mit der Intensität gleichzusetzen, doch kann aufgrund der trainingswissenschaftlichen Erkenntnisse für sportliche Bildungsarrangements festgestellt werden, dass eine hohe und verbindliche Teilnahme als hinreichende Größe zumindest für intensive physiologische Wirkungen anzusehen ist.

Thiersch (2011) unterscheidet drei Bildungssettings nach dem Grad ihrer Institutionalisierung und Kanonisierung:

- *formale* Bildung,
- *non-formale* Bildung und
- *informelle* Bildung

Formale Bildung vollzieht sich in Bildungsinstitutionen (Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule), ist durch ein Curriculum strukturiert, vergibt zertifizierte Bildungsqualifikationen und ist mithin auf ein zu erreichendes Ergebnis orientiert. Das Ziel formaler Bildung ist es, Kompetenzen in gesellschaftlich relevanten Domänen zu vermitteln, wobei sich eine spezifische Entwicklung einer Person vollziehen soll. Diese Form der Bildung ist für die schulische Bildung in modernen Gesellschaften verbindlich durch die allgemeine Schulpflicht geregelt. Auch sportliche Aktivität erreicht über das Schulfach Sport zunächst einmal jeden Schüler und jede Schülerin. In spezialisierten Bildungseinrichtungen wie Sportinternaten geschieht dies in höherem Maße.

Non-formale Bildung bezeichnet in Relation zur formalen Bildung stärker selbstbestimmte Formen des Lernens. Zu nennen sind Verbände und Vereine wie Musikschulen, Sportvereine und die Freiwillige Feuerwehr. Es handelt sich um Angebote, die gezielt zur Kompetenzbildung genutzt werden, aber nicht in gesellschaftlicher Kanonisierung allgemeinverbindlicher Bildungsprozesse eingebettet sind. Die Angebote sind nach individuellen Interessen wählbar. Der Schwerpunkt liegt

bei dem Prozess der selbstgesteuerten Aneignung (vgl. Rauschenbach et al. 2004). Diese Form sportlicher Bildung erreicht einen außerordentlich hohen Grad freiwilliger Teilnahme: In einer 2009 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte Befragung gaben 85% der Mädchen und 92% der Jungen zwischen 13 und 18 Jahren an, mindestens einmal wöchentlich Sport zu treiben (vgl. BMFSFJ 2012, S. 221).

Die unterschiedlichen Formen des Sporttreibens werden für Kinder und Jugendliche in einem weiten Feld der formalen Bildung im Sportunterricht, aber auch in non-formalen Settings des Verbandsports sowie in jeglichen Formen informeller sportiver Settings bereit gehalten. Diese immense Verbreitung sportlicher Aktivität wirft die Frage nach dem Beitrag des Sports zur Entwicklung junger Menschen auf. Zwar kann eine quantitativ beeindruckende Verbreitung sportlicher Aktivität empirisch festgestellt werden, doch lassen diese Zahlen noch keine Aussagen darüber zu, was in sportiven Situationen gelernt wird. Verfolgen die Angebote des Schulsports vorrangig das Ziel, sportliche Fähigkeiten mittels spezifischer Sportarten und deren notwendigen Bewegungsabläufe, Regeln oder Kooperationen zu vermitteln (zur sportpädagogische Debatte um einer Erziehung *zum* oder *durch* Sport vgl. Baur & Braun 2000), wird in der Sozialen Arbeit der Sport zumeist als „Vehikel“ genutzt, um Bildungsprozesse ~~durch oder im~~ Sport zu initiieren (vgl. BMFSFJ 2012, S. 455; Böhle & Schrödter 2014). Insofern gilt es für die Betrachtung des Sports in der Kinder- und Jugendhilfe zu spezifizieren, welche Erwartungen und Zielsetzungen mit dem Einsatz sportlicher Aktivität angestrebt werden und welche sportlichen Aktivitäten zum Einsatz kommen.

Die Bereiche der formalen, aber auch der non-formalen Bildung umfassen pädagogische Situationen, in denen die Adressierten mit entsprechenden Bildungsinhalten durch pädagogischen Fachkräfte (in einer weiten Fassung, die beispielsweise Übungsleiter mit einbezieht) konfrontiert werden und in denen die Adressierten bewusst in Kontakt zu diesen treten. Daneben, aber auch darin vollziehen sich über die konkreten inhaltlichen Bildungsaspekte hinaus auch immer Formen informeller Bildung. Informelle Bildung rekurriert weniger explizit auf klassische Wissensbestände, sondern lässt sich als Auseinandersetzung und Aneignung von Welt charakterisieren, die keine feste Verortung findet und in alltäglichen Situationen abläuft. „Als informelles Lernen gelten alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und

Lehrveranstaltungen“ (ebd., S. 29). Für diese alltäglich, häufig unbewusst verlaufenden Prozesse sind soziale Situationen in der Familie oder in der Gleichaltrigengruppe als wesentliche Bildungsorte zu betrachten, auch wenn festgehalten werden kann, dass sich Bildung im Sinne der weiten Definition von Rauschenbach und Kollegen immer und überall vollziehen kann. Bildungsprozesse wirken – ob formal, non-formal oder informell – auf die Entwicklung einer Person. Der Aufbau von Wissensbeständen und Fertigkeiten kann der Person in der zukünftigen „Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“ (Thiersch 2008, S. 239) zu erweiterten Optionen im Aneignungsprozess verhelfen.

Für die Wirkungen des Sportes auf Bildungsprozesse kann angenommen werden, dass sich im Sport einerseits die Aneignung von Sportarten, deren Regelwerk und spezifische Formen des Könnens vollziehen und diese je nach Formalisierungs- und Institutionalierungsgrad im Vordergrund stehen, dass sich aber parallel auch Lern- und Bildungsprozesse vollziehen, die weitreichender sind und den Sport lediglich als eine mögliche Praxis erscheinen lassen, in der sich beispielsweise soziales Lernen vollziehen kann, aber auch tiefgreifende Erfahrungen als ein Zugewinn an Wissen und Können gesammelt werden können.

Für die folgenden qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen gilt es, einen Bildungsbegriff zu konturieren, da diffuse Übereinstimmungen zum Begriff des Lernens angedeutet wurden. Die Begriffsbestimmung soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mithilfe der transformatorischen Bildungstheorie erfolgen.

Transformatorische Bildung

Hans-Christoph Koller (2012) fasst Bildung als die Veränderung des Welt- und Selbstentwurfs und grenzt den Bildungsbegriff damit deutlicher vom Begriff des Lernens ab, als Rauschenbach und Kollegen (2004) oder Thiersch (2011) dies in einer struktur-orientierten Systematisierung vollziehen. Diese Autoren gehen davon aus, dass sich Menschen im Laufe ihres Lebens in bestimmbarer Art und Weise mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und einen relativ stabilen Selbstbezug in ihrer wahrgenommenen Welt vollziehen. Koller (2012) nimmt Bezug auf Bourdieus Habitusstheorie und geht davon aus, dass sich Menschen in einem sozialen Raum vorhandene Werte und Normen aneignen und sich darüber auch ihr Selbst- und Weltverhältnis konstituiert, aber nicht im Sinne eines Strukturalismus, der das Subjekt

in deterministischer Weise bestimmt, sondern in einem relativen Verhältnis von einwirkender, immer schon gegebener gesellschaftlicher Ordnung, die bestimmte Erwartungen und Forderungen an das Subjekt und dessen sich-dazu-in-Bezug-setzen stellt. Über die fortwährende Auseinandersetzung mit der Umwelt und über die Auseinandersetzung mit sich selbst in dieser Umwelt durchläuft der Mensch eine Entwicklung, die sich als Identitätsbildung beschreiben lässt. Indem ein Mensch neue Erfahrungen oder Informationen sammelt, verändert dies ggf. seine Deutung der wahrgenommenen Welt und entsprechend auch sein sich-in-Bezug-setzen. Bildung versteht Koller (2012, S. 9) „als Prozess der Erfahrung [...] aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“. Er unterstreicht, „dass dieser Veränderungsprozess nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst betrifft.“ (ebd.). Er bestimmt den Begriff als Ergebnis eines anhaltenden Prozesses des „Andersdenken oder Anderswerden“ (ebd.). Unter Rückgriff auf Humboldts sprachtheoretische Bildungsperspektive werden Bildungsprozesse insbesondere dort ausgelöst, wo ein Mensch mit seinen bisherigen Selbst- und Weltverhältnissen keine Passung zu dem Erfahrenen oder Neuen herstellen kann. Somit verändert „die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert“ (ebd., S. 13). Dabei führen neue Eindrücke und Informationen nicht zwangsläufig zu Veränderungen der Welt- und Selbstentwürfe, sondern können auch in diese integriert werden. Koller leitet hierüber den Begriff des Lernens her und grenzt ihn von dem der Bildung ab. Er versteht „Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen (...), bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (Koller 2012, S. 15).

Bildung vollzieht sich subjektiv immer wieder neu und kann nicht von außen bewerkstelligt werden. Bildungsimpulse können sich jederzeit ereignen und wirken individuell, somit kann zwar im Rahmen institutioneller Lehr-Lern-Settings systematisch eine Umgebung geschaffen werden, die bestimmte Lernimpulse zur Verfügung stellt und in diesem Sinne erzieherisch wirken will. Ob und wie diese

allerdings von den Adressierten aufgenommen werden, kann nicht vorher bestimmt werden. Erzieherische Interaktionen stellen eine besondere Form der absichtsvollen Interaktion dar: Sie versuchen Situationen zu schaffen und zu Aktivität anzuregen, die aus Perspektive der Erziehenden dazu beitragen soll, dass sich bei den AdressatInnen eine positive Entwicklung vollzieht, die es ermöglicht, soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

4.2 Forschungsstand zur Identitätsbildung durch Sport

Die deutschsprachige empirische Forschung im Themenkomplex *Erziehung durch Sport* beinhaltet vorwiegend Praxisevaluationen im Bereich des Schul- und Vereinssports (vgl. Brinkhoff 1998; Scheid & Simen 1999), Studien im Leistungssport (vgl. Singer 2000) oder im Bereich der Gesundheitsprävention (vgl. Lange 1994).

Brinkhoff (2000) stellt „Über die psycho-sozialen Funktionen des Sports im Kindes- und Jugendalter“ folgende Aufstellung hypothetischer Wirkungsweisen sportlicher Aktivitäten zusammen:

- direkte physische und psychische Effekte,
- protektive Effekte im Umgang mit Stress,
- präventive Wirkungen durch den Aufbau von Kontrollüberzeugungen,
- ressourcenstärkende Wirkungen im Hinblick auf das Selbstkonzept,
- ressourcenschützende Wirkungen im Hinblick auf das Selbstkonzept und
- antizipative Wirkungen in Form von gesundheitsbezogenen Leistungsparametern.

Die dominante Orientierung der Sportwissenschaften an einem quantitativen Forschungsparadigma äußert sich in dieser Aufstellung darin, Zugänge zur Persönlichkeitsentwicklung im Sport in erster Linie über theoretische Modelle wie Kontrollüberzeugungen oder Selbstkonzepte zu suchen. Dabei konstatiert Brinkhoff lediglich den direkten physischen Effekten eine gute empirische Absicherung. Die als möglich erachteten Wirkungen von Sport werden grundsätzlich zwar nicht bestritten und sind durch theoretische Modelle gestützt, allerdings sind Ergebnisse zu den verschiedenen Wirkungsbereichen in ihrer empirischen Validität nicht eindeutig (vgl. Singer 2000). Insbesondere die möglichen Wirkungen des Sporttreibens auf die Entwicklung der Persönlichkeit, scheinen fragwürdig: „Ähnlich stützen die bislang vorliegenden Längsschnittuntersuchungen die Annahme *nicht*, daß die Teilnahme an

sportlichen Aktivitäten über kurz oder lang zu deutlichen und konsistenten Veränderungen von relativ generellen Persönlichkeitseigenschaften führt. (...) Es erscheint daher dringend geboten, in Zukunft von globalen Thesen Abstand zu nehmen und differenzierten Fragen mit verschärftem methodischen Bewußtsein nachzugehen.“ (ebd., S. 333). Dieser nun mehr 15 Jahre alte Befund hat bisher nicht an Aktualität verloren. Neuere Meta-Analysen liefern zwar Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Sport und den klassischen Persönlichkeitsmerkmalen: Die Intensität der Ausübung von Sport korreliert mit hoher Gewissenhaftigkeit und Extraversion und niedrigem Neurotizismus (vgl. Stephan et al. 2014; Rodes & Smith 2006). Allgemein gilt aber in der Sportpsychologie weiterhin: „Little is known about the contribution of athletic success to personality change“ (Allen & Laborde 2014, S. 463). In der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit ist die empirische Forschung zum Zusammenhang von Sport und Entwicklung der Person geringer ausgeprägt. Dennoch ist die Annahme einer hohen Wirksamkeit weit verbreitet: Baur & Braun (2000, S. 379) gehen davon aus, „...dass ein pädagogisch arrangierter Sport immer auch einen Beitrag zur ‚allgemeinen‘ Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden und zur Bewältigung von ‚Entwicklungsaufgaben‘ leisten sollte (...) Situationen im Sport, so die pädagogische Erwartung, schaffen Anlässe, um weiterreichende, über die Entwicklung von sportbezogenen Kompetenzen hinausweisende Erziehungs- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen“.

Brettschneider et al. (2005) konnten in einer Vergleichsstudie zwischen Deutschland, Israel und den USA für Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis 17 Jahren nachweisen, dass die sportlich Aktiven im Kontrast zu ‚unsportlichen‘ Gleichaltrigen ein signifikant höheres Selbstwertgefühl aufweisen. Da sich aber anhand von Querschnittsuntersuchungen nicht nachweisen lässt, ob Kinder und Jugendliche mit einem hohen Selbstwertgefühl eher dazu tendieren, sich sportlich zu engagieren oder der Sport dem Aufbau eines hohen Selbstwertgefühls zugutekommt, bleibt der Zusammenhang hier unklar. Moderate Zusammenhänge zeigen sich etwa zwischen sportlichem Engagement, Körperbild und dem sozialen Selbstkonzept. Dieser Zusammenhang verweist auf eine „unter Jugendlichen offenbar verbreitete Annahme einer Abhängigkeit der sozialen Akzeptanz von der körperlichen Ausstrahlung“ (Brettschneider 2008, S. 227). Insofern stärkt dieses Ergebnis die Sozialisationsthese (skill-development-hypothesis), der die Annahme zugrunde liegt, dass sportliches Engagement einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwerts hat und

schwächt die Annahme der Selektionsthese (self-enhancement-hypothesis), nach welcher der Zusammenhang mit höheren Selbstwertschätzungen sportlich Aktiver dadurch zustande komme, dass junge Menschen mit hohem Selbstwert tendenziell eher sportlich aktiv werden. Sonstroem (1997) geht davon aus, dass sportliche Aktivität primär Auswirkungen auf das körperbezogene Selbstkonzept nimmt und darüber moderierend auf andere Teilbereiche Einfluss entfalten kann. Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die Untersuchung von Alfermann und Kollegen (2003, S. 312), die in ihrer Untersuchung von Selbstkonzepten jugendlicher Leistungssportler positive Entwicklungen des körperbezogenen Selbstkonzepts (Kraft und koordinative Fähigkeiten) im Laufe eines Jahres nachweisen konnten.

Die Sozialisations- und die Selektionsthese stehen sich allerdings nicht dichotom gegenüber, sondern sind komplementär zu verstehen: Sportengagement bietet die Möglichkeit neue Erfahrungen zu sammeln, Herausforderungen zu bewältigen oder auch an ihnen zu scheitern und fördert somit eine realistische Selbsteinschätzung. Sportliches Engagement bietet sportlich kompetenten Jugendlichen die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln und „im Vollzug sportlicher Aktivitäten ihre Kompetenzen und ihr Selbstwertgefühl stabilisieren oder sogar steigern zu können“ (Brettschneider 2008, S. 231). „Wer sich sportliche Fähigkeiten zutraut, wird auch eher sportlich aktiv werden. Daraus fließen dann wiederum Informationen zurück. Veränderungen im Aktivitätsspektrum einer Person, wie z. B. die Aufnahme einer sportlichen Betätigung müssten danach langfristig auch Veränderungen in ihrem Selbstkonzept nach sich ziehen“ (Stoll et al. 2010, S. 311). Es kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte körperliche Merkmale die Wahl bestimmter Sportarten begünstigen. Eine hohe Körpergröße bietet zum Beispiel im Basketball oder eine große Schrittlänge im Laufen leistungsorientierte Vorteile. Entsprechende Zusammenhänge können sich auch auf andere Verhaltensbereiche auswirken.

In der einschlägigen Fachliteratur sind Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und dem Wohlbefinden nachweisbar. Jugendliche, die einer sportlichen Aktivität (meist im Verbandssport) nachgehen, unterscheiden sich von ‚unsportlichen‘ Jugendlichen durch eine größere emotionale Stabilität und Belastbarkeit. Unsportliche Jugendliche geben in Relation zu sportlich Aktiven vermehrt psychosomatische Beschwerden an (vgl. Baur & Burrmann 2004; Brettschneider & Kleine 2000; Tietjens 2001). Einschränkend muss festgestellt werden, dass „differenzierte Aussagen zum Einfluss sportlicher Aktivität auf die emotionale Befindlichkeit von Jugendlichen ... der

derzeitige – auf Querschnittsuntersuchungen basierende – Forschungsstand jedoch nicht zu“ (Brettschneider 2008, S. 217) lässt. Brandl-Bredenbeck (2010, S. 127) gelangt im Rahmen einer Längsschnittstudie mittels Kreuz-Korrelationsberechnung zu dem Ergebnis, „dass das Sportengagement einen signifikant positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl besitzt ($\beta = .15$, $p < .01$), während umgekehrt das Selbstwertgefühl keinen signifikanten Einfluss auf das Sportengagement ausübt ($\beta = .03$, $p > .05$)“ was ihn zu dem Schluss führt: „Bewegung, Spiel und Sport [haben] das Potenzial im Hinblick auf die Varianten des informellen Lernens bzw. informeller Bildungsprozesse einen wesentlichen Beitrag zu einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung zu leisten“ (ebd., S. 128).

Die vorliegenden Studien zum Einfluss sportlicher Aktivität auf das Selbstwertgefühl erweisen sich als inkonsistent. Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass es nur wenig belastbare Befunde gibt, da vorliegende Studien zum Einfluss des Sportengagements auf das Selbstwertgefühl, wenn überhaupt, nur schwache bis moderate Effekte ausweisen (vgl. Gerlach 2010, S. 300). Zu Maßnahmen, die Sport in sozialpädagogischen Prozessen nutzbar machen, liegen kaum empirische Untersuchungen vor. Die bestehenden Hypothesen können nicht durch empirische Daten untermauert werden.

Dass sich Bildungsprozesse auch in sportlichen Situationen vollziehen können, die sich nicht als pädagogische Kontexte verstehen lassen, zeigt exemplarisch die ethnographische Untersuchung von Tim Bindel (2010) anhand des selbstorganisierten Jugendsports. Bindel rekonstruiert das Sporttreiben im öffentlichen Raum als ein Sozialisationsfeld, in dem über das Aushandeln von diversen Regeln des Spiels und des sozialen Umgangs soziale Handlungspraxen eingeübt werden können und Zugehörigkeiten verhandelt werden, indem Jugendliche sich auf bestehende Gruppen einlassen und durch szenespezifische soziale Praxen eine Passung zur bestehenden Szeneordnung herstellen müssen. Verhandlungen über Spielregeln ermöglichen es den Beteiligten jenseits formaler Spielregeln Sportarten wie Basketball so umzugestalten, dass der Erlebnischarakter des Sport in den Vordergrund tritt, sodass besonders häufig Situationen entstehen, in denen sich die Jugendlichen darstellen und ausprobieren können. Es besteht die Option, Rollenbilder spielerisch zu erproben und einzuüben.

Aggression und Gewalt(prävention) im Sport

Im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung ist der Aspekt der Gewaltprävention durch Sport von besonderem Interesse, da einem wesentlichen Teil der AdressatInnen der Hilfen zur Erziehung aggressives oder gewaltförmiges Verhalten attestiert wird (vgl. Günder & Reidegeld 2007). In Bezug auf die allgemein anerkannte These, dass sportliche Betätigung dem Aggressionsabbau dienen könne, sind keine stichhaltigen Befunde auszumachen (vgl. Frogner 1980, Scheithauer & Hayer 2007), dies ist überraschend, da der Sport wiederkehrend durch Politik und Sportverbände zur Gewaltprävention ins Feld geführt wird (vgl. zusammenfassend Gruppe & Krüger 2007, S. 349ff.; Behn & Schwenzer 2011). Wird der Beitrag des Sports zur Bildung betrachtet, so muss der Eigensinn und -wert des Sports hervorgehoben werden. Die Trennung dessen, was aus erzieherischer Absicht angestrebt und durch den Sport vermittelt werden soll (Disziplin, Ausdauer, Fairness, Regelkonformität) mag zwar durch die sportliche Aktivität, das Spiel oder den Wettkampf dem Adressaten zugänglich gemacht werden. Allerdings ist die freiwillige Verpflichtung an den Sport mit seinem Regelwerk zunächst eine kontextualisierte Selbstverpflichtung. Davon auszugehen, dass sich als Nebeneffekt, ein Transfer der Regelkonformität in andere gesellschaftliche Kontexte vollzöge, muss in Frage gestellt werden (vgl. Böhle & Schrödter 2014). Vor allem in der Betrachtung des Leistungssports, der vermutlich auch vielen Breitensportlern zur Motivation und Orientierung dient, muss die These infrage gestellt werden, Sport trage dazu bei fair zu Handeln. Als markantes Beispiel kann das professionelle Täuschen mit dem Ziel zu Unrecht einen Strafstoß zugesprochen zu bekommen, genannt werden (vgl. Gabler 2011). Es ist fraglich, ob die postulierten Transferwirkungen sportlichen Engagements in andere soziale Kontexte berechtigt sind.

Auswertungen einer vergleichenden Schülerstudie zwischen Deutschland und Israel (Hofmann 2008) belegen keinerlei Zusammenhänge zwischen Sportengagement und gewalttätigem Verhalten. Auch Differenzierungen in der Stichprobe lassen keine Zusammenhänge erkennen: weder Schulleistungen, noch Sportarten oder andere sportspezifische Parameter belegen Auswirkungen des Sporttreibens auf jugendliches Gewalthandeln. „Sporttreiben [steht] weder in positivem noch im negativem Maße bedeutsam in Verbindung mit Gewaltverhalten“ (ebd., S. 199). Empirische Untersuchungen, die einen Zusammenhang von Sportangeboten der Jugendhilfe und

einen Rückgang von Kriminalität konstatieren (vgl. Pilz 2002), können über die Wirkungsmechanismen, die sich hinter derartigen Korrelationen verbergen, keine Auskunft geben und lassen die Frage offen, welchen Beitrag die körperliche Betätigung in Hinsicht auf komplexe soziale Situationen und subjektive Entwicklungen entfalten.

Inkonsistente Befunde finden sich auch für eine Vielzahl – insbesondere älterer – Studien im angloamerikanischen Raum (vgl. Begg et al. 1996; Miracle & Rees 1994). Mittlerweile weist eine wachsende Zahl von Studien allerdings einen positiven Zusammenhang zwischen abweichendem Verhalten und sportlicher Aktivität nach (vgl. Miller et al. 2007). Insbesondere die Untersuchungen von Begg et al. (1996) und von Paetsch & Bernard (1997) belegen eine signifikante Korrelation zwischen sportlichem Engagement und erhöhter Kriminalität. Miller und Kollegen (2007) weisen in einer differenzierten Erhebung zwar weitestgehend keinerlei Zusammenhänge zwischen sportlichem Engagement und kriminellen Handlungen nach. Zwischen Personen, die sich selbst als Sportler bezeichnen und einer erhöhten Kriminalitätsrate stellen sie allerdings einen signifikanten Zusammenhang fest. Die Interpretation dieser Befunde beruht auf der These, dass Sportler (in den USA) aufgrund sportlichen Engagements und Leistung eine gesellschaftlich derart positiv konnotierte Zuschreibung erfahren, dass sie sich selbst außerhalb der gültigen Normen verorten können und legen somit eine Devianz steigernde Wirkung sportlicher Betätigung nahe (vgl. Miller et al. 2007).

Zusätzlich liegen ethnographische Studien vor, die gewalttätige Handlungen im Sport aufzeigen: Michael Kolb (1997) verweist darauf, dass sich in sportiven Verhaltensweisen des selbstorganisierten Jugendsports häufig ein traditionelles Bild von Männlichkeit zeigt, das auf Kraft, Geschicklichkeit und Durchsetzungsfähigkeit basiert. Kolb rekonstruiert auf Basis ethnographischer Beobachtungen im Streetball entsprechende Männlichkeitskonstruktionen. „Streetball erscheint wie eine akzeptierte Form einer harten männlichen Auseinandersetzung. Es ermöglicht das Erleben eines rigorosen Einsatzes des eigenen Körpers und kann als eine Spielform betrachtet werden, die eine wichtige Funktion beim Aufbau eines männlichen Selbstkonzepts hat. (...) Streetball wäre damit Ausdruck einer jugendlichen Suchbewegung nach einer Männerrolle, der Streetball-Platz ein Raum für männliche Selbstsozialisation“ (Kolb 1997, S. 205). Die Akzeptanz von Härte und Durchsetzungsfähigkeit im Streetball wird in dem „lakonischen Slogan ‚no blood – no foul‘“ (ebd. 207) dokumentiert. Ähnliche

Befunde liefern auch die Beobachtungen von Becker & Schirp (1986, S. 3; zit. n.: Klein 1989): „sichtbare Muskulatur als Zeichen männlicher Körperkraft, Gegnerkontakt als Indikator für Härte und Schmerzunempfindlichkeit, ‘Mann gegen Mann‘ als Zeichen für Kampfbereitschaft, Anstrengung als Indikator für Abhärtung, mannschaftliches Interagieren als Zeichen für Solidarität usw. Der Sport erlaubt es nicht nur sich für den Lebenszusammenhang dieser Jugendlichen gewinnbringendes (Körper-)kapital anzueignen, sondern bietet auch die Chance, erworbenes Kapital einzusetzen.“ Derartige Erkenntnisse liefern Hinweise darauf, dass sich auch für andere sportliche Bildungssettings jenseits der intendierten pädagogischen Ziele auch normativ unerwünschte Aneignungsprozesse vollziehen können.

Dunning (2002) sieht im Sport eines der letzten gesellschaftlich akzeptierten Handlungsfelder, in dem es legitim erscheint, unter bestimmten Regeln körperlich Gewalt gegen andere Personen einzusetzen. Dieses Phänomen zeigt sich nicht nur in Kampfsportarten, sondern nach Dunning auch im englischen Rugby, sowohl im Spiel als auch im Umfeld des Sportes. Er sieht die Gründe hierfür vor allem in den historischen Wurzeln des Sportes in einer Zeit, die gewaltförmige Interaktionen wenig in Frage stellte und im Rahmen eines bestimmten Milieus dieser Jugendlichen, die sich in einem voranschreitenden Zivilisierungsprozess moderner Gesellschaften mit überformten Männlichkeitsvorstellungen und einer besonderen Affinität zur gewaltförmigen Auseinandersetzung an den Sport binden. Schmidt (2009a) argumentiert, dass die Wahl von Sportarten auch durch die Zugehörigkeit zu sozialen Klassen beeinflusst sei, denn „Merkmale jeder Sportart gewinnen (...) erst über Analogien zwischen dem Raum der Sportpraktiken und dem Raum der sozialen Positionen ihre distinktive soziale Signifikanz. (...) Dabei ist entscheidend, wie eine Sportpraktik die Körper der Akteure einsetzt. Die Wahl einer Sportart durch soziale Gruppen ist bestimmt durch Bezüge zwischen sportartenspezifischer Körperlichkeit und sozialer Körperlichkeit“ (Schmidt 2009a, S. 165). Die Zustimmung zu bestimmten Sportarten ist in der Bevölkerung nicht homogen verteilt und zudem historischen Entwicklungen unterworfen. Gugutzer (2004) erachtet sogenannte Trendsportarten als „sensible Seismografen“ für den Wandel gesellschaftlicher Orientierungen: „Trendsportarten unterscheiden sich, verkürzt gesagt, von traditionellen Sportarten zuallererst durch ihre spätmodernen körper- und bewegungskulturellen Praktiken sowie durch die damit verbundenen Erlebnisweisen und Formen der

Selbstthematization. Im Kontext gesellschaftlicher Differenzierungs-, Globalisierungs- und Individualisierungsprozesse halten Trendsportarten für die Aktiven geeignete Möglichkeiten bereit, auf die mit diesen Prozessen einhergehenden strukturellen Anforderungen angemessen zu reagieren und im Medium von Körper und Bewegung individuelle wie kollektive Selbstfindungsprozesse zu verwirklichen. Dies dürfte der Grund für ihre Beliebtheit vor allem – aber nicht nur – unter Jugendlichen sein“ (Gugutzer 2004, S. 220). Selbstbild und Körperbild sind somit über den Sport eng miteinander verknüpft. Sportliche Aktivität stellt eine ideale Bühne bereit, auf der aktiv das eigene Selbstbild gestaltet werden kann (vgl. Brettschneider 2008, S. 215). Der Körper dient den Akteuren dabei als „dramaturgisches Mittel zur Selbstinszenierung“ (Gugutzer 2004, S. 221). Bewegung hat so gesehen einen wesentlichen Anteil an der Konstitution von Identität und Bildung: „Wie kaum ein anderes Medium der Identitätsbildung ist der Körper nämlich geeignet, durch unmittelbaren Zugriff zu sichtbaren und schnellen Identitätsgewinnen beizutragen“ (Gugutzer 2002, S. 13). Es wird deutlich, dass „in fortgeschrittenen modernen Gesellschaften offensichtlich immer mehr Menschen ihren Körper als Objekt der Identitätskonstruktion absichtsvoll einsetzen“ (ebd., S. 14).

An dieser Stelle soll nicht grundsätzlich bestritten werden, dass sich Transferwirkungen sozialen Handelns aus dem Sport heraus ergeben können, allerdings diese allein der sportlichen Aktivität zuzuschreiben scheint verkürzt. Vielmehr scheinen es die Verbindungen des jeweiligen sozialen Kontextes mit den individuellen Erfahrungen im Sport zu sein, die zu Transferleistungen, etwa von Disziplin, Fairness oder Regelkonformität, beitragen. Klafki (1967) stellt hierzu fest: „Wenn eine Übertragung von Haltungen, Werterfahrungen, Tugenden, die jemand im Sport gewonnen hat, überhaupt möglich ist, dann kann sie nicht als unbewußter [sic] und unmittelbarer transfer [sic], sondern nur als bewußter [sic] Akt erwartet werden. Das aber bedeutet: Wir müssen Möglichkeiten wahrnehmen und Möglichkeiten schaffen, mit jungen Menschen *im Gespräch zu reflektieren*, ihnen das im Felde der Leibeserziehung Erfahrene bewußt [sic] zu machen und die Frage der Übersetzbarkeit in andere Lebensbereiche und Situationen ausdrücklich aufzuwerfen“ (1967, S. 149, Hervorhebungen im Original). Er geht davon aus, dass „...die Bedeutung der Leibesübungen und der Leibeserziehung die anderen Bildungsbereiche und für das Ganze der Bildung eines jungen Menschen nicht oder kaum in direkten >Beiträgen<,

in der Eingewöhnung übertragbarer Funktionen und Verhaltensweisen liegen. Sie muß [sic] vielmehr aus der *Polarität von verpflichtenden Anforderungen und frei wählbaren Möglichkeiten der menschlichen Existenz* verstanden werden“ (ebd., S. 151, Hervorhebungen im Original).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sport nicht zwangsläufig in der pädagogisch intendierten Weise wirkt, geschweige denn per se positive Effekte auf das soziale Handeln mit sich bringt. Vielmehr ist es naheliegend davon auszugehen, dass Moderatorvariablen wie soziale Einflüsse die Korrelationen zwischen sportlichem Engagement und geringerer bzw. höherer Aggressions- und Kriminalitätsbelastung erklären. Kompensierende Wirkungen des Sports auf Belastungsfaktoren würden mit „der Voraussetzung von Zugehörigkeit, Anerkennung, Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Gruppe einhergehen“ (Schmidt 2009b, S. 61). Was im Sport gelernt wird hängt davon ab, wer welchen Sport, mit wem, wann, wie und mit welchem Ziel verfolgt. Es erscheint, als könnte eine beliebig breite Spannweite dessen, was auch in anderen sozialen Situationen gelernt werden kann, auch im Sport erworben werden. Damit wäre aber keineswegs etwas Sportspezifisches ausgemacht, Sport wäre lediglich als eine mögliche soziale Situation zu beschreiben, in der neben dem Potential, sich das Wissen und Können einer Sportart anzueignen, eher zufällig auch andere Kompetenzen angeeignet werden könnten. Ein professioneller, methodischer Einsatz des Sports in pädagogischen Kontexten müsste dann aber gezielte Impulse setzen, um die intendierten Ziele im Sport zu inszenieren. Für die Heimerziehung würde dies bedeuten, dass PädagogInnen den Sport bewusst in Angebote einbringen und diese entsprechend arrangieren müssten – jenseits des Einsatzes bloßer Freizeitbeschäftigung.

4.3 Heimerziehung

Erziehung als intentionales Einwirken auf die Umwelt und das Handeln einer Person vollzieht sich nach Abels (2008) zumeist in der primären Sozialisationsinstanz der Familie und später im Jugendalter maßgeblich in der Gleichaltrigengruppe. Die Gesellschaft schützt die Gemeinschaftsform der Familie durch rechtliche Zusicherungen in besonderer Weise. Artikel 6 Absatz 2 des GG spricht das Recht zur Erziehung zunächst den leiblichen Eltern als ein *natürliches* Recht zu und nimmt die Eltern sogleich in die Pflicht dieses Recht auszuüben:

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

In dieser Formulierung zeichnet sich ab, dass Erziehung nicht als etwas Willkürliches erscheint, sondern normativ gefasst wird. Die Gesellschaft fordert Erziehung ein und spricht diese Aufgabe primär den Eltern zu. Allerdings behält sie sich gegenüber einer grundsätzlichen Verantwortungszuschreibung an die Eltern vor, das so genannte Wächteramt des Art. 6 GG auszuüben. Das Recht der Einflussnahme auf die elterliche Erziehungspraxis, sofern diese nicht im Sinne der Entwicklungsförderung des Kindes verläuft, spiegelt die Annahme, dass es eine gute oder richtige Form der Erziehung gäbe, die sicherzustellen sei. Komplementär fasst der § 1 des SGB VIII das Recht des Kindes auf die Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person. Damit sieht die deutsche Rechtsordnung ein wechselseitig verpflichtendes Verhältnis zwischen Eltern bzw. Personensorgeberechtigten, Kind und Gesellschaft. Das Recht des Kindes auf Erziehung fokussiert die Zielsetzungen der Eigenverantwortlichkeit und der Gemeinschaftsfähigkeit und weist damit auf ein in Einklang zu bringendes Verhältnis individueller und kollektiver Interessen innerhalb der Gesellschaft hin. Kommen die Eltern der Erziehung ihrer Kinder nicht in adäquater Weise nach und wird die Entwicklung des Kindes zu eigenverantwortlichem und gemeinschaftsfähigen Handeln und Denken als gefährdet eingeschätzt, greift die Gesellschaft in die Erziehung ein. Der Begriff der öffentlichen Erziehung fungierte bis zur Einführung des KJHG 1990 als Oberbegriff für die freiwillige Erziehungshilfe und die Fürsorgeerziehung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997). Durch die Reform der Kinder- und Jugendhilfe und die Einführung des KJHG veränderte sich diese Rechtsgrundlage zu Leistungsangeboten. Hilfen zur Erziehung können durch die Eltern im Rahmen eines Wunsch- und Wahlrechts nach § 5 KJHG angenommen oder abgewiesen werden, das heißt, dass die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten die Anspruchnehmer der Hilfen sind, auch wenn in der Regel das Kind oder der Jugendliche Bezugsperson der Leistung ist. Staatliche Einwirkung in Form institutionalisierter Erziehung ist (neben der Schulpflicht) aber auch im Rahmen des sogenannten staatlichen Wächteramts weiterhin in der Kinder- und Jugendhilfe präsent. „Insgesamt kann aus einer rechtlichen Perspektive zwischen individuellen Rechtsansprüchen auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe wie bspw.

den Hilfen zur Erziehung, Leistungsansprüchen der öffentlichen Gewährleistung wie bspw. der Familienbildung sowie den staatlichen hoheitlichen Aufgaben wie bspw. der Inobhutnahme unterschieden werden. Aus einer fachlichen Perspektive haben die oben aufgeführten Leistungsbereiche einerseits einen regelversorgenden und damit eher präventiv-fördernden Charakter, d. h. sie gehören zur Grundausstattung einer Region. Andererseits sind darin aber auch intervenierende Funktionen der Kinder- und Jugendhilfe zur Abwehr von Gefährdungen und im Interesse des Wohls von Kindern und Jugendlichen enthalten“ (Struck & Schröder 2011, S. 737). Unabhängig von der Frage, ob Hilfen zur Erziehung von Personensorgeberechtigten als Hilfe angefordert oder seitens staatlicher Eingriffe initiiert werden, kommt es zu einer ergänzenden oder ersetzenden Form der Erziehung, zumeist durch professionelle Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Die Erziehungsverantwortung wird dann vertreten durch MitarbeiterInnen der zuständigen Institutionen, die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff. SGB VIII) ergänzend und/oder ersatzweise die Erziehungsaufgaben übernehmen.

Werden Kinder durch ihre Eltern gefährdet, besteht die Möglichkeit nach §1666 BGB die elterliche Sorge entsprechend einzuschränken oder gar zu entziehen. In Fällen, in denen Eltern „die normativen Pflichten und Rechte, also die langfristige Übernahme von Verantwortung, Zuwendung, Betreuung, Versorgung und Erziehung“ (Oelkers 2015, S. 65) nicht ausreichend wahrnehmen, entscheidet die gesellschaftliche Institution des Rechts über die Aberkennung des elterlichen Rechts auf Erziehung und übernimmt die Erziehungsverantwortung, die dann i. d. R. durch pädagogische Fachkräfte in institutionalisierten Erziehungssettings wie Internaten, Formen der Heimerziehung oder aber in Pflegefamilien erbracht wird.

Aus den rechtlichen Bestimmungen wird bereits ersichtlich, dass öffentliche Erziehung im Sinne von familienergänzenden oder familienersetzenden Angeboten der Hilfen zur Erziehung (vgl. Thole 2012, S. 24; Oelerich 2008, S. 486) dann einsetzen, wenn Erziehung in der Herkunftsfamilie als defizitär eingeschätzt wird. In Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe finden sich entsprechend häufig Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien und aus prekären Familienverhältnissen, d. h. aus Familien mit wirtschaftlichen, sozialen, psychischen und gesundheitlichen Schwierigkeiten (vgl. Trede 2001). Günder (2011, S. 39) bezeichnet die familiären Hintergründe, die zu einem Heimaufenthalt führen, als „schwierige(n) oder (...) schwierigste Verhältnisse“. Deprivilegierte Lebensverhältnisse, die sich durch niedrige

ökonomische Ressourcen und Bildungsstand kennzeichnen lassen, Scheidung der Eltern, gescheiterte Pflegeverhältnisse, Alkohol- und Suchterkrankungen charakterisieren häufig die familiären Lebensbedingungen. Eine weitere Studie von Günder & Reidegeld (2007) gibt auf Basis einer Befragung von Fachkräften an, dass für einen großen Anteil von AdressatInnen stationärer Hilfen zur Erziehung aggressive Verhaltensweisen eine wichtige Begründung der Erziehungshilfe ist. Diese Zusammenhänge legen den Schluss nahe, dass Eltern unter besonderen und vielfältigen Belastungssituationen den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Förderung und Unterstützung ihrer Kinder in ihrer Erziehungsverantwortung häufig nicht gerecht werden können und daher sowohl die Eltern als auch die Kinder oder Jugendlichen staatlicher Unterstützung bedürfen. Die sogenannte JULE-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass ca. 70% der jungen Menschen, die durch eine Hilfe zur Erziehung adressiert werden, „ein- oder auch mehrmals in stationären Erziehungshilfen betreut“ (BMFFSJ 1998, S. 24) werden. Die familiären Hintergründe beschreiben sie wie folgt: „Neben vielfältigen sozioökonomischen Belastungsfaktoren in gut 60% aller Fälle, sind in über 40% der Familien Gewalterfahrungen innerhalb der Familie und in 35% Alkoholprobleme der Eltern oder eines Elternteils benannt“ (ebd.).

Die Heimerziehung als ein spezifischer Teil der Hilfen zur Erziehung übernimmt temporär familien- und lebensweltersetzende Funktionen. Die Aufgaben der Heimerziehung erstrecken sich für die Dauer der Unterbringung auf alle Belange der Hilfe und Sorge für die ihnen anvertrauten jungen Menschen und lassen sich nicht einheitlich definieren. Zwar wird der Begriff der Heimerziehung immer noch genutzt, allerdings sind in der Folge der sogenannten Heimkampagne der 1970er Jahre unterschiedlichste Formen der stationären Hilfen zur Erziehung entstanden (vgl. Wolf 1993; zum Überblick über die unterschiedlichen Formen der Heimerziehung Freigang & Wolf 2001), die sich eher an familienähnlichen Settings orientieren und das klassische Bild eines Heims im Sinne einer größeren Anstalt überwunden haben. Heimerziehung kann heute als ein „konzeptioneller Begriff“ verstanden werden, der im Wesentlichen zum Ausdruck bringt, dass unter professionellen pädagogischen Bedingung „Kinder und Jugendliche (...) mit einer defizitären Sozialisation an einem anderen Ort als der Ursprungsfamilie zeitweilig oder langfristig erzogen werden sollen“ (Münstermann 1990, S. 24).

Somit gilt es das Forschungsfeld, in dem in der vorliegenden Untersuchung den Wirkungen des Sports nachgegangen werden soll, näher zu bestimmen, da sich aufgrund der vielfältigen Organisationsformen und unterschiedlichen Betreuungs- und Bildungssettings innerhalb der Heimerziehung auch vielfältige Nutzungsmöglichkeiten des Sports in Abhängigkeit dieser Rahmenbedingungen ergeben. Zunächst erfolgt die Diskussion des Forschungsstands zum Einsatz und zu Wirkungen sportiver Angebote mit einem Fokus auf die Zusammenhänge zwischen sportlichem Engagement und gewalttätigen Handeln der AdressatInnen.

Forschungsstand Sport in der Heimerziehung

Versuche, sportliche Betätigung sozialerzieherisch nutzbar zu machen, finden sich bereits Ende des 18. Jahrhunderts. George Reuben nutzte in seiner *Junior Republik* den Boxsport, um in den Ghettos von New York auffällige und straffällige Jugendliche zu erreichen und mit ihnen pädagogisch arbeiten zu können. Durch sein Können im Boxen erlangte er das Ansehen der männlichen Jugendlichen und konnte auf diesem Weg tragfähige Beziehungen aufbauen (vgl. Lüpke 2004). Ein weiteres prominentes Beispiel stellt der erzieherische Ansatz der Glen Mills School in den USA dar, der eine Vielzahl sportlicher Elemente in seinem Konzept beinhaltet (vgl. DJI 2002).

In der Kinder- und Jugendhilfe werden sportliche Aktivitäten in mannigfaltiger Form und mit unterschiedlichsten Intentionen durchgeführt. Im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit wird Sport als attraktives Medium der Freizeitgestaltung genutzt (vgl. Kreft 1996; Becker 2000). Hierbei kommt es häufig zur Instrumentalisierung des Sports für immanente Zielsetzungen des jeweiligen Handlungsfeldes (vgl. Marquard 2005; Kreft 2011). Demgegenüber stehen in Angeboten von Sportvereinen eher das gezielte Erlernen von Techniken und Regeln des Sports in einem verbindlichen Rahmen oder das Training zur Optimierung des Könnens im Vordergrund, auch wenn sich Sportvereine darüber hinaus vermehrt auch der Persönlichkeitsentwicklung durch den Sport verschreiben (vgl. Brettschneider & Kleine 2002). Das Sporttreiben vollzieht sich hier aber eher in Orientierung an spezifischer Leistungsfähigkeit.

Soll Sport in sozialpädagogischen Settings methodisch genutzt werden, so sind konzeptionelle Überlegungen notwendig, was mit wem und mit welchem Ziel angeboten werden soll. Allerdings finden sich aktuell in sozialpädagogischen Kontexten wenig Bemühungen, den Sport systematisch in die Ausbildung und in methodisches Handeln einzubeziehen (vgl. Michels 2007, S. 14 f.), obwohl die Sportpädagogik hierfür einige Anstöße liefern könnte. Pädagogische Bestrebungen

bedienen sich spätestens seit der Einführung der Schulpflicht auch systematisch sportlicher Aktivitäten. Im historischen Horizont des Themenfeldes finden sich Zielsetzungen, nach denen über sportliche Übungen gezielt die Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst werden soll. Dies lässt sich anhand der unterschiedlichen erzieherischen Intentionen des schulischen Sporttreibens und den Vorstellungen der Turnbewegung zu Beginn des 20. Jhd. verdeutlichen. Während die Turnbewegung um ‚Gründungsvater Jahn‘ der Leibeserziehung im freien, demokratischen Zusammenschluss der bewegungsfreudigen Gemeinschaft (vgl. Prohl 2010, S. 37 f.) einer tendenziell offeneren Bildungsidee folgte, wurde zeitgleich im schulischen Kontext der Turnunterricht genutzt, um der Erziehung zu einem gehorsamen, disziplinierten Untertanen Vorschub zu leisten. Im Kontrast zum freien Turnen zielte der Schulsport nicht auf Eigenständigkeit ab, sondern verfolgte vielmehr die Idee des unbedingten Gehorsams: Bewegungsabläufe, die zunächst ihrer Gesamtheit beraubt und zergliedert wurden, mussten stupide motorisch eingeübt und in der Abfolge später, mit entfremdeten Bewegungsabläufen zusammengefügt werden. So wurde neben dem Einüben spezifischer Bewegungsabläufe auch körperliche Anstrengungen verordnet. Das halbstündige Stehen auf einem Bein zur Überwindung von Schmerz und Unlust sollte dazu dienen, auch Unannehmlichkeiten ertragen zu lernen (vgl. ebd., S. 40). Dass Sport auch in jüngerer Vergangenheit destruktiv für die Entwicklung junger Menschen eingesetzt wurde, zeigt sich in dem bewusst auf Überforderung, Erniedrigung und ordnungspolitisch auf Abschreckung ausgerichteten Einsatz sportlicher Aktivitäten im ehemaligen Jugendwerkhof Torgau (vgl. Gatzemann 2009, S. 93).

Resümiert man die vorliegenden Untersuchungen zu Wirkungen sportlichen Engagements auf die Identitätsbildung im Allgemeinen und in der Heimerziehung im Speziellen, so sieht man sich mit der Schwierigkeit der unterschiedlichen Nutzung eines unscharfen Sportbegriffs, in dem sehr differente Aktivitäten subsumiert werden, konfrontiert. Insbesondere die sozialen Kontexte sportiver Aktivitäten stellen unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen dar, die einer Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen im Wege stehen. Erinnerung sei an die Unterschiede zwischen Leistungs- und Breitensport oder an die soziale Differenz zwischen Individual- und Mannschaftssport oder unterschiedlicher Untersuchungsgruppen nach Geschlecht und Alter. Wird die Empirie zu

sozialerzieherischen Wirkungen spezifischen Sportarten betrachtet, so spitzt sich das Problem mangelnder Validierung der angenommenen Wirkungen des Sports auf die Persönlichkeitsentwicklung weiter zu; exemplarisch sei an dieser Stelle auf den Boxsport hingewiesen: Im Projektbericht der wissenschaftlichen Begleitung „Boxsport im Aktionsprogramm Schule – Sportverein in Niedersachsen“ stellt Marquardt (2009) zum Forschungsstand fest: „Pädagogische Aspekte wurden bisher eher vernachlässigt, Ausnahmen bilden dabei die autoethnographische Untersuchung ‚Leben für den Ring‘ (Wacquant, 2001) sowie ‚Durchboxen, ich lebe‘ (Kannenbergh, 2006) oder einzelne Erfahrungsberichte“ und verweist für die Jugendhilfe einzig auf eine unveröffentlichte empirische Untersuchung von Görisch (2008) „Soziales Lernen durch Boxsport“.

Auf Basis einer Befragung hessischer Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe zum Stellenwert von Bewegungserziehung und Sportangeboten kommt Brandl (1991) zu dem Ergebnis, dass es in etwa einem Drittel der Einrichtungen keine speziellen Bewegungsangebote gibt. Lediglich 20% der Einrichtungen – zumeist Großheime – verfügen über spezielle Stellen zur Durchführung bewegungsorientierter Angebote. In den Einrichtungen ohne vorgesehene Fachkräfte für Sportangebote werden diese etwa zur Hälfte von MitarbeiterInnen mit entsprechender Zusatzqualifikation übernommen. In nur 16% der Einrichtungen finden sich schriftliche Konzepte für Bewegungserziehung. Somit ist der Großteil der Angebote eher freizeitpädagogisch orientiert (vgl. ebd., S. 56 ff.). Die geringe personelle Ausstattung mit entsprechenden Fachkräftestellen und die mangelnde konzeptionelle Verankerung bewegungsorientierter Angebote in der stationären Erziehungshilfe verweisen auf den marginalisierten Stellenwert sportlicher Angebote in der Heimerziehung. Sport wird vielmehr im Sinne einer „Vorhalteleistung“ (Cloos et al. 2007, S. 17) zur Freizeitgestaltung, denn als methodisches Element eines pädagogischen Arrangements betrachtet (vgl. Gollnick 1963).

Zu Maßnahmen der Sozialen Arbeit, die Sport pädagogisch oder therapeutisch nutzen, liegen kaum Studien mit belastbaren Ergebnissen vor. Die bestehenden Hypothesen können häufig nur eingeschränkt durch empirische Daten untermauert werden. Derecik & Züchner (2015) stellt für die Forschungslage zum Sport in der Kinder- und

Jugendhilfe fest, dass es sich um „ein stark vernachlässigtes Feld“ (ebd., S. 217) handelt.

Exemplarisch soll die Untersuchung von Erich Knab (1999) zur Sport- und Bewegungserziehung in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe vorgestellt werden, die unter den deutschsprachigen Studien auf vergleichsweise soliden Grundüberlegungen beruht. Mittels Fragebogen wurde das Sportangebot, die Bedeutungseinschätzung der unterschiedlichen Sportarten für die pädagogische Arbeit, die Häufigkeit von Sport- und Bewegungsangeboten und die pädagogischen Zielsetzungen erhoben. Darüber hinaus wurden Daten zur Zielgruppe und der Qualifikation der Professionellen erfasst. Die Untersuchung wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und umfasste 30 Fragebögen, die an Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe versandt wurden. Die Auswertung basiert auf 20 Datensätzen. In der Untersuchung bleiben die Auswahl der befragten Einrichtungen, der Grad ihrer Heterogenität und die vergleichsweise geringe Datenbasis unkommentiert. Forschungsmethodisch problematisch erscheinen vor allem die geringe Datenbasis und die ausschließliche Befragung der Professionellen, die Sportangebote in den untersuchten Einrichtungen anbieten. Es handelt sich bei den Ergebnissen lediglich um die fachliche Einschätzung der Bedeutung des Sporttreibens für die Entwicklung der AdressatInnen im Rahmen sehr unterschiedlicher organisationaler Settings. Die Erhebung der subjektiven Einschätzungen einer für diesen Bereich verantwortlichen Person repräsentiert eine sehr spezifische Perspektive auf den Forschungsgegenstand.¹¹ Eine Einschätzung der AdressatInnen selbst bleibt ebenso aus, wie andere Belege für implizit angenommene Wirkungen.

Derartige methodologische und methodische Schwächen finden sich in weiten Teilen deutschsprachiger Studien zum methodischen Einsatz von Sport in der Sozialen Arbeit. In vielen Fällen handelt es sich eher um Praxisberichte, *Fallbeschreibungen* oder selbstevaluative Vergewisserung (vgl. beispielsweise für Arbeit mit

¹¹ Letztlich bleibt die Qualität der Ergebnisse oberflächlich: „Dem Freizeit- und heilpädagogischen Sport in ihrer Einrichtung wird von den Sportpädagogen eine ‘eher große’ Bedeutung zugeschrieben, während sie diesen Bereich für die Heimerziehung allgemein eine ‘große’ Bedeutung beimessen. (...) Es scheint, daß die Bereiche Sport als Freizeitpädagogik, leistungsmotivierende Pädagogik, Sport als medizinischer Bereich und Sport als heilpädagogisch-therapeutischer Bereich als eigenständige Arbeitsfelder angesehen werden können. Dem Sport als freizeitpädagogischer Bereich kommt eine Schlüsselfunktion für die anderen Bereiche zu “ (Knab 1999, S. 185 f.).

Drogenabhängigen Schay 2011; für die Jugendhilfe Nickolai u. a. 1982; für die Offene Kinder- und Jugendarbeit Becker u. a. 1995; für die Heimerziehung Holthoff 1993; Schüler 1999; Knab 1999). Insbesondere verallgemeinerte Schlussfolgerungen über die Wirkung des Sports, die auf Auswertungen relativ kleiner Stichproben *und* der Befragung spezifischer Personengruppen basieren, lassen Zweifel an der Reliabilität und Validität der Ergebnisse in anderen Kontexten aufkommen. Qualitativ-rekonstruktive Studien für den Einsatz von Sport in der Heimerziehung liegen bisher nicht vor.

5 Anlage der empirischen Untersuchung (Andreas Böhle & Ralf Gedeck)

Sport wird in der stationären Erziehungshilfe überwiegend als Möglichkeit der Freizeitgestaltung angesehen. Der methodische Einsatz von Sport im Sinne eines pädagogischen Verfahrens (Geißler & Hege 1995; Galuke 2011) bleibt vielfach unbeachtet. Zwar werden dem Sport sowohl aus sozialpädagogischer als auch aus sportwissenschaftlichen Perspektiven positive Einflüsse auf die Entwicklung junger Menschen zugeschrieben, allerdings werden sportliche Aktivitäten in der Jugendhilfe nur selten systematisch reflektiert. In einigen der vorliegenden Untersuchungen werden fragwürdige Zusammenhänge zwischen Sport und Persönlichkeitsentwicklung konstruiert. Die Vorstellung, auf die (Identitäts-)Bildung eines Menschen einwirken zu können, liegt erzieherischen Bemühungen allgemein zu Grunde. Sowohl im familiären Kontext als auch in alternativen Erziehungskontexten wie etwa ambulanten oder der stationären Hilfen zur Erziehung wird das Ziel forciert, das Selbstwertgefühl des Kindes oder des Jugendlichen zu stärken. Dabei handelt es sich in der Regel um die Annahme, man könne Kinder oder Jugendliche unter geeigneten Bedingungen zu einer starken und stabilen Persönlichkeit erziehen.

Wird sportliche Betätigung als ein methodisches Verfahren begriffen, muss davon ausgegangen werden, dass sportliche Betätigung zu spezifischen Einflüssen und zu Veränderungen bei den Adressierten führen kann. Grundsätzlich stellt sich für den Erziehungsprozess junger Menschen die Frage: Inwieweit beeinflusst physiologische Aktivität im Rahmen sportlicher Tätigkeiten das subjektive Erleben, die damit einhergehende Aneignung von Welt sowie das Sozialverhalten? Zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist, inwieweit gestellte sportliche Anforderungen, deren Bewältigung und vermutlich eintretende Leistungssteigerungen im physiologischen Bereich die Entwicklung der Identität beeinflussen können. Zu vermuten ist, dass wahrgenommene Leistungsfähigkeit und -steigerungen zu einer Veränderung des Selbstbildes der Jugendlichen führen. Daraus ergeben sich weitere, konkrete Fragestellungen für die Untersuchung:

Lassen sich im Rahmen eines sechsmonatigen Aufenthalts in der untersuchten Jugendhilfeeinrichtung Veränderungen feststellen, bezüglich

- der physiologischen Leistungsfähigkeit, in Bezug auf die Parameter Kraft und Ausdauer,
- des Körperbewusstseins,

- der Wahrnehmung des Leistungsvermögens,
- des Selbstkonzepts, insbesondere in den Bereichen körperbezogener, sozialer und emotionaler Aspekte sowie
- der Motivation, sich Leistungsanforderungen zu stellen und
- lassen sich Transferleistungen aus physiologischen Veränderungen auf soziale Aspekte nachvollziehen?

Um die angestrebten Fragestellungen beantworten zu können, wird eine multiperspektivische Untersuchung durchgeführt, deren Teilergebnisse mittels Triangulation (vgl. Flick 2008) aufeinander bezogen werden. Die Untersuchung nutzt längsschnittliche personenbezogene Daten, die durch

- standardisierte physiologische Ausdauer- und Krafttest,
- standardisierte psychologische Selbstwertschätzungsskalen sowie
- qualitativ-rekonstruktive Interviewanalysen gewonnen werden.

Die Daten wurden in einer Einrichtung der stationären Hilfen zur Erziehung erhoben, die durch die Universität Kassel von Juli 2008 bis Juni 2012 evaluiert wurde. Die zugrundeliegenden standardisiert erhobenen physiologischen und psychologischen Daten dieser Arbeit wurden ebenfalls im Evaluationszeitraum erhoben, stellen allerdings eigenständiges Material dar, das bisher nicht in die Analysen der Evaluation der Universität Kassel eingeflossen ist.

Zum Zweck der vorliegenden Untersuchung konnte in Kooperation mit der Einrichtung die Erhebung physiologischer Daten durch standardisierte Ausdauer- und Krafttests implementiert werden, die dann auch als Leistungsdiagnose der Einrichtung zur Einschätzung des Leistungsstandes der Adressaten diene.

Der rekonstruktive Zugang zu den subjektiven Deutungen der Adressaten erfolgt über Interviewmaterial, das zu Beginn und zum Abschluss der Maßnahme in Form von Leitfadeninterviews mit den Adressaten in der Einrichtung im Zuge der Evaluation durchgeführt wurde. Die Erhebung der Interviews wurde im Rahmen der Evaluation mit identischen Leitfäden durchgeführt, allerdings wurden die sportiven Anteile stärker akzentuiert. Die Selbstwerteinschätzungen wurden mittels einer standardisierten Messskala zu Beginn und zum Abschluss der Maßnahme im Anschluss an die Interviews mit den Adressaten erhoben.

5.1 Untersuchungsfeld (Andreas Böhle)

Die vorliegende Untersuchung wurde im Trainingscamp Lothar Kannenberg durchgeführt. Die Einrichtung ist aufgrund ihrer medialen Prominenz an dieser Stelle nicht anonymisiert worden. Sie wurde von 2008 – 2012 durch die Universität Kassel evaluiert. Sie besteht seit 2004 und arbeitet jeweils mit ca. 20 männlichen Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren, die sich dort für ca. sechs Monate aufhalten. Die Zielgruppe der Einrichtung kann als mehrfach benachteiligt und desintegriert charakterisiert werden. Zum überwiegenden Teil sind die Jugendlichen bereits mehrfach auffällig und häufig auch straffällig geworden. Das Delikt Spektrum umfasst insbesondere Gewalt und Eigentumsdelikte unterschiedlicher Intensität. Viele der Adressaten berichten auch über Drogenkonsum, obwohl Delikte gegen das BtmG in den justiziellen Dokumenten nur selten erscheinen (vgl. Galuske & Böhle 2010).

Es ist eine spezialisierte Einrichtung der stationären Erziehungshilfe, die nicht dem Charakter herkömmlicher Anstaltserziehung entspricht, aber auch nicht das Paradigma familienähnlicher Settings verfolgt. Vielmehr kann das Trainingscamp als ein vollstationäres Sozialtraining betrachtet werden. Sportliche Betätigungen dienen als strukturierende Grundlage der Maßnahme und sollen helfen, den destruktiven Verhaltensweisen der Adressaten entgegenzuwirken. Die Einrichtung präsentiert sich unter dem Slogan *Erziehung durch Sport* in der Öffentlichkeit und ist durch zahlreiche Fernsehdokumentationen in den gesellschaftlichen Diskurs über den Umgang mit jugendlichen Gewalttätern bekannt geworden. Insbesondere die disziplinierenden Handlungspraxen und die körperliche Anforderung durch den Sport haben zu einer fachlichen Debatte über die Legitimität dieser Einrichtung und in der Folge auch zu einer Evaluation durch die Universität Kassel geführt (vgl. Thieme & Bochow 2008; Wolffersdorff 2008; Galuske 2008).

Die täglichen Abläufe sind durch einen verbindlich vorgegebenen Tagesplan, der neben Essens- und Ruhezeiten, Ordnungs- und Hygienezeiten, insbesondere sportliche Aktivitäten wie Mannschaftsport, Kraft- und Ausdauersport, Gymnastik und Boxtraining beinhaltet, strukturiert. Die Wirkungsweisen des breiten Sportangebotes liegen nach den Annahmen der Einrichtung darin, dass Sport eine regulierende Kraft im Umgang mit Aggressionsverhalten inne wohne und weiterhin sportliche Betätigung und die damit verbundenen körperlichen Veränderungen grundsätzlich als förderlich für den Erziehungsprozess zu sehen sei. Entsprechend heißt es in dem zum Untersuchungszeitraum aktuellen Konzept der Einrichtung: „Ein Ziel unserer Arbeit ist

es, Jugendlichen den Sport als ein Ventil für aufgestaute Emotionen als Handlungsalternative anzubieten“ (Jugendhilfeeinrichtung Trainingscamp Lothar Kannenberg, o. J.). Die Konzeption beansprucht nicht, die Jugendlichen nach sechs Monaten als ‚resozialisiert‘ zu entlassen, sondern geht davon aus, dass das Einüben eines durch Sport und Reflexion strukturierten Tagesablaufs zunächst eine grundlegende Orientierung im Alltag wiederherstelle oder ermögliche, um im Weiteren nach etablierten pädagogischen Konzepten die Jugendlichen weiterbetreuen zu können. In den meisten Fällen sind im Vorfeld der Maßnahme bereits vielfältige Versuche der Jugendhilfe gescheitert oder wurden als nicht möglich erachtet (vgl. Böhle et al. 2013). Für einen Teil der Adressaten ist der Aufenthalt mit einer richterlichen Auflage oder Weisung als Resultat eines Jugendstrafverfahrens verbunden.

Die Zielgruppe

Die Jugendlichen weisen in ihren Biographien zumeist zahlreiche Brüche und Diskontinuitäten auf. Sie berichten von Gewalterfahrungen sowohl als Opfer als auch als Täter, von Missachtungserfahrungen in Familie, Schule und Jugendhilfe und häufigem Drogenkonsum. Die soziale Orientierung der Zielgruppe des Trainingscamps lässt sich dem Modell des „Code of the street“ (Anderson 1999) zurechnen und zeichnet sich dadurch aus, dass diese Jugendlichen schon in jungen Jahren erfahren mussten, in wesentlichen Belangen des Lebens latent gefährdet zu sein, da es an Unterstützung durch Familie oder öffentliche Erziehung mangelte. Dementsprechend mussten diese Jugendlichen die Erfahrung machen, für sich und ihre Belange selbst Sorge tragen zu müssen, und sich ggf. ihre Teilhabe ohne Unterstützung und gegen die Interessen anderer erkämpfen zu müssen. In einer Dynamik deprivierter sozioökonomischer Verhältnisse entwickelt sich der von Anderson (1999) beschriebene Code of the street: Es kommt zu einer ausgeprägten Orientierung Stärke zu demonstrieren, indem im öffentlichen Raum andere gewaltförmig dominiert werden, ihres Besitzes beraubt und gedemütigt werden. Opfer zu erzeugen ermöglicht, sich selbst höher zu positionieren und Selbstwert zu generieren. Es entsteht eine Konzeption von Welt, die darauf abzielt, Täter anstatt Opfer zu sein. Die gewaltförmige Abwehr von Missachtung und Ohnmachtserfahrungen, die in Kindheit und Jugend zunächst selbst erlitten wurden, kennzeichnet die Biographien jugendlicher Gewalttäter (vgl. Baier et al. 2010;

Sitzer 2003) und kann sich in sogenannten Gewaltkarrieren (Sutterlüty 2003) verstetigen.

Die Jugendlichen kommen insofern nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ in die Einrichtung. In der Regel erfolgt die Inanspruchnahme dieser Hilfe zur Erziehung als Reaktion auf abweichendes Verhalten (intensiver Drogenkonsum und/oder hohe Gewaltaffinität) und ist mit der Androhung justizieller Konsequenzen belegt, sollte die Maßnahme nicht angetreten werden. Damit verbindet sich der Anspruch, gegen die sozialen Praxen, welche als abweichend definiert werden, zu intervenieren. Die Verhaltensweisen der jugendlichen Adressaten sind geprägt von einer Konzeptualisierung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen, sich gegen Andere durchsetzen zu müssen, für sich selbst Sorge tragen zu müssen und soziale Anerkennung durch Dominanz über Schwächere zu generieren (vgl. Böhle et al. 2011). Mit der Verinnerlichung oben beschriebener Überzeugungen stellt sich für eine pädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe die Frage nach einem angemessenen Umgang im Sinne einer lebensweltlichen Orientierung und pädagogischen Zielsetzung für entsprechende Interventionen und Bildungsangebote.

Galuske & Böhle (2009) berichten aus den Analysen der einrichtungsinternen Fallakten und des Bundeszentral- und Erziehungsregisters, unter welcher ungünstigen Konstellation die Biographien des überwiegenden Anteils der Adressaten bislang verlaufen sind. Mangelnde Anerkennung in unterschiedlichsten Lebensbereichen, fehlende familiäre Ressourcen, Akkumulation schulischer Misserfolgserlebnisse spiegeln für den Großteil der Jugendlichen die Bedingungen eines nicht wünschenswerten Lebens wider. Es ist davon auszugehen, dass die im Laufe ihres Aufwachsens gesammelten Missachtungserfahrungen die dargelegten gewaltförmigen Orientierungen mit erzeugt haben. Werden die devianten und delinquenten Verhaltensweisen der Jugendlichen als Reaktions- und Bewältigungsmuster in belastenden Lebenslagen begriffen, so ist aber auch zu erwarten, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen gerade in Formen abweichenden und kriminellen Verhaltens dem Aufbau positiver Selbstkonzepte dienlich sind und die Evaluation der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sich auch in lebensweltlichen Bezügen vollzieht. Die Bewertung der eigenen Person muss trotz als abweichend markierter Verhaltensweisen nicht zwangsläufig negativ ausfallen, sondern wird entscheidend durch die sozialen Kontexte und jeweiligen Selbst- und Weltverhältnisse bestimmt. Unter Bedingungen latenter Gefährdung der eigenen Integrität

aufzuwachsen und diese auch gewaltförmig zu bewältigen, könnte dazu führen, dass sich diese Jugendlichen aus ihrer lebensweltlichen Perspektive als ‚gut aufgestellt‘ bewerten. Gleichzeitig ist ihre Delinquenz zumeist der Anlass für den Aufenthalt in der Einrichtung und fordert ihnen eine Perspektive ab, die gewaltförmige Handlungsstrategien negiert.

Pädagogischer Ansatz

Die destruktiven, aggressiven und dominierenden Handlungs- und Verhaltensweisen der Jugendlichen stellen die PädagogInnen vor die Herausforderung, sich als Erziehende zu positionieren und den Jugendlichen ein passförmiges Angebot zu unterbreiten, welches sinnhafte Alternativen zu ihren bisherigen Orientierungen und Handlungsweisen eröffnet. Die Einrichtung bedient sich dabei eines Sammelsuriums unterschiedlichster Elemente einer *auf Erziehung durch Sport* ausgerichteten Pädagogik. Die Umgangsformen der PädagogInnen mit den Jugendlichen zählen zum Ansatz der *Konfrontativen Pädagogik* (vgl. Kilb 2006, S. 29 f.). Die Anforderung der Veränderung von Verhaltensweisen durch pädagogische, aber auch justizielle Interventionen muss als große Anstrengung empfunden werden. Es geht darum verinnerlichte Verhaltensmuster auf den Prüfstand zu stellen, die eigene Handlungsfähigkeit und Affinitäten zu reflektieren und einen veränderten Maßstab zur Bewertung der eigenen Handlungen anzulegen. Dies bedeutet die eigene Identität infrage zu stellen. Diese Anforderung ergibt sich aus den gesellschaftlichen Reaktionen des sozialen Umfeldes auf Handlungsweisen, die den Jugendlichen oftmals subjektiv sinnvoll und zuweilen lebensweltlich überlebensnotwendig erscheinen. Diese Anforderungen können durch Freunde und Familie oder Vertreter staatlicher Institutionen wie Schule, Jugendhilfe, Psychiatrie oder Justiz formuliert und machtvoll gerahmt werden. Hilfe wird dann gegen die Willensbekundungen der Adressaten aufoktroiert, obwohl es sich bei dem Widerstand gegen die Hilfe um einen Versuch der Wahrung autonomer Lebensführung handelt. Kinder und Jugendliche haben nach § 1 des KJHG ein Recht auf Erziehung. Dieses Recht kann, sofern bereits die Instanzen der Familie, Schule und Jugendhilfe ihre Bemühungen reduziert oder gar eingestellt haben, nur verwirklicht werden, wenn es gelingt, diese Jugendlichen zu motivieren, sich erneut auf Erziehung einzulassen. Lehnen sie die Erziehungsbemühungen im Rahmen von Angeboten der Jugendhilfe ab, so kann diese die Ablehnung aber nicht akzeptieren. „Zur professionellen Herausforderung wird dieses Problem (...) gerade bei denen, welche die Autonomie ihrer

Lebensführung gegen die Zumutungen der Betreuung auf eine Art und Weise verteidigen, welche sie selbst und andere gefährdet oder schädigt“ (Müller 2011a, S. 302). Es geht folglich nicht nur darum, „solche Jugendliche davon zu überzeugen, dass der staatliche Zwang gegen ihre Taten letztlich nur ihrem eigenen Wohl diene, sondern sie zu überzeugen, dass der Eingriff sie mit einer Realität konfrontiert, in der es für sie um die Wiedererlangung autonomer Lebenspraxis geht und in der es nützlich ist, angebotene Hilfen auf ihre Brauchbarkeit zu überprüfen.“ (ebd.)

Im Sinne der Oevermann'schen Professionalisierungstheorie geht Müller (2011b) davon aus, dass weder Leidensdruck noch kindliche Neugier bei ‚schwierigen‘ Jugendlichen zur Begründung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses führen, da sie ein solches grundsätzlich ablehnen. Leidensdruck sei für diese Jugendlichen erst dadurch gegeben, dass sie mit staatlichen Restriktionen und Übelzufügung von Gesetzeswegen her belegt seien. Der Leidensdruck auf Seiten der Adressaten könne aus fachlicher Perspektive insofern nicht als legitime Begründung eines Arbeitsbündnisses genutzt werden, da dieser erst durch die Pädagogen erzeugt werden müsse. Da die Konstitution eines pädagogischen Arbeitsbündnisses der wechselseitigen Bereitschaft der beteiligten Akteure bedarf und diese nicht als gegeben zu erwarten ist, muss in Fällen, in denen es zunächst zu einem einseitigen Hilfeangebot kommt, ein Prozess initiiert werden, infolge dessen sich auch bei den AdressatInnen die Einsicht in eine bestehende Hilfebedürftigkeit und damit auch das Interesse an einem Arbeitsbündnis entwickeln kann. Es gilt zu verstehen, welche subjektiven Abwägungen einer Annahme des Hilfeangebots entgegenstehen können. Der professionell Helfende darf das Hilfeangebot nicht als den ersehnten Ausweg aus misslicher Lage für den Adressaten fehlinterpretieren. Vielmehr müssen sich die Helfenden darüber bewusst sein, dass die gut gemeinte Hilfe trotz unterstellter Nützlichkeit von den Adressaten abgelehnt werden kann, weil sich im Einlassen auf ein Hilfeangebot eine Abhängigkeit konstituieren kann, die belastende Erfahrungen aufgrund gescheiterter Hilfebemühungen oder Missachtungserfahrungen in Erziehungskontexten in Erinnerung ruft. Nach Abwägung der Sinnhaftigkeit von Hilfeangeboten kann die Beurteilung negativ ausfallen und der bestehende Leidensdruck in den jeweiligen Lebensumständen und deren Bearbeitung mit den bis dato entwickelten Bewältigungsformen als das kleinere Übel erscheinen (vgl. Böhle et al. 2011).

Interventionsversuche können aus der Perspektive der Adressaten eine enorme Zumutung darstellen: Der Eingriff in die (zumindest situative) Autonomie der Lebensführung kann durch die Betroffenen als ein Angriff auf ihr Selbst gewertet werden. Es wird verdeutlicht, dass subjektiv als sinnvoll erachtete Handlungen, die der Strukturierung und Organisation des Lebens dienen oder helfen, Krisensituationen zu bewältigen, als falsch deklariert werden und somit das eigene Verhalten, bisweilen die eigene Identität, abgelehnt wird, ohne aber eine subjektiv als sinnvoll erachtete adäquate Alternative angeboten zu bekommen. „Professionelle Helfer und ihre Auftraggeber lassen oft unberücksichtigt, dass der ‚Mangel‘ an Motivation vielfach im Zusammenhang mit schlüssigen Gründen zu sehen sind, die beim Klienten kein oder nur geringes Interesse an den Veränderungsaufforderungen anderer zeigen lassen. Menschen reagieren auf Aufforderungen, sich zu verändern, im Allgemeinen nicht mit Begeisterung, sondern mit Reserviertheit, Befremden oder gar Ablehnung. Keiner von uns hört gerne von anderen, dass wir uns verändern sollten. Veränderungsanforderungen lösen bei manchen Bedrohungsgefühle aus“ (Conen 2007, S. 370). Es ist die Aufgabe der PädagogInnen, über die bereits erfahrenen und (kurz) bevorstehenden Konsequenzen des Handelns und der Taten ihrer Adressaten hinzuweisen und aufzuklären – sozusagen die Kultivierung eines verborgenen oder zukünftigen Leidendrucks, um die Neugier der Jugendlichen zu wecken, sich den anstehenden Herausforderungen zu stellen.

Neben einer verbindlichen Tagesstruktur ist die Erziehung durch Sport ein besonderes Charakteristikum des Trainingscamps. Da die Jugendlichen für die Aufenthaltsdauer von der Schulpflicht befreit sind, steht der gesamte Tag zur Verfügung und wird wesentlich durch Sporteinheiten gestaltet.

Sportliche Aktivitäten

Der Sport ist ein zentrales Element in der Alltagsgestaltung. Die Dauer sportlicher Tätigkeit bewegt sich zwischen drei und acht Stunden täglich und liegt im Durchschnitt bei drei bis vier Stunden pro Tag (vgl. Böhle et al. 2014). Die Sporteinheiten sind stets verbindlich und die Teilnahme an den Einheiten kann nur aufgrund gesundheitlicher Gegenindikation oder anderen verpflichtenden Tätigkeiten, wie etwa dem Küchendienst, ausgesetzt werden. Die Möglichkeit, sportlichen Anforderungen auszuweichen, die als unangenehm empfunden werden, wird somit systematisch erschwert. Jugendliche, die aufgrund gesundheitlicher Beschwerden nicht am Sport teilnehmen, müssen sich entweder in ihrem Zimmer aufhalten, welches aufgrund der

spartanischen Ausstattung nur wenig Möglichkeiten zur jugendtypischen Freizeitgestaltung bietet (keine Musik, kein Fernseher, kein Handy, kein Kommunikationspartner) oder es werden nach Möglichkeit andere Aufgaben übertragen wie beispielsweise Erlebnisberichte zu schreiben oder bei der Vorbereitung der Mahlzeiten helfen. Die Sporteinheiten sind wie der gesamte Tagesablauf im Trainingscamp kollektiv organisiert und stellen stärker als die Ordnungs- und Hygieneeinheiten, bei denen sich die Jugendlichen über die Einrichtung verteilen, Gruppengeschehnisse dar. Sport ist folglich immer auch ein soziales Geschehen in der Gleichaltrigengruppe unter pädagogischer Begleitung (vgl. Böhle et al. 2014).

Die Sporteinheiten lassen sich in vier Bereiche sportlicher Aktivität aufteilen. Diese Systematisierung ist insofern von Bedeutung, als dass davon auszugehen ist, dass die einzelnen sportlichen Tätigkeiten mit verschiedenen Interaktionsformen auch unterschiedliche Effekte bei den Adressaten entwickeln können.

- Ausdauersportarten, vorwiegend Laufen
- Mannschaftssport, überwiegend Fußball und Volleyball
- Kraftsportübungen, an entsprechenden Geräten oder im freien Training
- Boxtraining

Die Interviewanalysen der Evaluation des Trainingscamps belegen, dass die meisten Jugendlichen zu Beginn der Maßnahme eine gewisse Überforderung durch die sportliche Anforderung erfahren. Später werden Gewöhnungseffekte deutlich: Selbst hohe Anforderungen insbesondere im Boxtraining oder bei intensiven Laufeinheiten werden bewältigt und retrospektiv häufig als anstrengende und positive Erlebnisse beschrieben. Grenzerfahrungen, wie das Gefühl, kurz vor dem körperlichen Zusammenbruch zu stehen, werden situativ als unangenehm, bilanzierend jedoch als befriedigend, gar erstrebenswert geschildert. Schmerzen im Zusammenhang mit und nach sportlicher Aktivität werden in den Interviews ebenfalls amüsant und als erstrebenswert präsentiert, wenn etwa aufgrund von Muskelkater im Alltag nur noch eingeschränkte Bewegungsfähigkeit vorherrscht. Diese Deutungen gehen einher mit einer idealisierten Vorstellung eines Männlichkeitsentwurfs, der auf physischer Stärke und Härte basiert. Die positive Wendung der unangenehmen Empfindung lässt auf die Erinnerung an die erbrachte Leistung schließen, die dem Muskelkater oder Schmerz

zu Grunde liegt. Körperliche Leistungsfähigkeit scheint somit als allgemein positiv bewertet (Böhle et al. 2014).

Jugendliche, die sich der Teilnahme an Sporteinheiten mehrfach entziehen, müssen mit einer Ächtung durch die Gruppenmitglieder rechnen. Mittels Provokationen, Abwertungen und negativen Etikettierungen entsteht ein Gruppendruck, der in der Befürchtung von Ausgrenzung erheblichen Konformitätsdruck erzeugen kann. Dieser Druck scheint motiviert zu sein durch ein Gefühl von Ungerechtigkeit auf Seite derer, die ihre Aufgaben pflichtgemäß erfüllen sowie der Norm des „Mitmachen-müssen“, die im Trainingscamp eine hohe Legitimität genießt. Dahinter verbirgt sich seitens der Einrichtung die Auffassung, dass die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben nur dann angemessen möglich sei, wenn ein entsprechender Beitrag geleistet werde und im Kontrast zur bisherigen Lebensführung stehe. Diese wird durch die PädagogInnen unter Erinnerung an Schulabsenz, Drogenkonsum und Straffälligkeit als abweichend etikettiert wiederholt thematisiert und somit den Jugendlichen in Erinnerung gerufen. Diese negative Etikettierung der bisherigen Lebensführung wird kultiviert und von außen durch Erwartungen der JugendamtsmitarbeiterInnen, des sozialen Umfelds sowie Ordnungsbehörden gestützt. Sich entsprechend konform zu verhalten, verlangt den Jugendlichen – symbolisiert durch den Sport – Anstrengungen ab, die sich in physischen Signalen widerspiegelt und als Beweis für (männliche) Härte, Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit dienen (vgl. ebd.).

Laufen

Laufen im Sinne von Joggen oder Wandern findet sich im Trainingscamp in vielfältiger Gestalt. Laufen wird als Bestandteil des Frühsports oder in speziellen Laufeinheiten in Distanzen zwischen zwei und sieben, seltener bis zu zwölf Kilometern mehrfach pro Woche durchgeführt. Neben den konzeptionell vorgesehen kollektiven Laufeinheiten wird das Laufen auch als Sanktion für Fehlverhalten eingesetzt.

Darüber hinaus nehmen trainierte Jugendliche auch an Wettkämpfen bis hin zu Halbmarathonläufen teil. Als weiteres konzeptionell fest verankertes Lauferlebnis lässt sich das sogenannte große Überlebenstraining betrachten, in dem die Jugendlichen eine drei- oder viertägige Wanderung zwischen 70 und 100 Kilometer mit Gepäck zurücklegen (ebd.).

Mannschaftsport

Mannschaftssport wird zumeist täglich durchgeführt. Als häufigste Sportarten werden Fußball, Volleyball und Basketball gespielt. Im Rahmen der Evaluation des Trainingscamps konnten zum Mannschaftssport aus den Interviews mit den Jugendlichen keinerlei sportbezogene Deutungen rekonstruiert werden. Lediglich Berichte einiger Jugendlicher, dass sie Fußballspielen nicht mögen würden, werden angeführt. Aus Beobachtungsanalysen allerdings geht hervor, dass insbesondere beim Fußballspielen immer wieder Konflikte zu Tage treten: Fehlpässe oder verfehlte Torschüsse, mangelndes Zusammenspiel und drohende Niederlagen erzeugten zuweilen Frustrationen, die im Spielverlauf das Aufbrechen bereits bestehender Konflikte zwischen den Jugendlichen veranlassten. Der Mannschaftssport kann somit als ein Medium der Eskalation sozialer Konflikte rekonstruiert werden, die Anlass für pädagogische Interventionen bieten. Ob über den Mannschaftssport Kooperation und Teamfähigkeit gefördert werden, kann entsprechend infrage gestellt werden (vgl. Böhle et al. 2014). Wird dieser Annahme gefolgt, obliegt eine Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen dann eher der pädagogischen Begleitung als dem Sporttreiben an sich. Es zeigt sich, dass Mannschaftssport in pädagogischer Absicht als eine Möglichkeit genutzt werden kann, individuelle Kooperations- und Konfliktfähigkeit einzuschätzen (ebd.).

Kraftsport

Kraftsportübungen werden häufig mehrfach täglich in unterschiedlichen Übungen durchgeführt. Neben dem Training an modernen Fitnessgeräten stehen im Fitnessraum eine Hantelbank sowie weitere Gewichte zur Verfügung. Zu Beginn der Maßnahme bekommen die Jugendlichen Einweisungen durch die PädagogInnen, deren interne Bezeichnung als Trainer (abgeleitet von der Bezeichnung „Respekttrainer“) Assoziationen zur Sozialfigur des Sporttrainers gerecht wird. Einige der pädagogischen MitarbeiterInnen verfügen über Qualifikationen als lizenzierte Fitness-, Fußball- oder Boxtrainer und/oder haben eine physiotherapeutische Ausbildung. Somit helfen ihnen fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten in den sportlichen Einheiten, die praktizierten Übungen auch aus trainingswissenschaftlicher Perspektive fachlich zu begleiten. Kenntnisse leistungsorientierter Trainingsmethoden kommen ebenso zum Einsatz wie theoretische Erläuterungen zum Muskelaufbau, zu weiteren physiologischen Prozessen des Trainings und zu gesundheitlichen Gefahren bei übermäßiger Beanspruchung, falscher Haltung o. ä.

Böhle et al. (2014) berichten, dass die Trainingseinheiten durch eine hohe Aufmerksamkeit der PädagogInnen auf korrekte Durchführung der Übungen geprägt sind. In der Regel wird die Übung zunächst angeleitet und dann in 10er Wiederholungen eingeübt. Die Aufmerksamkeit der PädagogInnen induziert wiederum die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf die Anleitungen und Korrekturen durch die PädagogInnen. Führen die Jugendlichen die Übungen fehlerhaft durch, korrigieren die PädagogInnen durch Berührungen und Führen der Bewegungsabläufe. Werden Übungen mit mangelndem Einsatz und Disziplin durchgeführt, werden die Jugendlichen verbal zurechtgewiesen, entweder durch energische Aufforderungen oder Sanktionsdrohungen. Während der Übungen versuchen sich einzelne Jugendliche immer wieder, sich der Kontrolle der PädagogInnen zu entziehen, indem sie sich außerhalb des Sichtfeldes platzieren und in unbeobachteten Momenten Übungen aussetzen. Es ist zu beobachten, dass die anderen Jugendlichen dies bis zu einem gewissen Grad tolerieren, der vermutlich auf Sympathien und antizipierte Leistungsfähigkeit zurückzuführen ist. Bei übermäßiger Vermeidung intervenieren die Jugendlichen allerdings eigenständig, in dem der Betroffene verbal angehalten wird, die Übungen korrekt durchzuführen, so dass auch die PädagogInnen aufmerksam werden (vgl. ebd.).

Weitere Kraftübungen finden sich als Fitnessübungen zur gezielten Beanspruchung von Rücken-, Bauch-, Arm- und Beinmuskulatur, die sowohl in Form spezieller Übungen wie z. B. Kniebeugen, Sit-up's, Gymnastikübungen als eigenständige Einheiten zum Bauch- und Rückentraining oder als Zirkeltraining, Frühspport oder auch durch Sanktionen stattfinden.

Boxen

Welche Sportarten im Trainingscamp betrieben werden hängt mit den Vorlieben und Qualifikationen der diensthabenden PädagogInnen zusammen. Das Boxtraining wird von qualifizierten Boxtrainern angeboten. Sind keine Boxtrainier im Dienst, so wird stattdessen auf Alternativen wie Zirkel-Training zurückgegriffen. Im Gegensatz zu den anderen Sportangeboten ist die Teilnahme am Boxen freiwillig. Es nimmt nur ein Teil der Gruppe daran teil, während die anderen in dieser Zeit im Nachbarraum dem Krafttraining nachgehen. Boxtraining findet zwei, selten auch dreimal wöchentlich für ein bis zwei Stunden statt und hat somit – konträr zur medialen Darstellung – im Programm des Trainingscamps zeitlich betrachtet nur einen geringen Anteil. Allerdings

genießt das Boxen in der Bewertung der Jugendlichen und PädagogInnen ein hohes Prestige.

Die Boxtrainer können auf langjährige Erfahrungen zurückgreifen und waren in ihrer aktiven Sportlervergangenheit erfolgreich (mehrfacher Hessenmeister, Teilnahme an den Olympischen Spielen oder Trainer eines Box-Weltmeisters). Diese Erfolge sind insofern von Bedeutung, als dass Zeitungsartikel, Urkunden und Pokale sowie weitere Insignien wie Boxmantel, alte Boxhandschuhe oder Bannern die Boxhalle schmücken und für die Jugendlichen präsent sind. Die Teilnahme am Boxtraining wird entsprechend inszeniert und für die Jugendlichen als eine besondere Herausforderung und Ehre dargestellt. Der Zielgruppe der Einrichtung wird zugeschrieben, über ein eingeschränktes Handlungsrepertoire in Konfliktsituationen zu verfügen, an dessen Ende zumeist die Androhung bzw. Ausübung körperlicher Gewalt stehe. Im Boxsport – so die Idee der Einrichtung und auch anderer sozialpädagogischer Projekte mit ähnlichen Ansätzen – sollen Verhaltensweisen eingeübt werden, die helfen, gewalttätige Impulse in solchen Konfliktsituationen besser kontrollieren zu können. Die körperlichen Anforderungen im Boxtraining sind hoch und die Teilnahme wird nur in verbindlicher Form gewährt. Wer nur sporadisch Interesse hat, wird vom Boxen ausgeschlossen. Der Boxsport scheint für die Jugendlichen eine besondere Attraktivität zu besitzen. Görlich (2008) konnte im Rahmen einer Befragung von SchülerInnen in verschiedenen marginalisierten Stadtteilen Hamburgs feststellen, dass Boxen hinter Fußball den zweiten Platz der Sportarten einnimmt, für die sich die befragten interessieren. Bemerkenswert erscheint dabei, dass Mädchen ein höheres Interesse als Jungen am Boxsport artikulieren (vgl. ebd., S. 16).

5.2 Forschungsdesign (Andreas Böhle)

Bisherige Untersuchungen, die Bildungsverläufe im Zusammenhang mit sportlicher Aktivität im Rahmen der Erziehungshilfen betrachten, weisen erhebliche methodische Einschränkungen auf. Untersuchungen zum Zusammenhang sportlicher Aktivität und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen liegen insbesondere mit Blick auf gesundheitliche Aspekte oder mit Blick auf den Zusammenhang mit schulisch operationalisierten Leistungsmessungen vor. Um derartigen Einschränkungen zu entgehen und das Bildungsgeschehen im dargelegtem Sinne (vgl. Kap 4.1) zu erkunden, wird angestrebt, sich dem Phänomen interdisziplinär zu nähern, indem untersucht wird, wie sich die untersuchten Jugendlichen durch die Teilnahme im

Trainingscamp physiologisch entwickeln, und wie dies mit Veränderungen des Selbstkonzepts zusammenhängt. Hierüber wird es möglich, Aussagen über Zusammenhänge zwischen der vollzogenen physischen Entwicklung und den Selbsteinschätzungen des Körperkonzepts und anderer Selbstkonzeptbereiche zu tätigen. Über einen weiteren Zugang auf Grundlage von Analysen narrativer Selbst- und Fremdpositionierungen werden die – auch leibbezogenen – Selbst- und Weltbezüge der Jugendlichen rekonstruiert und an die quantitativen Analysen der Veränderungen der Physiologie und des Selbstkonzeptes rückgebunden.

5.2.1 Erhebung der physiologischen Daten (Ralf Gedeck)

Da die physiologische Leistungsentwicklung durch Sport im Kontext von Untersuchungen zur Identitätsentwicklung bislang allenfalls oberflächlich beachtet wurden, sollen in der vorliegenden Untersuchung diese Daten erstmals detailliert berücksichtigt und im Zusammenhang zu Daten über das Selbstkonzept gesetzt werden. Um Aussagen über die physiologische Entwicklung der Jugendlichen im Trainingscamp tätigen zu können, bedarf es zunächst der Ermittlung der physiologischen Fähigkeiten der untersuchten Jugendlichen. Die Teilnahme an einem Sportprogramm oder die Mitgliedschaft in einem Sportverein lässt zunächst keine Aussage über die tatsächliche Intensität der individuellen Auswirkungen zu. Daher werden die Leistungsfähigkeit in Bezug auf Ausdauer und Kraft der untersuchten Jugendlichen zu Beginn und zum Ende der Zeit im Trainingscamp erhoben. Die physiologischen Daten wurden durch standardisierte Leistungstests innerhalb des Trainingscamps zu mehreren Messzeitpunkten durch den zweiten Autor durchgeführt und dokumentiert.

Bei der Auswahl aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Testverfahren für den Ausdauerbereich wird die systemgestützte Version des IPN-Tests nach Lagerstrøm & Trunz (1997) genutzt: Dabei gelangt eine Software zum Einsatz, die in Verbindung mit einem geeichten Fahrradergometer und einem Pulsmesser mit Brustableitung auf Grundlage persönlicher Daten wie Alter, Größe und Gewicht, Einschätzung des Sporttyps und Ruhepuls die relevanten Messgrößen vollautomatisch erfasst und dokumentiert. Testaufbau und Datenerhebung werden im nachstehenden Abschnitt zusammenfassend dargelegt.

Ermittlung der Ausdauer

Seit dem Einzug der Sportmedizin als fester Bestandteil der Sportwissenschaft stehen die unterschiedlichsten Tests zur Bestimmung und zur Optimierung der Ausdauerleistung nicht nur für Spitzensportler zur Verfügung. Der bislang weit verbreitete Coopertest (vgl. Weineck 2010, S. 303 ff.) aus dem Jahr 1968 kann als nicht mehr zeitgemäß angesehen werden, da er ohne Laktatmessung ungenaue Angaben bezüglich der Ausdauerleistung macht. Zudem werden zu viele Bedingungen vorausgesetzt, wie eine genormte Laufanlage und konstante Witterungsverhältnisse. Im Leistungssport, wie auch bei Reha-Maßnahmen, stehen heute weitaus genauere und einfacher zu handhabende Testverfahren, wie die Laktatdiagnostik (Schurr 2007) oder die Spiroergometrie, zur Verfügung.

Die Erhebung von ausdauerleistungsrelevanten Daten mittels Laktattest scheidet in dieser Untersuchung aus, da sie einen unnötig starken Eingriff durch Blutabnahme voraussetzt. Dieses Testverfahren wird überwiegend im Leistungssport angewandt, da es sehr valide Daten liefert. Zudem unterscheidet sich der IPN-Test von gleichwertigen, aber bekannteren Tests wie dem PWC-Test (vgl. Schurr 2007, S. 46 f.) dadurch, dass keine körperliche Ausbelastung erforderlich ist und somit das Testverfahren für die Jugendlichen als deutlich risikoärmer einzuschätzen und dennoch eine Identifizierung der aeroben Kapazität möglich ist.

Der IPN-Test (vgl. Lagerstrøm et al. 1990), entwickelt an der Sporthochschule Köln, gehört heute zu einem anerkannten Testverfahren. Erwähnenswert ist im Bezug auf die Weiterentwicklung des Testverfahrens durch das Kölner Institut für Prävention und Nachsorge (IPN) die Modifizierung des Verfahrens dahingehend, dass auch etablierte Belastungsschemata wie WHO oder Hollmann/Venrath in den Test integriert werden können (vgl. Institut für Prävention und Nachsorge 2004).

Das Testverfahren setzt voraus, dass sich der Testleiter vor Beginn Kenntnis über den Gesundheitszustand und über die ausdauerrelevanten Aktivitäten verschafft. Des Weiteren benötigt man für die Voreinstufung Angaben über Alter, Geschlecht, Gewicht und Ruheherzfrequenz (RHF). Mit diesen Daten und der folgenden Tabelle wird die Zielherzfrequenz, die gleichzeitig als Abbruchkriterium zu werten ist, festgelegt.

1. Schritt: Voreinstufung nach Ruheherzfrequenz und Lebensalter

RHF/Alter	< 20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	≥ 70
< 50	140	135	130	125	115	110	105
50-59	145	140	135	125	120	115	110
60-69	145	145	135	130	125	120	115
70-79	150	145	140	135	130	125	120
80-89	155	150	145	140	135	125	125
≥ 90	160	155	150	145	135	130	125

2. Schritt: Voreinstufung unter zusätzlicher Berücksichtigung der Trainingshäufigkeit (ausdauerrelevante Aktivitäten)

Sporttyp	Mindesthäufigkeit / Woche (Einheiten)	Stunden/ Woche	Aufschlag
überhaupt kein Ausdauertraining	-	-	-
wenig Ausdauertraining	1-2 mal	≤ 1 Stunde	-
moderat Ausdauertraining	2-3 mal	1-2 Stunden	plus 5
viel Ausdauertraining	3-4 mal	2-4 Stunden	plus 10
sehr viel Ausdauertraining	> 4 mal	> 4 Stunden	plus 15

Tabelle 2: Voreinstufung für den IPN-Test®: Definition des Ziel-/Abbruchkriteriums

Abb. 12 Institut für Prävention und Nachsorge (2004)

Anhand des hier ermittelten Wertes erfolgt die Festlegung des Belastungsschemas. Hier wird der WHO-Test für Untrainierte ansonsten der Hollmann-Venrath-Test genutzt.

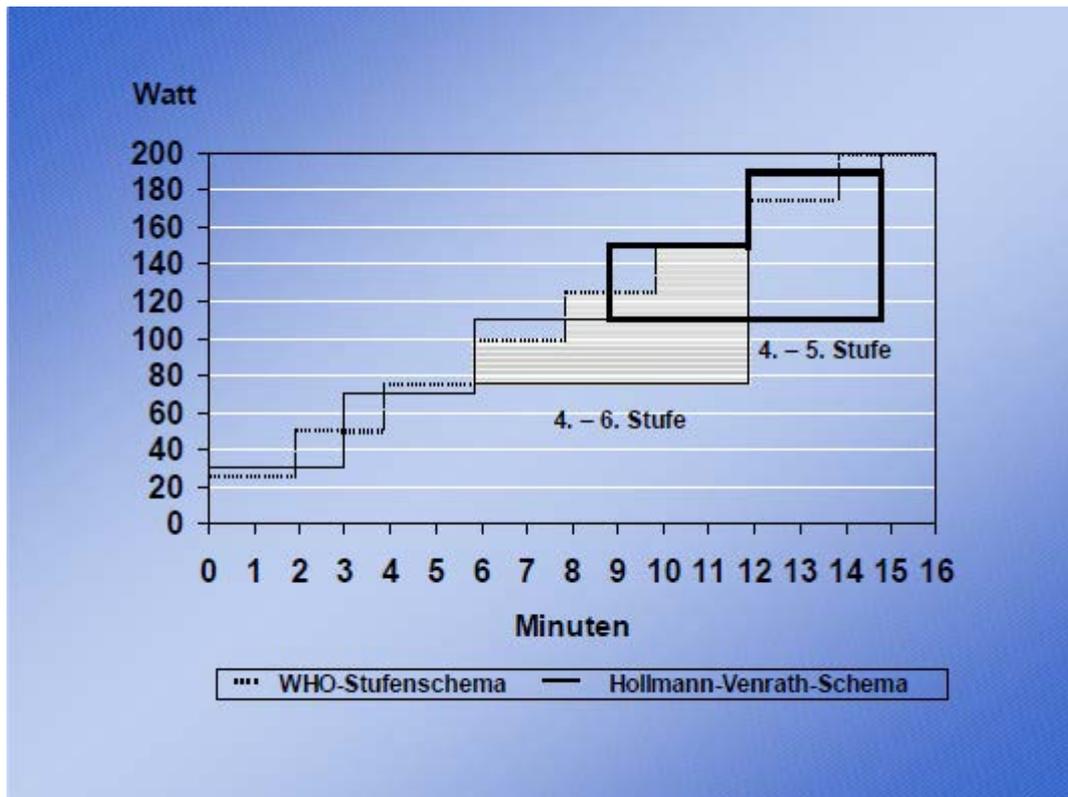


Abb. 13 Die Zuteilung des Belastungsschemas (WHO, Hollmann-Venrath) auf Basis der Individuellen Belastbarkeit (Trunz 1997).

Der Ergometertest wird bis zum Erreichen der Zielherzfrequenz durchgeführt. Relevant ist die vom Probanden auf diese Weise erreichte Leistung (Watt). Der rechnerisch mit Hilfe einer festgelegten Formel ermittelte Wert „Watt pro kg Körpergewicht“ kann mithilfe entsprechender geschlechtsspezifischen Norm-Soll-Leistungstabellen zur Bestimmung des individuellen Trainingszustandes herangezogen werden. Auch die zugehörige Trainingsherzfrequenz für eine aerobe Trainingsempfehlung kann ermittelt werden.

Faktor/Alter	< 30	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	ab 60	Bewertung
0,50	1,45	1,38	1,31	1,23	1,16	1,09	1,02	0,94	--
0,51	1,50	1,43	1,35	1,28	1,20	1,13	1,05	0,98	--
0,52	1,55	1,47	1,40	1,32	1,24	1,16	1,09	1,01	--
0,53	1,60	1,52	1,44	1,36	1,28	1,20	1,12	1,04	--
0,54	1,65	1,57	1,49	1,40	1,32	1,24	1,16	1,07	--
0,55	1,70	1,62	1,53	1,45	1,36	1,28	1,19	1,11	-
0,56	1,75	1,66	1,58	1,49	1,40	1,31	1,23	1,14	-
0,57	1,80	1,71	1,62	1,53	1,44	1,35	1,26	1,17	-
0,58	1,85	1,76	1,67	1,57	1,48	1,39	1,30	1,20	-
0,59	1,90	1,81	1,71	1,62	1,52	1,43	1,33	1,24	-
0,60	2,00	1,90	1,80	1,70	1,60	1,50	1,40	1,30	Ø
0,61	2,20	2,09	1,98	1,87	1,76	1,65	1,54	1,43	Ø
0,62	2,40	2,28	2,16	2,04	1,92	1,80	1,68	1,56	Ø
0,63	2,60	2,47	2,34	2,21	2,08	1,95	1,82	1,69	+
0,64	2,80	2,66	2,52	2,38	2,24	2,10	1,96	1,82	+
0,65	3,00	2,85	2,70	2,55	2,40	2,25	2,10	1,95	+
0,66	3,20	3,04	2,88	2,72	2,56	2,40	2,24	2,08	++
0,67	3,40	3,23	3,06	2,89	2,72	2,55	2,38	2,21	++
0,68	3,60	3,42	3,24	3,06	2,88	2,70	2,52	2,34	++
0,69	3,80	3,61	3,42	3,23	3,04	2,85	2,66	2,47	++
0,70	4,00	3,80	3,60	3,40	3,20	3,00	2,80	2,60	++

Abb. 14 Die Grenzwerte bei Männern und Frauen in Abhängigkeit zu Alter, Geschlecht und Traininghäufigkeit (gemäß Voreinstufung) zur Zuordnung des jeweiligen Belastungsschemas nach WHO oder Hollmann/Venrath (Institut für Prävention und Nachsorge 2004).

Da im Trainingscamp aufgrund des Konzeptes und der damit verbundenen Tagesstruktur ein individuelles, auf Einzelpersonen ausgelegtes spezifisches Training im Ausdauerbereich nicht vorgesehen ist, kann der Teilbereich der Bestimmung der Trainingsherzfrequenz (THF) hier außer Acht bleiben. Für diese Untersuchung steht die Messung von Leistungsveränderungen im Ausdauerbereich, auf Basis eines pädagogisch orientierten, überwiegend kollektiv durchgeführten Ausdauertrainings im Vordergrund. Die physiologischen Daten in Bezug auf die Ausdauerleistungsfähigkeit der Adressaten des Trainingscamps liegen in Form einer Testreihe zu drei Messzeitpunkten der Maßnahme vor. Das Institut für Prävention und Nachsorge (IPN) empfiehlt, Tests zur Überprüfung auf Verbesserung, Veränderungen im Ausdauerbereich unter den gleichen Grundeinstellungen ca. alle drei Monate zu wiederholen. Diese Vorgabe wurde bei den hier vorliegenden Erhebungen befolgt.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem IPN-Test um ein Messverfahren handelt, das zwar nicht die Laktatdiagnostik oder Spiroergometrie ersetzen kann, aber für die nicht leistungssportbezogene

Trainingssteuerung eine genaue Variante darstellt. Zudem erfordert die Messung mittels IPN-Tests keine Blutentnahmen und ist somit weniger invasiv als vergleichbare Methoden. Inzwischen stehen für den IPN Test auch Hard- und Softwareangebote bereit, die eine automatische Erfassung und Auswertung ermöglichen, ökonomisch sinnvoll sind und auch von Personen durchgeführt werden können, die nicht im Hochleistungssport tätig sind.

Die Entwicklung der Maximalkraft wird über die Übungen der Beinpresse, des Ruderzugs und des Bankdrückens zu Beginn und zum Abschluss der Maßnahme ermittelt. Diese Übungen werden mit individuell gewählten Belastungen (Gewichten) zum jeweiligen Messzeitpunkt durchgeführt und so oft es möglich ist wiederholt. Aus den Belastungen und Wiederholungen wird das hypothetische Maximalgewicht (1hRM) errechnet. Die Werte des 1hRM ermöglichen den Leistungsvergleich zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten. Dadurch wird gewährleistet, dass sich die physiologischen Entwicklungen und die Veränderungen der Leistungsfähigkeit anhand der Parameter Ausdauer und Kraft nachvollziehen lassen.

Ermittlung der Maximalkraft

Im Trainingscamp befinden sich zwölf professionelle Trainings- u. Kraftmaschinen mit der ein hoher Anteil der Muskulatur bzw. Muskelgruppen gezielt trainiert werden kann. Die Anlage befindet sich im Erhebungszeitraum in einem guten gewarteten Zustand, so dass zuverlässige Messdaten erhoben werden konnten. Bei der Datenerhebung steht den trainierenden Jugendlichen geeignetes Fachpersonal zur Verfügung, das neben der pädagogischen Ausbildung auch über eine fachliche Qualifikation in diesem speziellen Trainingsbereich verfügt. Wie im Kapitel 3.3 beschrieben, ist dies insbesondere hinsichtlich des erforderlichen gesundheitlichen Sicherheitsaspekts von Bedeutung, da für die korrekten Ausführungen und Bewegungsabläufe spezifische Kenntnisse des Krafttrainings nötig sind, um einer Verletzungsgefahr durch Überlastung entgegenzuwirken.

Der Krafttrainingsbereich erfreut sich einer hohen Akzeptanz durch die Jugendlichen. Das Training der Jugendlichen zielt überwiegend auf Körperformung bzw. Bodybuilding, womit sich die große Motivation erklären lässt, mit der die Jugendlichen das Angebot annehmen. Die Mitarbeiter sind daher in besonderer Weise gefordert,

den gesundheitlichen Grundgedanken des Ausgleichs muskulärer Disbalancen aufrecht zu erhalten.

Werden in der Trainingswissenschaft Testverfahren zur Ermittlung der Maximalkraft überwiegend zu Zwecken der Trainingsplanung und -steuerung genutzt, wird hier ein Verfahren benötigt, das sich in Bezug auf seine Genauigkeit dazu eignet, Leistungsveränderungen in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen aufzuzeigen.

Traditionell erfolgt die Trainingsplanung und Steuerung in der Sportpraxis über die Bestimmung der Maximalkraft, entsprechend ihrer Trainingsziele, beginnend mit einem Maximalkrafttest als Eingangsdiagnose (vgl. Ehlenz et al. 1991, S. 121). Dieser daraus resultierende Wert, der hier ebenfalls erhoben wird, definiert sich aus dem Gewicht, das bei einer Übung einmal korrekt bewegt werden kann („Repetition Maximum“, RM nach DeLorme und Watkins, 1951) und somit für den Ausgangswert (100%) steht (vgl. Breitenstein & Hamm 1996, S. 85 f.). Weil nach dieser Definition 1RM im klassischen Muskelaufbautraining nicht trainingsrelevant ist, stehen hier die jeweiligen maximalen Wiederholungen mit submaximalen Widerstandsgrößen im Vordergrund. Die Bestimmung, bzw. Berechnung dieser Reizgrößen setzt allerdings die vorher ermittelte Maximalkraft voraus.

Maximalkrafttests im klassischen Sinn stellen zwar ein relativ genaues, aber kein exaktes Testverfahren, wie computergestützte Tests an isokinetischen Geräten oder die Maximalkraftberechnung durch Computertomographie (vgl. Weineck 2010, S. 512 ff.) dar, da in ihrem aufwendigen Verlauf Ermüdungserscheinungen mit einfließen. Dieses Verfahren setzt ein spezifisches Aufwärmen voraus. Gerade wenn, wie bei der vorliegenden Erhebung, noch keine Untersuchungsergebnisse bekannt sind, welche ein ungefähres Abschätzen der vorhandenen Maximalkraft ermöglichen, muss der Proband schrittweise vorgehen. Er versucht sich zuerst an einem Gewicht, das er entweder bewältigt oder nicht. Solange das Gewicht nicht dem Maximalgewicht entspricht, muss er sich nun mit immer höheren Gewichten vorarbeiten, bis er es nicht mehr bewältigen kann. Das höchste gehobene Testgewicht wird dann als Maximalgewicht angenommen und zur Leistungsdiagnose genutzt. Gießing (2003, S. 27) kritisiert in diesem Zusammenhang, neben einem hohen Verletzungsrisiko, dass der durch dieses schrittweise Vorgehen eintretende Ermüdungseffekt nicht kontrolliert werden kann und daher zu Ungenauigkeiten in der Abschätzung der Maximalkraft führt.

Als weitere methodische Alternative zur Bestimmung des Maximalgewichts gibt es mehrere Konzepte, die bereits im Bereich von 5RM bis 10RM rechnerisch eine zuverlässige Bestimmung der Maximalkraft zulassen, dieser errechnete Wert wird als individuelles hypothetisches Maximalgewicht (h1RM) bezeichnet (vgl. Gießing 2002, S. 141 ff.). Galten Testverfahren, die mittels Hochrechnung die Maximalkraft ermittelten als ungenau, konnte diese Annahme jedoch Mitte der 1990'er Jahre von Mayhew et al. (1995, S. 108 ff.) und LeSuer et al. (1997, S. 211 ff.) widerlegt werden, wobei sie die größten Übereinstimmungen zwischen dem berechneten und dem tatsächlichen Maximalgewicht bei der folgenden Formel von Brzycki (1993, S. 88 ff.) feststellten:

$$\% \text{ von 1RM} = 102,78 - 2,78 \times \text{Anzahl der Wiederholungen}$$

Hiermit lassen sich nun Maximalleistungen, besonders für Trainingsanfänger, auf der Grundlage submaximaler Kraftwerte berechnen, wobei die Berechnung durch Zuhilfenahme einer Tabelle noch vereinfacht werden kann.

Prozentwert der Maximalleistung	Mögliche Wiederholungszahl
47,18	20
49,96	19
52,74	18
55,52	17
58,30	16
61,08	15
63,86	14
66,64	13
69,42	12
72,20	11
74,98	10
77,76	9
80,54	8
83,32	7
86,10	6
88,10	5
91,66	4
94,44	3
97,22	2
100,0	1

Abb. 15 Tabelle zur Berechnung des h1RM (aus Gießing 2003, S. 30)

Bewältigt ein Proband im Testverfahren 10-mal 50 kg bei einer festgelegten Übung, versagt aber bei der elften Wiederholung, so ergibt sich das 10RM. Entsprechend der h1RM-Formel (Tabelle) liegt die Belastungsintensität bei 74,98% und demzufolge das h1RM bei 66,68 kg. In der Sportpraxis ist auf dieser Grundlage eine individuelle, zielgerichtete Trainingsplanung möglich, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Genauigkeit bei diesen Berechnungen nur für die Grundübungen zutreffend

ist (vgl. Hoeger et al. 1987, S. 11 ff.; Hoeger et al. 1990). Da sich diese Erhebung darauf beschränkt, die Leistungsveränderungen durch die sportliche Betätigung der sechs-monatigen Maßnahme zu dokumentieren, liegt die Genauigkeit in einem vertretbaren Rahmen, da die ermittelten Werte nicht zur Optimierung der Trainingsplanung genutzt werden. Darüber hinaus ist das benutzte Verfahren leicht handhabbar und, was im Vordergrund steht, ist mit einem relativ geringen Verletzungsrisiko verbunden.

Im Folgenden werden die ‚klassischen‘ Übungen für die Hauptmuskelgruppen der Brust-, Rücken- und Beinmuskulatur beschrieben, die bei unserer Untersuchung zur Kraftermittlung genutzt wurden.

Bankdrücken

Das Bankdrücken auf der geraden Hantelbank (Flachbank ohne Neigungswinkel) zählt zu den klassischen, traditionellen Übungen im Kraftsport und im Besonderen im Bodybuilding, da hierbei der große Brustmuskel (M. pectoralis major) trainiert wird. Der Brustmuskel ist einer der wichtigsten Muskeln im Schultergelenk. Er ist neben der Anteversion (Arm nach vorne führen), der Innenrotation und als Atemhilfsmuskel auch für das Heranziehen des Arms (Adduktion) an den Körper verantwortlich. Ihm kommt bei vielen Sportarten eine besondere Bedeutung zu (Wurfdisziplinen, Schwimmen, Stabhochsprung). Da der pectoralis major nahezu den ganzen Brustkorb bedeckt und ihm dadurch seine Konturen verleiht, ist er nicht nur bei Anspannung sehr gut tast- und sichtbar (vgl. Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 348 ff.; Rühl & Schuba 2003, S. 9 ff.). Beim Bankdrücken liegt der Trainierende in stabiler Rückenlage auf der Flachbank¹², wobei die Beine anzuwinkeln sind, so dass die Füße keinen Kontakt zum Boden haben und somit der Rücken entlastet wird. Diese rüchenschonende Position konnte sich bisher bei den meisten Jugendlichen nicht durchsetzen, da hierbei keine zusätzlichen Kraftreserven aus der Rückenmuskulatur (Hohlkreuz) aktivieren werden können und diese Position nur eine bedingte Stabilität des Trainierenden zulässt, was sich auch in der geringeren Kraftentfaltung manifestiert, was gerade bei hohen Gewichten oder

¹² Im vorliegenden Fall handelt sich um eine Wettkampfbank, die gewisse Kriterien in Bezug auf Größe, Höhe und Ablagemöglichkeit der Hantelstange aufweisen muss.

Maximalkrafttests von Bedeutung ist. Den Probanden dieser Untersuchung wurde, nach reiflicher Überlegung trotzdem die rückenbelastende Variante im „Gewichtheberstil“ zugestanden (vgl. Delavier 2006, S. 52 f.), zumal sie bei den Jugendlichen auch sehr beliebt ist. Im Bankdrücken-Test sahen sie auch einen gewissen Wettkampfcharakter, was die Motivation bei der Teilnahme erhöhte und folglich mit genaueren Messergebnissen einhergeht. Grundsätzlich wurde aber ausnahmslos auf die professionelle Durchführung der Übung geachtet.

In der liegenden Position wird die Langhantel im Obergriff aus der „Ablage“ genommen und in Richtung Brustkorb abgesenkt, je nach Größe des Brustkorbes des Trainierenden wird die Hantel einige Zentimeter vor der Brust gestoppt (je größer der Abstand zum Brustkorb, desto geringer ist das Verletzungsrisiko) und wieder nach oben gedrückt, bis die Ellbogen fast gestreckt sind. Die Griffbreite, die lediglich Einfluss auf die Aktivierung verschiedener Anteile des Brustmuskels hat, ist so zu wählen, dass in der unteren Position bei allen Probanden die Unterarme senkrecht zum Boden zeigen (vgl. Fröhlich et al. 2011, S. 140). Grundsätzlich gilt, dass die Testbedingungen an die individuellen physischen Gegebenheiten der Probanden angepasst werden müssen.

Ruderzug

Für das Training des oberen Rückens stehen dem Trainierenden, aufgrund übungsspezifischer Gesichtspunkte, die drei folgenden Übungsgruppen zur Verfügung: Klimmzugvarianten, Lat-Zug-Varianten und Ruderübungen (vgl. Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 211). Dabei haben die Klimm- und Lat-Zug-Varianten den größten Trainingseffekt für den breiten Rückenmuskel. Als freie Übungen, bei denen das eigene Körpergewicht als Widerstand zu bewältigen ist, sind sie nur für erfahrene und gut trainierte Sportler geeignet. In dieser Untersuchung wurde für die Ruderübung „Rudern sitzend mit Bruststütze“ gewählt. Darüber hinaus fällt die Latissimusaktivität zugunsten des oberen Rückens (Trapezius, quer verlaufender Anteil und der Rautenmuskeln) deutlich ab, der Rumpf ist bei der Übungsausführung besser zu fixieren, wobei wieder der breite Rückenmuskel stärker als bei anderen Übungsvarianten ohne Bruststütze aktiviert wird (vgl. Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 211). Zudem liefert diese Variante genauere Messergebnisse, ein „Abfälschen“ oder eine schwunghafte Bewegungsaufführung ist für den Ausführenden leichter zu vermeiden bzw. vom Anleiter zu kontrollieren.

Beim Ruderzug werden große Teile der Rückenmuskulatur mit folgenden Hauptmuskelgruppen beansprucht: Breiter Rückenmuskel (M. Latissimus Dorsi), der mit zu den größten Muskeln im Körper zählt. Bei fast allen Sportarten beteiligt, verleiht er dem Rücken ‚das breite Kreuz‘ bzw. die athletische V-Form, die unter den Jugendlichen so beliebt ist. Seine Funktion besteht hauptsächlich in der Retroversion, das Senken und der Adduktion des Armes und der Innenrotation. Reduziert auf die Hauptfunktion ist der „Breite Rückenmuskel“ somit, neben anderen Rückenmuskeln, als Antagonist der Brustmuskulatur zu sehen, so dass bereits die Auswahl unserer Testübungen muskulären Disbalancen entgegenwirkt.

Die Ausgangsposition beim Rudern an der Rudermaschine mit Brustpolster ist, wie bei fast allen Übungen an Kraftmaschinen, der aufrechte Sitz. Das Brustpolster ist so einzustellen, dass die Griffe des bewegungsausführenden Bauteils der Maschine gerade noch mit den Fingerspitzen erreichbar sind. Die Schultern und Ellbogen sollten in der Ausgangsposition auf einer Höhe liegen, das erreicht man durch Anpassung der Sitzhöhe. Die Griffe werden nun von oben (Obergriff) gefasst und die Beine sind leicht geöffnet. Der Bewegungsablauf beginnt damit, die Arme gegen den Widerstand der Maschine nach hinten zu führen und zwar so weit, bis die Oberarme eine Linie mit der Schulterachse bilden. Danach sind die Arme wieder langsam und Ruck frei in die entgegen gesetzte Richtung zu führen, hierbei ist eine vollständige Streckung des Arms zu vermeiden (vgl. Fröhlich et al. 2011, S. 152).

Beinpresse

Neben der klassischen Kniebeuge (siehe hierzu auch Delavier 2006, S. 96 f.; Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 245 f.), die schwierig in der Ausführung und daher nur für erfahrene Sportler geeignet ist, stehen dem Trainierenden verschiedene „Beinmaschinen“ zur Verfügung, wobei grundsätzlich zwei Geräten besondere Beachtung zusteht¹³. Neben der Übung „Beinstrecken an der Maschine“, die nach den EMG Messungen von Boeckh-Behrens & Buski (2000, S. 245) die zu trainierende Muskelgruppen um 25% weniger beansprucht als die klassischen Beinpressen, bleibt

¹³ Aufgrund der Platzierung auf den EMG Ranglisten nach Boeckh-Behrens & Buski (2000, S. 238 ff.) sind neben einer Vielzahl von Übungen, mit oder ohne Maschine die aufgeführten immer im oberen, nach Effektivität beurteilten Bereich zu finden.

der Fokus im Krafttraining auf diesen, die sich im Grundsatz nur durch die Trainingsposition des Trainierenden und der Übungsausführung unterscheiden.

Bei der durchgeführten Untersuchung nutzten die Verfasser die horizontale Beinpresse, die als die effektivste Übungsvariante für das Training des vierköpfigen Oberschenkelmuskels (M. quadriceps femoris) gilt. Der vierköpfige Oberschenkelmuskel ist der kräftigste Muskel im menschlichen Körper, wohl auch deshalb, weil er an vielen Bewegungsabläufen wie dem Gehen, dem Aufstehen, Treppensteigen, Laufen und Springen beteiligt ist. Zusammen mit dem Mm. ischiocruales (Oberschenkelrückseite) stabilisiert und schützt er das Kniegelenk und vermeidet das Einknicken des Kniegelenks beim Stehen.

Beim Training auf der horizontalen Beinpresse mit einem Kniegelenkwinkel von 50 Grad¹⁴ werden die besten Trainingsergebnisse erzielt. Der Trainierende legt sich auf die Auflagefläche der Beinpresse, die Füße sollten etwa hüftbreit und parallel, mit nach oben zeigenden Fußspitzen gegen die Halteplatte der Maschine drücken, wobei die Variation der Fußstellung keinen Einfluss auf die Aktivierung der einzelnen Anteile des Oberschenkelmuskels hat. Es werden lediglich andere, am Bewegungsablauf beteiligte Muskeln unterschiedlich beansprucht. Beim Einatmen wird die Sicherung der Maschine gelöst, die ein unkontrolliertes absinken vermeidet. Das Knie wird gebeugt und lässt das Gewicht langsam bis zu einem Kniegelenkwinkel von 50 Grad herab fahren. Anschließend werden die Beine, wieder langsam gegen das Gewicht nach vorne gestreckt und am Ende der Bewegung wird ausgeatmet. Eine vollständige Streckung des Kniegelenks ist hierbei zu vermeiden (vgl. Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 238 ff.; Delavier 2006, S. 100; Fröhlich et al. 2011, S. 172).

Über diese drei Übungen können die physiologischen Entwicklungen der Maximalkraft in dieser Untersuchung dokumentiert und analysiert werden. Es erscheint von Bedeutung, sowohl die Entwicklung der Ausdauer als auch der Kraft zu untersuchen, da im Anschluss an Helmuth Plessner davon ausgegangen werden muss, dass sich körperliche Veränderungen auch in den Empfindungen und Einschätzungen der

¹⁴ Ähnlich wie bei der klassischen Kniebeuge wird der gerade Schenkelmuskel am wirkungsvollsten mit Übungsvarianten trainiert, die einen tiefen Kniegelenkwinkel erfordern (tiefer Kniewinkel geht vor Gewicht). (vgl. Boeckh-Behrens & Buski 2000, S. 253)

Identität niederschlagen. Ausgehend von der These, dass sich aufgrund strukturierter sportlicher Aktivitäten entsprechende Adaptionen- und Trainingseffekte einstellen, die einen Zuwachs an Ausdauer und Kraft der Probanden nach sich ziehen, ist zu erwarten, dass sich diese Veränderungen auch in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen widerspiegeln. Der Körper als eine Ressource sozialer Anerkennung über athletische Attraktivität und Leistungsfähigkeit stellt eine mögliche Quelle der Selbstwertschöpfung in pädagogischen Kontexten dar, die entsprechend gefördert und zur ganzheitlichen Entwicklung in der Erziehungshilfe genutzt werden können. Um dieser These nachzugehen, folgen auf die Untersuchung der physiologischen Entwicklung Analysen der Veränderungen der Selbstkonzeptinschätzungen über den Maßnahmeverlauf.

5.2.2 Erhebung der Selbstwerteinschätzungen (Andreas Böhle)

Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, kann ein empirischer Zugang zur Identität über die Perspektive der Einschätzungen des Selbstkonzepts einer Person erfolgen. Da der Wert, den sich eine Person zuschreibt, nicht direkt gemessen werden kann, muss das theoretische Konstrukt des Selbstwerts aus Indikatoren abgeleitet werden. In der vorliegenden Untersuchung werden Fragebögen genutzt, die über verschiedene Items zu den spezifischen Bereichen des Selbstkonzepts eine Bewertung durch Zustimmung oder Ablehnung von Statements oder Fragen ermitteln. Anhand eines Fragebogens gibt der Befragte eine Selbstbeschreibung ab, aus der die Selbstwertüberzeugung abgeleitet werden kann.

In der psychologischen Diagnostik dominieren standardisierte Selbstbeschreibungsfragebögen. Die meisten Teilbereiche derartiger Fragebögen, sogenannte Skalen, bestehen aus selbstbezogenen Beschreibungen und Bewertungsangeboten. Die Befragten werden gebeten, auf dichotomen und polytomen Skalen anzugeben, inwiefern der Iteminhalt auf sie zutrifft. Die verschiedenen Skalen unterscheiden sich in ihrer formalen Struktur und in ihren inhaltlichen Schwerpunkten sowie in ihrer theoretischen Konzeption und in der Methode der Skalenkonstruktion.

Nach Schütz & Sellin (2006, S. 13) ist die meist genutzte Skala zur Erfassung globaler Selbstwertschätzung die englischsprachige Self-Esteem-Skala (Rosenberg 1965), die als Übersetzung im deutschsprachigen Raum als Rosenberg-Skala bekannt ist und trotz relativer Kürze eine hohe Validität aufweist (vgl. Ferring & Filipp 1996).

Rosenberg geht in der Konzeption des Selbstwerts allerdings von einem eindimensionalen Selbstkonzeptmodell aus. Die Selbstbewertung mittels Rosenberg-Skala ergibt somit einen globalen Selbstwert, der Auskunft darüber gibt, wie sich eine Person sieht, wie sie mit sich und ihrem Leben zufrieden ist, für wie wertvoll sie sich hält und was für eine Einstellung sie sich selbst gegenüber hat. Insofern bildet die Rosenberg-Skala ein undifferenziertes Ergebnis der Selbstbewertung ab und ermöglicht keine Aussagen über bereichsspezifische Ausprägungen respektive deren Entwicklung.

Im deutschsprachigen Raum ist die Frankfurter-Selbstkonzeptskala ein bewährtes Instrument zur Erfassung des Selbstkonzeptes. Bei dieser Methode werden zehn Subskalen aus einem Itempool faktoranalytisch gewonnen und repräsentieren verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes. Es müssen insgesamt 78 Items auf einer 6-stufigen Skala beantwortet werden. In einer der zehn Subskalen wird die allgemeine Selbstwertschätzung erfasst. Erhoben werden vor allem Gefühle der Zufriedenheit und Nützlichkeit. In weiteren Subskalen wird das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Problembewältigung und der Verhaltenssicherheit und der Entscheidungssicherheit erfasst. Die Frankfurter Skala erfasst keine körperbezogenen Aspekte des Selbstkonzeptes. Deusinger (1998) erweiterte die Frankfurter Skala um einen zusätzlichen Fragebogen, der unterschiedliche Facetten des Körperkonzeptes erhebt (vgl. Schütz & Sellin 2006, S. 58 ff.), was zur Folge hat, dass zwei Fragebögen ausgefüllt werden müssen, um Aussagen über die Selbsteinschätzungen einer Person zu ihrem umfassenden Selbstkonzeptesinschätzungen treffen zu können. Schütz & Sellin (2006) entwickeln mit der Multidimensionalen Selbstwertschätzung (MSWS) auf Grundlage der vorangestellten Überlegungen ein Erhebungsinstrument der Selbstkonzeptesinschätzung, das die dargelegten Schwächen umgeht und eine differenzierte, auch körperbezogenen Facetten des Selbstkonzeptes einschließende, Untersuchung ermöglicht. Dabei handelt es sich um einen standardisierten Erhebungsbogen, der auch im psychiatrisch-diagnostischen Bereich Verwendung findet (vgl. ebd.).

Die MSWS erfasst durch Selbstauskunft die aktuelle Bewertung differenzierter Selbstkonzeptanteile von Jugendlichen und Erwachsenen. Der Aufbau der MSWS folgt dem theoretischen Modell eines hierarchischen strukturierten Selbstkonzeptes des Menschen. Die hierarchische Struktur des Messinstruments untergliedert ein Gesamtselbstkonzept in die beiden Bereiche des allgemeinen und des

körperbezogenen Selbstkonzepts. Während die erste hierarchische Modellierung eines multidimensionalen Selbstkonzepts bereits körperbezogene Teilbereiche des Selbstkonzeptes umfasste (vgl. Shavelson et al. 1976) wurden in der Folge weitere Modelle und Messinstrumente entwickelt, die körperbezogene Bereiche aussparten. Die Multidimensionale Selbstwertkala stellt die deutschsprachige Form der Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) von Fleming & Courtney (1984) dar. Die multidimensionale Selbstwertkala enthält Übersetzungen von Originalitems aus der englischen Multidimensional Self-Concept Scale, einige umformulierte Items sowie einige neue Items, die das Modell von Shavelson, Hubner & Stanton (1976) weiter differenzieren (vgl. Morina & Stangier 2007).

Die aus sechs Subskalen bestehende Multidimensionale Selbstwertkala ist hierarchisch aufgebaut. An der Spitze der Hierarchie ist der *Gesamtselfwert* (GSW), der sich aus der *allgemeinen Selbstwertschätzung* (ASW) und der *körperbezogenen Selbstwertschätzung* (KSW) zusammensetzt. Die allgemeine Selbstwertschätzung wird in vier Subskalen unterteilt. Die beiden Unterskalen *Sicherheit im Kontakt* (SWKO) und *Umgang mit Kritik* (SWKR) erfassen die Soziale Selbstwertschätzung, daneben stehen die *emotionale Selbstwertschätzung* (ESWS) und die *leistungsbezogene Selbstwertschätzung* (LSWS).

Die soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt bezieht sich darauf, wie sich eine Person im Umgang mit anderen Personen verhält, ob sie kontaktfreudig ist und sich unter Menschen wohl fühlt oder eher gehemmt in sozialen Situationen agiert. Die soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik erhebt die allgemeine Kritikfähigkeit einer Person. Hier bildet sich die Überzeugung ab, inwiefern es der befragten Person wichtig ist, welche Meinung Andere über sie haben, ob sie sie wertschätzen und wie über sie gesprochen wird. Menschen mit niedrigen Werten in dieser Subskala reagieren empfindlich auf Kritik an ihrer Person oder ihren Leistungen.

Die emotionale Selbstwertschätzung weist die Einstellung zu sich selbst aus. Die Subskala gibt die Ausprägung der allgemeinen Selbstakzeptanz und Selbstzufriedenheit an. Die leistungsbezogene Selbstwertschätzung bezieht sich auf allgemeine Leistungsbereiche (wie etwa Schule oder Beruf). Es wird durch sehr unspezifische Formulierungen die Zufriedenheit mit fachlichen Leistungen im Allgemeinen erhoben.

Die körperbezogene Selbstwertschätzung setzt sich aus zwei Subskalen zusammen, der Selbstwertschätzung physische Attraktivität (SWPA) und der Selbstwertschätzung

Sportlichkeit (SWSP). Die Selbstwertschätzung physische Attraktivität erfasst die Einstellung zur eigenen Attraktivität und der Zufriedenheit mit dem eigenen Körperbild. Die Selbstwertschätzung Sportlichkeit fokussiert das Vermögen sportlicher Leistungsfähigkeit und Körperkoordination.

Insgesamt besteht das Messinstrument aus 32 Items. Die Subskala emotionale Selbstwertschätzung enthält sieben Items, alle anderen Subskalen jeweils fünf Items, deren Beantwortung anhand unterschiedlicher Beurteilungssysteme erfolgt. Ein Teil der Items wird per Intensitätsformat beantwortet, das sich auf einer 7-stufigen Antwortskala von „gar nicht“ bis „sehr“ erstreckt. Mit dem ebenfalls siebenstufigen Häufigkeitsformat von „nie“ bis „immer“ wird der andere Teil der Items beantwortet (vgl. Schütz & Sellin 2006, S. 28 ff.).

Anwendungsbereich der multidimensionalen Selbstwertkala

Die Selbstwertschätzung einer Person kann durch die Multidimensionale Selbstwertkala erfasst und mit den Werten einer Normstichprobe verglichen werden. Es können Aussagen über die Selbstwertschätzung einer Person in Relation zur Normstichprobe interpretiert werden. Hierbei können auch die verschiedenen Facetten unterschieden werden, so dass die Selbstwertschätzung in unterschiedlichen Bereichen beschrieben werden kann.

Die Multidimensionale Selbstwertkala ist einsetzbar bei Erwachsenen und Jugendlichen ab 14 Jahren, sofern eine entsprechende Selbstreflexionsfähigkeit vorliegt. Die Probanden müssen fähig sein, die Instruktionen und die Items zu verstehen. Dafür ist ein gutes Verständnis der deutschen Sprache Voraussetzung. Bei Problemen, zum Beispiel beim Lesen und Verstehen der Items, kann den Probanden geholfen werden. Die multidimensionale Selbstwertkala kann zu Beginn und zum Abschluss einer Behandlung oder Maßnahme zum Einsatz kommen. Durch den Vergleich ist es möglich, die Effektivität einer Behandlung oder Intervention zu überprüfen. Um zufällige Verschiebungen im Antwortverhalten zu kontrollieren, da zum Beispiel beim zweimaligen Ausfüllen ein Wiedererkennungswert der Fragen vorliegen kann oder die Antworten der Probanden auch von ihrer Tagesverfassung abhängig ist, kann es zu Spannbreiten in den ermittelten Werten kommen. Um diese Fehler auszugleichen stellt die Multidimensionale Selbstwertkala kritische

Differenzen von 5% und 10% Irrtumsniveau zur Verfügung, die Aussagen über die Signifikanz der Wertveränderungen zulassen.

Die Formulierungen der Fragen der MSWS zielen auf eine relative Situationsabhängigkeit ab. Einstellungen zu spezifischen Lebensbereichen werden nicht erfasst. Die Frage „Wie häufig machen Sie sich Sorgen darüber, was andere von Ihnen denken?“ lässt zum Beispiel völlig offen, um welche Personen es sich handelt. Ob sich die Sorge auf die Schulklasse oder Arbeitszusammenhänge oder die Familie bezieht, sowie der Bereich, der zur Beurteilung herangezogen wird, bleibt offen. Eine Spezifizierung würde diese Offenheit einschränken und ein detaillierteres Selbstbild evaluieren. Allerdings wären dynamischere Ergebnisse zu erwarten. Mit der Formulierung offener und allgemeiner Items wird tendenziell ein Selbstbild erhoben, das sich in hierarchischen Modellen des Selbstkonzepts auf den oberen Ebenen abbildet und eine relative Stabilität aufweist (vgl. Mummendey 2006, S. 219).

Der Nachteil eines empirischen Zugangs über standardisierte Befragungsverfahren stellt die Einschränkung dar, dass lediglich Zustandseinschätzungen vorgenommen werden können, die zwar vergleichende Interpretationen und Rückschlüsse ermöglichen, über das Zustandekommen dieser Einschätzungen allerdings keinerlei Aussagen treffen. Insofern erscheint es im Kontext dieser Untersuchung ratsam, die Perspektive zu erweitern und der Frage nachzugehen, wie sich Veränderungen der Selbsteinschätzung ergeben und in welchen Zusammenhängen diese mit besonderen Erlebnissen und der sozialen Umwelt stehen. Eine Möglichkeit solchen Veränderungsprozessen nachzugehen, bieten qualitative Verfahren der Sozialforschung, die mittels Interviewerhebungen die subjektiven Perspektiven der Betroffenen in einem möglichst offenen Zugang erheben. Interviews als Erhebungsmethode zur Selbstkonzept-einschätzung werden in der psychologischen Forschung nicht weiter betrachtet, da sie in einem quantitativen Forschungsparadigma ein eher unübliches Verfahren darstellen, deren Güte nicht den etablierten Standards quantitativer Sozialforschung entspricht (vgl. Mummendey 2006, S. 214).

Interviews bieten im Kontrast zu standardisierten Messinstrumenten wie Messskalen den Befragten die Möglichkeit, sich freier und differenzierter zu sich selbst zu äußern. Dabei können insbesondere durch Längsschnittuntersuchungen Einblicke in die angenommenen Zusammenhänge von Entwicklungen gewonnen werden. Es bietet sich somit die Möglichkeit, nicht nur das *wie* des Selbstbildes zu erfragen, sondern auch die subjektiven Deutungen des *wodurch*. Interviews eröffnen die Perspektive in

die ‚black box‘ eines Veränderungsprozesses und geben Aufschluss über etwaige Wirkungsmechanismen sportlicher Aktivität.

5.2.3 Erhebung der leibbezogenen Selbst- und Weltverhältnisse (Andreas Böhle)

Anhand von Interviewmaterial sollen die subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen etwaiger Veränderungsprozesse des Selbst- und Weltverhältnisses der Jugendlichen rekonstruiert werden. Als empirischer Zugang zu dem Prozess der Identitätsbildung dient die von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) entwickelte Positionierungsanalyse. Anhand narrativer Darstellungen von Selbst- und Weltverhältnissen in Selbst- und Fremdpositionierungen (vgl. ebd.) soll zu zwei Interviewzeitpunkten der Veränderungsprozess im Interviewmaterial nachverfolgt werden. Einerseits ermöglicht es die Positionierungsanalyse dem Identitätsbildungsprozess zum Zeitpunkt des Interviews als *modus operandum* vollzogen werden und sich im Transkript als *opus operatum* empirisch abbilden. Es besteht die Möglichkeit anhand des Interviewmaterials den Prozess als solchen in seiner narrativen Performanz zu analysieren (vgl. ebd., S. 166) und andererseits über eine Kontrastierung des Interviewmaterials zweier Erhebungszeitpunkte (im Abstand von ca. 6 Monaten) komparative Analysen durchzuführen. Rekonstruktionen, die anhand des Datenmaterials eines Zeitpunktes vorgenommen wurden, erlauben somit nur sehr eingeschränkte Aussagen über Bildungsprozesse, da zum Zeitpunkt des Interviews eine bestimmte Form der Identität mit ihrem derzeitigen Bildungsstand Grundlage des Erzählens ist. Wird, wie in Kapitel 4.1 erläutert, davon ausgegangen, dass Menschen sich über Erlebnisse und daraus resultierenden Erfahrungen bilden und somit ihre Selbst- und Weltverhältnisse verändern, dann muss in Betracht gezogen werden, dass Interviewte zwar retrospektiv auch über diese Prozesse berichten können, aber etwaige Erzählungen nicht dasselbe hervorbringen, wie Erzählungen zum Zeitpunkt eines vorhergängigen Bildungsstandes. Es ist theoretisch und somit forschungsmethodisch zumindest fraglich, ob sich zeitpunktgebundene Erzählungen zur Analyse von Prozessen der Transformation eignen. Koller (2012) schränkt in Bezug auf die Verwendung autobiographischer Erzählungen zur Analyse von Bildungsprozessen ein, dass „im Nachhinein über lebensgeschichtliche Ereignisse und Erfahrungen berichtet wird, hat zwar den Vorteil, dass so längerfristige Prozesse untersucht werden können, die einer unmittelbaren Beobachtung gar nicht zugänglich sind. Dieser Zugang ist aber zugleich mit der Einschränkung verbunden, dass das

eigentliche Bildungsgeschehen selber dabei nicht direkt in den Blick gerät. Bildungsprozesse können daher mit den Mitteln biographischer Forschung nicht *in actu* nachvollzogen, sondern immer nur rückblickend rekonstruiert werden.“ (Herv. i.O., Koller 2012, S. 156).

Im Hinblick auf längerfristige Bildungsprozesse ist dieser Einschränkung zwar zuzustimmen, wie unter Rückgriff auf die Positionierungsanalyse aber bereits dargelegt wurde, können sich im Interviewverlauf in Formen narrativer Identitätsarbeit Bildungsprozesse zu erkennen geben und das Transkript die Möglichkeit bieten, dem *modus operandum* einer Analyse zuzuführen. Auch in Interviewmaterial, das zu zwei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten mit denselben Personen erhoben wurde, bleibt das Problem bestehen, dass der Bildungsprozess im Sinne transformatorischer Einflüsse nur sehr eingeschränkt als solches erfasst werden kann.

Die Rekonstruktion des Prozesses erscheint dort möglich, wo sich einerseits im Material Unterschiede in den Welt- und Selbstbezügen offenbaren und andererseits im Rahmen narrativer Identitätsarbeit während des Interviews der Prozess zugänglich wird. Dieser Modus kann als eine Bearbeitung bzw. eine Rückschau auf die Bearbeitung von „Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Kokemohr 2007) analysiert werden. Diese „Figuren“ sollen im Rahmen der Analyse der Interviews mit den Jugendlichen betrachtet werden, indem in ihren Erzählungen, Argumentationen und Berichten Deutungsmuster und Verlaufskurven im Sinne von Schütze (1984) in dem Interviewmaterial mit in den Blick genommen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Bildungsprozesse im oben dargelegten Sinne mit den Veränderungen der Deutungen und deren Repräsentation sich im Erzählen nieder schlagen. Insbesondere dann, „wenn der Prozess der Be- und Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrungen eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.“ (Kokemohr 2007, S. 21) Das Erzählen als wesentliche Komponente der Identitätsbildung zu verstehen, ermöglicht einen analytischen Zugang zur Identität. Sprachliche Explikation stellt allerdings nicht nur eine Form der Repräsentation des Selbst- und Weltverhältnisses *dar*, sondern es stellt dieses Verhältnis auch *her*. Im Sprechen vollzieht sich ein Akt der Konstitution und im Sprechen miteinander müssen sich diese Explikationen bewähren. Scheitern sie, entsteht für den Sprecher ein Problem, die subjektive Deutung wird abgelehnt und damit sozial zur Disposition gestellt (vgl. Koller 2012, S. 36 ff.). Die Bewährung des Erzählten führt in Interaktionen zur Konstitution des

eigenen Selbst sowie des selbst Anderer aus einer Fremdperspektive. Dabei sind die Grenzen zwischen den Perspektiven fließend, denn mit dem Akt des Erzählens wird der Sprecher gleichzeitig zum Zuhörer, zum Rezipienten der eigenen Geschichte. Erzählen kann als Beitrag zur Identitätskonstruktion verstanden werden, die sozial vermittelt durch Rezipienten und deren Reaktionen (Annahme oder Ablehnung der Erzählung) den Aufbau und die Modifikation von Identität ermöglicht. Identität wird hier verstanden als relativ wandelbar aber konsistent im Selbstbezug: „wenn Identität als Übereinstimmung mit sich selbst, und d. h. nicht als wesenhaftes Merkmal einer Person zu verstehen ist, sondern als Effekt eines Identifizierungsvorgangs, bei dem das Subjekt sich mit einem Bild identifiziert, das es sich von sich selber macht, dann wirft diese Sichtweise auch die Frage nach der Triftigkeit dieser Übereinstimmung auf. Sofern Identität auf der narrativ artikulierten Behauptung einer solchen Übereinstimmung zwischen Subjekt und Selbstbild beruht, ist sie notwendigerweise offen für Täuschungen und Illusionen“ (Koller 2012, S. 41). Im Erzählen kann auch eine kollektive Validierung der veränderten Perspektiven stattfinden.

Wenn Bildung eine Veränderung grundlegender Deutungen ist, verändern diese auch die Wahrnehmung in der Auseinandersetzung des Subjekts mit einer Umwelt und des sich-in-Bezug-setzens und folglich auch das mögliche Repertoire an Handlungen in Interaktionen. Es besteht die Möglichkeit, die gesammelten Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen intersubjektiv zu validieren. Die Kommunikation (zumeist sprachlich) über das Erfahrene, dessen Einschätzung und Bewertung kann von dem Gegenüber bestätigt oder zurückgewiesen werden und in einem Prozess der Anerkennung oder Ablehnung von Positionierungen des Anderen die eigene Position in Aushandlung bezogen, verändert und bestätigt werden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004). Insofern sind die Bildung und Entwicklung einer Identität abhängig von den biographischen Erfahrungen sowie deren Ver- und Bearbeitung in Gesprächen mit Anderen.

Wie oben in Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie von Koller (2010) ausgeführt, verändern neue, „subsumtionsresistente Erfahrungen“ (Kokemohr 2007) die Deutungen der jeweils bis dato gegebenen Selbst- und Weltbezüge und müssen neu- oder reorganisiert werden.

Diese Perspektive erscheint für die hier behandelte Fragestellung vor allem auch in Bezug auf die physiologischen Auswirkungen sportlicher Aktivität von Interesse zu

sein. Da sportliche Aktivität unter bestimmten Voraussetzungen zu Veränderungen physiologischer Leistungsfähigkeit und Wahrnehmung führt (vgl. Kap. 3.2), kann davon ausgegangen werden, dass diese Veränderung auch den Selbst- und Weltbezug beeinflusst.

Zugänge zur narrativen Identität: Positionierungsanalysen

Die Rekonstruktion von Selbst- und Weltverhältnissen erfolgt mit Hilfe der Positionierungsanalyse. Hierbei werden diskursive Praktiken des sich oder andere her- oder darstellenden in sprachlichen Interaktionen untersucht. „Die Perspektive der Positionierung hebt (...) vor allem ab, auf die qualitative Dimension der Identitätskonstruktion, die klassische Identitätsfrage: ‚Was bin ich für ein Mensch, als was für ein Mensch möchte ich von meinen Interaktionspartner betrachtet und behandelt werden?‘“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168). Die Erzählungen der Jugendlichen im Rahmen der Interviews werden als „Identitätsarbeit an der eigenen Geschichte“ (Keupp et al. 2006, S. 101 ff.) betrachtet. Identität wird verstanden als über Sprache und Erzählstrukturen vermitteltes und formbares Konstrukt. Die erzählende Person nutzt die Narration, um Vergangenes mit der Gegenwart zu verbinden und konstruiert im Erzählen subjektiv bedeutsame Zusammenhänge. Es verbinden sich die Fragen nach Identitätsbildung und transformatorischen Bildungsprozessen. Bildung in diesem Sinne muss dann als bedeutsam für die Identitätsbildung aufgefasst werden, wenn die Integration neuer Perspektiven in ein als kontinuierlich gefasstes, sich aber wandelndes Sein erfolgt und zeigt sich durch sprachliche Bearbeitung und Auseinandersetzung in Interaktionen. Narrativität ist somit „wirklichkeitskonstruktives und sinnstiftendes sprachliches Handeln“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2008, S. 167). Das Erzählen von Erlebtem dient aus dieser Perspektive der Herstellung von Kontinuität und Kohärenz. „Im Erzählen von Selbsterlebtem muss der Erzähler auch sich selbst als Handlungsträger der Geschichte, als geschichtlich und gegenwärtig Erlebender und als durch Erfahrungen geprägter Akteur kenntlich machen“ (ebd.). Es ergibt sich anhand der aktuellen Selbstpositionierung die Möglichkeit, Identitätsarbeit im Erzählen empirisch einzuholen und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen zu analysieren. Positionierungen dienen somit als „für die Analysearbeit erkenntnisleitend und als heuristische Suchhaltung“ (ebd., S. 168).

Positionierungen beziehen sich im Erzählen auf die Dar- und Herstellung von Positionen im sozialen Raum und konstruieren dabei sowohl die eigene als auch andere Personen. Die Art und Weise, in der eine erzählende Person sich oder andere in erzählten Interaktionen inszeniert, erscheint im Kontext sozialer Ordnungen, indem sie auf „historische und faktenbezogene Wissensbestände, institutionelle Konventionen und kulturelle Gepflogenheiten, die erst verständlich machen, welche Positionierung mit einer Äußerung verbunden sein können“ (ebd., S. 172). Über ihren komplementären Gehalt lassen sie auch Rückschlüsse auf Nichterzähltes zu, indem eine Person als dominant und übergreifend erzählt wird, erscheint ihr Interaktionspartner als ihr untergeordnet. Für die einzelnen Situationen können „lokale Identitäten“ konstruiert werden, deren Geltungsbereich zeitlich und sozial begrenzt erscheinen. Positionierungen zeigen sich dabei als „Funktion *beliebiger* sprachlicher Handlungen“ und vollziehen sich „quasi nebenbei“ (ebd., S. 171), sie können aber auch direkt und explizit durch Zuschreibungen zu Tage treten. Die Analyse solcher Erzählungen erfolgt unter Berücksichtigung ihrer zeitlichen Erzähldimension, da davon ausgegangen wird, dass einerseits zurückliegende Erlebnisse als auch gegenwärtige Bezugnahmen narrativer Dar- und Herstellung dienen. Lucius-Hoene & Deppermann (2004) unterscheiden in der Analyse narrativer Identitätsarbeit das *erzählende Ich* als den gegenwärtig Erzählenden, im hier vorliegendem Falle den Interviewten, und das *erzählte Ich* als selbst inszenierte Figur und Akteur der erzählten Geschichte, so wie sie erinnert wird oder dargestellt werden soll. Über eine Abfolge und Verknüpfung kommt es zu aufeinander bezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen, die sich in einem Analyseschema wie folgt darstellen lassen:

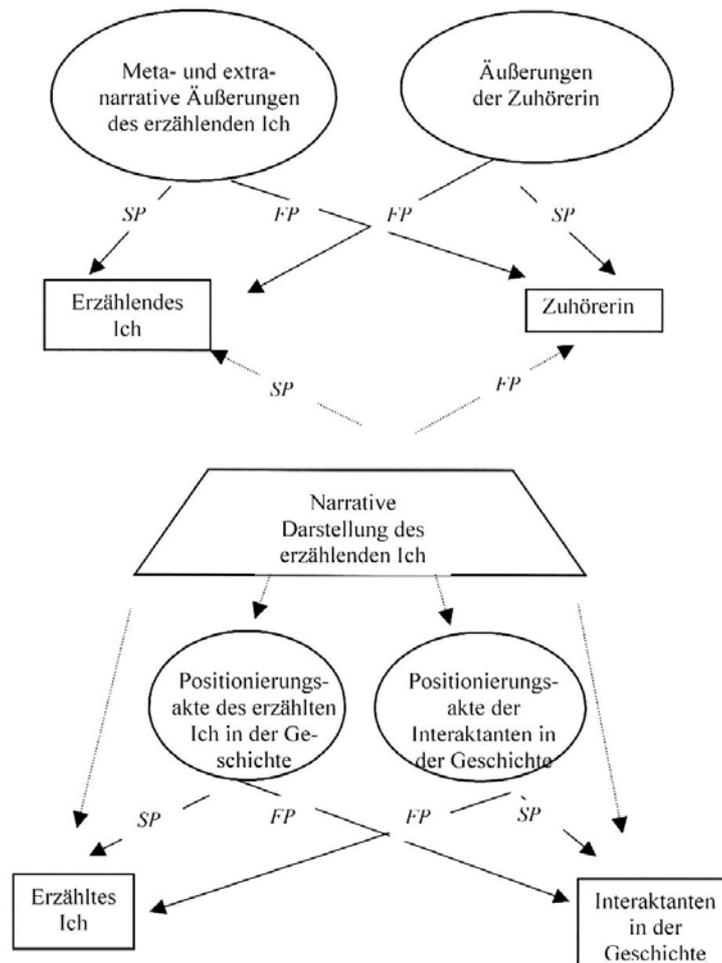


Abb. 16 Lucius-Hoene & Deppermann (2004, S. 179)

Das gewählte Vorgehen bietet die Möglichkeit, in einem ersten Schritt Identitätsbildungsprozesse in der Analyse der jeweiligen Interviewtranskripte vorzunehmen und unter Rückgriff auf die erzähltheoretische Fundierung des Ansatzes der Positionierungsanalyse im dokumentierten sprachlichen Vollzug zu untersuchen und in einem zweiten Schritt Transformationen im Selbst- und Weltverhältnis zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten zu analysieren.

Anschließend können die Ergebnisse der Interviewanalysen mit den Ergebnissen der trainingswissenschaftlichen Analysen und der Selbsteinschätzungen mittels standardisierter Messungen des Selbstkonzepts zu den beiden Interviewzeitpunkten in Verbindung gesetzt werden.

5.3 Triangulation der Analysen (Andreas Böhle)

Die physiologischen Daten des Ausdauertests (IPN) und der Maximalkraftmessungen (h1RM) können mit den Daten der Selbstwertschätzung (MSWS) korreliert werden, um zu prüfen, inwieweit sich eine körperliche Fitnessveränderung auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen vollzieht. Im Weiteren werden die gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen der Interviewauswertung in Bezug gesetzt.

Dieses Vorgehen erscheint als geeigneter Weg, um die derzeit verhandelten Hypothesen zu Wirkungen von Sport im pädagogischen Prozess empirisch abzusichern, auszubauen oder in Frage zu stellen. Dabei mag es zunächst irritieren, im Kontext rekonstruktiver Analysen bestehende Hypothesen validieren bzw. falsifizieren zu wollen, gelten diese Verfahren doch eher als hypothesengenerierende Verfahren der Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2014). Beide Positionen schließen sich allerdings nicht aus, sondern bieten die Möglichkeit, die Ergebnisse rekonstruktiver Analysen mit bestehenden theoretischen Annahmen zu vergleichen und somit Hypothesen bestätigen als auch durch neue Thesen ergänzen zu können. Konkret stellen sich in dieser Untersuchung die Fragen, ob die Teilnahme an dem Sportprogramm der untersuchten Einrichtung zu signifikanten Auswirkungen auf Ausdauer und/oder Kraft führen und ob sich Leistungssteigerungen auf die Selbstwerteinschätzungen auswirken. Hier gilt der Fokus der Hypothese, dass sportliches Engagement insbesondere auf körperbezogene Facetten des Selbstkonzepts wirken. Der Einsatz der Multidimensionalen Selbstwertskala liefert Aufschluss über mögliche domänen-spezifische Veränderungen der Selbstbewertung zwischen Beginn und Abschluss der Maßnahme. Mögliche Veränderungen werden hier mit einem Messinstrument erfasst, welches vergleichbare Ergebnisse produziert und somit die Ausprägung der Veränderung angeben kann. Allerdings geben diese Daten keinerlei empirischen Aufschluss über die Hintergründe, die für mögliche Veränderungen verantwortlich sein könnten. An dieser Stelle können über die Rekonstruktionen der Interviewauswertungen tiefergehende Analysen ermöglicht werden, um Einblicke in die komplexen Wirkungsweisen des sportlichen Engagements unter den gegebenen sozialen und materiellen Bedingungen des Untersuchungsfeldes zu erlangen. Die subjektiven Aneignungen und Deutungen durch die beteiligten Jugendlichen spielt insbesondere ein erkenntnisleitendes Interesse, da die gesammelten Erfahrungen in Anknüpfung an die biographischen Vorerfahrungen

individuelle, handlungsleitende Schlussfolgerungen ermöglichen und weiterführende theoretische Erkenntnisse generieren können.

Die Triangulation der unterschiedlichen Daten bietet die Möglichkeit, den Untersuchungsgegenstand komplementär beschreiben zu können und darauf aufbauend theoretische Schlussfolgerungen zur Wirkung sportlicher Aktivität auf die Identitätsbildung von Jugendlichen aus der Kombination physiologischer, psychologischer, biographischer und pädagogischer Aspekte spezifizieren zu können. Würde die vorliegende Arbeit sich lediglich auf die Analyse von Interviews beziehen, wären sowohl Aussagen über die Intensität physiologischer Belastung als auch eine konkrete Einordnung der psychosozialen Wirkungen der gesamten Maßnahme auf das Selbstkonzept in der angestrebten Vielschichtigkeit nicht möglich. Eine ausschließliche Rekonstruktion der subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen der sportlichen Erfahrungen im Rahmen einer erzieherischen Hilfe wäre zwar möglich würde allerdings ‚nur‘ die subjektiven Perspektiven auf die Erziehung durch Sport darlegen und entsprechend die in vielen Studien vorliegende Problematik, dass fraglich bleibt, unter welchen Umständen und durch welche Einflüsse Veränderungen subjektiver Deutungen angestoßen werden, reproduzieren.

Die Daten des IPN-Ausdauertests und die Berechnung und Analyse der Entwicklung der Maximalkraft (1h-Repetition-Maximum) und deren Vergleich über den zeitlichen Verlauf der Maßnahme ermöglichen Aussagen über physiologische Leistungsfähigkeit hinsichtlich Kraft- und Ausdauercondition. Somit können die subjektiven Deutungen auf objektiv messbare Leistungsparameter bezogen werden, um entsprechende Aussagen zum Anforderungsprofil und deren Eignung für die Adressaten treffen zu können. Diese Daten erscheinen insbesondere deshalb von großer Bedeutung, da sie es ermöglichen, die Rekonstruktionen subjektiver Wahrnehmungen und Deutungen der sportlicher Beanspruchung, die intersubjektiv nicht übertragbaren sind, durch die Rückbindung an die physiologischen Leistungsparameter intersubjektiv zu öffnen und verallgemeinernde Erkenntnisse zu physiologisch intendierten psycho-sozialen Entwicklungsverläufen zu generieren.

Konkret bieten die Daten der Multidimensionalen Selbstwertkala die Möglichkeit die zu Beginn und zum Ende der Maßnahme abgegebenen Selbstwertüberzeugungen der Adressaten auf Veränderungen festzustellen und zu vergleichen. Weiter besteht die Option, diese Daten mit den Ergebnissen der Normstichprobe des

Erhebungsinstruments ins Verhältnis zu setzen, um die Verfasstheit des Selbstkonzepts der Zielgruppe zu kontrastieren. Durch den differenzierten Aufbau der Subskalen können die Veränderungen der körperbezogenen Subskalen in Bezug zu den erhobenen physiologischen Daten gesetzt werden.

Die angewandten Verfahren empirischer Sozialforschung fördern jeweils Daten mit eingeschränktem Geltungsbereich, die durch ihren Bezug auf das gemeinsame Phänomen *Erziehung durch Sport* als Teilfacetten eines Forschungsgegenstandes jeweils der gleichen Personen, im gleichen Zeitraum, am gleichen Ort, unter sehr ähnlichen alltagsstrukturellen Rahmenbedingungen betrachten und Daten produzieren, deren Analysen komplementär verbunden werden können. Die Triangulation der Analyseergebnisse erfolgt in zweierlei Hinsicht: als Teilstudien, die zu verallgemeinernden Ergebnissen führen, und phänomenbezogen, mit Blick auf die Darstellungen und Deutungen sportlicher Erlebnisse. Die angewandte Methodentriangulation ermöglicht es, die Begrenztheit der einzelnen Datenerhebungs- und Analyseverfahren entsprechend aufzuweichen (vgl. Denzin 1989; Flick 2008). Sie beansprucht aber keineswegs eine wechselseitige Verifizierung der Teilergebnisse. Vielmehr ermöglicht die Kombination der unterschiedlichen Daten eine angemessene Bestimmung des Untersuchungsgegenstands.

Auch die Verbindung dieser Ergebnisse bildet nur einen eingeschränkten Blick auf die Wirklichkeiten ab, da sich in einem Setting der stationären Erziehungshilfe auch weitere Einflussfaktoren auf die Identitätsbildung entfalten und der spezifische Anteil des Sports lediglich Effekte mit begründen kann, da berücksichtigt werden muss, dass ein Subjekt aufgrund seiner jeweiligen Bedingtheit des individuellen Geworden-seins die Effekte der Umwelteinflüsse individuell be- und verarbeitet. Ziel dieses forschungsmethodologischen Vorgehens ist es, Erkenntnisse zu spezifischen Wirkungen sportlicher Betätigung im Sinne intensiver physiologischer Belastung im Rahmen der stationären Erziehungshilfe zu generieren und daraus pädagogische Schlussfolgerungen zum methodischen Einsatz von sportlichen Tätigkeiten in der Erziehung zu ziehen.

Es ist anzumerken, dass die gewählten theoretischen und methodischen Zugänge durch deren Triangulation keine höhere Gültigkeit der Ergebnisse beanspruchen

können, als dies für die einzelnen Analysen und Perspektiven anzunehmen wäre. „Weder reduziert theoretische Triangulation notwendigerweise Verzerrungen, noch erhöht methodologische Triangulation die Validität. Theorien sind allgemein das Ergebnis ganz unterschiedlicher Traditionen, so daß man durch ihre Kombination ein vollständigeres Bild erhält, jedoch kein ‚objektiveres‘. Ganz ähnlich sind verschiedene Methoden aus verschiedenen theoretischen Traditionen entstanden, weshalb ihre Kombination zu mehr Reichweite und Tiefe führen kann, nicht jedoch zu mehr Richtigkeit“ (Fielding & Fielding 1986, S. 22).

6 Empirische Befunde (Andreas Böhle & Ralf Gedeck)

Die Datenerhebung erfolgte in den Jahren von 2009 bis 2011.

Die physiologischen Daten zur Kraftausdauer wurden zu Beginn und zum Ende des Aufenthalts im Trainingscamp erhoben. Für die Messung der Ausdauer liegt ein weiterer Messzeitpunkt nach ca. drei Monaten Aufenthalt vor. Die Übungen und Messungen wurden durch den zweiten Autor, die Interviewdaten durch den ersten Autor erhoben. Im Anschluss an die Interviews wurden die Jugendlichen gebeten auch die MSWS zu bearbeiten. Während des Ausfüllens der MSWS war der Forscher anwesend und konnte Unterstützung bei Verständnisproblemen einzelner Items geben.

Da die Datenerhebungen durch unterschiedliche Personen zu unterschiedlichen Zeiten durchgeführt wurden und es eine gewisse Fluktuation unter den Adressaten der Einrichtung gibt – die Abbruchquote der Einrichtung liegt bei ca. 40% (vgl. Galuske & Böhle 2010) – liegen unterschiedlich umfangreichen Datensätze vor.

6.1 Kraft- und Ausdauermessung (Ralf Gedeck)

Die Kraft- und Ausdauermessungen konnten bei insgesamt 50 Jugendlichen erhoben werden. Das durchschnittliche Alter liegt bei 16,0 Jahren zum Abschluss der jeweiligen leistungsdiagnostischen Untersuchung. Im Mittel war eine geringe Gewichtszunahme über die Maßnahmedauer von sechs Monaten von 0,6 kg messbar, das Durchschnittsgewicht stieg von 71,8 auf 72,4 kg. In der Gesamtheit zeigen sich die folgenden Leistungsentwicklungen im Kraft- wie auch im Ausdauerbereich:

Leistungsdiagnostik im Ausdauerbereich (IPN-Test)

Zur Feststellung der Ausdauerleistung wurde, wie bereits beschrieben, das IPN-Testverfahren verwendet. Der Testablauf erfolgte in drei Schritten: in einen Eingangstest zum unmittelbaren Zeitpunkt der Aufnahme des Jugendlichen, nach dreimonatiger Teilnahme am Projekt und letztlich zum Abschluss der Maßnahme nach sechs Monaten. Für die vorliegende Arbeit werden aus den umfangreichen Testdaten

des IPN zwei Kriterien genutzt: zum einen die relative Leistung (in Watt pro Kilogramm Körpergewicht) und zum anderen die absolute Leistung (in Watt).

Relative Leistung

Der Mittelwert der relativen Leistung wurde bei allen 50 Probanden von 2,1 W/kg im Eingangstest (T1), auf 2,3 Watt/kg im Zwischentest (T2) gesteigert und zeigte im Abschlusstest 2,3 Watt/kg an, wobei sich der Messbereich bei diesem Testverfahren zwischen 4,0 für „sehr gut“, 3,0 für „gut“ und 2,0 für „normal“ bewegt. Werte unter 2,0 (normal) liegen unterhalb der Normwerte der entsprechenden Altersgruppe (vgl. Institut für Prävention und Nachsorge 2004).

Absolute Leistung

Entsprechend zeigt auch die absolute Leistung einen ähnlichen Verlauf. Hier war eine Steigerung im Mittelwert von 143,6 Watt in der Eingangsuntersuchung, über 163,3 Watt in der Mitte der Maßnahme, bis hin zu 168,6 Watt bei der Abschlussuntersuchung messbar. Im Gegensatz zum Messverfahren bei der relativen Leistung, ergibt sich der Messwert der absoluten Leistung aus der höchst messbaren Leistung in Watt zum Zeitpunkt der Testenden.

Wie zu erwarten haben sich fast alle Probanden, abgesehen von wenigen Ausnahmen, im sportphysiologischen Bereich verbessert.

Der Mittelwert der relativen Leistung im Eingangstest liegt bei unseren Probanden bei 2,1 W/kg (SD 0,4), was im Vergleich zur Normstichprobe des IPN-Test als „normal“ bewertet wird. Auffallend ist der geringe Leistungsanstieg der Ausdauerleistungsfähigkeit, obwohl die Maßnahme täglich mehrere Stunden sportlicher Aktivität beinhaltet. Vom Eingangstest zum zweiten Test nach drei Monaten bleibt der Mittelwert im Normalbereich (T1=2,1; T2=2,3) und stagniert im Vergleich zum Abschlusstest nach sechs Monaten (T3=2,3). Aus trainingswissenschaftlicher Perspektive findet damit so gut wie kein Leistungszuwachs statt. Im Bezug auf die Messung liegt allerdings eine hochsignifikante Steigerung zwischen dem ersten und

zweiten sowie dem dritten Messzeitpunkt, was eine zufällige Steigerung der Ausdauer ausschließt und als Effekt der Maßnahme zu werten ist. Gerade in Anbetracht der konzeptionellen Umsetzung, wonach im Durchschnitt drei bis vier Stunden täglich mit sportlicher Betätigung ausgefüllt sind (vgl. Böhle et al. 2014), konnte ein deutlich höherer Leistungszuwachs im Ausdauerbereich erwartet werden.

Anders stellt sich die Situation bei der Trainingsplanung im Krafttraining dar. Hier mussten individuelle Werte, wie Größe, Gewicht und anatomische Grundvoraussetzungen mit einbezogen werden. Bedingt durch diese notwendige Individualisierung ist davon auszugehen, dass hier, entsprechend des Leistungsprinzips der Trainingswissenschaft, für den Einzelnen optimalere Ergebnisse zu erwarten sind.

Leistungsdiagnostik im Kraftbereich (1hRM)

Wie auch im Ausdauerbereich ist im Kraftbereich eine Leistungssteigerung anhand der Mittelwerte erkennbar. Im Folgenden werden die Leistungsveränderungen der einzelnen Übungen vorgestellt.

Beinpresse

Bei der Erhebung des muskulären Ist-Zustandes, in Bezug auf die größtmögliche Kraftleistung in Kilogramm, bei der Eingangsuntersuchung (T1max) ergab sich ein Durchschnittswert von 133,8 kg. Dieser Wert steigerte sich um 30,9 kg auf 164,7 kg im Abschlusstest (T3max), wobei der größte Kraftzuwachs bei einem Probanden bei 96,0 kg lag. In einem Fall wurde ein Krafrückgang von 13,5 kg festgestellt. Bei dieser Übung war im Vergleich zu den beiden anderen Übungen der höchste absolute Leistungszuwachs, gemessen in Kilogramm, zu verzeichnen.

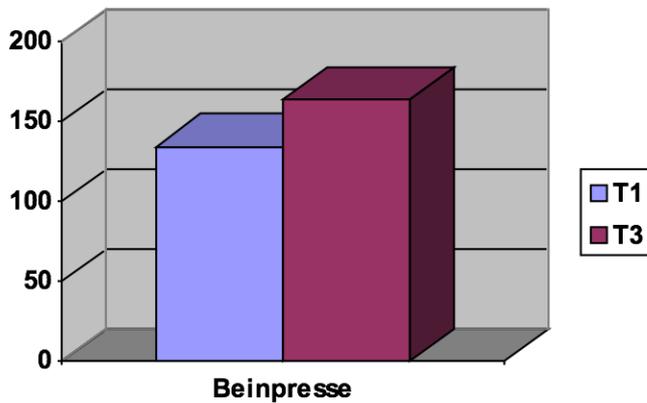


Abb. 17 Maximalkraftvergleich zu Beginn und Abschluss der Maßnahme

Bankdrücken

Beim Bankdrücken wurden die zweithöchsten Mittelwerte im Bereich Kraftzuwachs mit 14,4 kg gemessen, d. h. die Leistung stieg von 55,5 kg im Eingangstest (T1max) auf 69,9 kg im Abschlusstest (T3max). Der maximale Leistungszuwachs bei einem Jugendlichen betrug in einem Zeitraum von 6 Monaten 45 kg, jedoch waren auch vereinzelt Leistungsverluste messbar, die im Höchstfall bei einem Probanden 14,0 kg betrug.

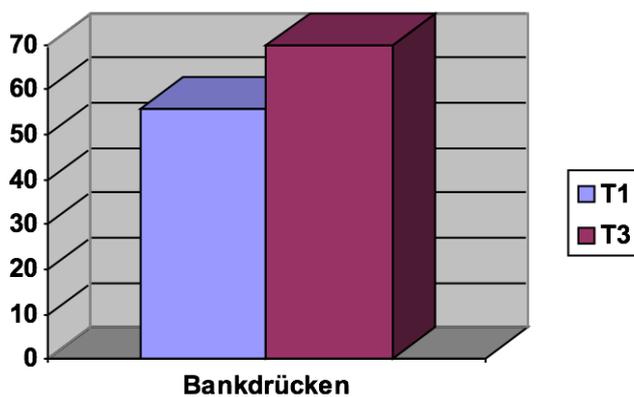


Abb. 18 Maximalkraftvergleich zu Beginn und Abschluss der Maßnahme

Ruderzug

Der niedrigste Kraftzuwachs war bei der Rückenübung „Ruderzug“ messbar, hier lag der Mittelwert in der Leistungszunahme bei 11,4 Kg, ausgehend von dem Eingangswert (T1max) von 76,4 kg und 87,8 kg im Abschlusstest (T3max). Auffallend

ist jedoch, dass hier auch der höchste Kraftverlust bei einem Probanden bei lediglich 3 kg lag, im Gegensatz zu der höchst messbaren Leistungssteigerung von 29,0 kg.

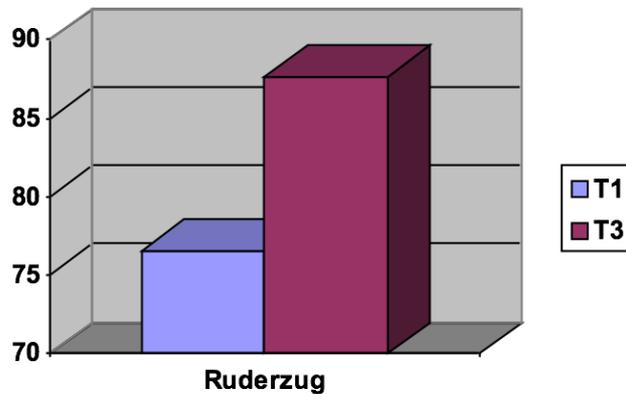


Abb. 19 Maximalkraftvergleich zu Beginn und Abschluss der Maßnahme

Interpretation der leistungsdiagnostischen Daten

Ausgehend von den erfassten Mittelwerten Größe (175,5), Gewicht (71,8) und Alter (16,0) wird ein durchschnittlicher Body-Mass-Index von 23,6 errechnet. Da für Jugendliche die Tabelle für Erwachsene aufgrund unterschiedlicher Körperzusammensetzung und Proportionen nicht angewandt werden kann, gilt hier die BMI-Tabelle nach Kromeyer et al. (2001). Demnach gelten für 16 jährige 50 Perzentile mit (20,5) als Mittelwert, ab der 90. Perzentile (24,9) liegt ein Übergewicht vor. Nach dieser Berechnung liegt der Durchschnittswert des BMI (23,6) zwar über dem Normalgewicht, erreicht aber noch nicht den Maximalwert für Übergewicht. Das nach Weineck (2010, S. 1009) in Deutschland bereits jedes fünfte/sechste Kind adipös ist, trifft bei der vorliegenden Stichprobe nicht zu.

Berechnungsformel: $BMI = \text{Körpergewicht (kg)} \div \text{Größe (m)}^2$

Wird von einer allgemeinen Unterbeanspruchung im Ausdauerbereich ausgegangen, lässt sich dies durch unseren Eingangstest mittels IPN-Testverfahren nicht bestätigen, da der Durchschnittswert (rel. Leistung in Watt/kg) von 2,0647 knapp über dem Normalwert (2,0) des Testverfahrens liegt.

Wie aufgrund der hohen Aktivität in der untersuchten Einrichtung zu erwarten, haben sich fast alle Probanden im sportphysiologischen Bereich verbessert. Im Ausdauerbereich ist zudem, entgegen dem Kraftbereich, keine Verschlechterung oder Stagnation der Leistungsfähigkeit im Zeitraum der Untersuchung feststellbar. Bei vier Probanden sind nur geringfügige Verbesserungen messbar. Wurde aus Trainingswissenschaftlicher Perspektive in der Vergangenheit die Überbeanspruchung bedingt durch eine lange Belastungsdauer kritisiert, steht heute die Anwendung zu hoher Belastungsintensitäten bei zu kurzer Belastungsdauer¹⁵ neben der allgemeinen Unterbeanspruchung im Alltag im Fokus der Kritik (vgl. Zintl & Eisenhut, 2009, S. 217). Diese Kritik, mit Blick auf die Unterbeanspruchung im Alltag, kann unsere Untersuchung nicht bestätigen. Der Mittelwert der relativen Leistung im Eingangstest liegt bei unseren Probanden bei 2,1 W/kg (SD 0,4), was laut IPN-Test als „normal“ bewertet wird. Auffallend ist der geringe Anstieg der Ausdauerleistungsfähigkeit vom Eingangstest zum zweiten Test nach drei Monaten und der noch geringere Leistungszuwachs vom zweiten Test bis zum Abschlusstest nach sechs Monaten, wo der Leistungszuwachs beinahe stagniert. Gerade in Anbetracht der konzeptionellen Umsetzung, wo im Durchschnitt drei bis vier Stunden täglich mit sportlicher Betätigung ausgefüllt sind (vgl. Böhle et al. 2014), gingen die Verfasser dieser Untersuchung zu Beginn von einem deutlich höheren Leistungszuwachs im Ausdauerbereich aus. Auch Zintel & Eisenhut (2009, S. 217) weisen darauf hin, dass in der Pubeszenz und Adoleszenz aufgrund des Wachstumsschubs von sehr günstigen Bedingungen für die Entwicklung von konditionellen Fähigkeiten auszugehen ist. Sie verweisen auf die fehlende Motivation für die doch meist monotonen Belastungen des Ausdauersports.

Hohmann, Lames und Letzler (2010, S. 249) weisen auf die psychischen Auswirkungen, wie Angstdämpfung, Stimmungsverbesserung, größere Stresstoleranz und das Erleben von Selbstwirksamkeit hin, führen dies aber nicht weiter aus.

Da der Zeitrahmen für das Ausdauertraining im Trainingscamp auch ein leistungsbezogenes Training zulässt, darf hier die sportliche Vorgehensweise nicht

¹⁵ Bezogen auf den Schulsport. Hierzu muss angemerkt werden, dass nach Zintel & Eisenhut (2009, S. 221) zwischen Schulsport als Gesundheitssport und Vereinssport als Leistungssport differenziert wird.

außer Acht gelassen werden. Abhängig von der eigenen Leistungsfähigkeit des Trainers und seiner Gestaltung der Ausdauereinheiten und bedingt von der Leistungsgrenze der Teilnehmer lässt sich das Ausdauertraining entsprechend der trainingswissenschaftlichen Begrifflichkeit für die vorhandenen Formen als dynamisch, aerobe allgemeine Muskelausdauer oder auch als Grundlagenausdauer¹⁶ zuordnen. Die unabhängig von der Sportart erlangte Grundlagenausdauer ist aufgrund ihrer hohen Transfermöglichkeiten auf andere Sportarten, besonders in Bezug auf die verbesserte aerobe Kapazität in dieser Definition, mit der allgemeinen Ausdauer gleichzusetzen (vgl. Zintel & Eisenhut 2009, S. 44)

Das Training im Ausdauerbereich im Trainingcamp entspricht einer für alle Teilnehmer gleich hohen Trainingsbelastung und stellt somit nicht nur eine unterschiedliche Beanspruchung für die Teilnehmer dar, sondern lässt auch Rückschlüsse auf die Genauigkeit der Auswertung zu. Lediglich die Auswirkungen des kollektiven Ausdauertrainings auf den Einzelnen konnten dargestellt werden.

Anders stellt sich die Situation bei der Trainingsplanung im Krafttraining dar. Hier mussten individuelle Werte, wie Größe, Gewicht und anatomische Grundvoraussetzungen mit einbezogen werden. Bedingt durch diese notwendige Individualisierung ist davon auszugehen dass hier, entsprechend des trainingswissenschaftlichen Leistungsprinzips, für den Einzelnen optimalere Ergebnisse zu erwarten sind.

Die Auswertung der Erhebungen im Kraftbereich zeigen deutliche Verbesserungen in allen drei Bereichen, wobei es bei einigen Probanden zu Verschlechterungen und Stagnation der gemessenen Leistung kam. Diese Auffälligkeit ist als Nachteil des individuellen Trainingscharakters zu werten. Auffallend ist bei der Erhebung des muskulären Ist-Zustands beim Eingangstest die hohe Motivation der meisten Teilnehmer. In den überwiegend guten Ergebnissen im Abschlusstest des Krafttrainings spiegelt sich wieder, dass ernsthaft trainiert wurde. Hierbei kommt den Probanden auch das kollektive Ausdauertraining zugute, das sich positiv auf andere

¹⁶ „Grundlagenausdauer = die sportartunabhängige Ermüdungswiderstandsfähigkeit bei Langzeitbelastungen unter Einsatz großer Muskelgruppen“ (Zintl & Eisenhut 2009, S. 44)

Leistungsfaktoren im Kraftbereich auswirkt, wie Schnellkraft, Kraft und Kraftausdauer (vgl. Weineck 2010).

Allerdings ist hier der Begriff Krafttraining für die Mehrzahl der Jugendlichen im Trainingscamp, aufgrund der Fragestellung beim Eingangstest, nicht an der trainingswissenschaftlichen Definition zur Leistungsoptimierung orientiert, sondern eher im Bereich der Körperperformance, d. h. im Bodybuilding zu verorten. Dies ist ebenso bei Untersuchungen in Fitnessstudios als zentrales Motiv für die sportliche Betätigung der trainierenden zu sehen (vgl. Brehm & Eberhardt 1995). Nach Garbe (1987) kommt es nicht nur zu einer Entwicklung von Körperbewusstsein und Verbesserung der Körperwahrnehmung, einer Verbesserung der Stimmung und des Wohlbefindens (Buskies 1999), sondern auch zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls (Brown & Harrison 1986).

Verbunden mit dem sich schnell einstellenden sichtbaren Erfolg¹⁷ und der Tatsache, dass hier das Breitenwachstum stattfindet, kommt es zur Reharmonisierung der Körperproportionen. In Verbindung mit einem Anstieg des Sexualhormons Testosteron (Mädchen auf Werte um 60, Jungen auf Werte um 600 ng/100ml, vgl. Reiter & Roof 1975, S. 128) lassen sich die gemessenen Erfolge auch theoretisch erklären. Die oft zu beobachtende mangelnde Motivation bei Maximalkrafttest kann die Testergebnisse negativ beeinflussen. Bei dieser individualisierten Form des Trainings und der durchgeführten Messungen ist die engagierte Mitarbeit der Probanden im Testverfahren notwendig (vgl. Hollmann & Hettinger 1990). Alternativ käme auch eine vorausgegangene Überbelastung oder Krankheit oder auch Messfehler als mögliche Erklärung für niedrige Werte in Frage.

¹⁷ Die Adoleszenz stellt im Bereich des Krafttrainings das Alter der höchsten Trainierbarkeit dar, da sich hier die größten Kraftzuwachsrate nachweisen lassen (vgl. Komadel 1975, S. 80; Zurbrügg 1982, S. 55).

6.2 Veränderung der Selbstwerteinschätzung (Andreas Böhle)

Die Erhebung der Selbstwertschätzung wurde mittels der Multidimensionalen Selbstwertkala (Schütz & Sellin 2006) durchgeführt. Für 24 Jugendliche liegen Daten zu Beginn und für 12 dieser 24 Befragten auch Daten zum Abschluss der Maßnahme vor. Die geringere Zahl der Abschlussdaten erklärt sich durch vorzeitige Beendigungen der Maßnahme im Erhebungszeitraum.

Die Selbsteinschätzungsbögen wurden im Beisein des ersten Autors ausgefüllt und einzelne Items wurden auf Nachfrage erläutert. Mehrere Jugendliche waren sich über die Bedeutung des Wortes „gehemmt“ im Item 20 nicht im Klaren.

Die Auswertung der angekreuzten Skalen erfolgte mittels Auswertungsschablonen. Die Skalenwerte der einzelnen Items wurden zu den entsprechenden Subskalen zusammengefasst. Die sich ergebenden Rohwerte wurden anhand der im Anhang des Manuals der Multidimensionalen Selbstwertkala befindlichen Tabellen in T-Werte umgewandelt. Die T-Werte erlauben es, die Einzelergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen und (signifikante) Unterschiede zwischen den verschiedenen Subskalen und zwischen denselben Subskalen zu unterschiedlichen Testzeitpunkten festzustellen.

Die T-Werte der Erhebung zu Beginn des Aufenthalts im Trainingscamp sind in Tabelle 1 dargestellt und werden durch die farbliche Invertierung der Felder in Bezug zur Normstichprobe gestellt. Die Normstichprobe die der MSWS zugrunde liegt, ermöglicht eine Bewertung der Ergebnisse in den Kategorien *extrem unterdurchschnittlich*, *unterdurchschnittlich*, *durchschnittlich*, *überdurchschnittlich* und *extrem überdurchschnittlich* im Verhältnis zu einer geschlechtsspezifischen Normstichprobe aus dem Jahr 2002 (vgl. Schütz & Sellin 2006, S. 70 f.).

In der Spalte „Lfd. Nr.“ finden sich zum Zweck der Anonymisierung der Jugendlichen gewählte Kodierungen in Form von Zahlen. Diese leiten sich aus der fortlaufenden Nummerierung der geführten Eingangsgespräche im Rahmen der Evaluation des Trainingscamps Lothar Kannenberg durch die Universität Kassel von 2008 bis 2012 ab. Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erfasst entsprechend einen Teilbereich dieser Jugendlichen. Die grau invertierten Felder der Spalte „Lfd. Nr.“ weisen diejenigen Jugendlichen aus, für die nur Daten zu Beginn der Maßnahme vorliegen. Die farblichen Hinterlegungen geben Aufschluss über das Verhältnis der Selbstwertschätzungen in Bezug auf die Normstichproben.

Tabelle 1: Selbstwertschätzungen zu Beginn der Maßnahme (T-Werte)

Lfd. Nr.	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	SWSP	ASW	KSW	GSW
65	33	43	45	27	27	35	33	27	31
67	35	38	38	27	48	39	27	44	33
68	35	53	50	41	48	66	49	60	53
69	41	48	52	30	41	41	42	41	40
70	80	63	63	48	65	69	63	73	69
71	34	71	42	55	60	52	46	58	50
72	27	52	52	33	41	48	37	44	38
73	50	49	39	41	54	50	44	52	45
74	52	80	63	54	58	60	61	62	64
75	68	80	63	37	54	69	60	62	64
76	46	58	34	39	55	50	42	54	45
77	38	53	45	37	39	43	42	41	40
78	41	48	45	54	41	53	46	49	45
79	50	56	59	43	51	53	52	54	53
82	30	56	53	37	60	43	42	52	44
85	46	49	35	39	54	55	39	57	45
90	50	56	47	41	42	62	48	56	50
91	34	52	35	58	45	62	41	58	45
95	61	58	59	42	43	60	55	56	56
96	39	52	42	37	37	69	40	54	44
99	30	58	80	30	80	51	45	61	50
100	46	45	47	35	51	59	42	58	46
103	39	48	47	43	55	50	45	54	46
104	42	64	39	48	35	60	47	50	48



ESWS: Emotionale Selbstwertschätzung;
 SWKO: Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt;
 SWKR: Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik;
 LSWS: Leistungsbezogene Selbstwertschätzung;
 SWPA: Selbstwertschätzung Physische Attraktivität;
 SWSP: Selbstwertschätzung Sportlichkeit;
 ASW: Allgemeine Selbstwertschätzung;
 KSW: Körperbezogene Selbstwertschätzung;
 GSW: Gesamtselbstwert

Tabelle 1 zeigt, dass der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen ihre Selbsteinschätzung im durchschnittlichen Bereich verortet. Auf der Ebene des Gesamtselbstwert (GSW) befinden sich jeweils drei Jugendliche mit überdurchschnittlichem bzw. unterdurchschnittlichem Wert außerhalb des Durchschnitts der Normstichprobe. Auf dieser Ebene spiegeln sich die biographischen Schwierigkeiten der Adressaten des Trainingscamps nicht wider, was für eine subjektiv empfundene gelungene Bewältigung der Lebensanforderungen oder aber für eine soziale Erwünschtheit spricht.

Verfolgt man die Selbsteinschätzung auf die untergeordnete Ebene des Allgemeinen Selbstkonzept (ASW) und des körperbezogenen Selbstkonzepts (KSW), so stellen sich auch hier kaum bemerkenswerte Abweichungen vom Norm-Durchschnitt heraus. Hervorzuheben sind lediglich die beiden Jugendlichen mit den Codenr. 65 und 70, da sie extreme Bewertungen ihres körperbezogenen Selbstkonzepts zeigen.

Während sich der Jugendliche 65 in seiner Gesamtselbstwertschätzung als unterdurchschnittlich markiert, fällt die Einschätzung seines körperbezogenen Selbstkonzepts extrem unterdurchschnittlich aus, was sich durch eine ebenfalls extrem negative Einschätzung auf der untergeordneten Ebene der *Selbstwertschätzung physische Attraktivität* verfolgen lässt. Die gleiche Abweichung stellt sich bei dem Jugendlichen 70 in überdurchschnittlicher Richtung dar.

Bei den Jugendlichen 70, 74 und 75 zeigt sich, dass die überdurchschnittlichen Einschätzungen ihres Gesamtselftwertes auf die überdurchschnittliche Bewertung des körperbezogenen Selbstwertkonzeptes zurückzuführen ist.

Die unterdurchschnittlichen Gesamtselftwertschätzungen des Jugendlichen 67 resultiert aus einer fast durchgängig niedrigen Bewertung im Selbstkonzept, allein die Subskala sozialer Selbstwert – physische Attraktivität verortet er im durchschnittlichen Bereich. Die niedrige Gesamtselftwertschätzung des Jugendliche 72 speist sich hingegen „nur“ aus den niedrigen Bewertungen in den Subskalen emotionale Selbstwertschätzung und leistungsbezogene Selbstwertschätzung.

Zusammenfassend betrachtet fällt auf, dass niedrige Selbstwertschätzungen in den Bereichen der emotionalen Selbstwertschätzung und der leistungsbezogenen Selbstwertschätzungen zu finden sind. Diese Jugendlichen haben Schwierigkeiten mit ihrer Einstellung zu sich selbst, sind unzufrieden mit ihrer Situation und/oder ihren Verhaltensweisen. Es ist zu vermuten, dass erlittene Missachtungserfahrungen und Anerkennungsverweigerungen sowie die aktuelle Situation der (erneuten) Fremdplatzierung in einer Einrichtung der stationären Hilfen zur Erziehung die Selbstkonzepteingeschätzung entsprechend beeinflussen.

Für die weitere Auswertung der Daten der MSWS werden die Veränderung der Selbsteinschätzungen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten Beginn und Ende der Maßnahme in den Blick genommen. Folglich werden nur diejenigen Daten in Tabelle 2 übernommen, für die ebenfalls Daten zum Ende der Maßnahme erhoben werden konnten. Somit erfolgt eine direkte Gegenüberstellung der Selbstwertschätzungen der Jugendlichen, die die Maßnahme absolviert haben zu Beginn (Tabelle 2) und zum Ende (Tabelle 3) der Maßnahme:

Tabelle 2: Absolventen zu Beginn der Maßnahme (T-Werte)

Lfd. Nr.	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	SWSP	ASW	KSW	GSW
68	35	53	50	41	48	66	49	60	53
69	41	48	52	30	41	41	42	41	40
71	34	71	42	55	60	52	46	58	50
72	27	52	52	33	41	48	37	44	38
75	68	80	63	37	54	69	60	62	64
76	46	58	34	39	55	50	42	54	45
77	38	53	45	37	39	43	42	41	40
79	50	56	59	43	51	53	52	54	53
90	50	56	47	41	42	62	48	56	50
91	34	52	35	58	45	62	41	58	45
100	46	45	47	35	51	59	42	58	46
103	39	48	47	43	55	50	45	54	46



ESWS: Emotionale Selbstwertschätzung;
 SWKO: Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt;
 SWKR: Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik;
 LSWS: Leistungsbezogene Selbstwertschätzung;
 SWPA: Selbstwertschätzung Physische Attraktivität;
 SWSP Selbstwertschätzung Sportlichkeit;
 ASW: Allgemeine Selbstwertschätzung;
 KSW: Körperbezogene Selbstwertschätzung;
 GSW: Gesamtselbstwert

Tabelle 3: Absolventen zum Ende der Maßnahme (T-Werte)

Lfd. Nr.	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	SWSP	ASW	KSW	GSW
68	42	71	61	35	48	62	50	59	53
69	56	49	63	41	42	57	52	52	52
71	61	80	50	80	68	55	64	62	67
72	46	64	49	43	48	53	50	54	51
75	68	80	53	65	63	60	66	63	68
76	50	56	45	41	63	59	46	52	48
77	44	53	61	42	54	48	50	51	50
79	56	53	59	55	54	55	57	57	58
90	68	61	47	60	63	69	59	71	66
91	46	61	37	60	42	59	48	54	50
100	56	71	80	42	58	69	60	65	66
103	33	49	45	45	41	50	42	45	41

Zum Abschluss der sechsmonatigen Aufenthaltsdauer im Trainingscamp zeigen sich einige Veränderungen in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen. Der größte Teil der Bewertungen des Gesamtselbstwerts liegt weiterhin im durchschnittlichen Bereich. Allerdings fällt auf, dass sich die Einschätzungen von drei Jugendlichen von durchschnittlich auf überdurchschnittlich und ein Jugendlicher von unterdurchschnittlich auf durchschnittlich gesteigert haben. Lediglich der Jugendliche 103 hat eine geringere Selbsteinschätzung des Gesamtselbstwerts vorgenommen.

Im Bereich der körperbezogenen Selbstwertschätzung finden sich analoge Steigerungen für den körperbezogenen sowie den Gesamtselbstwert bei den Jugendlichen 71, 72, 90 und 100 sowie in absteigender Richtung bei dem Jugendlichen 103.

Auf der Ebene der Subskalen fallen insbesondere die Veränderungen in den Selbstschätzungen des emotionalen Selbstwerts ins Auge: Waren zu Beginn der Maßnahme noch die Hälfte der Einschätzungen im unterdurchschnittlichen bis extrem unterdurchschnittlichen Bereich verortet, befindet sich zum Abschluss der Maßnahme

lediglich die Einschätzung des Jugendlichen 103 auf einem unterdurchschnittlichen Niveau.

Auch die leistungsbezogenen Selbstwertschätzungen haben sich deutlich verändert: Hier fanden sich zu Beginn der Maßnahme fünf unterdurchschnittliche Bewertungen, während sich zu Abschluss der Maßnahme alle fünf Bewertungen auf eine durchschnittliche Bewertung gesteigert haben. Auffällig ist im Kontrast der Jugendliche 68 zu sehen, dessen Selbsteinschätzung des leistungsbezogenen Selbstwerts von durchschnittlich auf unterdurchschnittlich abgesunken ist.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Veränderungen der Selbstwertschätzungen detailliert für die jeweiligen Subskalen diskutiert und interpretiert.

Emotionale Selbstwertschätzung (ESWS)

Aus den Tabellen 2 und 3 kann für die Subskala emotionale Selbstwertschätzung (ESWS) abgelesen werden, dass bei der ersten Messung die Jugendlichen mit den Codenr. 68, 71, 77, 91 und 103 im unterdurchschnittlichen Bereich liegen. Die Jugendlichen 69, 76, 79, 90 und 100 schätzen sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im durchschnittlichen Bereich und der Jugendliche 75 liegt im überdurchschnittlichen Bereich. Der Jugendliche 72 gibt eine extrem unter dem Durchschnittswert liegende emotionale Selbstwertschätzung ab. Dieser Jugendliche hat emotional eine sehr negative Einstellung zu sich selbst. er hat Probleme damit, sich zu akzeptieren und leidet unter Selbstzweifel.

Die Erhebung zum Abschluss des Trainingscamps zeigt, dass sich die Selbstbewertung keines Jugendlichen im Bereich der emotionalen Selbstwertschätzung gesenkt hat. Abgesehen von dem Jugendlichen 75, der zu beiden Erhebungszeitpunkten die gleiche Selbstschätzung vornimmt, haben alle weiteren ihre Selbstschätzung z. T. signifikant gesteigert.

Die Jugendlichen 68, 69, 71, 72, 76, 77, 79, 91 und 100 weisen zum Abschluss eine durchschnittliche Ausprägung ihrer emotionalen Selbstwertschätzung auf. Die zwei Jugendlichen 75 und 90 bewerten ihre emotionalen Selbstwert als überdurchschnittlich. Der Jugendliche 103 hingegen gibt eine unterdurchschnittliche Bewertung ab, die im Maßnahmeverlauf noch weiter absinkt.

Im Rahmen der Jugendhilfemaßnahme haben die Jugendlichen positivere Gefühle gegenüber der eigenen Person entwickelt und eine positivere emotionale Einstellung zur eigenen Person gewonnen.

Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt (SWKO)

Die Subskala der sozialen Selbstwertschätzung untergliedert sich in der MSWS in die beiden Bereiche Sicherheit im Kontakt (SWKO) und Umgang mit Kritik (SWKR). Die Selbstwertschätzung SWKO bezieht sich auf die eigene Souveränität im Umgang mit anderen Personen. Die Items dieser Subskala zielen auf das Erleben sozialer Situationen. Es geht darum, ob man eher aufgeschlossen und kontaktfreudig ist oder sich eher eingeschüchtert fühlt, insbesondere im Kontakt mit Fremden.

Der überwiegende Teil der Jugendlichen zeigt zu Beginn der Maßnahme durchschnittliche T-Werte in diesem Teilbereich der sozialen Selbstwertschätzung. Die Jugendlichen 70, 71, 74, 75 und 104 weisen überdurchschnittliche bis extrem überdurchschnittliche Werte in dieser Subskala aus. Auffällig sind die Jugendlichen 74 und 75, da sie mit jeweils 80 Punkten eine extrem hohe – die maximal mögliche – Einschätzung für diesen Teilbereich vornehmen. Das heißt, diese Jugendlichen schätzen sich völlig ungehemmt im Kontakt mit anderen ein. Im Kontext der untersuchten Zielgruppe gewaltaffiner Jugendlicher könnte dies dafür sprechen, dass sie eher die Erfahrung gemacht haben, durch ihr Auftreten soziale Situationen zu dominieren.

Bei der zweiten Befragung zeigten fast alle Probanden eine Steigerung, nur bei dem Jugendlichen Nr. 76 sank der Wert in diesem Bereich minimal. Es kann also festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen nach der Maßnahme als sicher im Kontakt mit anderen einstufen. Während des Aufenthalts im Trainingscamp hat sich die Einschätzung ihrer sozialen Fähigkeiten erhöht. Die Jugendlichen sind davon überzeugt, denn die vier Probanden Nr. 71, 100, 68 und 80 bewerten ihre Fähigkeiten nach der Maßnahme als extrem überdurchschnittlich. In sozialen Situationen sind die Jugendlichen selbstzufrieden und haben positive Gefühle.

Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik (SWKR)

Die Subskala soziale Selbstwertschätzung im Umgang mit Kritik erfasst die Ausprägung der Belastung durch geringe Anerkennung und kritische Rückmeldungen zu ihren Leistungen oder ihrem Verhalten. Bei der ersten Befragung schätzen sich die meisten Jugendlichen in diesem Bereich als durchschnittlich ein, was einem ausgewogenen Verhältnis der Reflexion von Anerkennung und antizipierten Fremdbildern entspricht. Nur der Jugendliche 100 schätzt sich als

überdurchschnittlich, die Jugendlichen 76 und 91 als unterdurchschnittlich ein. Diese Jugendlichen machen sich Gedanken darüber, dass andere schlecht von ihnen denken oder über sie reden könnten. Zudem reagieren sie entsprechend sensibel auf Kritik.

Die Selbstwertschätzung der Jugendlichen in dieser Subskala fallen recht unterschiedlich aus: Drei der Jugendlichen verschlechtern ihre Einschätzung leicht; zwei bleiben konstant in ihrer Bewertung. Sieben Jugendliche steigern ihre Einschätzung in unterschiedlich starker Ausprägung.

Der Jugendliche 75, der zu Beginn der Maßnahme eine überdurchschnittliche Selbstwertschätzung im Umgang mit Kritik vornimmt, zeigt zum Abschluss des Trainingscamps eine durchschnittliche Selbstwertschätzung an.

Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS)

Die Subskala leistungsbezogene Selbstwertschätzung erfasst die Überzeugung einer Person über ihre allgemeinen fachlichen Fähigkeiten. In Bezug auf die Adressaten des Trainingscamps handelt es sich entsprechend um ihre Leistungen in Kontexten schulischer oder seltener auch beruflicher Ausbildung. Häufig sind die Adressaten des Trainingscamps bereits im Vorfeld nicht oder unregelmäßig zur Schule gegangen und erlebten den Sozialraum Schule als belastend (vgl. Galuske & Böhle 2009). Die leistungsbezogene Selbstwertschätzung fiel zum Zeitpunkt der ersten Befragung bei den Jugendlichen 69, 72, 75, 76, 77 und 100 unterdurchschnittlich aus.

Bei der zweiten Befragung zeigen sich deutliche Steigerungen: Abgesehen vom Jugendlichen 68 kommt es zum Abschluss der Maßnahme zu durchschnittlichen bis extrem überdurchschnittlichen Einschätzungen. Die Einschätzung des Jugendlichen 71 liegt mit einem T-Wert von 80 auf der maximalen Höhe und verändert sich somit im Laufe der Maßnahme von durchschnittlich auf extrem überdurchschnittlich. Wie auch der Jugendliche 75, der seine Einschätzung von unterdurchschnittlich auf überdurchschnittlich steigert, überspringt er damit eine Bewertungskategorie.

Die Jugendlichen sind bei einer Einschätzung von durchschnittlich und höher davon überzeugt, fachlich kompetent bzw. sehr kompetent zu sein und gestellte Aufgaben entsprechend gut absolvieren zu können. Sie fühlen sich auch anspruchsvollen Aufgaben gewachsen.

Abgesehen vom Jugendlichen 68 zeigt sich, dass die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen im Verlauf der Maßnahme steigt und dass sie am Ende des Trainingscamps davon überzeugt sind, mittels eigener Fähigkeiten angemessene bis gute Leistungen erbringen zu können.

Selbstwertschätzung physische Attraktivität (SWPA)

Auch die Selbstwertschätzung physischer Attraktivität zeigt mit Ausnahmen der Jugendlichen 91 und 103, die sich zum Abschluss der Maßnahme leicht niedriger einschätzen, gleichbleibende oder gesteigerte Werte. Zu Beginn des Trainingscamps verortete sich der Jugendliche 77 auf einem unterdurchschnittlichen Niveau physischer Attraktivität, während die anderen Jugendlichen der Stichprobe sich auf einem durchschnittlichen Niveau einschätzen. Der Jugendliche 77 scheint zum ersten Messzeitpunkt Zweifel an seiner Attraktivität zu haben und wünscht sich ein besseres Aussehen. Die Selbsteinschätzung zum Abschluss der Maßnahme weist demgegenüber eine deutliche Steigerung aus und befindet sich im durchschnittlichen Bereich.

Auch die Jugendlichen 71, 75, 76 und 90 schätzen sich zum Abschluss der Maßnahme überdurchschnittlich hoch ein, was eine Steigerung in der Kategorisierung der Normstichprobe darstellt. Diese Jugendlichen sind überzeugt von ihrer Attraktivität und haben eine positive Identifikation mit ihrem Aussehen – sie sind sehr zufrieden mit ihrer körperlichen Erscheinung.

Selbstwertschätzung Sportlichkeit (SWSP)

Auf der Subskala Selbstwertschätzung Sportlichkeit (SWSP) wird die Überzeugung über die eigenen sportlichen Fähigkeiten und die Körperkoordination erfasst. Alle Jugendlichen schätzen sich bei der ersten Befragung im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich ein. Abgesehen von dem Jugendlichen 100, der seine Einschätzung von durchschnittlich auf überdurchschnittlich steigert, kommt es in dieser Subskala in Bezug auf die Normstichprobe zu keinem Kategorienwechsel. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen zufrieden mit ihren sportlichen Fähigkeiten sind und dies in der Regel auch bei Beginn der Maßnahme schon waren. Sie fühlen sich bei sportlichen Aktivitäten sicher und haben eine positive Einstellung zu ihrer Koordinationsfähigkeit. Auch wenn es bei den meisten Jugendlichen in Bezug auf die

Normstichprobe zu keinem Kategorienwechsel kommt, haben sie zum Abschluss des Trainingscamps ihre Einschätzung gesteigert. Nur drei der Befragten gaben allerdings eine niedrige Einschätzung ihres Selbstwerts Sportlichkeit an.

Die Bewertung der Selbsteinschätzungen anhand eines Vergleichs mit der Normstichprobe weist zwar Veränderungen aus, die mit einem Wechsel zwischen den Kategorien „extrem unterdurchschnittlich“ bis „extrem überdurchschnittlich“ einhergehen, allerdings können hier auch lediglich geringfügige Veränderungen vorliegen, die zum Wechsel der Kategorien führen, aber keine bedeutsame Steigerung bzw. Absenkung darstellen.

Dass es bei der Erhebung der Selbsteinschätzung mittels Skalen zu Veränderungen kommt, kann auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden. Da die Jugendlichen den Fragebogen zu zwei Zeitpunkten (im Abstand von ca. 6 Monaten) ausfüllen, kann ein sogenannter Erinnerungseffekt auftreten. Die Jugendlichen versuchen Angaben zu machen, die in einem Verhältnis zu den erinnerten ersten Angaben stehen. Veränderungen der Selbsteinschätzung können aber auch von der jeweiligen Tagesverfassung der Jugendlichen abhängen, so dass singulär bedeutsame Ereignisse einen Einfluss auf die allgemeine Stimmung oder Selbstbetrachtung ausüben, die sich dann wiederum im Antwortverhalten niederschlägt. Im Trainingscamp könnte insbesondere zum Ende der Maßnahme eine erhöhte Unsicherheit der Zukunft oder Vorfreude der Beendigung und Bewältigung der Maßnahme einen entsprechenden Einfluss auf das Ankreuzverhalten nehmen. Um derartige „Verfälschungen“ kontrollieren zu können und signifikante Veränderungen zu belegen, die auf einer Veränderung des Selbstbildes der Befragten beruhen, berücksichtigt die MSWS einen Bereich kritischer Differenz, der bei 5% oder bei 10% angesetzt werden kann.

Tabelle 3 zeigt die Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten in Form der Differenz der T-Werte. Die Veränderungen, die als signifikant (bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% mit ** bzw. von bis zu 10% mit * gekennzeichnet) betrachtet werden können. Als Diagnoseinstrument empfehlen Schütz & Sellin (2006, S. 42) die höhere Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% zu nutzen.

Tabelle 4: kritische Differenzen zwischen den T-Werten T1/T2

Lfd. Nr.	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	SWSP	ASW	KSW	GSW
68	7	18 **	11	-6	0	-4	1	-1	0
69	15 *	1	11	11	1	16 **	10	11	12
71	27 **	9	8	25 **	8	3	18 **	4	17 **
72	19 **	12 *	-3	10	7	5	13 *	10	13 *
75	0	0	-10	28 **	9	-9 *	6	1	4
76	4	-2	11	2	8	9 *	4	-2	3
77	6	0	16 **	5	15 *	5	8	10	10
79	6	-3	0	12	3	2	5	3	5
90	18 **	5	0	19 *	21 **	7	11	15 **	16 **
91	12	9	2	2	-3	-3	7	-4	5
100	10	26 **	33 **	7	7	10 *	18 **	7	20 **
103	-6	1	-2	2	-14	0	-3	-9	-5
Kritische Differenz Signifikanzniveau									
** 5%	15,2	12,7	14,1	20,4	17,1	10,4	14,4	13,3	14,4
* 10%	12,8	10,7	11,9	17,1	14,4	8,7	12,1	11,2	12,1

Signifikante Veränderungen der Selbsteinschätzung, die im Laufe der Maßnahme entstanden sind, werden auf unterschiedlichen Signifikanzniveaus angegeben.

Drei der Jugendlichen weisen überhaupt keine signifikanten Veränderungen in ihren Selbsteinschätzungen auf. Bei den anderen finden sich im niedrigeren Signifikanzbereich (Irrtumswahrscheinlichkeit 10%) aber auch bei höherer Signifikanz Veränderungen der Selbsteinschätzungen.

Es fällt auf, dass sich Veränderungen in den Selbstkonzepten durch den Aufenthalt im Trainingscamp nicht auf bestimmte Teilbereiche des Selbstkonzepts konzentrieren, sondern sich eine Streuung der signifikanten Veränderungen in den unterschiedlichen Domänen des Selbstkonzepts ergibt. Insbesondere die geringen signifikanten Veränderungen im Bereich Selbstkonzept physische Attraktivität irritieren, da zu

erwarten gewesen wäre, dass ein intensives sechsmonatiges Sportprogramm Effekte auf die äußerliche Erscheinung und das Körperempfinden der Jugendlichen entfaltet und somit das Selbstbild in Bezug auf ein athletisches Ideal befördert. Insofern stehen die erzielten Ergebnisse im Kontrast zu den Befunden von Alfermann und KollegInnen (2003), die in ihrer Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen sportlichem Engagement und Steigerung der Selbsteinschätzung in körperbezogenen Selbstkonzeptdomänen bei jungen Leistungssportlern im Abstand eines Jahres feststellen konnten. Möglicherweise finden sich hier Unterschiede aufgrund der unterschiedlichen Messperioden oder aber auch der Leistungsorientierungen. Andererseits zeigen sich in dem übergeordneten und somit als eher stabil zu erachtenden Gesamtselbstkonzept für vier Personen signifikante Veränderungen nach sechs Monaten in der Jugendhilfemaßnahme. Es scheint im Rahmen der Maßnahme zu Veränderungen der Selbsteinschätzung zu kommen, die individuell unterschiedlich in den Domänen des Selbstkonzepts verortet werden.

Insgesamt betrachtet wäre diese Interpretation der vorliegenden Daten problematisch, da Steigerungen in den Selbstkonzeptbewertungen bei hohen Einschätzungen nicht zwangsläufig positive Ergebnisse darstellen. Wie bereits dargelegt, kann zwar bei einer leicht überhöhten Einschätzung von einer positiven Entwicklung ausgegangen werden, eine zu hohe Bewertung im Sinne einer realitätsfernen Überschätzung kann aber insbesondere im Sozialen negative Wirkungen verursachen (vgl. Paulhus 1998; Schmidt & Conzelmann 2011). Die breite Verteilung der signifikanten Veränderungen der Selbsteinschätzung steht im Einklang mit der Annahme, dass sportliche Entwicklungen moderierende Auswirkungen auf andere Teilbereiche des Selbstkonzepts entfalten können (vgl. Sonstroem 1997). Es wird allerdings deutlich, dass keine eindimensionalen oder kausalen Wirkmechanismen sportlichen Engagements auf das Selbstkonzept bestehen.

Im nächsten Abschnitt sollen die Veränderungen der Jugendlichen fallbezogen unter Einbezug ihrer physiologischen Leistungsveränderungen betrachtet werden, um weitere Klarheit über die Einflüsse auf die Veränderungen des Selbstkonzepts zu gewinnen.

6.3 Analysen der Bildungsprozesse anhand narrativer Identitätsarbeit (Andreas Böhle)

Bei dem Untersuchungsfeld handelt es sich nicht um einen temporär angelegten alternativen Lebensort. Die Einrichtung kann als ein stationäres Sozialtraining

betrachtet werden, das insbesondere auf einer konfrontativen pädagogischen Praxis und einen hohen Anteil sportlicher Aktivität basiert. Beide Elemente verbinden sich in einer Sanktionspraxis, die bei Regelverstößen sportliche Ausgleichshandlungen einfordert und den gesamten Tagesablauf mittels Sport-, Reflexions- Ordnungs- und Hygieneeinheiten sowie festgelegten Essens- und Pausenzeiten vorgibt (vgl. Böhle & Schrödter 2015). Die Grundlage der folgenden Analysen sind leitfadengestützte Interviews, die zu zwei Zeitpunkten in der Einrichtung geführt wurden. Die Leitfäden dienten bei der Interviewführung der Orientierung und Erinnerung der interessierenden Bereiche, wurden aber nicht linear abgearbeitet, sondern zu Gunsten eines Erzählflusses flexibel gehandhabt. Einzelne Teilbereiche waren narrativ verwoben, so dass dem Leitfaden in der Forschungspraxis eher der Charakter einer analytischen Checkliste zukam, die im Anschluss an die Erzählungen bis dahin Ausgespartes durch Nachfrageimpulse aufzuwerfen verhalf.

Zunächst werden Kurzportraits der Biographien auf Basis des ersten Interviews vorgestellt. Es folgen Analysen ausgewählter Sequenzen zu den jeweiligen Selbst- und Weltverhältnissen. Die ausgewählten Sequenzen richten den Fokus auf Erzählungen in denen a) allgemeinere Selbst- und Weltverhältnisse rekonstruiert werden können sowie b) insbesondere Fragen nach dem Zusammenhang sportiver Erlebnisse und deren Einfluss auf die Identitätsbildung nachgegangen werden soll. So wird der Blick auf subjektive Zusammenhangsannahmen gerichtet, die Hinweise auf transformatorische Bildungsgeschehnisse geben.

Narrative Identitätskonstruktionen bieten einen empirischen Zugang zu aktiver Identitätsarbeit und können Aufschluss über die subjektive Konstruktion von Wirkungszusammenhängen liefern. Identitätskonstruktionen sind von wesentlicher Bedeutung für zukünftige Handlungsvollzüge. Attributionen, die mögliche Ursachen und Bewältigungsvermögen von Problemen bestimmen, können sich in Erzählungen konkreter Anforderungs- und Bewältigungssituationen sowie allgemeinen Annahmen zum eigenen Handlungsvermögen äußern. Jenseits von ‚objektiven‘ Wirkungsmechanismen, können derartige Daten im Sinne des Thomas-Theorems Annahmen zu als kausal konstruierten Zusammenhängen zwischen den jeweiligen Situationsdeutungen und folgenden Handlungsvollzügen liefern: „If men define

situations as real, they are real in their consequences.” (Thomas & Thomas 1928, S. 572)

Es geht im Folgenden nicht darum, Einflussfaktoren verschiedener Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Jugendhilfe oder Peergroup auf die Entwicklung der Jugendlichen zu untersuchen, sondern darum, anhand der Erzählungen die jeweiligen subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse der Jugendlichen zu rekonstruieren.

Faktischen Angaben wie Berichte von Schulwechselln, Familienkonstellationen, institutionellen Einflussnahmen werden dabei zwar als solche in ihrer subjektiven Bedeutung betrachtet, nicht aber in ihrer konkreten Erzählabfolge oder ihrer normativen Einbettung als tatsächlich so gegeben verstanden. Vielmehr verbergen sich in der Gestalt der Berichte, Argumentationen und Erzählungen latente Sinnstrukturen, die Aufschluss darüber geben, wie die Jugendlichen sich selbst, ihr Umfeld und ihre Lebensbedingungen wahrnehmen und deuten. Diese geben Aufschluss über lokale Selbstbilder und subjektive Wirklichkeiten im Kontext der erzählten Situationen. In Anlehnung an das Modell eines hierarchisch strukturierten Selbstkonzepts wird in der Analyse davon ausgegangen, dass lokale, möglicherweise divergierende Selbstbilder in übergeordnete Selbst- und Weltverhältnisse zusammenfließen, die im Rahmen der Analysen rekonstruiert werden sollen.

In den Selbst- und Weltverhältnissen kommen die zum Interviewzeitpunkt wirksamen Erfahrungen und Haltungen zum Vorschein. Erlebnisse sedimentieren sich über den Lebensweg zu verallgemeinerten Überzeugungen und Haltungen, die sich wiederum in die Wahrnehmungen und Deutungen einschreiben und im Rahmen narrativer Identitätsarbeit zum Tragen kommen.

Für die folgenden Kurzportraits der Jugendlichen bedeutet dies, dass hier nicht der Anspruch erhoben wird, die Werdegänge faktisch korrekt nachzuzeichnen und zeitlich zu ordnen, um die Ablaufketten und deren Wirkungen aufzuzeigen. Es wird vielmehr aufgrund der zahlreichen biographischen Brüche und der daraus resultierenden Anforderungen angenommen, dass die eigene Geschichte im Rahmen des Interviews zwar in eine logische, aber immer wieder mit zeitlichen Sprüngen versehene Abfolge von Erzählungen gesetzt wird, es dabei aber zu Auslassungen und Verfälschungen des tatsächlichen Ablaufs kommen kann. Die Erzählungen können demnach nicht als faktisch rationaler Bericht gelesen werden, sondern als rationalisierende Erzählungen des Erinnerungten und im Interview dargebotenen.

Die Kurzportraits stellen Zusammenfassungen der biographischen Verläufe anhand des Interviewmaterials dar und werden zum Teil mit Zitaten aus den Interviews illustriert. Ausschnitte aus den Interviews werden durch kursiv gestellte Schrift im Fließtext deutlich gemacht. Dies soll über die analysierten und im Detail vorgestellten Interviewsequenzen hinaus die Möglichkeit bieten, Interpretationen, die sich aus den Rekonstruktionen ergeben, durch Kontextualisierungen und Bezüge zu weiteren Erzählungen der Jugendlichen einzuordnen. Auch sollen die Kurzportraits den Weg des so-geworden-seins aus der Perspektiven des Interviewten darstellen, da davon ausgegangen wird, dass Identitätsbildungsprozesse, die bis zu den jeweiligen Interviewzeitpunkten Spuren hinterlassen und sich in die jeweiligen Deutungsmuster eingeschrieben haben, im gegenwärtigen Zeitpunkt des Erzählens wirkmächtig werden. Der Leser erhält die Möglichkeit, Rekonstruktionen und interpretative Schlüsse besser nachvollziehen und ggf. infrage stellen zu können.

Die Analysen erfolgen sequenziell. Die aufeinanderfolgenden Segmente der Interviews werden eingerückt und in anderer Schriftart vorgestellt um sie deutlich von den Rekonstruktionen und Interpretationen abzusetzen. Die Übernahme von Fragmenten des Transkripts in die Rekonstruktion und Interpretation erfolgt wiederum kursiv dargestellt.

Die nachfolgenden Sequenzen werden zur Rekonstruktion aufgegliedert und setzen sich, sofern nicht anders gekennzeichnet, ohne Auslassungen zu einem längeren Interviewsegment zusammen. Auslassungen werden mit (...) gekennzeichnet.

6.3.1 *Krise und Grenzarbeit*

Der Jugendliche ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und kommt aus Oberbayern. Er spricht mit einem Akzent und einer leichten Unsicherheit in der Nutzung der deutschen Sprache.

In seinen Erzählungen entfaltet er eine Lebensgeschichte mit einschneidenden Erlebnissen. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei seinem Vater zu, der bereits als junger Mensch drogenabhängig gewesen sei, später den Heroinkonsum beendet und stattdessen Alkohol konsumiert habe. Der Vater musste aufgrund einer akuten Erkrankung stationär behandelt werden und verstirbt drei Tage nach der

Krankenhausaufnahme. Der Jugendliche schildert diesen Vorfall mit der Angabe des Datums der Einlieferung und des Todestages und markiert mit den detailgenauen Angaben den Todeszeitpunkt als einen Wendepunkt in seiner Lebensgeschichte. Er sei zu diesem Zeitpunkt 13 Jahre alt gewesen. Seine Eltern lebten bereits seit ungefähr 10 Jahren getrennt. Er berichtet einen älteren und einen jüngeren Bruder zu haben, zu denen ein gutes Verhältnis bestehe.

Der Kontakt zwischen den Eltern und auch zum Lebensgefährten der Mutter sei trotz der Trennung harmonisch gewesen. Der Kontakt zum Vater war auf die Wochenenden beschränkt und wurde mit gemeinsamer Freizeitbeschäftigung wie Angeln oder Kartenspielen verbracht.

Die familiäre Situation konstruiert der Jugendliche trotz der anzunehmenden Belastungen der Alkoholsucht des Vaters und der Trennung der Eltern als positives Familienleben – bis zum Tode des Vaters. Er verweist auf die Erzählungen seiner Mutter, die beschreibe, dass der Jugendliche mit dem Tod seines Vaters wie ausgewechselt gewesen sei. Die familiäre Situation verschlechtert sich in der Folge so stark, dass sich der Lebensgefährte der Mutter aus der Beziehung zurückzieht. Wenige Monate nach dem Tod des Vaters verstirbt auch der Großvater, dessen Rolle in der Familie nicht weiter thematisiert wird. Der Jugendliche erzählt von devianten und delinquenten Handlungen. Im schulischen Kontext fällt er auf, weil er keine Hausaufgaben macht, auf der Toilette raucht und sich unerlaubt entfernt. Seine Mutter habe sehr unter der Situation gelitten. Sein abweichendes Verhalten setzt sich fort. Er schwänzt die Schule und geht stattdessen mit Freunden Fußball spielen. Neben dem Schulabsentismus entzieht er sich auch zunehmend den familiären Bindungen, indem er bis in die Morgenstunden in der nahegelegenen größeren Stadt unterwegs ist, sich dort mit älteren Jugendlichen in Parks oder Jugendhäusern aufhält und mit dem Drogenkonsum beginnt. Er trinkt regelmäßig Alkohol und berichtet 2-3mal pro Woche Cannabis geraucht zu haben. Mehrfach entwendet er das Motorrad der Mutter, das Motorradfahren habe ihm sein Vater beigebracht. Er beschreibt ein stetig anwachsendes Misstrauen seitens der Mutter ihm gegenüber. Nach einiger Zeit ruft sie bei seiner Abwesenheit die Polizei, vor der er sich zu verstecken versucht. In der Konsequenz seines Verhaltens ergeht eine gerichtliche Entscheidung, die eine Einweisung in eine große stationäre Einrichtung der Jugendhilfe zur Folge hat. Die Anforderung in der Einrichtung reduziert der Jugendlichen darauf, Regeln einhalten zu

müssen und bei wiederholten Zuwiderhandlungen der Einrichtung verwiesen zu werden.

Er verbleibt zunächst ein halbes Jahr in der Maßnahme und berichtet über den Aufenthalt in einer äußerst negativen Konnotation: *ich habe dort Dinge gesehen, die nicht schön sind. (...) ¹⁸ Kokain gezogen. (...) Sechszehnjährige die jeden Tag geritzt hat.* Er berichtet von Jugendlichen *die gesoffen und gekotzt, randaliert und geklaut haben. Das war kein Platz für mich.* Positive Erwähnung findet einzig die Unterstützung und Zuneigung einer Freundin, die er in der Einrichtung kennengelernt hat.

Nachdem er allerdings mehrfach aus dem Kinderdorf entwichen ist, wurde der Jugendliche in die geschlossene Psychiatrie überstellt (*erst drei Tage, dann eine Woche, dann zwei Wochen*) in der sich seine Aggressivität weiter verstärkt habe. Der Aufenthalt in der Psychiatrie ist begleitet von Untersuchungen wie Blutproben und medikamentöser Behandlung sowie Freizeitbeschäftigungen wie Basteln, Zeichnen oder Kartenspielen. Der Jugendliche grenzt sich offensiv von anderen Psychiatriepatienten ab, indem er von *Andere[n], die echte psychische Probleme hatten* berichtet. Sein Resümee zum Aufenthalt in der KJP formuliert er pointiert: *Da bin ich nur schlechter und aggressiver geworden.* Aufgrund weitere Strafanzeigen und Entweichungen aus dem Kinderdorf wird der Jugendliche mit den Konsequenzen der Einweisung in eine Erziehungseinrichtung oder einer möglichen Inhaftierung konfrontiert, was dann auch zur Verlegung in die aktuelle Einrichtung geführt habe.

Im Anschluss an die aktuelle Maßnahme beabsichtigt der Jugendliche wieder nach Hause zu gehen, so sei auch die Absprache mit seinem zuständigen Sozialdienst und seiner Mutter. Das Ziel für die Zeit im Trainingscamp sei, seine Aggressionen beim Boxen abzubauen. Das Boxangebot sei auch der Grund gewesen, dem Aufenthalt im Trainingscamp zuzustimmen. Er habe sich bereits vor der Zeit im Trainingscamp das Boxen als eine Möglichkeit gewünscht, um seine Aggressionen kanalisieren zu können. Seine Zielvorstellung über die Maßnahme hinaus formuliert er in dem Wunsch, wieder eine normale Familie zu werden – so wie vor dem Tod des Vaters. Um eine *fröhliche Familie* werden zu können, müsse er sich allerdings verändern.

In seinen Erzählungen erhalten Freunde einen hohen Stellenwert nach der Fremdplatzierung: *Kollegen waren alles für mich.* Die Gleichaltrigengruppe bezeichnet

¹⁸ Auslassungen werden mit (...) gekennzeichnet.

er auf Nachfrage des Interviewers als Familienersatz. So berichtet der Jugendliche über kurzzeitige, auf die Dauer einer Maßnahme begrenzte Sozialkontakte zu Gleichaltrigen, die ihm in der jeweiligen Zeit hilfreich begegnet sind.

In die aktuelle Maßnahme setzt der Jugendliche die Hoffnung *Ich kann da mein Leben verändern*. Als ambivalent schätzt er die Befreiung von der Schulpflicht für die Zeit der Maßnahme ein, dies sei einerseits gut, weil viel Sport gemacht werden könne, andererseits verpasse er dadurch viel.

Nachfolgend wird die knapp zehnminütige Eingangssequenz des insgesamt ca. 40 Minuten dauernden Interviews analysiert. Vorweg wird sie zusammenhängend als Transkript vorgestellt, um der Darstellung der Feinanalyse eine Orientierung bieten:

I.: Jah dann würd ich dich zum Beginn jetzt einfach mal bitten mir zu erzählen wie wie so dein Leben gelaufen is (.) bevor du hier her gekommen bist

J.: mein Leben vor das ich dahergekommen bin (.) im Februar letztes Jahr (.) am acht- am fünfzehnten is mein Vater ins Spital (1) von Oberbayern /mhm/ weil ich bin ja von Oberbayern /ja/ Passau (.) und da ist er ((unverständlich)) zweitausend ähm äh eingeliefert geworden weil vor vielen Jahren wenn er noch jung war hat er- war er an Drogen an Heroin (.) und ähh dann ist er rausgekommen hat angefangen Alkohol zu trinken (.) und dann ein bisschen ham die Doktor gesagt lass es lass es lass es du hast noch Chancen zum Lassen un es geht es geht gut wenn du s lasst (.) sonst ein Tag oder andere bist du tot und dann am fünfzehnten Februar von letztes Jahr ham ham sie ham sie ihn eingeliefert un weil er hat immer gesagt ich hab Bauchweh jetzt ich hab fest Schmerzen Bauchweh und dann hat er gesagt jahh (.) ham sie untersucht und da ham sie gesehen dass der Magen geplatzt ist (.) dass da dass das ganze Wasser (.) in den Bauch ummelauft und äh so ham sie auch nach der zweite Untersuchung ham sie gesehen das er en Krepis aufn ganzen Körper gehabt hat und nach drei Tagen am achtzehnten ist er gestorben (.) Und wenn er gestorben ist hab ich- äh hat meine Mutter auch gesagt von so bin ich auf so umgewechselt /mhm/ ich war die Nacht immer daheim ich war schlafen ich bin in der früh aufgestanden vielleicht bin ich nicht so oft Schule gegangen aber ich bin Schule gegangen ich hab gelernt aber seit wann mein Vater gestorben ist (1) fertich /mhm/ bin ich nich mehr die Nacht heim gegangen musste um sieben nach Hause gehn bin um eins gekommen ich wollte noch mal raus bin um drei wieder weggegangen hat hat ich hab einmal das Motorrad von meiner Mutter gestohlen um eine Runde zu machen die Nacht und na ist alles schief gegangen hat das Gericht entschieden dass wir ähm ich ins Kinderdorf komme

ins in Kempten Oberbayern /mhm/ und da bin ich ein halbes Jahr wieder bis Februar von diesen Jahr geblieben (.) und ja dann ham sie gesagt jah da musst du Regeln halten da is nicht wie zu Hause da kannst du nicht tun was du willst und wenn du nicht die Regeln haltest ja irgendwann schmeißen wir dir raus und wenn du wenn mir wenn wir dir rausschmeißen dann müssen wir auch eine andere Struktur suchen /mhm/ und dann ham sie gesagt ja okay probiers nochmal ich habs probiert aber es is nicht gegangen weil sie ham mir fast nie raus gelassen (.) das war das war nicht ein Heim da war auch Jens /mhm/ der war auch da im Kinderdorf und am Abend is der weggegangen und in der Früh bin ich gekommen und so ham sie mich rausgeschmissen bin ich ähm (.) am Tag von (.) zwei Tage nach Fasching ham sie mich rausgeschmissen und da bin ich nach Hause gegangen und ja hab ich n hälfte Schule in Kempten gemacht und hälfte Schule hab ich in Passau gemacht und in Passau is da nicht weitergegangen weil weil die Schule ich hab Hälfte schule in anderer Schule gemacht und ich habe eine drei Monate vor Februar (.) März April Mai Juni (.) das sind vier Monate fast ein Hälfte Schule (.) Hälfte Zeit von Schule hab ich gewechselt /ja/ und dann das hab ich nicht verschaffen und dann jetzt im Juli ist eine Anzeige gekommen nein zwei von ganz früher und die ham gesagt jah äh (.) oder oder die Sozialassistenten suchen eine Struktur oder wir äh müssen dich ins Knast tun /mhm/ für sechs Monate und dann ham die Sozialassistenten gesagt ja okay wir suchen etwas da ham sie das gefunden das Trainingscamp aber da ham sie gesagt da is ein Jahr Wartezeit un da ham sie gefragt gefragt gefragt bis ich bis sie ja gesagt ham wir haben einen Platz und da bin ich her gekommen /jah/ bin ich erster ein Tag in die Psychiatrie gekommen von Passau in die geschlossenen /mhm/ da ham sie mir Untersuchungen gemacht ich hab nicht Pillen ge ich hab keine Tabletten keine Tropfen nichts genommen ich war nur sem- zu ähm (1) wie sagt man zum Untersuchungen machen weil auch wenn sie mich in die in normalen Spital hineingetan habn aber war zu wenig Platz /mhm/ soh (5)

I.: Wie alt warst du als dein Vater gestorben ist?

J.: Letztes Jahr (2) dreizehn /mhm/(4)

I.: Und dann hast du erzählt bist du hast du dich sehr stark verändert /ja/ bist dann

J.: Ja irgendwas an mir hat sich verändert ich weiß nicht was (.) von so bin ich auf so (.) vielleicht ich war nicht ein braver ich war nicht ich war nicht ein Stern (2) aber (.) ich hab (.) von so hab ich auf einen Knastbub (.) entfernt ich hab angefangen zu trinken ich hab öfter mal getrunken ich hab probiert zu kiffen und da bin ich auch je- fast (.) zweimal dreimal die Woche hab ich gekiffert /mhm/ und das is nimmer gegangen meine Mutter war fertich

mein Opa ist dann auch gestorben in Oktober gleich nach meinem Opa mein Oma gehts jetzt nicht schlecht mein meine Mutter ist fertich /mhm/ der Freund von meine Mama der- da hab ich so viel gemacht dass er gesagt hat nein basta ich will nimmer ich geh jetzt mal Zeit weg (.)

und ich weiß nicht ob er daheim ist ich weiß nicht wies der Oma geht ich weiß gar nichts /mhm/ (3) und viele viele Bubn da viele Jungen sagen mir jetzt ja was machst du nach den sechs Monaten meinst du da kommst du wieder heim die verarschen dich alle (.) und dann mach ich mir schon Gedanken weil mir ham sie ja gesagt ich mach sechs Monate da /ja/ im Camp und da komm ich wieder nach Hause /mhm/ und die sagen mir und die Jungen sagen mir nein du machst sechs Monate da und dann bleibst du in Deutschland /mhm

I.: Wer sagt das? Die Jugendlichen hier im Trainingscamp? /jah/ (5) Was denkst du darüber?

J.: Ja ich weiß nicht ob s wahr ist mmm ich glaube ich komm wieder nach Hause aber (.) wenn das wahr ist (1) dann (1) meine Mutter nicht mehr zu sehen das ist die letzte Sache was sie machen /ja/ (4)

I.: Hast du Geschwister?

J.: mhm (2) großen Bruder und n kleinen /mhm (2)

I.: Wie ist das Verhältnis zu deiner Familie

J.: Gut (5) Wir ham immer n bisschen gestritten aber wir sind immer gut ausgekommen /jah

I.: Du hast eben gesagt du warst kein Stern (.) aber (.) schon okay

J.: **Ja ich war nicht ein perfekter** Bub /ja/ war auch ein bisschen (1) wie sagt man ich muss das Deutsch das gute Deutsch noch ein bisschen lernen /och ich versteh dich aber sehr gut (6)

I.: Was hast du gemacht dass du kein Stern warst?

J.: ja ich bin nicht zur Schule gegangen ich hab geschwänzt wenn ich in die Schule gegangen bin hab ich Casino gemacht und hm /ja/

I.: Wie haben deine Lehrer darauf reagiert?

J.: Ja die Lehrer ham ein bisschen die Sozialassistenten in die Mitte gemacht (.) Psychologen /mhm/ und dann is mit den Psychologen auch nicht gegangen mit die Sozialassistenten hab ich mich schon gesehen aber dann haben sie mir gesagt ja fang an etwas Sport zu machen dass du deine Aggressionen abbaust (.) kannst machen /mhm/ hab ich einen Sport angefangen hab ich den zweiten angefangen mit Sport bin ich gerade nicht (.) im Moment

Anschließend wird die Eingangssequenz des Interviews in einzelne Segmente gegliedert und mit Blick auf Konstruktionen der Selbst- Weltbezüge mittels Positionierungsanalyse untersucht. Im Analyseverlauf werden Rekonstruktionen und Interpretationen schrittweise miteinander verbunden.

I.: Jah dann würd ich dich zum Beginn jetzt einfach mal bitten mir zu erzählen wie wie so dein Leben gelaufen is (.) bevor du hier her gekommen bist

Der Interviewstimulus fordert den Jugendlichen auf seine Lebensgeschichte erzählen. Der Interviewer markiert mit der Aufnahme in die aktuelle Einrichtung der stationären Erziehungshilfe einen zeitlichen Schlusspunkt des Interesses. Der Jugendliche hat abgesehen von der zeitlichen Begrenzung die Möglichkeit seine Geschichte frei zu entfalten.

J.: mein Leben vor das ich dahergekommen bin (.) im Februar letztes Jahr (.) am acht- am fünfzehnten is mein Vater ins Spital (1) von Oberbayern /mhm/ weil ich bin ja von Oberbayern /ja/ Passau (.) und da ist er ((unverständlich)) zweitausend ähm äh eingeliefert geworden weil vor vielen Jahren wenn er noch jung war hat er- war er an Drogen an Heroin (.) und ähh dann ist er rausgekommen hat angefangen Alkohol zu trinken (.) und dann ein bisschen ham die Doktor gesagt lass es lass es lass es du hast noch Chancen zum Lassen un es geht es geht gut wenn du s lasst (.) sonst ein Tag oder andere bist du tot und dann am fünfzehnten Februar von letztes Jahr ham ham sie ham sie ihn eingeliefert un weil er hat immer gesagt ich hab Bauchweh jetzt ich hab fest Schmerzen Bauchweh und dann hat er gesagt jahh (.) ham sie untersucht und da ham sie gesehen dass der Magen geplatzt ist (.) dass da dass das ganze Wasser (.) in den Bauch ummelauft und äh so ham sie auch nach der zweite Untersuchung ham sie gesehen dass er en Krepes aufn ganzen Körper gehabt hat und nach drei Tagen am achtzehnten ist er gestorben (.) ...

Der Jugendliche beginnt seine Erzählung nach einer kurzen einleitenden Orientierung, die sich in der inhaltlichen Wiederholung des Endes des Erzählstimulus ausdrückt. Er verbindet direkt zum Einstieg seine Lebensgeschichte mit der seines Vaters und setzt mit der Beziehung zu seinem Vater und dessen Tod einen Ankerpunkt für seine Lebensgeschichte. Er präsentiert seinen Vater als ehemaligen Drogenabhängigen, der nach dem Verzicht harter Drogen, sein Suchtverhalten auf den Alkoholkonsum verlagert habe. Sein Vater habe trotz ärztlicher Warnungen seinen Konsum nicht eingestellt, was letztlich zu seinem Tode beigetragen habe. Neben dem Durchbruch des Magens tritt in der Erzählung allerdings auch noch eine fortgeschrittene Krebserkrankung. Der Erzählende entfaltet eine schicksalhafte Dramaturgie, die ihre Ursprünge in der Jugend des Vaters erhält und durch eine mögliche Einflussnahme durch den Vater, seinen Drogenkonsum zu unterlassen, hätte abgewendet werden können. Er weist an dieser Stelle seinem Vater eine Verantwortung für sein Handeln

zu, da er durch die Ärzte auf die bedrohlichen Konsequenzen seines Konsums aufmerksam gemacht worden sei. Anschließend entlastet er ihn wieder mit dem Verweis auf die Krebserkrankung und lässt damit die Ursache für den Tod offen. Diese Konstruktion des Sterbens enthält einen unabwendbaren schicksalhaften Kern: *dass er en Krepes aufn ganzen Körper gehabt hat und nach drei Tagen am achtzehnten ist er gestorben* und liefert einen ersten Hinweis auf das Selbst- und Weltverhältnis des Jugendlichen. Der Jugendliche verortet sich und seine Lebensgeschichte in der Abhängigkeit von schicksalhaften Ereignissen, auf die er selbst keinen Einfluss nehmen kann. Auch die Einflussmöglichkeiten signifikanter und verallgemeinerter Anderer (in diesem Falle des Vaters und der Ärzte) erscheinen deutlich eingeschränkt. Betrachtet man die weitere Erzählung, so führt er dieses Verhältnis aus, indem er die mächtigen Auswirkungen auf sein Selbst entfaltet:

... und wenn er gestorben ist hab ich- äh hat meine Mutter auch gesagt von so bin ich auf so umgewechselt /mhm/ ich war die Nacht immer daheim ich war schlafen ich bin in der früh aufgestanden vielleicht bin ich nicht so oft Schule gegangen aber ich bin Schule gegangen ich hab gelernt aber seit wann mein Vater gestorben ist (1) fertich /mhm/ ...

Mit der Beschreibung *von so bin ich auf so umgewechselt* markiert der Interviewte den Tod seines Vaters als abrupten Veränderungsimpuls. An dieser Stelle führt der der Jugendliche seine Mutter als Referenz ein. Auch sie würde seine Wahrnehmung der abrupten Veränderung bestätigen und somit seine Annahme validieren, der Tod des Vaters sei ausschlaggebend für seine Verhaltensveränderung gewesen. Die Mutter setzt er an dieser Stelle als Garanten seiner Erzählung ein. Der Jugendliche stellt sich durch diesen kurzen Einschub auch in Übereinstimmung mit den Wahrnehmungen seiner Mutter. Er konstruiert eine Normalität in der ein Kind nachts immer zu Hause schläft, morgens aufsteht und zur Schule geht und lernt. Seine Normkonformität relativiert er, indem er in Frage stellt, ob sein Schulbesuch ausreichend bzw. den Anforderungen entsprechend gewesen sei: *vielleicht bin ich nicht so oft Schule gegangen aber ich bin Schule gegangen*. Die Selbstpositionierung er sei vor dem Tod des Vaters ein normales Kind gewesen, wird durch diese vage Formulierung in Frage gestellt und wechselt in eine diffus gehaltene Darstellung des Schulschwänzers. Insgesamt dient die Normalitätskonstruktion als Abgrenzungsfolie zu seinen Verhaltensweisen nach dem Tod des Vaters. Mit der knappen Äußerung *fertich* setzt

der Jugendliche ein narratives Stoppschild, das das Ende seines normalen, altersangemessenen Verhaltens verkündet.

... bin ich nich mehr die Nacht heim gegangen musste um sieben nach Hause gehn bin um eins gekommen ich wollte noch mal raus bin um drei wieder weggegangen hat hat ich hab einmal das Motorrad von meiner Mutter gestohlen um eine Runde zu machen die Nacht ...

Seine Selbstpositionierung als ‚Problemverursacher‘, die er zuvor durch die Übereinstimmung mit seiner Mutter untermauert hatte, wird narrativ manifestiert: Anstatt wie von ihm erwartet, kommt er nicht um sieben Uhr nach Hause, sondern erst um ein Uhr nachts. Als wäre dies noch keine überzeugende Darstellung seiner Veränderung von einem Kind, das nachts stets daheim schläft und morgens aufsteht und zur Schule geht hin zu einem jugendlichen Abweichler, enthält seine Erzählung eine Steigerung, indem er berichtet, zwar um eins nach Hause gekommen, aber etwas später um drei Uhr noch einmal raus gegangen zu sein. Verstößt er in dieser Situation in gesteigerter Form gegen vereinbarte zeitliche Regelungen, inszeniert er seine Entwicklung hin zu stark abweichendem Verhalten durch den Diebstahl des Motorrades der Mutter. Der Jugendliche verlegt seine Aktivitäten im Kontrast zu seiner vorherigen Normalitätskonstruktion in die Nacht, hier bricht er Regeln und Konventionen und inszeniert sich in einer ambivalenten Figur, da einerseits Verhaltensweisen wie Motorradfahren Erwachsenen vorbehalten sind und ihn somit in eine handlungsfähige, selbstbestimmte Position bringen. Gleichzeitig bricht diese Handlungsfähigkeit allerdings an dem moralischen Aspekt, seine Mutter bestohlen zu haben. Diese Positionierung scheint die polarisierte Veränderung *von so bin ich auf so umgewechselt* als Wechsel von einem normalen Kind zu einem kriminellen Jugendlichen narrativ herzustellen.

... und na ist alles schief gegangen hat das Gericht entschieden dass wir ähm ich ins Kinderdorf komme ins in Kempten Oberbayern /mhm/ und da bin ich ein halbes Jahr wieder bis Februar von diesen Jahr geblieben (.) ...

Zunächst fällt der Wechsel vom Plural in den Singular auf, der Jugendliche korrigiert die Adressierung der Gerichtsentscheidung an die Familie in einen ausschließlichen Selbstbezug (*dass wir ähm ich*). Es deutet sich an, dass der Jugendliche die

Zuschreibung der Verantwortung für sein abweichendes Verhalten nicht im Familienverbund sieht, sondern die Zuschreibungen seines abweichenden Verhaltens weitestgehend übernimmt und in der Folge die Verantwortung respektive die Schuld an seiner Situation bei sich selbst verortet. Im Weiteren bleibt offen was er mit *und na ist alles schief gegangen* meint. Es könnte daraufhin deuten, dass das Motorradfahren in einem Unfall gemündet sei oder aber auch nur entdeckt wurde. Eventuell ist aber mit *alles* auch die gesamte biographische Entwicklung seit dem Tod des Vaters gemeint. Wie dem auch sei, so greift der Jugendliche hier erneut eine schicksalshafte Figur auf, die er außerhalb seines Einflusses belässt. Er resümiert, dass alles schief gegangen ist und dazu geführt habe, dass ein Gericht entschieden habe, ihn aus der Familie heraus zu nehmen und in einem Kinderdorf unterzubringen.

... und ja dann ham sie gesagt jah da musst du Regeln halten da is nicht wie zu Hause da kannst du nicht tun was du willst und wenn du nicht die Regeln haltest ja irgendwann schmeißen wir dir raus und wenn du wenn mir wenn wir dir rausschmeißen dann müssen wir auch eine andere Struktur suchen /mhm/ und dann ham sie gesagt ja okay probiers nochmal ich habs probiert aber es is nicht gegangen weil sie ham mir fast nie raus gelassen (.) ...

Der Jugendliche setzt die Konstruktion fort, Regeln befolgen zu müssen und sieht sich machtvollen Ansprüchen gegenüber. Der Jugendliche positioniert sich selbst als genötigt und bedroht. Eine Fremdplatzierung wird als nötig dargelegt, weil er sich zu Hause bei seiner Mutter nicht an Absprachen und Regeln hält, obwohl ihm diese nach der weiter oben dargelegten Normalitätskonstruktion vertraut erscheinen. Implizit positioniert in dieser Erzählung der Professionelle seine Mutter als nicht im Stande, Regeln gegen den Willen des Jugendlichen durchzusetzen. Derartige Verantwortungsentlastungen werden durch die Jugendlichen allerdings nicht aufgegriffen. Er präsentiert stattdessen ein Muster, das auf sein abweichendes Verhalten reagiert: den fremdbestimmten Ausschluss.

In der Figur des „Ausschlusses bei Abweichung“ beschreibt der Jugendliche seine Abhängigkeit von äußeren Einflüssen und wirkmächtigen Anderen, die darüber entscheiden können, ob er sich angemessen verhält oder nicht und ihn ggf. seines Lebensortes verweisen können. Dies spiegelt sich in der Erfahrung der gerichtlichen Entscheidung der Fremdunterbringung wieder, die zur Trennung von seiner Familie führte und sich in dem obigen Segment in der Bedrohung eines Ausschlusses aus dem

Kinderdorf wiederholt: *wenn du nicht die Regeln haltst ja irgendwann schmeißen wir dir raus*. Der Ausschluss wird einer möglichen Instrumentalisierung entzogen. Könnte davon ausgegangen werden, dass der Jugendliche durch einen provozierten Ausschluss die Rückkehr in die Familie anstrebe, präsentiert er diesen Weg als versperrt, denn *wenn du wenn mir wenn wir dir rausschmeißen dann müssen wir auch eine andere Struktur suchen*. Auf die Wahl seines Lebensortes scheint er keinen Einfluss mehr nehmen zu können. Die Formulierung *wenn du wenn mir wenn wir dir rausschmeißen* kann als narrative Suchbewegung interpretiert werden, in der die Entscheidungsgewalt über sein Leben verortet und zugeschrieben wird. Auf die Ansprache *wenn du*, die als aktive Ansprache an den Interviewer oder aber eines Dritten an den Jugendlichen selbst gelesen werden kann, folgt mit der Formulierung *wenn mir* ein explizierender Selbstbezug, der dann in die Ansprache eines verantwortlichen, machtvollen Dritten mündet: *wenn wir dir rausschmeißen*. Der Jugendliche präsentiert sich an dieser Stelle des Interviews als ausgeliefert und handlungsunfähig. In der Formulierung *dann müssen wir auch eine andere Struktur suchen* konstruiert der Jugendliche abermals den Einfluss des Äußeren auf sein Verhalten. In seiner Fremdpositionierung der machtvollen Anderen erscheint die Überzeugung, regelkonformes Verhalten im Sinne einer Normalität sei durch einen äußeren Rahmen, eine *Struktur* herstellbar. Die Konsequenz bei erneutem respektive anhaltendem abweichenden Verhalten entsprechende Konsequenzen erfahren zu müssen, deutet sich als implizite Drohung durch die Sozialassistenten an: *dann müssen wir auch*. Der Jugendliche beschreibt die Professionellen als mit Verfügungsgewalt über ihn ausgestatte Personen. Sie können bestimmen, was in Zukunft mit ihm passiert. Er muss sich daran orientieren, will er keine weiteren Konsequenzen erleiden. Sich selbst erzählt er dabei als gescheitert, trotz des Versuchs den Anforderungen entsprechen zu wollen. Am Ende des Segments unterstreicht er seine ausgelieferte und abhängige Position in der Begründung, er habe es nicht geschafft, weil er zu sehr eingeschränkt worden sei: *ich hab's probiert aber es ist nicht gegangen weil sie ham mir fast nie raus gelassen*. Die Formulierung *es ist nicht gegangen* lässt keine Option des Gelingens offen. An dieser Stelle schreibt sich der Jugendliche somit nur eine eingeschränkte Verantwortung für das Scheitern zu, *es ist nicht gegangen* verallgemeinert die Unmöglichkeit in dem gegebenen Rahmen konform zu handeln. Er habe es probiert, nach seinen Möglichkeiten versucht, den Erwartungen zu entsprechen, ohne Erfolg. Hier verbirgt sich implizit ein Rest

(abweichender) Handlungsfähigkeit, die im gescheiterten Versuch der Unterordnung und Anpassung, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse über die erzieherische Anforderungen und Erwartungen stellt. Allerdings erscheinen diese nicht passungsfähig mit dem wirkmächtigen äußeren Rahmen des erzieherischen Settings. Der Jugendlichen konnotiert seinen fremdbestimmten Aufenthalt in dem Kinderdorf als unzumutbar und seine selbstbestimmte Zuwiderhandlung wird zur Ursache erneuter sozialer Ächtung durch Ausschluss. Es entfaltet sich eine Abfolge des Scheiterns, die mit den Rahmenbedingungen begründet wird.

... das war das war nicht ein Heim da war auch Jens ((anderer Jugendlicher in der aktuellen Einrichtung)) /mhm/ der war auch da im Kinderdorf und am Abend is der weggegangen und in der Früh bin ich gekommen und so ham sie mich rausgeschmissen bin ich ähm (.) am Tag von (.) zwei Tage nach Fasching ham sie mich rausgeschmissen und da bin ich nach Hause gegangen und ja hab ich n hälfte Schule in Kempten gemacht und Hälfte Schule hab ich in Passau gemacht und in Passau is da nicht weitergegangen weil weil die Schule ich hab Hälfte Schule in anderer Schule gemacht und ich habe eine drei Monate vor Februar (.) März April Mai Juni (.) das sind vier Monate fast ein Hälfte Schule (.) Hälfte Zeit von Schule hab ich gewechselt /ja/ und dann das hab ich nicht verschaffen und dann jetzt im Juli ist eine Anzeige gekommen nein zwei von ganz früher und die ham gesagt jah äh (.) oder oder die Sozialassistenten suchen eine Struktur oder wir äh müssen dich ins Knast tun /mhm/ für sechs Monate und dann ham die Sozialassistenten gesagt ja okay wir suchen etwas da ham sie das gefunden das Trainingscamp aber da ham sie gesagt da is ein Jahr Wartezeit un da ham sie gefragt gefragt gefragt bis ich bis sie ja gesagt ham wir haben einen Platz und da bin ich her gekommen /jah/ ...

Gestaltungsmacht und Verfügungsgewalt über seinen Lebensweg schreibt der Jugendliche vor allem den Sozialassistenten zu, aber auch ihr Handeln konstruiert der Jugendliche als abhängig von äußeren Umständen, wie den eingehenden Anzeigen oder zur Verfügungen stehenden freien Plätze in der Einrichtung. Zwar kann die Wartezeit durch das Engagement der Sozialassistenten (*ham sie gefragt gefragt gefragt gefragt bis ich bis sie ja gesagt ham*) verkürzt werden, der äußere Rahmen also beeinflusst werden, doch nicht durch ihn selbst, sondern durch wirkmächtigere Akteure und schicksalhafte Fügungen (ein Platz in der Einrichtung wird frei).

Die zuvor noch implizite Drohung *dann müssen wir dir auch eine andere Struktur suchen* wird in dem darauffolgenden Segment enttarnt: *oder die Sozialassistenten suchen eine Struktur oder wir äh müssen dich ins Knast tun*. Der Jugendliche deutet

die eingegangenen Anzeigen somit selbst als möglichen Anlass einer Inhaftierung und folgt damit der erzählten Androhung durch einflussreiche Andere: *oder wir äh müssen dich ins Knast tun*. Dass es sich bei dieser Androhung um eine Inszenierung einer Drohkulisse und einen Einschüchterungsversuchs handelt, liegt nahe, da über eine Inhaftierung ein Richter zu entscheiden hätte und die Erzählung des Jugendlichen keinerlei Kontexte eröffnen, die eine alternative Inhaftierung rechtfertigen würden.

Der Jugendliche erzählt seine bisherige Lebensgeschichte ab dem Zeitpunkt des Todes seines Vaters als eine Geschichte des Scheiterns und der Fremdbestimmung. Er tritt in eine normative Distanz zur Sinnhaftigkeit des Erfahrenen und konstruiert die bisherige Einflussnahme erzieherischer Instanzen als nicht hilfreich. Diese Abgrenzung erzeugt zum gegenwärtigen Zeitpunkt des Interviews eine negative Einschätzung seiner Entwicklungsmöglichkeiten und eine mangelnde Unterstützung, die als Missachtung seiner Interessen interpretiert werden kann. Diese Selbstobjektivierung eines jungen Menschen, der an die zuständigen Vertreter der Institutionen ausgeliefert wurde, offenbart die Hilflosigkeit in einer fremdbestimmten Lebensgestaltung.

... bin ich erster ein Tag in die Psychiatrie gekommen von Passau in die geschlossenen /mhm/
da ham sie mir Untersuchungen gemacht ich hab nicht Pillen ge ich hab keine Tabletten keine
Tropfen nichts genommen ich war nur sem- zu ähm (1) wie sagt man zum Untersuchungen
machen weil auch wenn sie mich in die in normalen Spital hineingetan habn aber war zu wenig
Platz /mhm/ soh (5)

Der erste Erzählfluss endet in einer fünfsekündigen Pause, nach dem die Fremdpositionierung eines Psychatriepatienten, die sich durch eine Einweisung in eine geschlossene psychiatrische Einrichtung vermittelt, abgewehrt wird. Die Konstruktion nur in der Psychiatrie aufgenommen worden zu sein, weil in dem normalen Krankenhaus keine Plätze zur Verfügung gestanden hätten. Der Hinweis darauf keine Medikamente genommen zu haben, erzeugt eine Distanz zu psychisch Kranken oder Gestörten. Er stellt sich in dieser Beziehung als normal im Sinne von psychischer Gesundheit dar, was sich auch im späteren Interviewverlauf in der Formulierung wieder findet: *andere die echte psychische Probleme hatten*.

Auf die Nachfrage des Interviewers nach seiner Veränderung nach dem Tod seines Vaters konkretisiert sich die Selbstdarstellung als abweichend und kriminell.

I.: Wie alt warst du als dein Vater gestorben ist?

J.: Letztes Jahr (2) dreizehn /mhm/(4)

I.: Und dann hast du erzählt bist du hast du dich sehr stark verändert /ja/ bist dann

J.: Ja irgendwas an mir hat sich verändert ich weiß nicht was (.) von so bin ich auf so (.) vielleicht ich war nicht ein braver ich war nicht ich war nicht ein Stern (2) aber (.) ich hab (.) von so hab ich auf einen Knastbub (.) entfernt ich hab angefangen zu trinken ich hab öfter mal getrunken ich hab probiert zu kiffen und da bin ich auch je fast (.) zweimal dreimal die Woche hab ich gekiffert /mhm/ und das is nimmer gegangen meine Mutter war fertich...

Die oben bereits beschriebene Veränderung *von so auf so* spannt der Jugendliche zwischen die beiden polarisierenden Begriffe *Stern* und *Knastbub*. Zwar sei er kein *Stern* gewesen, aber er setzt sich in der Selbstpositionierung als *Knastbub* in einen scharfen Kontrast, indem er sich zunächst in die Nähe eines *Sterns* rückt. Der Stern wird an dieser Stelle interpretiert als strahlendes Gebilde, hoch am Himmel stehend und leuchtend, schön und friedlich und steht somit als Metapher für ein besonders liebes und wünschenswertes Kind. Diese sprachliche Figur einer extremen Abgrenzung findet sich bereits weiter oben zur Charakterisierung seiner Entwicklung abweichenden Verhaltens in der Erzählung das Motorrad seiner Mutter gestohlen zu haben. Die Selbstpositionierung als kriminell untermauert der Jugendliche mit dem Konsum von Alkohol und Cannabis, den er in dieser Phase aufgenommen und gesteigert habe und führt etwas später im Interview auf erneute Nachfrage aus, dass er häufiger die Schule geschwänzt habe.

Die resümierende Schlussfolgerung *is nimmer gegangen* deutet einen Perspektivwechsel an. Was er gemacht habe, stellt er als unzumutbar dar und bringt sich zum Interviewzeitpunkt in eine Distanz zu seinem damaligen Verhalten. Das anschließende Segment *meine Mutter war fertich* stellt er als Konsequenz seines Verhaltens als *Knastbub* dar und positioniert sich als Belastung für seine Mutter.

... mein Opa ist dann auch gestorben in Oktober gleich nach meinem Opa mein Oma gehts jetzt nicht schlecht mein meine Mutter ist fertich /mhm/ der Freund von meine Mama der- da hab ich so viel gemacht dass er gesagt hat nein basta ich will nimmer ich geh jetzt mal Zeit weg (.)

und ich weiß nicht ob er daheim ist ich weiß nicht wies der Oma geht ich weiß gar nichts /mhm/
(3) ...

Weitere Belastungsfaktoren wie der Tod seines Großvaters, dessen Rolle in der Familie unklar bleibt, sowie die Trennung des Lebensgefährten von der Mutter konstruieren erneut die Wirkmacht Anderer sowie äußerer Umstände auf die Lebenswirklichkeit des Einzelnen – hier auf seine Mutter. Der Jugendliche stellt sich dabei in die zentrale Position des (Mit-)Verursachers des Leidens der Mutter. Neben der Belastung des Todes des Großvaters stellt er die Schwierigkeiten, die durch sein kriminelles Verhalten entstehen und das sich derart destruktiv auf die familiäre Situation wirkt, dass sich der Lebensgefährte der Mutter zurückzieht. Der Jugendliche übernimmt in seiner Erzählung die wesentliche Verantwortung für das Leiden seiner Mutter und konstruiert sich selbst als schuldig. Nun, da er nicht mehr in der Familie lebt und dort keinen Einfluss mehr entfalten kann, zeigt er sich in der anschließenden Passage hilflos, besorgt und verunsichert: *und ich weiß nicht ob er daheim ist ich weiß nicht wies der Oma geht ich weiß gar nichts /mhm/ (3)*. Diese Verunsicherung setzt sich im Weiteren in einem Wechsel der zeitlichen Perspektive fort, in der der Jugendliche seinen Blick auf das Ende der aktuellen Maßnahme richtet:

... und viele viele Bubn da viele Jungen sagen mir jetzt ja was machst du nach den sechs Monaten meinst du da kommst du wieder heim die verarschen dich alle (.) und dann mach ich mir schon Gedanken weil mir ham sie ja gesagt ich mach sechs Monate da /ja/ im Camp und da komm ich wieder nach Hause /mhm/ und die sagen mir und die Jungen sagen mir nein du machst sechs Monate da und dann bleibst du in Deutschland /mhm

I.: Wer sagt das? Die Jugendlichen hier im Trainingscamp? /jah/ (5) Was denkst du darüber?

J.: Ja ich weiß nicht ob s wahr ist mmm ich glaube ich komm wieder nach Hause aber (.) wenn das wahr ist (1) dann (1) meine Mutter nicht mehr zu sehen das ist die letzte Sache was sie machen /ja/ (4)

Der Wechsel der Formulierung *viele Bubn da viele Jungen* kann als Orientierungswechsel zwischen Erinnertem und Erzählten interpretiert werden. Es scheint als wende sich der Jugendliche an dieser Stelle explizit dem Interviewer zu und veranschauliche seine sprachliche Kompetenz, in dem er das in seiner Herkunftsregion gebräuchliche Wort Bub durch Junge ersetzt. Diese Hinwendung zum

Interviewer erscheint vor allem deswegen von Bedeutung, da sich der Jugendliche mit seiner Unsicherheit und Sorge an den Interviewer wendet. Auch stellt der Jugendliche den Interviewer damit in die Nähe der entscheidungsmächtigen PädagogInnen und positioniert den Interviewer als in die Planung des weiteren Hilfeverlaufs eingeweihte Person. Der Interviewer geht darauf nicht ein, sondern wehrt die implizite Anfrage ab, indem er sich inhaltlich vergewissert und weitergehend nach der Deutung des Jugendlichen dieser Möglichkeit fragt.

Die Sorge nicht wieder nach Hause gehen zu dürfen, wird geschürt von Anspielungen anderer Jugendlicher. Mit seiner Sorge zeigt sich der Jugendliche erneut als bedroht und abhängig von entscheidungsmächtigen Anderen. Der Jugendliche hält es für möglich nicht mehr nach Hause zu dürfen. Die Schuld am Leid der Mutter und die Erfahrung abhängig von der Verfügungsgewalt der Jugendhilfeverantwortlichen zu sein, bilden die Basis für diese Deutung. Dabei nehmen die anderen Jugendlichen in seiner Erzählung eine Fremdpositionierung der PädagogInnen als unglaubwürdig vor, die auch er implizit für realistisch erachtet. Das Segment *dann (1) meine Mutter nicht mehr zu sehen das ist die letzte Sache was sie machen /ja/ (4)* beinhaltet eine Ambivalenz zwischen Ohnmacht und verbliebenem Handlungspotential, einerseits räumt der Jugendliche die Möglichkeit ein, dass derart gegen seinen Willen über ihn verfügt werden könnte, andererseits deutet sich in der Formulierung *das ist die letzte Sache was sie machen* eine Bereitschaft zum Widerstand an. Die Formulierung lässt dabei offen, wie er dem entgegen treten könne, er positioniert sich aber als jemanden der die Bereitschaft aufbringe nicht alles hinzunehmen, was ihm zugemutet würde. Diese Form des Widerstands zeigt sich bereits zuvor, als Ursache für den Ausschluss aus dem Kinderdorf.

An eine viersekündige Pause schließt der Interviewer mit einer konkreten Frage an, die einen inhaltlichen Bruch darstellt und somit den Versuch darstellen könnte, der sorgvollen Anrufung durch den Jugendlichen zu entgehen.

I.: Hast du Geschwister?

J.: mhm (2) großen Bruder und n kleinen /mhm (2)

I.: Wie ist das Verhältnis zu deiner Familie?

J.: Gut (5) Wir ham immer n bisschen gestritten aber wir sind immer gut ausgekommen /jah

Der Jugendliche antwortet konkret und knapp, wie es die Frage evoziert und gibt an, zwei Brüder zu haben. Ebenso knapp erfolgt die Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis zu den Familienmitgliedern. Auffällig ist die mit fünf Sekunden relativ lange Pause nach dem *Gut*, wurde doch im vorherigen Erzählverlauf ein weitestgehend durchgängiger Redefluss genutzt. Es scheint, als wäre die Thematisierung des Familienverhältnisses schwierig oder tabuisiert. Insbesondere die beiden Brüder fanden in der bisherigen Erzählung keinerlei Erwähnung.

Erneut vollzieht der Interviewer einen inhaltlichen Bruch und kehrt noch einmal zu der Formulierung des Jugendlichen zurück, er sei kein *Stern* gewesen. Die thematischen Sprünge durch den Interviewer, sprechen für ein Ausweichen vor der Anrufung durch den Jugendlichen, ihm evtl. Klarheit über den weiteren geplanten Lebensweg geben zu sollen.

I.: Du hast eben gesagt du warst kein Stern (.) aber (.) schon okay

J.: **Ja ich war nicht ein perfekter** Bub /ja/ war auch ein bisschen (1) wie sagt man ich muss das Deutsch das gute Deutsch noch ein bisschen lernen /och ich versteh dich aber sehr gut (6)

I.: Was hast du gemacht dass du kein Stern warst?

J.: ja ich bin nicht zur Schule gegangen ich hab geschwänzt wenn ich in die Schule gegangen bin hab ich Casino gemacht und hm /ja/

I.: Wie haben deine Lehrer darauf reagiert?

J.: Ja die Lehrer ham ein bisschen die Sozialassistenten in die Mitte gemacht (.) Psychologen /mhm/ und dann is mit den Psychologen auch nicht gegangen mit die Sozialassistenten hab ich mich schon gesehen aber dann haben sie mir gesagt ja fang an etwas Sport zu machen dass du deine Aggressionen abbaust (.) kannst machen /mhm/ hab ich einen Sport angefangen hab ich den zweiten angefangen (.) mit Sport bin ich gerade nicht (.) im Moment

Als Reaktion auf sein abweichendes Verhalten in der Schule schalten die Lehrer andere Professionelle in die Problembearbeitung ein. Der Jugendliche positioniert somit die Lehrer als nicht unmittelbar zuständig für Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schüler. Wie bereits oben der Psychiatrieaufenthalt als deplatziert und inadäquat abgewehrt wurde, distanziert sich der Jugendliche auch hier wieder von dem Psychologen, wendet sich aber den Sozialassistenten zu. Interessant an dieser Stelle erscheint erstens die Thematisierung seiner Aggression, die bisher in den Erzählungen ausgespart wurde und zweitens die (professionelle) Empfehlung Sport zu treiben um

Aggressionen abzubauen. Während der Psychologe für die Bearbeitung seiner Schwierigkeiten abgelehnt wird, präsentiert der Jugendlichen die Sozialassistenten als Tippgeber, die ihm den Sport nahelegen, ihm aber nicht aufoktroieren, was sich in den Formulierungen *etwas Sport* und *kannst machen* abbildet. Es scheint, als sei dieser Ratschlag passungsfähig mit bestehenden Deutungen. Dass Sport hilfreich sei, um Aggressionen abzubauen, erscheint dem Jugendlichen völlig plausibel.

Im weiteren Interviewverlauf kehrt er ca. 20 Minuten später noch einmal auf dieses Thema zurück und stellt das Boxen als ein überzeugendes Merkmal der aktuellen Maßnahme dar.

I.: Was für Informationen hast du über das Trainingscamp gehabt?

J.: Ich hatte Informationen dass das ein Trainingscamp ist wo man nur Sport macht es ist ein bisschen schwer in der Früh aufzustehen hab ich gesagt das schaff ich auch aber wenn ich will da wenn mir- wenn sie mir gesagt haben dass das Boxen da war da hab ich gesagt ja gleich /aha/ weil seit langem dass ich frage meine Mutter frag die Sozialassistenten tut mich in Boxen hinein tut mich in Boxen hinein weil da kann ich meine Aggressionen hinaus lassen seit wenn sie mir gesagt haben da ist Boxen da kann ich meine Aggressionen hinauslassen da bin ich gleich gekommen /mhm/ da hab ich gleich ja gesagt und sie haben versucht mir den Platz zu kriegen und da hab ich den Platz bekommen und da bin ich daher /mhm/

Obwohl der Interviewer den Jugendlichen nicht explizit auf den Sport angesprochen hat, geht der Jugendliche erneut auf seine Erwartungshaltung ein: *wo man nur Sport macht* deutet an, dass es daneben keine konkreten Aufgaben zur Erfüllen gäbe und kann als Wissen über die Befreiung von der Schulpflicht im Trainingscamp interpretiert werden. Der Jugendliche setzt die Hoffnung darauf, der Sport könne dazu beitragen, seine Verhaltensschwierigkeiten zu bearbeiten, die für ihn selbst und seine Familie zu erheblichen Problemen und Leid beigetragen haben. Den Boxsport hebt er dabei besonders hervor. Von der Vorstellung seine Aggressionen in das Boxen kanalisieren zu können (*weil da kann ich meine Aggressionen hinaus lassen*), zeigt er sich derart überzeugt, dass er in Kauf nimmt eine Einrichtung zu besuchen, die in einem anderen Land, mehrere hundert Kilometer von seinem Heimatort entfernt liegt. Implizit stellt sich der Jugendliche in seiner Selbstpositionierung so als jemanden dar, der die

Bereitschaft aufbringen kann, große Hürden zu überwinden – sofern ihm etwas sinnvoll erscheint.

In der Gesamtbetrachtung des Interviews fällt auf, dass trotz der großen emotionalen Belastungen, über die der Jugendliche spricht, Emotionen wie Aggression und Trauer im präsentierten Interviewsegment und darüber hinaus im gesamten Interview keinen exponierten Raum erhalten. Es erscheint als würde der Jugendliche sich selbst in seiner Erzählung von Trauer befreien und durch die Selbstbehauptungsanteile, die sich in seiner Widerständigkeit spiegeln, ersetzen. Trauer taucht lediglich implizit in der Darstellung der Mutter auf, die an der Sorge über ihn leide.

Zusammenfassend lassen sich Selbst- und Weltverhältnisse des Jugendlichen rekonstruieren, in denen er sich als jemanden verortet, der sich in hohem Maße abhängig von schicksalshaften Ereignissen zu einer Person entwickelt hat, deren Gestaltungsmacht über das eigene Leben sehr eingeschränkt erscheint. Insbesondere aufgrund der Adressierung als abweichend durch legitimierte Instanzen (Familie, Justiz, Sozialdienst, Schule) und der Zu- und Festschreibung von Abweichung, ergibt sich eine Eskalation, die in gesteigerte Interventionen mündet. Diese führen letztlich dazu, den vierzehnjährigen Jugendlichen fremdbestimmt in verschiedenen Maßnahmen unterzubringen. Sämtliche sozialen Netzwerke des Jugendlichen seit der Fremdplatzierung bestimmen ein temporäres Eingebunden-Sein in lokale, zufällige und flüchtige soziale Strukturen. Es wird deutlich, wie die Herausnahme aus der Familie in eine Suche nach alternativen Beziehungen mündet, die schnell als bedeutsam belegt werden. Die fehlenden Narrationen zu gemeinsamen Erlebnissen mit Freunden, die einen familienersetzenden Charakter aufweisen könnten, deuten darauf hin, dass bereits kleinere Gemeinsamkeiten, wie die zufällige, gleichzeitige Unterbringung in einer Maßnahme der Jugendhilfe, des gleichen Herkunftsortes bzw. –region oder biographische Parallelen, vielversprechende Allianzen begründen, die aber mit ihrer Konstruktion als Familienersatz heillos überfordert erscheinen. Die Peer als stützendes soziales Netz erweist sich nämlich aufgrund der brüchigen Maßnahmen als höchst fluide, da der Jugendliche (und vermutlich auch die *Kollegen*) nur bedingt über Möglichkeiten verfügt, Kontakte über die Maßnahmen hinweg zu pflegen und Beziehungen zu intensivieren, da Eingriffe der Hilfen zur Erziehung und der Polizei dazu führen, dass die Jugendlichen ihre Aufenthaltsorte nicht selbst bestimmen können. Trotz der dominanten Darstellung als von der sozialen Welt unmittelbar

abhängig und bedroht zu sein, gelingt es dem Jugendlichen Formen der Selbstbehauptung zu wahren und diese ggf. auch in subjektiv sinnvolle Abwehr und Anstrengung zu kanalisieren. Die Rückweisung von Zuschreibungen, mit denen sich der Jugendliche nicht identifizieren kann bzw. lassen will oder der Wunsch sich selbst zu verändern um die Familie wieder *fröhlich* zu machen weisen in diese Richtung. Die Verantwortung wieder eine *fröhliche Familie* werden zu können, übernimmt der Jugendliche und identifiziert sich damit weitestgehend mit den dargelegten Fremdpositionierungen des Abweichlers, die er in sein Selbstbild aufgenommen hat. Wird der Versuch unternommen, die Verortung seiner Selbst- und Weltverhältnisses zuzuspitzen, ergibt sich für den Jugendlichen die Position extrem eingeschränkter Handlungsfähigkeit und Gestaltungsmacht über das eigene Leben. Es bleibt ihm nichts weiter als sich den Anforderungen und Erwartungen an sein Verhalten unterzuordnen und sich den Zumutungen der Interventionen zu stellen. Die relativ breite Übereinstimmung zwischen den Selbst- und Fremdpositionierungen im Interview, kann als ein Ergebnis von Anpassung an die gegebenen Verhältnisse interpretiert werden. Aus dieser Position erscheint es möglich, durch moderate Veränderungen des eigenen Verhaltens eine neue Basis für die Anerkennung Anderer zu erlangen, ohne dabei die eigene Identität preisgeben zu müssen.

Das folgende Interviewmaterial wurde ca. vier Monate später, während der noch andauernden Teilnahme im Trainingscamp, erhoben.

I.: Und dann würd ich dich jetzt zum Einstieg mal bitten ähm mir zu erzählen wie so die Zeit im Camp für dich war was du hier erlebt hast

J.: Äh vom Anfang her /ja/ ja (.) am Anfang hab ich gemeint jaah (.) mir gefällt so (1) der Sport is geil und alles (.) so die ersten paar Wochen so die ersten drei vier Wochen ich sag poh Sport is geil mann ((schlucken)) und hab weiter gemacht und dann is langsam schwieriger geworden (.) da hatt ich Probleme mit der Gruppe und da konnt ich mit der Gruppe nicht so gut auskommen ham sie Gruppen für mich gemacht (.) jetzt ungefähr langsam langsam drei Monate dreieinhalb hab ich meine lage n bisschen angefangen zu- unter Kontrolle zu halten (.) es geht mir gut weil ich hab auch meine Mutter gesehen in Heimaturlaub beim HPG es geht mir gut ähm Manni hat gesagt ja wenn ich die bis Januar gut weitermach dann kann ich vielleicht noch mal zu Hau- nach Hause äh jahh es is halt schwer im hier im Camp jeder kommt- hier jeder kommt an seine Grenzen /mhm/ nicht jeder sagen wir

fünfundachtzig Prozent kommen hier auf die Grenzen /ja/ (.) von seinen Punkt halt und äh ja das Training ist hier voll schwer (.) ist viel schwer (.) has- hast nicht so viel Schlaf was wir eigentlich mehr bräuchten /ja/ ähm (.) jah das Essen das Essen ist immer gut da hatten wir keine Problem **ich** zum Beispiel hatte keine Probleme bis jetzt mit Essen ich hab immer alles gegessen (1) kein Problem /mhm/ und ähm ((Husten)) ja ((Nase hochziehen)) jetzt halt äh seit ich Heimaturlaub zurückgekommen bin (.) schau ich ein bisschen mehr auf wie sagt man (.) auf dah Hygiene weil es ja die Schweinegrippe /mhm/ is ja in a in der ganzen Welt und hat meine Mutter gesagt paß ein bisschen mehr auf /mhm/ und zum Beispiel vorm Essen gehen vorm Essen die Hände waschen oder vor raus gehen die Hände waschen /mhm/ (.) wenn du draußen bist nie die Hände vorn Mund oder (.) gibt Beispiel die Sachen da acht ich n bisschen mehr weil in Italien is schon (.) ähh wie sagt man is ein zwölfjährige türkische Mädchen is gestorben /mhm/ an der Schweinegrippe die hat Schweinegrippe bekommen wenn du nur Schweinegrippe hast is nicht schwer dann is nicht ne schwere Krankheit /ja/ aber wenn du Schweinegrippe hast und nochmal was dazu zum Beispiel Husten oder hast Durchfall dann wirds viel schwieriger /mhm/ dann kommst du aufs Fieber und alles und die hat noch gar nichts dann is sie zum Husten gekommen dann hat sie jemand angesteckt nach zwei Tage is sie gestorben /mhm/ in Kassel is auch glaub ich jetzt n fünfzehnjähriger Junge gestorben (.) ja is halt brutal muss man halt n bisschen mehr drauf achten /ja/ aber was ich mir denke wenn es sterben viel mehr Leute an so ner normalen Grippe als an auf so ner schweren Grippe /mhm/ ich weiß nicht oder jemand machts nur dass man Geld bekommt oderso aber ich acht trotzdem drauf /ja/ weil es ist doch wichtig und äh ich war auch beim großes Ü-Training /mhm/ da hab ich viel daraus gelernt, hab ich gelernt dass wir n Gruppe sind ähm dass wir alle auf eine Boot sitzen und wir können nicht einfach alle rausfliegen /ja/ dass bis wir zum Strand kommen wird's schwer dann hab ich gelernt dass wenn einer Schwierigkeiten hat dass man ihm hilft dass äh ich hab gelernt dass dann wenn ich in nächster Zeit draußen bin in Deutschland zum Beispiel Nachsorge ich stell mir das jetzt schon vor weil äh ich muss mich jetzt schon vorbereiten weil draußen wird's dann nicht mehr Trainer geben die was dir sagen hey (?wartn moment?) bevor du Scheiße baust /mhm/ wirds nicht mehr Trainer geben die dann mit dir reden da musst du dann auf dich selber konzentrieren und äh (.) ja das Camp hat mir viel (.) viel gelernt das Camp hat mir gelernt dass man Respekt haben muss von erwachsene Leute weil sie geben dir ja Respekt und dann gebe ich auch Respekt /mhm/ und äh (.) ich habe auch gelernt äh gibst du mir was ich gebe dir auch was zum Beispiel so /ja/ oder zum Beispiel die Trainer geben mir nichts dann gebe ich auch nichts (.) aber ich hab so gelernt auch wenn sie mir nichts geben ich mach das ja für mich ich mach das nicht für die Trainer /mhm/ hab ich auch schon oft gesagt ich machs nicht für euch ich machs für mein Leben und für meine Familie /ja/ dass meine Familie mal fröhlich wieder is /mhm/ und (?sein/sehen?) kann ((Husten)) ja und dann hab ich gesagt das Ü Training das Ziel ist ja dass wir an de Therme kommen in Kassel /ja/ und jaah ich bin den ersten Tag richtig abgekackt ich hab richtig nicht mehr geschafft ich

hab gesagt scheiß auf den Camp ich hab Schuhe ausgezogen Rucksack auf den Boden geschmissen und alles und da hat Gerd ((Pädagoge)) (.) is gekommen und hat gesagt komm steh auf und geh weiter ich sag verpiss dich lass mich in Ruhe (.) ich will nicht mehr da is Mario und Ronny gekommen /mhm/ die warn dabei sie sind gekommen und haben gesagt komm du schaffst das machs für deine Familie und dein Leben und dann hab ich zwei Tage durchgebissen hab gesagt ich schaff das ich schaff das ich schaff das (.) ich habs geschafft ich hab ne Urkunde dabei bekommen wenn ich in der Therme war war ich ungefähr an diesem Tag war ich der fröhlichste Mensch weil äh ich hab nie gemeint dass man so etwas überhaupt schafft /ja/ und äh wer hättn überhaupt gedenkt dass man zum Beispiel als ich draußen war wer hättn eigentlich gedenkt dass ich hundert Kilometer mach (.) hätte niemand gedenkt (1) zum Beispiel am ersten Tag wo ich hier war war sieben Kilometer früh morgens (.) bin ja am sechzehnten und am siebzehnten war siebenkilometerlauf als Frühsport /mhm/ und ich bin richtig abgekackt und jetzt bin ich einer der besten Läufer in der Gruppe /mhm/ Harry und Tom ((Pädagogen)) und die Leute die Trainer haben gesagt schau du hast was erreicht du bist vielleicht manchmal frech oder so oder provozierst aber schau du bist einer der besten Läufer in der Gruppe (.) und ähm muss halt noch n paar Sachen bessern aber schau du hast schon mal was erreicht /mhm/ hab ich gesagt ja ich muss was erreichen weil zum Beispiel ich will ich hab mir n Ziel vorgesetzt seit Anfang von seit ich hier bin dass ich diese Camp mit Erfolg und alles ähm (.) wie sagt man (.) durch mach /mhm/ ich will die Respektbotschaft haben ohne der gehe ich nicht und dann (.) ich hab mir n Ziel vorgesetzt dass ich danach in ne Nachsorge komm also bevor ich nicht irgendwas in der Hand hab zum Beispiel n Diplom oder auch die Hauptschulabschluss wenn ich irgendwas nicht in der Hand hab komm- geh ich nicht mehr nach Italien /mhm/ ich hab mir n Ziel vorgesetzt dass wenn ich wieder etwas in der Hand hab ne Diplom oder n Hauptschulabschluss dann geh ich wieder erst nach Italien /ja/ zu meiner Familie weil ich möchte was in der Hand haben wenn ich wieder zurückkomm /mhm/ (6)

An dieser ca. achtminütigen Eingangssequenz erscheint bemerkenswert, dass einerseits dem Erzählimpuls unvermittelt gefolgt wird, ein langer und ungebrochener Erzählfluss folgt und dass der Interviewer als Eingeweihter adressiert wird. Dies deutet auf eine gewisse Vertrautheit zwischen dem Interviewer und dem Interviewten hin. So werden Begriffe mit einrichtungs- oder institutionsspezifischen Bedeutungen wie *Gruppe*, *HPG*, *großes Ü-Training* oder *Nachsorge* sowie Personennamen wie *Manni* nicht weiter erläutert. Es scheint kein Detaillierungs- oder Plausibilisierungszwang gegenüber dem Interviewer zu bestehen.

Der Interviewer *bittet, zu erzählen, wie so die Zeit im Camp für den Jugendlichen war und was er erlebt habe*. Mit der Bezeichnung als *Camp* nutzt der Interviewer nicht den

offiziellen Namen der Einrichtung, sondern die einrichtungsintern genutzte Kurzform und positioniert sich an dieser Stelle selbst als mit der Einrichtung vertraut.

I.: Und dann würd ich dich jetzt zum Einstieg mal bitten ähm mir zu erzählen wie so die Zeit im Camp für dich war was du hier erlebt hast

Die Erzählaufforderung wird offen gehalten und erlaubt es dem Interviewten den Inhalt relativ frei zu wählen. Einschränkend wirkt der Impuls, da sich das Interesse auf die Zeit in der Einrichtung richtet und das Erleben des Jugendlichen im Fokus steht. Gefragt wird danach *wie* die Zeit in der Einrichtung aus der Perspektive des Jugendlichen wahrgenommen wurde und *was* erlebt wurde.

Der Jugendliche vergewissert sich darüber ob er in einer zeitlichen Abfolge berichten solle und greift gedanklich in seiner Erzählung auf den Beginn der Zeit in der Einrichtung zurück. Die einsekündige Pause nach *mir gefällt so* kann als Moment der Orientierung und Auswahl interpretiert werden. Thematisch wählt der Jugendliche direkt zu Beginn den Sport als bedeutsames Element des Erlebten aus und teilt dem Interviewer seine Begeisterung für den Sport mit.

J.: Äh vom Anfang her /ja/ ja (.) am Anfang hab ich gemeint jaah (.) mir gefällt so (1) der Sport is geil und alles (.) so die ersten paar Wochen so die ersten drei vier Wochen ich sag poh Sport is geil mann ((Schlucken))¹⁹ ...

Das Trainingscamp entspricht keinem dem Jugendlichen bekannten Setting der Jugendhilfe. Somit erscheinen viele Facetten des Lebens in der ‚Kunstwelt‘ Trainingscamp erzählenswert. Das ungewohnte Kollektivleben, die Isolation von der Außenwelt zu Beginn der Maßnahme, die verbindlichen und fremdbestimmenden Tagesstrukturen oder die zuweilen konfrontative Form der pädagogischen Betreuung. Der Sport erhält an dieser Stelle einen exponierten Platz vor anderen möglichen Aspekten zugewiesen. Der Jugendliche wählt zum Einstieg die Begeisterung für den Sport und weist dem Sport somit einen zentralen Stellenwert des Erlebens in der Einrichtung zu. Er bewertet das Sporttreiben als positiv und stellt dies nicht in eine

¹⁹ In dem Interview tauchen Husten und Schlucken auf, die sich dem Audiomaterial nach einer leichten Erkältung zuschreiben lassen.

Abgrenzung zu anderen Geschehnissen, sondern erweitert die positive Bewertung auf das Erleben in der Einrichtung insgesamt (*und alles*). Seine Fähigkeit sich einzuleben, leitet er somit über den Sport her und positioniert sich auf diese Weise implizit als Sportler. Seine Begeisterung für den Sport scheint sich das gesamte Erleben der Einrichtung auszuwirken. Diese Selbstpositionierung erfährt über den Einstieg *am Anfang hab ich gemeint jaah* (.) eine zeitliche Verortung und Einschränkung: *am Anfang* markiert eine Abgrenzung von der aktuellen Situation des Interviews, da sie im Gegensatz zu einer Formulierung wie z. B. ‚von Beginn an‘ das Ende nicht offen hält, sondern einen abgrenzbaren Zeitraum kennzeichnet. Zu erwarten ist folglich eine Veränderung der Bewertung, auch die Formulierung *hab ich gemeint jaah* (.), hält die Geltung der erzählten Anfangseinschätzung vage und lässt die Interpretation einer sich im weiteren Verlauf andeutenden Veränderung zu.

Im weiteren Verlauf berichtet der Jugendliche von Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den anderen Jugendlichen

... und hab weiter gemacht und dann is langsam schwieriger geworden (.) da hatt ich Probleme mit der Gruppe und da konnt ich mit der Gruppe nicht so gut auskommen ham sie Gruppen für mich gemacht (.) jetzt ungefähr langsam langsam drei Monate dreieinhalb hab ich meine Lage n bisschen angefangen zu- unter Kontrolle zu halten (.) ...

Die Formulierung *ham sie Gruppen für mich gemacht* benennt eine bestimmte Form der Problembearbeitung in der Einrichtung. *Gruppe* steht hier nicht für die Bezeichnung der Gleichaltrigen sondern für das institutionalisierte Setting einer moderierten und regelgeleiteten pädagogischen Intervention, in der die gesamte Gruppe von Jugendlichen und die PädagogInnen in einem Kreis um den betroffenen Jugendlichen herumsitzen und ihn mit ihrer Wahrnehmung seines Verhaltens und ihren Erwartungen konfrontieren (vgl. Böhle et al. 2014). Er bezieht seine Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den anderen Jugendlichen in der Einrichtung auf seine Person: *da konnt ich mit der Gruppe nicht so gut auskommen*. Anstelle die Schwierigkeiten innerhalb der Gleichaltrigengruppe mit den anderen Jugendlichen zu teilen oder an sie zu delegieren, positioniert sich der Jugendliche als Ausgangspunkt seiner Betrachtung und konstatiert, er habe Schwierigkeiten mit den Anderen. Er übernimmt mindestens anteilig die Verantwortung für die sozialen Spannungen. Seine *Lage n bisschen (...) unter Kontrolle zu halten* weist auf die Anforderung, sein

Verhalten den Erwartungen der Anderen anzupassen und in der Folge der Interventionen (*ham sie Gruppen für mich gemacht*) diesen Anforderungen auch nachgekommen zu sein. Er präsentiert sich selbst zum Zeitpunkt des Interviews folglich mit einer erhöhten Fähigkeit der Selbstkontrolle und sieht sich selbst stärker im Stande den Erwartungen entsprechen zu können. Implizit erkennt der Jugendliche damit die Anforderungen Anderer an sein Verhalten an. Er beschreibt keine grundlegende Veränderung seines Selbstbildes, sich besser kontrollieren zu können, scheint auf die Fähigkeit sich selbst stärker in den Blick zu nehmen und daher Handlungen im Vergleich zu früher kontrollierter ausführen zu können.

Der Jugendliche positioniert sich als anpassungsfähig und das Leben in der Einrichtung als anfordernd. Die Schwierigkeiten und sozialen Spannungen, die in der Einrichtung strukturell und konzeptionell intendiert werden (ebd.), stellt er als Herausforderung dar, die es allmählich (*langsam langsam*) zu bewältigen gilt. Der Jugendliche konstruiert eine Lebenssituation die bestimmte Herausforderungen durch Sport und Gruppenleben stellt und sich selbst als anpassungsfähig und motiviert sich den Herausforderungen zu stellen.

... es geht mir gut weil ich hab auch meine Mutter gesehen in Heimaturlaub beim HPG es geht mir gut ähm Lothar ((Einrichtungsleiter)) hat gesagt ja wenn ich die bis Januar gut weitermach dann kann ich vielleicht noch mal zu Hau- nach Hause ...

Im nächsten Abschnitt wechselt der Jugendliche die Perspektive in die aktuelle Situation. Er verortet den Grund für sein momentanes Wohlergehen in dem wenige Tage zurückliegenden Besuch bei seiner Mutter in Oberbayern. Die durch den Einrichtungsleiter in Aussicht gestellte Möglichkeit zeitnah wieder einen Besuch bei seiner Mutter machen zu dürfen, scheint seine Bereitschaft in der Einrichtung mitzuwirken zu unterstützen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle aber auch die Abhängigkeit von den Entscheidungsträgern der Jugendhilfe sichtbar gemacht. Ob er *vielleicht* seine Mutter noch mal besuchen darf, wird an die Bedingung des *gut weitermachens* geknüpft und somit konkrete Verhaltensanforderungen an ihn gestellt. In der Zusammenschau positioniert sich der Jugendliche bis zu diesem Punkt des Interviews als jemand der in der Einrichtung aufgrund seiner sportlichen Kompetenz und seiner Anpassungsfähigkeit an gegebene Anforderungen angekommen ist und sich bereitwillig auf das Programm einlassen kann. Dabei wird das Leben in der

Einrichtung über den Bezug auf die anderen Jugendlichen als herausfordernd und anstrengend charakterisiert. Somit stellt er sich in der Anfangszeit als jemanden dar, der in der Lage ist Anforderungen gerecht zu werden und leistungsfähig zu sein. Diese Selbstpositionierung untermauert er im weiteren Interviewverlauf.

... äh jahh es is halt schwer im hier im Camp jeder kommt- hier jeder kommt an seine Grenzen /mhm/ nicht jeder sagen wir fünfundachtzig Prozent kommen hier auf die Grenzen /ja/ (.) von seinen Punkt halt und äh ja das Training ist hier voll schwer (.) ist viel schwer (.) ...

Die allgemein gehaltene Formulierung *äh jahh es is halt schwer* lässt die besondere Qualität der gestellten Anforderungen für alle Teilnehmer gleichermaßen erscheinen. Der Jugendliche stellt sich unter Gleiche, er betrachtet sich als Teil einer Gruppe, die sich über ein bestimmtes Leistungsniveau auszeichnet. Er tritt in der erzählenden Perspektive in eine Distanz, die ihn sich selbst aus der Position eines neutralen Dritten darstellt. Die Verortung *im hier im Camp* erzeugt wie schon in Bezug auf den Anfang eine abgrenzbare Dimension. So konstruiert der Jugendliche eine abgrenzbare Gestalt der Einrichtung und erzeugt somit ein relationales Verhältnis von drinnen und draußen. Die Anforderungen im Trainingscamp erscheinen in einem Kontrast zum Leben außerhalb der Einrichtung zu stehen. Was die konkreten Anforderungen in der Einrichtung auszeichnet, bleibt hier aber zunächst offen und erhebt wie auch schon der Beginn des Interviews eine allgemeine Gültigkeit. Diese Allgemeingültigkeit setzt sich auch in der Formulierung *jeder kommt an seine Grenzen* fort. Die Bezugsgröße der verallgemeinerten Anderen (*jeder*) dient der eigenen Positionierung im sozialen Gefüge eines abgegrenzten Raumes. Nach der Ratifizierung /mhm/ (vgl. Przyborski 2004, S. 71) erfolgt eine Relativierung des Geltungsbereichs der Aussage *jeder komme an seine Grenzen*. Der Jugendliche scheint gegenüber dem Interviewer die Einreihung unter gleiche Andere revidieren zu müssen. Die Position des Interviewers als Eingeweihten, wird an dieser Stelle bestätigt und erweitert, lässt die Erzählung doch den Schluss zu, dass der Jugendliche hingegen der zuvor dargestellten Gleichstellung in der Gruppe der Gleichaltrigen eine konkretisierende Relationierung einbringen müsse, um seine Erzählung als glaubhaft erscheinen zu lassen. Der Interviewer wird somit als jemand positioniert, der nicht nur um die Begrifflichkeiten und Abläufe in der Einrichtung Kenntnis hat, sondern darüber hinaus auch Einblicke in das soziale Gefüge habe und kann folglich als Reaktion auf eine antizipierte

Infragestellung der dargelegten Allgemeingültigkeit interpretiert werden. Der Jugendliche fühlt sich aufgefordert seine performative Herstellung des überfordernden Charakters einzuschränken und gesteht im Folgenden zu, dass nicht alle Jugendlichen an ihre Grenzen kommen würden, aber eben doch ein sehr großer Teil. In Bezug zur Gruppe positioniert er seine eigene Leistungsfähigkeit nun niedriger als die manch anderer Jugendlicher, stellt sich selbst aber weiterhin als durchaus leistungsfähig entsprechend des herausfordernden Charakters (*kommen hier auf die Grenze*) dar.

... has- hast nicht so viel Schlaf was wir eigentlich mehr bräuchten /ja/ ähm (.) jah das Essen das Essen ist immer gut da hatten wir keine Problem **ich** zum Beispiel hatte keine Probleme bis jetzt mit Essen ich hab immer alles gegessen (1) kein Problem /mhm/ ...

Ein Mangel an Schlaf, wird durch den Jugendlichen als Ursache für die besondere Anstrengung angeführt. Die Relativierung nicht jeder komme an seine Grenze, wird hier unterschwellig wieder zurückgezogen. Die Konstruktion *Schlaf was wir eigentlich mehr bräuchten* impliziert erneut ein kollektives Gefühl, in dem die Gruppe der Jugendlichen durch Bewegung und wenig Schlaf einer besonderen Zumutung unterliege. Wird diesen Perspektiven auf den Sport und die soziale Situation in der Einrichtung gefolgt, so kann Schlaf als regenerative Phase interpretiert werden – es fehle an Zeiten der Erholung und der Regeneration. Die gestellten Anforderungen werden als *schwer* markiert, da sie auf Basis mangelnder Erholung bewältigt werden müsse. Mit der Formulierung *was wir eigentlich mehr bräuchten* wird eine unzureichende Versorgung durch die Einrichtung kritisiert, die durch das *eigentlich* im Moment der Darstellung wieder entkräftet wird. Somit dient die Darstellung eines schwer zu bewältigenden und an die eigenen Grenzen führenden Programms der Selbstpositionierung besonderer Leistungsfähigkeit. Der Jugendliche bringt zum Ausdruck den schweren Anforderungen trotz widriger Umstände gerecht werden zu können. Die Mitwirkung im Trainingscamp verlangt in der Wahrnehmung des Jugendlichen Aktivität bis an die Grenze der Leistungsfähigkeit. Der Satz endet mit einer validierenden Konklusion (vgl. Przyborski 2004, S. 70) nach einer einsekündigen Pause: *kein Problem*. Die knappe Äußerung *kein Problem*, unterstreicht seine Selbstpositionierung als jemanden, der mit der Situation in der Einrichtung sein zu müssen gut zurechtkomme. Indem er seine Situation in Bezug auf das Essen auffällig hervorhebt: **ich zum Beispiel hatte keine Probleme** stellt er narrativ einen deutlichen

Kontrast zu der vorherigen Positionierung als Teil der Gruppe dar, die zu wenig Schlaf bekomme und distanziert sich damit von anderen Jugendlichen.

Es folgt ein thematischer Bruch, der in eine Erzählung springt, in der sich der Jugendliche unabhängig vom Leben im Trainingscamp in Bezug zu Geschehnissen in einer umfassenden Welt setzt, die auch die Begrenzung der Einrichtung, im Sinne eines getrennten drinnen und draußen zu überwinden vermag. Der Jugendliche hat zum Zeitpunkt des Interviews eine leichte Erkältung, interessanterweise präsentiert er Lautäußerungen, die sich auf die Erkältung zurückführen lassen, zur Einleitung in eine Thematisierung von Krankheit:

... und ähm ((Husten)) ja ((Nase hochziehen)) jetzt halt äh seit ich Heimaturlaub zurückgekommen bin (.) schaue ich ein bisschen mehr auf wie sagt man (.) auf dah Hygiene weil es ja die Schweinegrippe /mhm/ is ja in a in der ganzen Welt und hat meine Mutter gesagt paß ein bisschen mehr auf /mhm/ und zum Beispiel vorm Essen gehen vorm Essen die Hände waschen oder vor raus gehen die Hände waschen /mhm/ (.) wenn du draußen bist nie die Hände vorn Mund oder (.) gibt Beispiel die Sachen da acht ich n bisschen mehr weil in Italien is schon (.) ähh wie sagt man is ein zwölfjährige türkische Mädchen is gestorben /mhm/ an der Schweinegrippe die hat Schweinegrippe bekommen wenn du nur Schweinegrippe hast is nicht schwer dann is nicht ne schwere Krankheit /ja/ aber wenn du Schweinegrippe hast und nochmal was dazu zum Beispiel Husten oder hast Durchfall dann wirds viel schwieriger /mhm/ dann kommst du aufs Fieber und alles und die hat noch gar nichts dann is sie zum Husten gekommen dann hat sie jemand angesteckt nach zwei Tage is sie gestorben /mhm/ in Kassel is auch glaub ich jetzt n fünfzehnjähriger Junge gestorben (.) ja is halt brutal muss man halt n bisschen mehr drauf achten /ja/ aber was ich mir denke wenn es sterben viel mehr Leute an so ner normalen Grippe als an auf so ner schweren Grippe /mhm/ ich weiß nicht oder jemand machts nur dass man Geld bekommt oderso aber ich acht trotzdem drauf /ja/ weil es ist doch wichtig ...

Heimaturlaub ist die einrichtungsinterne Bezeichnung für einen mehrtägigen (meist drei bis vier Tage) Besuch bei den Personensorgeberechtigten, dessen Bewilligung durch die PädagogInnen erfolgt und sich am Grad der Mitwirkung und Regelkonformität in der Maßnahme orientiert. Interessant ist dieser thematische Exkurs in seiner narrativen Einbindung in das Erleben der Zeit in der Einrichtung. Der Jugendliche öffnet die bisherigen Verortungen und Begrenzungen und setzt sich in ein globales Verhältnis zur Welt. Vermittelt über seine Mutter, die einen besonderen Teil

der Außenwelt (im Kontrast zur Innenwelt der Einrichtung) repräsentiert, wird eine Gefährdungssituation konstruiert, die Bezug auf eine normative Kategorie des Trainingscamps nimmt: Hygiene. Hygiene ist im Trainingscamp, aufgrund des hohen Sportanteils sowie der Erwartung der PädagogInnen, dass ihre Zielgruppe ein mangelndes Hygienebewusstsein an den Tag legt, ein fest verankertes Handlungsfeld. So müssen sich die Jugendlichen zweimal täglich, gemeinsam und unter Kontrolle eines/r Pädagogen/in, ihre Zähne putzen und der Tagesablauf sieht im Anschluss an Sporeinheiten mindestens zweimal täglich Duschen vor.

Der Jugendliche folgt in seiner Selbstdarstellung der Mahnung seiner Mutter, auf seine Hygiene zu achten. Er positioniert sich folgsam. Es entsteht eine Verbindung zwischen dem täglich zu befolgenden pädagogisch verankerten Anspruch die Körperhygiene zu beachten – die hier nicht expliziert wird – und einer lebensweltlichen Sinnkonstruktion auf sich und seine Lebensführung aufgrund global auftretender und potentiell tödlicher Krankheiten achten zu müssen. Der Jugendliche beschreibt sich somit als jemanden, der in Lage ist vernünftige Entscheidungen zu treffen und dabei dem Ratschlag von als Autorität anerkannten Personen zu folgen. Zum Ende der Sequenz unterstreicht er diesbezüglich nochmals seine eigenständige und reflexive Haltung, indem er eine kritische Perspektive auf das als bedrohlich inszenierte Epidemieszenario entwirft. Er habe sich seine Gedanken darüber gemacht, was es mit der Schweinegrippe auf sich habe und ob es sich nicht um eine Vermarktungsstrategie für Impfungen handele²⁰: *aber was ich mir denke wenn es sterben viel mehr Leute an so ner normalen Grippe als an auf so ner schweren Grippe /mhm/ ich weiß nicht oder jemand machts nur dass man Geld bekommt oderso aber ich acht trotzdem drauf /ja/ weil es ist doch wichtig*

Die Sequenz weist jenseits der Erzählung zum *wie* und *was* der Zeit in der Einrichtung auf eine Haltung im Sinne eines Selbst- und Weltverhältnisses aus, das zugespitzt als ein Gefährdungspotential des alltäglichen Lebens konstruiert wird, welchem er sich aber nicht hilflos ausgeliefert sieht, sondern dem er bedingt handlungsfähig gegenübersteht. Die Quintessenz dieser Erzählung lässt sich ausdrücken als: handlungsfähig in Ungewissheit. Der Jugendliche präsentiert sich in seinen Erzählungen als lebensstüchtig gegenüber widrigen Bedingungen.

²⁰ Zum Zeitpunkt des Interviews Ende des Jahres 2009 fand eine breite mediale Berichterstattung über die Ausbreitung der Schweinegrippe und den mangelnden Vorrat an Impfstoffen statt.

Ohne jeglichen Bruch im Erzählfluss leitet der Jugendliche wieder in sein Erleben im Trainingscamp über. Da der Exkurs zur Schweinegrippe im Erzählfluss von keinerlei Pausen oder narrativen Such- oder Orientierungsäußerungen flankiert wird, kann ein Zusammenhang zwischen dem Erzählten innerhalb und außerhalb der Einrichtung rekonstruiert werden. Seine Positionierungen werden somit als allgemein gültige Haltungen gegenüber der wahrgenommenen Welt interpretiert. Thematisch schwenkt der Jugendliche im Weiteren auf das sogenannte große Ü-Training, eine Gruppenwanderung die im Trainingscamp als extrem herausfordernder Event inszeniert wird. Die Jugendlichen müssen mit Rucksack, Schlafsack, Proviant und Gemeinschaftsutensilien in drei Tagen durch eine sehr hügelige Landschaft wandern und übernachten in spartanischen Unterkünften wie Schuppen, Unterständen oder auch im Freien. Das Ziel ist ein Thermalbad, das anschließend gemeinsam besucht und als Belohnung für die Anstrengungen zelebriert wird (vgl. Böhle et al 2014).

... und äh ich war auch beim großes Ü-Training /mhm/ da hab ich viel daraus gelernt, hab ich gelernt dass wir n Gruppe sind ähm dass wir alle auf eine Boot sitzen und wir können nicht einfach alle rausfliegen /ja/ dass bis wir zum Strand kommen wirts schwer dann hab ich gelernt dass wenn einer Schwierigkeiten hat dass man ihm hilft ...

Ausführungen und Erklärungen zum *großen Ü-Training* bleiben aus und verweisen auf die eingangs angedeutete Vertrautheit und die Positionierung des Interviewers als Eingeweihten. Der Jugendliche scheint vorauszusetzen, dass der Begriff bereits den Rahmen verdeutlicht und dem Gesprächspartner der Charakter dieser Veranstaltung bekannt sei. Aus diesem besonderen Event erschließt sich für den Jugendlichen die Erkenntnis, dass in besonders anfordernden, anstrengenden Situationen Zusammenhalt unabdingbar ist. Die Metapher des Bootes, aus dem man nicht *rausfliegen* könne, sondern mit dem man an den Strand gelangen möchte, symbolisiert eine (Zwangs-)Gemeinschaft, in der man sich gegenseitig unterstützt, besonders wenn es einem Einzelnen schlecht ergeht. Die Unterstützungsbereitschaft scheint an die unfreiwillige Vergemeinschaftung in der Gruppenwanderung gekoppelt zu sein und verdeutlicht, dass jeder potentiell in die Lage kommen könnte, auf Hilfe angewiesen zu sein. Es habe eine entlastende Wirkung, sich bei Bedarf der Unterstützung der Anderen gewiss zu sein. Der evaluative Charakter der Feststellung *hab ich viel draus gelernt* lässt darauf schließen, dass diese besondere Situation, ihm etwas

nahegebracht hat, was für ihn nicht auf die als besonders empfundene Gruppenwanderung beschränkt bleibt. Eine schwierige Situationen mit Unterstützung Anderer durchstehen und bewältigen zu können, wird als verarbeitetes Erlebnis in die Erfahrung überführt *wenn einer Schwierigkeiten hat, dass man ihm hilft*. Diese Schlussfolgerung, die der Jugendliche aus der konkreten Situation zieht, kann hilfreich sein, Vertrauen in die Zukunft aufzubauen, lässt die Narration doch auf eine situationsübergreifende Erkenntnis schließen (*da hab ich viel daraus gelernt*). Unterstützen und Helfen treten in der Erzählung als losgelöst von Ort, Zeit und Person hervor und werden durch den Jugendlichen zum allgemeingültigen Prinzip erhoben. Der situationsübergreifende Charakter dieser Erfahrung bildet sich auch im weiteren Erzählfluss ab. Die anschließende Sequenz verbindet das Erleben im Trainingscamp mit einer imaginierten Anschlusssituation. Der Jugendliche geht davon aus, auch nach dem Trainingscamp weitere Hilfe zur Erziehung zu erhalten und diese in Deutschland in Anspruch zu nehmen.

... dass äh ich hab gelernt dass dann wenn ich in nächster Zeit draußen bin in Deutschland zum Beispiel Nachsorge ich stell mir das jetzt schon vor weil äh ich muss mich jetzt schon vorbereiten weil draußen wird's dann nicht mehr Trainer geben die was dir sagen hey (?wartn moment?) bevor du Scheiße baust /mhm/ wirts nicht mehr Trainer geben die dann mit dir reden da musst du dann auf dich selber konzentrieren und äh (.) ...

Werden die beiden vorherigen Segmente der Erzählung mit einander, so überträgt der Jugendliche die Erfahrung, dass man sich hilft, wenn jemand Schwierigkeiten hat in eine Perspektive imaginiertes Absenz von PädagogInnen. *Draußen* erwartet der Jugendliche keine mahnende Unterstützung durch PädagogInnen, sondern sieht sich auf sich selbst zurückgeworfen. Die Vorstellung die gesammelten Erfahrungen, beispielsweise das Gelernte aus dem großen Ü-Training würden ihn dabei helfen, scheint folglich auf die PädagogInnen zu rekurrieren und nicht (ausschließlich) auf das Erlebnis der Wanderung an sich. Der Jugendliche positioniert die PädagogInnen als Lehrsituationen inszenierende Personen, als Lehrende die ihm zu einem verallgemeinerbarem Erkenntniszuwachs durch die Teilnahme an der Maßnahme verholfen haben. Das Gelernte wird nicht mit bestimmten Personen verbunden, sondern bezieht sich zunächst auf die besonderen Situationen und Erlebnisse (*großes Ü-Training*) in denen die Erfahrung gemacht wurde. Die Erkenntnis baut auf die

Gruppenerfahrung auf, aus der aber die PädagogInnen als besonders bedeutsam hervorgehen, da ihr zukünftig imaginiertes Fehlen als Verlust dargestellt wird. Im Folgenden weitet der Jugendliche den Ursprung seines Erkenntniszuwachses auf die Organisation aus und löst bzw. lockert somit die Verbindung zu den PädagogInnen wieder. Es kann geschlussfolgert werden, dass der Jugendliche das Trainingscamp als einen geschlossenen Rahmen des Dazu-Lernens wahrnimmt und positiv für sein weiteres Leben bewertet.

... ja das Camp hat mir viel (.) viel gelernt das Camp hat mir gelernt dass man Respekt haben muss von erwachsene Leute weil sie geben dir ja Respekt und dann gebe ich auch Respekt /mhm/ und äh (.) ich habe auch gelernt äh gibst du mir was ich gebe dir auch was zum Beispiel so /ja/ oder zum Beispiel die Trainer geben mir nichts dann gebe ich auch nichts (.) aber ich hab so gelernt auch wenn sie mir nichts geben ich mach das ja für mich ich mach das nicht für die Trainer /mhm/ hab ich auch schon oft gesagt ich machs nicht für euch ich machs für mein Leben und für meine Familie /ja/ dass meine Familie mal fröhlich wieder is /mhm/ und (?sein/sehen?) kann ((Husten)) ja ...

Der Jugendliche positioniert in seiner Darstellung die PädagogInnen (Trainer) als stellvertretend für Erwachsene²¹. In seiner Schlussfolgerung im Trainingscamp gelernt zu haben, dass man *erwachsene Leute* respektieren müsse, findet sich eine Übertragung des Verhältnisses zu den PädagogInnen, im Sinne von signifikanten Anderen, in einer sehr allgemein gehaltenen Formulierung. So liegt die Interpretation nahe, dass der Jugendliche das Bild, dass er von den PädagogInnen in den vergangenen vier Monaten (die PädagogInnen werden in dieser Einrichtung im internen Sprachgebrauch als Trainer bezeichnet) gewonnen hat, mit der Vorstellung verbindet wie Erwachsene sein sollten. Eine konkrete Charakterisierung der PädagogInnen bleibt aus. Es tritt ein ambivalentes Verhältnis zu ihnen zu Tage: einerseits nimmt der Jugendliche ihre präsentierten Haltungen und Lernfelder an, andererseits zieht er gegensätzliche Schlüsse aus seinen Erfahrungen und distanziiert sich von den Lehrsätzen der PädagogInnen, indem er hervorhebt, sein Handeln nicht

²¹ Folgt man denn theoretischen Annahmen George Herbert Meads so stellt der Jugendliche an dieser Stelle seiner Erzählung generalisierte Andere her. Die PädagogInnen werden im Sinne Meads sowohl als signifikante als auch als generalisierte Andere zu Personen, an denen sich eigene Handlungsentwürfe orientieren.

auf die vorgegebene Norm zu beziehen, sondern das erwartete Verhalten für ein übergeordnetes Ziel herzustellen. Durch die Orientierung an den Erwartungen seiner Eltern, die Maßnahme erfolgreich zu beenden und somit seine Familie wieder fröhlich zu machen. Er positioniert sich somit abermals als eigensinnig, reflektiert und vernunftbezogen. Der Jugendliche verweist die PädagogInnen in die Rolle von Autoritäten, da er ihnen implizit zuschreibt, respektvoll zu handeln und Orientierung zu bieten. Man müsse ihnen respektvoll, im Sinne von wechselseitiger Anerkennung begegnen, da sie ebenfalls respektvoll handeln würden. In dem *muss* tritt dabei keine machtvolle Beziehungskonstellation hervor, die eine autoritäre Unterordnung verlangt, sondern eine normative Haltung des Jugendlichen bei angemessenem Verhalten entsprechendem in Beziehung zu treten.

Die Erzählungen verbinden sportliche Anforderungen und pädagogische Erlebnisse zu einem verallgemeinerten Erkenntniszuwachs. Der Jugendliche evaluiert narrativ die Auswirkungen des Erlebten und folgt damit dem Einstiegsimpuls des Interviewers, der den Fokus auf das Erleben in der Einrichtung gelegt hatte. Der Jugendliche entfaltet in seiner Erzählung über die vorgenommenen Selbst- und Fremdpositionierungen einen Einblick in die narrative Dar- und Herstellung eines Selbstbildes belastbar und leistungsfähig zu sein, viel hinzu gelernt zu haben und vernunftbezogen eigenständige Schlüsse ziehen zu können. Er bezieht sich dabei auf eine Deutung, sein Erkenntnisgewinn sei an die vermittelnde Position der PädagogInnen gekoppelt und würde zum Teil erst durch die sportiven Erlebnisse ermöglicht. Er konstruiert Transfermöglichkeiten aus dem Erlebten und den daraus resultierenden Erkenntnissen auf eine weitreichendere Ebene, die die Grenzen der Maßnahme überschreitet und ihn zukunftsorientierten Nutzen erwarten lässt.

Im weiteren Erzählfluss präsentiert der Jugendliche eine detailliertere Erzählung des großen Ü-Trainings und elaboriert anhand eines konkreten Erlebnisses das *wie* seines Lernprozesses:

... und dann hab ich gesagt das Ü Training das Ziel ist ja dass wir an de Therme kommen in Kassel /ja/ und jaah ich bin den ersten Tag richtig abgekackt ich hab richtig nicht mehr geschafft ich hab gesagt scheiß auf den Camp ich hab Schuhe ausgezogen Rucksack auf den Boden geschmissen und alles und da hat Gerd ((Pädagoge)) (.) is gekommen und hat gesagt komm steh auf und geh weiter ich sag verpiss dich lass mich in Ruhe (.) ich will nicht mehr da is Mario und Ronny ((Jugendliche)) gekommen /mhm/ die warn dabei sie sind gekommen und haben

gesagt komm du schaffst das machs für deine Familie und dein Leben und dann hab ich zwei Tage durchgebissen hab gesagt ich schaff das ich schaff das ich schaff das (.) ...

Die Erzählung entfaltet exemplarisch die zuvor eher oberflächlich konstruierten Zusammenhänge zwischen Anstrengung, Grenzerfahrung und dem Einwirken der PädagogInnen sowie das Gruppenerleben exemplarisch. Der Jugendliche zeigt sich am ersten Tage der Wanderung überfordert und verweigert sich der Anforderung. In seiner Darstellung befindet er sich an einem Punkt, an dem er aussteigen möchte, aus der Wanderung und aus der Maßnahme (*scheiß auf den Camp*). Der Überforderung begegnet der Jugendliche mit einer impulsiven Reaktion. Er zieht die Schuhe aus und wirft den Rucksack auf den Boden. Narrativ stellt er an dieser Stelle des Interviews eine symbolische Totalverweigerung her, indem er die unmittelbar an das Wandern geknüpften Utensilien von seinem Körper entfernt. Die Aufforderung weiterzugehen, wehrt er kommunikativ aggressiv ab und stellt sich gegen den Pädagogen: *verpiss dich lass mich in Ruhe*. Der Jugendliche präsentiert ein impulsiv-aggressives Verhalten im Kontext der Grenzerfahrung. Er positioniert sich in einer lokalen Identität, die Verweigerung und aggressive Abwehr als möglichen Ausweg aus überfordernden Situationen konstruiert. Das eigene ohnmächtige Erleben das Limit des Möglichen und Machbaren erreicht zu haben (*richtig abgekackt ich hab richtig nicht mehr geschafft*) und somit der Anforderung nicht gerecht werden zu können, ruft in dem Jugendlichen ein impulsives Aufbäumen gegen die Situation der Ohnmacht hervor. Hier findet sich eine strukturelle Parallele zu dem, was Sutterlüty (2003, S. 250 ff.) mit dem Begriff der „epiphanischen Erfahrung“ als charakteristischen Wendepunkt in jugendlichen Gewaltkarrieren herausgearbeitet hat und als typischen „biographischen Wendepunkt“ aus einer Opfer- in eine Täterrolle beschreibt.

Die Erzählung dieser Krisensituation lässt Rückschlüsse auf die ausgesparten Konkretisierungen zu den sozialen Schwierigkeiten in der Anfangszeit zu. Spricht der Jugendliche im gesamten Interview kaum über seine Aggressionen und spart insgesamt emotionale Darstellungsformen und Berichte über Angst oder Trauer aus, kann zumindest vermutet werden, dass in Situationen der Überforderung sich seine Emotionen impulsiv Raum verschaffen und zu sozial schwierigen Konstellationen beitragen.

Die zu Hilfe kommenden Jugendlichen motivieren ihn weiterzumachen. Sie verweisen darauf, die Anstrengung für ein weiter reichendes Ziel aufzunehmen und bieten ihm ein Deutungsangebot die Bewältigung der Wanderung als etwas zu betrachten, was er für sich und seine Familie auf sich nehme. Anscheinend reicht die Unterstützung der Jugendlichen, vereint mit der Forderung des Pädagogen und die hervorgerufene Motivation aus, die Wanderung fortzusetzen. Sehr knapp resümiert er *dann hab ich zwei Tage durchgebissen hab gesagt ich schaff das ich schaff das ich schaff das*. Einerseits stellt sich der Jugendliche abermals seine Belastbarkeit und seine Leistungsfähigkeit heraus und positioniert sich als jemanden, der Herausforderungen unter größter Anstrengung meistert (*hab ich zwei Tage durchgebissen*), andererseits wird deutlich, dass es Grenzen des Möglichen gibt, deren Erreichen ihm destruktive Reaktionen abverlangen und in denen er auf Hilfe angewiesen ist. Die anderen beiden Jugendlichen, die ebenfalls die Wanderung bewältigen mussten, konstruiert er als wichtige Unterstützung, sich auf weitreichenderes zu besinnen. Auf der Basis sozialer Unterstützung entsteht für den Jugendlichen ein konstruktiver Ausweg aus der empfundenen Ohnmacht. Die Fortsetzung des Interviews verweist darauf, dass er mit Unterstützung anderer, wie schon zuvor in der „Boot“-Metapher, die dargelegten Grenzen seiner Leistungsfähigkeit (*richtig abgekackt ich hab richtig nicht mehr geschafft*) überwinden kann. Es gelingt ihm auf diesem Wege sich immer wieder zu motivieren (*ich schaff das ich schaff das ich schaff das*). Auffällig ist an dieser Stelle auch, wie zuvor schon in Bezug auf die Hygiene, dass sich in der Formulierung in dreifacher Wiederholung an ein konzeptionelles Element des Trainingscamps anknüpft: Die Jugendlichen stellen sich mit den PädagogInnen nach bewältigten Aufgaben in einen Kreis, legen die Arme um die Schultern des Nachbarn und rufen *dreimal* laut „Wir schaffen es!“ (vgl. Böhle et al 2014).

... ich habs geschafft ich hab ne Urkunde dabei bekommen wenn ich in der Therme war war ich ungefähr an diesem Tag war ich der fröhlichste Mensch weil äh ich hab nie gemeint dass man so etwas überhaupt schafft /ja/ und äh wer hättn überhaupt gedenkt dass man zum Beispiel als ich draußen war wer hättn eigentlich gedenkt dass ich hundert Kilometer mach (.) hätte niemand gedenkt (1) ...

Der Jugendliche präsentiert selbstzufrieden das Ergebnis seiner Leistungsbereitschaft: *ich habs geschafft*. Der Erfolg, die Wanderung bewältigt zu

haben, materialisiert sich in einer Urkunde, die als formaler Beweis seiner erbrachten Leistung dient. Den Zusammenhang zwischen der bewältigten, als besonders herausfordernd und anstrengend dargelegten Wanderung, die ihn über die als Grenze des Machbaren empfundene Anforderung geführt hat, reagiert der Jugendliche als extrem emotional befriedigt: *war ich ungefähr an diesem Tag war ich der fröhlichste Mensch*. Die semantisch nicht zu steigernde Formulierung *fröhlichste* steht in einem extremen Kontrast zu der vorherigen Darstellung der Ohnmacht und konstruiert eine Koppelung höchster Anforderung und Befriedigung. Befriedigung im Sinne von Selbstzufriedenheit präsentiert der Jugendliche über die Verbindung seiner erbrachten Leistung an die Erwartungen anderer. Hier zeigt sich empirisch eine der theoretischen Grundannahmen der Identitätsbildung: die Verbindung des *I* und des *me* im Sinne Meads. Die eigenen impulsiven Anteile, Wünsche und Begehren, die sich im impulsiv-aggressiven Abwehren der Überforderung und Ohnmacht ihre Bahn gebrochen haben, verbinden sich in der evaluativen Selbstbewertung des Vollbrachten nach Abschluss der Wanderung mit den antizipierten Erwartungen und Zuschreibungen Anderer: *zum Beispiel als ich draußen war wer hättn eigentlich gedenkt dass ich hundert Kilometer mach (.) hätte niemand gedenkt (1)*. Der Jugendliche positioniert sich in diesem Segment als jemand der alle Erwartungen übertreffen kann. Dabei bringt er in dem vorangestellten Fragment *weil äh ich hab nie gemeint dass man so etwas überhaupt schafft* seine eigene, wiederum allgemeingültig formulierte, Deutung in Übereinstimmung mit der antizipierten Erwartung Anderer und positioniert sich in Übereinstimmung zu seinem sozialen Umfeld. Die eigenen und die (antizipierten) Erwartungen der Anderen erfüllt oder gar übertroffen zu haben, erscheint als zweifellos positives Ergebnis und macht ihn zum *fröhlichsten Menschen*. Die Formulierung *fröhlich* nutzt der Jugendliche auch in Bezug auf das Ziel zukünftig wieder mit seiner Mutter und seinen Geschwistern in eine harmonische Beziehung zu treten, wie vor dem Tod seines Vaters (*dass wir wieder eine fröhliche Familie werden*). Aus der evaluativen Positionierung heraus leitet der Jugendliche wieder zum Beginn der Maßnahme zurück und setzt diese in Verbindung zum Zeitpunkt des Interviews:

... zum Beispiel am ersten Tag wo ich hier war war sieben Kilometer früh morgens (.) bin ja am sechzehnten und am siebzehnten war siebenkilometerlauf als Frühsport /mhm/ und ich bin richtig abgekackt und jetzt bin ich einer der besten Läufer in der Gruppe /mhm/ ...

An dieser Stelle findet sich erneut die Figur einer validierenden Konklusion, die einen aus der Erzählung des Überlebenstrainings induktiv abgeleiteten Beleg seiner Leistungsfähigkeit liefert. Der Jugendliche zieht die Schlussfolgerung durch die Teilnahme am Sport seine Leistungsfähigkeit dermaßen gesteigert zu haben, dass er nun *einer der besten Läufer in der Gruppe* sei. Einer der besten Läufer zu sein, beinhaltet eine positive Selbstpositionierung im sozialen Gefüge des Trainingscamps. Es erscheint erstrebenswert und anerkennenswert zu sein, gute sportliche Leistungen zu erbringen und diese weiter zu entwickeln. Den Vergleich zwischen dem ersten Morgen im Trainingscamp und seiner aktuellen Ausdauer und Laufleistung illustriert er in einem weiteren Beispiel: Der Frühsport, der direkt nach dem Aufwecken, noch vor dem Frühstück durchgeführt wird, umfasst sehr unterschiedlich intensive Trainingseinheiten und variiert zwischen Spazieren gehen, einfachen Gymnastikübungen bis hin zu einem 7 km Dauerlauf (vgl. Böhle et al 2014). Die Erfahrung unmittelbar am ersten Morgen in der Einrichtung an einem 7 km Lauf teilzunehmen, wird ähnlich dargestellt wie die erzählte Krise während des großen Ü-Trainings: *und ich bin richtig abgekackt*. In der narrativen Abfolge seiner erzählten Überforderungen und Grenzerfahrungen, macht der Jugendliche seine vorherige Darstellung des Trainingscamps als extrem anfordernde, bis zur Überforderung und somit grenzverletzenden Maßnahme deutlich. Allerdings erfolgt die Erzählung nicht in einem anklagenden Kontext, sondern aus Perspektive rückschauender Bewertung, die dazu beigetragen habe, eine deutliche Leistungsveränderung hervorzubringen. Der Jugendliche führt diese Entwicklung darauf zurück, einerseits fremdbestimmt in Situationen hineingesteuert worden zu sein, in denen er in seiner jeweiligen Verfassung überfordert wurde und die er dann doch aus eigener Kraft mit großer Anstrengung bewältigen konnte. Die Erzählung einer konkreten Bewältigung (großes Ü-Training), kann die Darstellung seiner Leistungssteigerung als persönlichen Entwicklungserfolg illustrieren. Vom Beginn der Maßnahme bis zur aktuellen Interviewsituation (nach ca. vier Monaten) hat sich in der Erzählung eine Entwicklung vollzogen, in der er sich zunächst als einen überforderten Jugendlichen positioniert, der zu Beginn den gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden konnte und sich hin zu *einem der besten Läufer* in der Einrichtung entwickelt habe. Im Weiteren verbindet sich die sportliche Entwicklung wieder mit der Dimension des Pädagogischen. Der Jugendliche konstruiert einen Zusammenhang zwischen seiner sportlichen und seiner sozialen Entwicklungsfähigkeit. Die Möglichkeit auch im sozialen Kontext Grenzen zu

verschieben wird hergeleitet über das enge Zusammenspiel zwischen leiblicher Entwicklung und der Anforderung nicht nur im Sport erwartete Leistungen zu vollbringen, sondern auch im Sozialen Anforderungen entsprechende Normen zu erfüllen.

Harry und Tom ((Pädagogen)) und die Leute die Trainer haben gesagt schau du hast was erreicht du bist vielleicht manchmal frech oderso oder provozierst aber schau du bist einer der besten Läufer in der Gruppe (.) und ähm muss halt noch n paar Sachen bessern aber schau du hast schon mal was erreicht /mhm/

Auffällig ist die durch die erzählte Wortwahl *schau du bist einer der besten Läufer in der Gruppe*. Die Pädagogen benutzen in seiner Erzählung dieselben Worte, wie der Jugendliche selbst in dem vorherigen Segment (*einer der besten Läufer in der Gruppe*). Der Jugendliche positioniert die Pädagogen als unterstützende, Rat gebende Personen, die ihm seine Entwicklung und entsprechendes Potential vor Augen führen (*schau*). Das *schau* steht als semantisches Verbindungselement zwischen dem Hinweis auf die sportliche Leistung und die sozialen Anforderungen und Erwartungen. Die Pädagogen appellieren an die Aufmerksamkeit und Einsicht des Jugendlichen. In diesem Kontext lässt sich sowohl die sportliche Leistung als auch die Anforderung an einen sozialen Umgang als eindeutig positiv und erstrebenswert rekonstruieren. Die Vermittlung der unterschiedlichen Dimensionen fällt, wie bereits zuvor das Gelernte, maßgeblich den Pädagogen zu. Eher beiläufig erscheint indes der Anhang *in der Gruppe* der einen bestimmten Referenzrahmen benennt. Dieser Referenzrahmen verweist darauf, dass zwar einerseits die eigene Leistungssteigerung von Bedeutung ist, aber die Bewertung der eigenen jeweils aktuellen Leistungsfähigkeit erst in Bezug auf die Gruppe relevant wird, um über die individuelle Leistung eine Wertigkeit im Abgleich mit anderen herzustellen.

Die Übernahme sowohl sportlicher als auch sozialer Anforderungen erscheint dem Jugendlichen plausibel. Er folgt trotz beschwerlicher Anforderungen der vermittelten Sinnhaftigkeit der Verbindung sportlicher und sozialer Dimensionen und nimmt die als erstrebenswert geltende Herausforderung an.

... hab ich gesagt ja ich muss was erreichen weil zum Beispiel ich will ich hab mir n Ziel vorge setzt seit Anfang von seit ich hier bin dass ich diese Camp mit Erfolg und alles ähm (.) wie sagt man (.) durch mach /mhm/ ...

Der innere Dialog *hab ich gesagt ja ich muss was erreichen* lässt keinen Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Teilnahme im Trainingscamp erkennen. Obwohl die an ihn gestellten Anforderungen vor allem durch die PädagogInnen an ihn herangetragen werden setzt sich der Jugendliche hier als selbstbestimmt in Szene. Er wahrt so im Rahmen narrativer Identitätsarbeit das Selbstbild eines leistungsfähigen, auch extreme Anforderungen meistern können den Jugendlichen, der vernunftbasiert Ziele verfolgt und sich entwickeln kann und will. Es scheint als wäre die Aufgabe, die der Jugendliche hier präsentiert, völlig klar: *mit Erfolg teilnehmen und alles* verweist darauf, dass es neben dem als erfolgreich Antizipierten noch mehr gäbe, das dazu gehöre.

... ich will die Respektbotschaft haben ohne der gehe ich nicht und dann (.) ich hab mir n Ziel vorge setzt dass ich danach in ne Nachsorge komm also bevor ich nicht irgendwas in der Hand hab zum Beispiel n Diplom oder auch die Hauptschulabschluss wenn ich irgendwas nicht in der Hand hab komm- geh ich nicht mehr nach Italien /mhm/ ich hab mir n Ziel vorge setzt dass wenn ich wieder etwas in der Hand hab ne Diplom oder n Hauptschulabschluss dann geh ich wieder erst nach Italien /ja/ zu meiner Familie weil ich möchte was in der Hand haben wenn ich wieder zurückkomm /mhm/ (6)

Die Respektbotschaft ist eine selbstentworfene Urkunde der Einrichtung, die jeder Jugendliche bei erfolgreichem Abschluss der Maßnahme erhält. Erfolgreich bedeutet im Sinne des Trainingscamps, dass sich der Jugendliche im Lauf des ca. sechsmonatigen Aufenthalts nach Kräften eingebracht und bemüht hat den jeweils gestellten Anforderungen nachzukommen, die Regeln und Normen innerhalb der Einrichtung zu befolgen und sich im Gruppengefüge sozial zu verhalten. Dabei wird erzieherisch stets eine Entwicklung angestrebt, die sich von abweichendem Verhalten hin zu einem sozial angemessenen Verhalten vollziehen soll (vgl. Böhle et al 2014). Die Aufreihung der Respektbotschaft mit einem Diplom oder Schulabschluss konstruiert die einrichtungsspezifische Urkunde als Insignie des Erfolgs, die als materialisiertes Artefakt aus der Welt des Trainingscamps heraus in die Lebenswelt

getragen werden und als Beleg der eigenen Entwicklung und des Erfolgs genutzt werden kann. Ein Abschluss öffnet Zugangswege zu Bildungsinstitutionen und Erwerbsmöglichkeiten und stellt somit eine Basis weiterer institutioneller Bildungschancen dar. Die Gleichsetzung der Respektbotschaft mit formalen Bildungszertifikaten erscheint überhöht, da es sich lediglich um ein einrichtungsinternes Schriftstück handelt, das keinerlei formale Anerkennung genießt. Die Rekonstruktion der Urkunde als einen Schritt in die Richtung, einen Schulabschluss zu erwerben, impliziert allerdings, dass der erfolgreiche Abschluss des Trainingscamps von dem Jugendlichen durchaus als befähigendes und zukunftsrelevantes Ereignis angesehen wird, welches auch in seiner sozialen Umwelt im Herkunftsmilieu anerkannt werden wird. Seine zuvor dargelegte, retrospektiv eingeholte Entwicklung erscheint an dieser Stelle folglich nicht als abgeschlossen, sondern vielmehr als begonnen und als weiter andauernd antizipiert. Der Jugendliche konstruiert sich somit als jemanden, dessen positive Entwicklung durch sportliche und soziale Herausforderungen im Trainingscamp angestoßen und durch die PädagogInnen gefördert wurde und auf deren Grundlage weitere Entwicklungschancen eröffnet wurden, die er selbstständig verfolgen möchte. Das übergeordnete Ziel in seiner Familie und seinem Herkunftsmilieu entsprechend Anerkennung zu finden, weist er als inneren Antrieb aus.

Bildungsprozesse

Werden die beiden Analysen der Interviews kurz nach Aufnahme in das Trainingscamp und ca. vier Monaten später zu einander in Beziehung, so ergeben sich Kontinuitäten und Veränderungen in den Konstruktionen und Deutungen des Jugendlichen. Zunächst sollen die Rekonstruktionen seiner Selbst- und Weltverhältnisse verglichen werden und in einem zweiten Schritt Zusammenhänge mit dem Sport analysiert werden.

Im ersten Interview imaginiert der Jugendliche eine Veränderungsmöglichkeit im Sinne einer Rückkehr in ein früheres Leben. Die Erinnerung bereits einmal in einer Familie gelebt zu haben, die er als erstrebens- und lebenswert deutet, eröffnet die Vorstellung, diese Konstellation wieder herstellen zu können. Da er selbst allerdings nicht umfassend erschließen kann, was genau geschehen ist und was ihn in die aktuelle Lebenssituation gebracht hat, ist er bereit, stellvertretende Deutungsangebote signifikanter Anderer zu übernehmen und sich nach Vermögen daran zu orientieren.

Er ist zudem bereit, selbst an den sich ableitenden Anforderungen mitzuwirken (Fremdplatzierung, Regelkonformität, Aktivitäten...).

Die bisherigen Interventionsversuche der Mutter, der Schule, der Polizei, der Psychiatrie und der Jugendhilfe haben aus seiner Sicht allerdings zu keiner Verbesserung seiner Lage beitragen können. Der Jugendliche verortet sich als weitestgehend hilflos und unsicher. Die Verfügungsgewalt der Anderen und die geringe eigene Gestaltungsmacht führt zu einer latenten Bedrohungslage, die der Jugendliche versucht auszublenden, der er sich aber, wenn er ihr gewahr wird, nur bis zu einem bestimmten Grad gewillt ist hinzugeben. Er positioniert sich als wenig handlungsfähig und zugleich als widerständig, sollte die Verfügungsgewalt ihm ernsthaft und dauerhaft als unsinnig oder unzumutbar erscheinen.

Der Jugendliche sieht sich selbst in einer massiven Abhängigkeit von äußeren Einflüssen. Er positioniert sich als ausgeliefert an Andere, die über ihn verfügen können. Diese Verfügungsgewalt stellt der Jugendliche weitestgehend nicht in Frage und konstruiert einen schicksalshaften Lebensverlauf.

Werden die Analyseergebnisse des ersten mit denen des zweiten Interviews kontrastiert, so scheinen sich Selbst- und Weltverhältnisse modifiziert zu haben. Es bilden sich Kontinuitäten und Veränderungen ab.

Den Aufenthalt im Trainingscamp konstruiert der Jugendliche als hilf- und lehrreich. Im Kontrast zu den Deutungen vergangener Interventionen im ersten Interview (Kinderdorf und Psychiatrie) erscheint ihm die Teilnahme im Trainingscamp passend und förderlich. Er betrachtet seine Handlungsfähigkeit als gesteigert, trotz der Abhängigkeit von Einflussnahmen Anderer auf seine Lebenssituation. Dies zeigt sich insbesondere in seiner Lebensperspektive: orientiert sich der Jugendliche im ersten Interview an einem vergangenen Leben (vor dem Tod des Vaters) so entwirft der Jugendliche, unter derselben Zielorientierung wieder in einer fröhlichen Familie leben zu wollen, eine zukunftsorientierte Perspektive einer gestaltbaren Lebensführung (die Maßnahme zu verlängern und anschließend weiter in der Jugendhilfe in Deutschland zu bleiben um einem Schulabschluss zu erwerben). Eine selbstbestimmte, gestaltbare Zukunft erscheint dem Jugendlichen machbar – im Kontrast zu der massiv fremdbestimmten und bedrohlichen Konstruktion des Lebens im ersten Interview. Zwar finden sich im zweiten Interview weiterhin Abhängigkeitsverhältnisse und

Aspekte der Fremdbestimmung, doch haben diese für den Jugendlichen offenbar ihre Bedrohlichkeit verloren und erscheinen ihm als annehmbar und sinnvoll.

Insbesondere der Kontrast zwischen der Anfangserzählung des ersten Interviews zum Tode des Vaters und dessen Auswirkungen mit der Erzählung über die Schweinegrippe im zweiten Interview scheinen eine Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse zu belegen. Beide Erzählungen thematisieren eine unmittelbare Bedrohung und verweisen auf die Schicksalhaftigkeit des Lebens. Findet sich in der Narration zum Tode des Vaters die Konstruktion eines ohnmächtigen und unausweichlichen Ausgeliefertseins, so konstruiert der Jugendliche in einer potentiell das eigene Leben bedrohenden Situation eine gewisse Handlungsfähigkeit und holt die Einwirkungen von außen reflexiv ein und hinterfragt diese. Trotz erheblicher Gefährdung verortet sich der Jugendliche im zweiten Interview als insgesamt handlungsfähig gegenüber einer latent bedrohlichen Welt und setzt sich narrativ in die Position einer aktiven Lebensgestaltung.

Eine weitere Veränderung findet sich in Bezug auf die Bereitschaft, sich gestellten Anforderungen zu stellen. Seine Anpassungsfähigkeit erscheint im Kontrast zu den Positionierungen im ersten Interview selbstbestimmter. Erfolgen im ersten Interview die Erzählungen über sein Leben nach dem Tod des Vaters als eine „negative Verlaufskurve“ (Schütze 1983), setzt sich im zweiten Interview die Begeisterung für den Sport der Abhängigkeit von Äußerem entgegen. Das Trainingscamp scheint dem Jugendlichen ein klares Anforderungsprofil zu vermitteln und seine im ersten Interview unterschwellig gehaltene *Leistungsbereitschaft* anzusprechen. Erscheint die Bereitschaft selbst gestalterisch tätig zu werden im ersten Interview noch als unterdrückte Ressource der Abwehr unzumutbarer Fremdbestimmung, tritt sie im zweiten Interview als *Leistungsfähigkeit*, in einem zwar fremdbestimmten Erziehungsprogramm, aber doch in selbsttätiger Erfüllung von Anforderungen zu Tage. Erzieherische Anforderungen werden als sinnvolle Unterstützung und nicht mehr als abzuwehrende Zumutungen konstruiert.

Die Bereitschaft zur Renitenz gegenüber Interventionen wandelt sich in eine erfolgreiche, aktive Mitwirkung in einem pädagogischen Setting.

Betrachtet man die Selbstverortung des Jugendlichen in einer gestaltungsmächtigen Welt, so präsentiert der Jugendliche im ersten Interview Selbst- und Fremdpositionierungen, die ihn als abweichend und vermeidend kennzeichnen. Im Kontrast zu diesen Positionierungen beschreibt er sich im zweiten Interview aus

eigener Perspektive wie auch aus der erzählten Perspektive der Pädagogen als entwicklungs- und leistungsfähig.

Die interessierende Forschungsperspektive inwieweit der Sport Einfluss auf die Identitätsbildung nehmen kann, soll in einer fokussierten Analyseperspektive auf das längsschnittliche Interviewmaterial nachgegangen werden.

Zunächst positioniert sich der Jugendliche im zweiten Interview implizit als Sportler. Diese rollenförmige Identifikation ermöglicht die Konstruktion einer Passung zwischen ihm selbst und der Jugendhilfemaßnahme Trainingscamp in der er sich befindet. Hier setzt sich die Konstruktion einer Passung zur Maßnahme aus dem ersten Interview fort, deutete der Jugendliche doch insbesondere das Boxen als ausschlaggebend dafür, der Teilnahme im Trainingscamp zuzustimmen. Der Sport liefert dem Jugendlichen ein selbstzweckliches Tun, in dem er an die Grenzen seines physischen und psychischen Vermögens gelangt. Die sportlichen Anforderungen geben ihm die Möglichkeit, seine Bereitschaft zur Mitwirkung und sein (physisches) Können in die Maßnahme einzubringen und daran Gefallen zu finden. Die Erzählungen, die Aufschluss hierüber geben, thematisieren allerdings nicht den Boxsport, sondern Laufen und Wandern. Die Erzählung der Krisensituation während der mehrtägigen Wanderung markiert ein überforderndes Erlebnis als Lernimpuls. Die Bewältigung der erzählten Krise, unterstreicht den besonders anfordernden Charakter der Maßnahme, die ihn seine (bis dato vermutete) Grenze hinwegtreten lässt. Der Boxsport hingegen erscheint unmittelbar als attraktiv, da der Jugendliche damit die Erwartungen verbindet, seine Aggression kanalisieren zu können und ihm dies zielführend erscheint, an sich selbst zu arbeiten, um wieder eine fröhliche Familie herstellen zu können. Im Verlauf der Maßnahme treten sportliche Effekte zu Tage, die sich im Sporttreiben als vordergründig selbstzwecklich zeigen: Laufen, um ein guter Läufer zu werden oder eine Wanderung zu bewältigen oder das Ziel der Wanderung zu erreichen, treten vor die Instrumentalisierung des (Box-)Sports. Die Bewältigung von Grenzerfahrungen im Sinne physischer Leistungsgrenzen und psychischer Bewältigung extremer Anforderungen gelingen dem Jugendlichen in seiner Deutung durch die Unterstützung anderer Jugendlicher und der erfahrungsgespeisten Vorstellung, über seine Erschöpfung hinaus mehr leisten zu können, als in der Situation vorstellbar erscheint.

Die Kontinuität des Selbstbildes über ein gewisses Handlungspotential zu verfügen, erfährt über den Entwicklungsprozess eine neue Akzentuierung. Im ersten Interview wurde aus dieser Perspektive die Bereitschaft zur Abwehr gespeist und der Aufenthalt im Trainingscamp als akzeptabel angenommen. Gestaltete sich dieses Selbstbild im ersten Interview als unterdrückte Ressource, tritt es im zweiten Interview wesentlich deutlicher als ein konstruktives Element der Identitätsarbeit hervor. Es zeigt sich eine Veränderung, die es dem Jugendlichen erlaubt, seine Deutung der Abhängigkeit von außen in zweierlei Hinsicht zu modifizieren: erstens tritt neben die Verfügungsgewalt die Unterstützung durch Andere und gibt der Abhängigkeit damit eine zusätzliche, positive Dimension und zweitens kann die eigene Leistungsfähigkeit dazu beitragen, sich aus der misslichen Lage zu befreien.

Beim Transfer von konkreten Erfahrungen, die aus situativen Erlebnissen resultieren, in allgemeinere Selbst- und Weltverhältnisse spielen signifikante Andere eine tragende Rolle. Insbesondere die PädagogInnen werden bei der Verarbeitung sportlicher Erlebnisse zu wichtigen Partnern der Identitätsbildung. Sie leisten in der Erzählung eine stellvertretende Deutung, dass die physiologische Entwicklungsfähigkeit durch den Sport auch auf die sozialen Aspekte übertragbar sei. Die Begleitung und Anleitung der PädagogInnen, die auch den sportlichen Alltag strukturieren, erscheint insofern zielführend, da der Jugendliche eine positiv konnotierte Entwicklung durchlebt, auf die ihn die PädagogInnen auch in außersportlichen Situationen aufmerksam machen. Die Erfahrungen, in schwierigen Situationen Unterstützung zu erhalten und selbst leistungsfähiger geworden zu sein, eröffnen die Vorstellung größerer Selbstwirksamkeit. Insbesondere die Erzählungen zur Wanderung verweisen nicht nur auf eine abstrakte Imagination, sondern greifen auf ein besonders eindrückliches Erlebnis zurück. Neben den Pädagogen treten hier auch die anderen Jugendlichen in unterstützender Funktion hervor. Die Schlussfolgerungen des Jugendlichen durch die sportlichen, grenzüberschreitenden Anforderungen eine Steigerung der Leistungsfähigkeit in einem umfassenden Sinne erzielt zu haben, untermauert die Selbstdeutung, eine positive Entwicklung durchlebt zu haben.

6.3.2 *Benachteiligung und Selbstgestaltung*

Der Jugendliche ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und seit einigen Tagen im Trainingscamp. Er spricht schnell, zuweilen wirkt die Stimme weinerlich und bemüht den Erzählfluss nicht abreißen zu lassen. In erklärenden Beschreibungen klingt die Stimme gefestigter. Er erscheint als würden persönliche Erzählungen ihn emotional ergreifen und drohen ihm seiner Stimme zu berauben. Durch einen Wechsel in eine sachliche Berichtsform scheint der Jugendliche aus seinem emotionalen involviert sein heraustreten zu können und narrativ eine Distanz zu seiner eigenen Lebensgeschichte aufbauen zu können, was sich zuweilen auch in Selbsterzählungen in der dritten Person niederschlägt. Seine Stimmlage wechselt zwischen Passagen die sich als emotional ergriffen charakterisieren lassen und eher nüchtern berichtenden Teilen.

Zu Beginn steigt der Jugendliche auf einen relativ offenen Erzählstimulus ein und thematisiert die Trennung seiner Eltern, den Weggang des Vaters und die sich anschließende Alkoholabhängigkeit seiner Mutter. Die Suchterkrankung führt dazu, dass er ca. zwei Jahre bei seiner Großmutter mütterlicherseits lebt. Später berichtet der Jugendliche stärker in Peerzusammenhänge eingebunden gewesen zu sein, in denen sich eigene Alkohol- und Drogenerfahrungen ereigneten. Delinquentes Verhalten führt dazu, dass er sich vor dem Jugendgericht verantworten muss und bei der Polizei als Intensivtäter geführt wird. Die Begleitung seiner Entwicklung durch Jugendhilfe und Polizei habe schließlich zum Aufenthalt im Trainingscamp geführt.

Auffällig ist die Unsicherheit des Jugendlichen über seinen zukünftigen Lebensweg. Er thematisiert seine Angst, dass sich Institutionenvertreter nicht an die getätigten Zusagen halten könnten und er im Anschluss an die Maßnahme nicht wieder zu seiner Mutter ziehen dürfe.

Im Folgenden werden die Eingangssequenz und der anschließende Erzählteil präsentiert:

I.: Aufnahme läuft (1) und dann würd ich dich jetzt einfach **zum Beginn** mal bitten zu erzählen wie dein Leben gelaufen ist bevor du hier ins Trainingscamp gekommen bist

J: Jah mein Leben dat war- wir ham in Essen gewohnt in Holsterhausen und ähm isch hab mit meiner Mutter und mit meinem Vater zusammengelebt , äh dann ist der zweitausend ist der dann abgehauen also dat hat angefangen der kam abends nich nach Hause so oder der kam dann aber zwei drei Stunden zu spät und manchmal ging der nich ans Handy ran und meine

Mutter hat sich natürlich darum Gedanken gemacht /jah/ daraufhin kam der einmal nich nach Hause und meine Mutter hat dann erfahren von irgendjemand anderen dat der ne andere Freundin hat /hmh/ so und daraufhin hat meine Mutter dann mit dem Schluss gemacht die warn auch verheiratet /jah/ und ähm ja darauf komm ich auch auf den Namen die ham in Österreich in dem kennen sie bestimmt Sissi und Kaiser Franz /jah/näh aus dem Film /jah/ ähm hat in Österreich in dem Schloss der Kaiser Franz und die Sissi ja gelebt /jah/ und in dem Schloss hat meine Mutter und mein Vater geheiratet und daraufhin haben die mich so genannt /ah jah/ auf jeden Fall ähm ham die sich dann getrennt (1) und daraufhin gibt ja manche Leute die die trinken sich die trinken dafür weil weil die dat nich durchhalten oder oder die fressen sich frust also Frustfressen /ja/ oder die ritzen sich oder irgendwas anderes aber meine Mutter die wollte mir nix schlimmes tun und hat gedacht ja dann fang isch an zu trinken /jah/ so weil das is ja n Schock wenn man mit nem Mann zwanzich Jahre zusammen is der dann verhei- mit dem dann verheiratet is mit dem n Kind hat und der macht plötzlich Schluss natürlich is das schlimm ich kann die auch verstehen, aber /hmh/ mit dem Alkohol hat die mir ja nix Gutes getan hat mir ja auch sehr geschadet und so /hmh/ und ich hab auch gesehen die is rumgetorckelt und is aufn Boden und ich als kleiner sechsjähriger Junge hab dat gesehen und so daraufhin bin isch dann zu meiner Omma gezogen /jah/ also zeitausend war die Trennung dann /ja/ und von zweitausend bis zeitausendzwei zeitausenddrei hab isch bei meiner Omma gelebt /ja/ zwei Jahre daraufhin ((einatmen)) kam meine Mutter in den zwei drei Jahren immer vorbei und sacht gib mir meinen Sohn zurück gib mir bitte meinen Sohn zurück meine Omma nein du hast noch nen Alkoholproblem kümmer dich du kriechst deinen Sohn zurück daraufhin hat meine Mutter ne Therapie gemacht und war daraufhin dann trocken /ja/ nen halbes Jahr oder nen Jahr daraufhin bin isch dann da wieder hingezogen und dann hat sie nach pfffh nen Jahr oderso wieder angefangen zu trinken aber das nur ne Woche /hmh/ daraufhin kam sie ins Krank- also kam mein **Vater** dann war wo isch zwei drei Jahre bei meine Omma gelebt hab hat meine Omma langsam wieder mit meinem Vater Kontakt aufgebaut und dem erzählt was mit mit der mit seiner Exfrau los is und wat die macht wegen ihm /jah/ und daraufhin hat der gesacht alles klar dann komm isch komm isch jetz den Franz öff- also den Franz-Josef öfter besuchen /jah/ dat dem dat nich so schwer fällt so daraufhin kam der auch wieder öfters aber dann kam der wieder nich der mittlerweile kommt der wann er will ma alle zwei Monate alle alles halbes Jahr manchmal nach zwei drei Tagen wieder /hmh/ aber dat is nich regelmäßig regelmäßig is ja jede Woche oderso /jah/ aber regelmäßig is dat nich daraufhin also war isch dann bei meiner Omma dann hat meine Mutter dat Alkoholproblem weg bekommen daraufhin bin isch dann wieder zurückgezogen , und dann hab isch dann bei meiner Mutter erstma bis jetz gelebt und da war

auch gar kein Alkoholvorfall mehr da so /hmh/ und ähm jah (2) ja wat gibet denn da noch zu erzählen

I.: Die Oma war das die Mama von deiner Mutter oder

J.: Ja genau /'hnh okay'/ jah ja dat war eigentlich mein schlimmes Leben so /hnh/ eigentlich und dann in die Szene mit den Drogen und angefangen zu Kiffen , dann falsche Leute getroffen dann mit denen rumgehungen und dann wurd das ja alles immer schlimmer so /mhm/ dann is dat nich ma nur so ne Zigarette dann rauchst du dir ne Zigarette dann wird dat immer mehr dann sagen die ach jetzt bist de alt genuch jetzt rauchst du schon nen halbes Jahr jetzt trink doch mal nen Bier /ja/ dann trinkst du dir nen Bier entweder wirst de dann Akloholiker oder nich oder oder die sag hier dann hast jetzt hier Gras un dann /mhm/ dann fängst de an zu Kiffen oder lässt des sein wenn de schlau bist sachste natürlich nein isch nimm dat nisch /mhm/ isch bin schlauer Junge isch möchte damit nix zu tun haben aber so in en Umkreis von , meinen also meinem Stadtteil so pffh da sin einfach alle asozial deswegen und daraufhin bin isch jetzt hierhin gekommen meine Mutter also Jugendamt hat gesacht isch war also isch hatte nen Sammelverfahren vor Gericht /jah/ äh daraufhin ham die gesacht alles klar dein Urteil drei Wochen Arrest und hundert Sozialstunden dann hab ich den drei Wochen Dauerarrest angetreten hab den absolviert bin dann nach Hause gekommen hab eine Nacht geschlafen morgens also bin in der Gruppe jugendliche Intensivtäter kennen sie das /neh/ jugendliche Intensivtäter da kommen immer von also von der Polizei äh Zivilleute also ohne Polizeiauto wo Polizei in Grün drauf neh /ja/ also wo /ja/ ohne Uniform ohne alles die kommen so normal so wie sie jetzt so in normaler Kleidung komm dann bei mir rein jede zwei Wochen oder jede drei Wochen also regelmäßig fragen was hast du äh die Tage gemacht hast de ne Anzeige (1) und ähm zum Beispiel , die helfen mit aus Sachen heraus wo isch eigentlich Strafen bekommen sollte die die (1) noch zu hoch sind für misch also die (1) ziehn mich irgendwie so aus den Sachen raus a- isch kriech auch auf jeden Fall ne Strafe aber nich so nich so ne harte Strafe /ja/ die kümmern sich darum dass isch aus der ganzen Szene rauskomme un die hamm mir dann angeboten dat isch dann hier zum Lothar Kannenberg komme /ja/ und dann nen halbes Jahr das absolviere /ja/ und dann danach wieder nach Hause komm und nen normales geregeltes Leben führ /ja/ so isch wollt als isch aus n Knast rauskam wollt isch ja isch war ja schon in ner Einstellung isch hab ja in Knast schon nachgedacht un isch wollt isch hab in Knast hat et bei mir **Klick** gemacht /ja// und dann isch kamm raus isch kam Montag raus Dienstagmorgen acht Uhr dingdong dingdong dann ja ähm hier wir ham den Platz für Lothar Kannenberg isch sach neh dat is jetzt nich ihr ernst ja äh in drei Wochen geht es los isch sach ja äh toll egal drei Wochen komm gehst de dahin machst dat aber isch wollt erst gar nich hin und dann isch hatte jetzt auch

immer noch hab isch dat Gefühl wenn isch dat hier absolviert habe isch hab Angst dat isch nich mehr nach Hause komm /hmh/ ganz ehrlich isch weiss nich warum jeder sacht natürlich kommst de nach Hause bist de blöd /ja/ natürlich kommst de nach Hause du machst das da und wenn de das geschafft hast kommst de natürlich nach Hause meine Mutter hat sich jetz ne neue Wohnung gesucht /ja/ jetz auch drei Zimmer ja wir hatten auch vorher schon drei Zimmer Wohnung aber jetz ham wir zwei Balkons da und die is n bisschen größer zehn Quadratmeter oder zwanzig und auch in nem anderen Stadtteil dat isch auch ma von dem ganzen Dreck da weg komm is ja au richtig so seh isch au von meiner Seite der ganze Dreck mit den ganzen Assis da will isch sowieso nix mehr zu tun haben und die hat die hat den Mietvertrach schon unterschrieben /mhm/ sie sacht eyh isch hab den Mietvertrach unterschrieben mit dir zusammen und warum soll isch mir ne drei Zimmer Wohnung leisten dat darf isch gar nich alleine darf isch wat weiss isch fünfunfünfzig oder sechzig Quadratmeter haben mehr dürfen wir gar nisch haben weil wir dürfen irgendwat mit fünfundsiebzig Quadratmeter oderso haben mehr dürfen wir ja gar nich haben zu zweit /Warum?/ Weiss isch gar nich dat is irgendwie vom Amt oderso isch hab keine Ahnung auf jeden Fall ähm (1) ja die sacht wir ham den Mietvertrach unterschrieben und pfff wat soll isch mit ner m m mit ner Wohnung mit viel zu vielen Zimmern wat soll isch damit neh und dann hab isch ähh also meine Mutter hat gesacht du gehst dahin du machst dat un kommst danach nach Hause Jugendamt hat dat au gesacht Jugendgerichtshilfe hat dat gesacht der Herr Müller hat dat gesacht aber isch weiss nich isch mach mir irgendwie voll den Kopf darum isch weiss dat nich isch weiss nich ob die misch nur verarschen wollen aber dat is ja dann sinnlos isch mein isch war im Bau isch war hier , hab mein halbe also mein halbes Jahre hab die sechs Monate gut mit gemacht weil isch will ja au gar keinen ansaugen auch wenn hier neue kommen isch werd hier au gar keinen moppen und n Duschkampf will isch au gar nich machen isch komm ja selber gar nisch klar wenn isch mobben un du Arsch un so /mhm/ deswegen weil isch meine Mutter sacht nimm dir dat nich zu Herzen aber isch bin so n Mensch isch nehm mir alles zu Herzen wenn zu mir jemand Arschloch sacht dat fress isch un dat bleibt voll lange im Bauch und /hmh/ sie sehen ja jetz isch könnt jetz schon wieder heulen weil isch ((voll die Sorgen mach da tisch nich mehr nach Hause komm dat wär ma voll sinnlos so /jah/ deswegen auf jeden Fall alle ham gesacht du kommst nach Hause un isch denk ma isch komm au nach Hause weil warum soll Jugendamt misch hin schicken weil dat is ja sinnlos eigentlich) weinerliche Stimme)

I.: Was was denkst du denn oder was hast du für ne Befürchtung was danach kommt

J.: Ja isch weiss nich **Heim** oder so /mhm/ isch frag misch warum is ja jetz alles mittlerweile in Ordnung /jah/ keine Anzeigen mehr vorgefallen so außer ma wat warn die letzte Anzeige ach

, ach ne Beförderungerschleichung bestimmt weil weil ja genau Beförderungerschleichung weil isch n Fahrgeld vom Schwarzfahrn nich gezahlt hab aber so wat aber /ja/ dat is ja keine richtige okay dat is ne Starftat neh dat du hast dat Geld nich bezahlt aber dat is nich so ne Straftat wenn isch jetzt einen kaputt schlag oder mit nem Messer anstech oder neh auf jeden Fall dat sin meine Sorgen dat isch danach nich nach Hause komm /mhm/ dat is dat (1) un deswegen damit muss isch leben /mhm/ aber isch weiss nisch wat isch danach mach , wenn wenn der Lothar sacht jah morgen gehst de wieder nach Hause neh un dann morgen nöd du gehst nich nach Hause dann weiss isch nich wat isch mach isch glaub isch tick durch isch stech alle ab glaub neh dat hört sich lustig an aber /ja/ isch weiss nisch entweder aber wat soll isch andere Leute abstechen da isch glaub dann bring isch mich selber um weil mein Leben hat dann keinen Sinn mehr , weil Heim never 'kann isch nich' /mhm/ 'never kann isch nich dat kann isch nich' /mhm/ dafür is mein Leben schon zu kaputt gegangen und das darf nie so enden nie /mhm/ die ham gesacht Jugendamt hat ja so gesacht entweder also meine Mutter war beim Jugendamt /jah/ die hat dat dann unterschrieben blahblahblah mit Lothar Kannenberg /ja/ daraufhin hat isch sach un wie war et beim Jugendamt jaja isch hab dat unterschrieben du gehst am sounsovielten dahin zehnten elften isch sach ja alles klar geh isch dahin so dann meine Mutter hat gesacht die Frau Schürmann hat gesacht wenn der Franz Josef ihr Sohn der muss dahin gehen un danach kommt er wieder nach Hause aber wenn sie da oder wenn er da **nich** hingeht un **verweigert** oder **abbrechen sollte dann entziehen wir ihnen das Sorgerecht und ihr Sohn kommt trotzdem dahin** macht das halbe Jahr un wir suchen in dat halbes Jahr nen Heim oder ne WG auf wo der danach hin kommt so ham die dat zu mir gesacht /mhm/ aber dat stimmt au bestimmt vielleicht mach isch mit au nur hier so n Kopf weil isch hier erst neu bin /mhm/ dat kann ja nich sein isch glaub dat is au so weil , warum soll dat sein , warum soll isch irgendwo hin kommen isch hab isch bin isch bin freiwillig hier hin gekommen isch wird au nich abbrechen egal wat passiert /mhm/ egal was isch werd nich abbrechen nie im Leben /mhm/ isch will nich ins Heim drei Jahre never /mhm/ geht nich da bin isch nich zu geschaffen (1)

I.: Hat das mal jemand zu dir gesagt drei Jahre , oder woher?

J.: Was denn jaja hier die ham auch alle gedacht jetzt isch hätt isch hätt die angelogen ich hab ähm bei der Vorstellung beim Vorstell- beim Vorstellungsgespräch man kommt hier /ja/ man kommt hier hin dann muss man nen Training mitmachen un dann abends stellt man sich ja vor allen Leuten vor /mhm/ un die ham die sagen **warum bist du hier** da darauf hab isch geantwortet isch weiss nich warum isch hier bin , so /jah/ weil et ja eigentlich keinen Grund gab , so /mhm/ aber isch denk ma der Grund is wegen der generell die gesamte Scheiße einfach

neh drei Wochen is n die sagen in drei Wochen kannst de dich nie im Leben ändern du musst nen halbes Jahr weg dann kannst de disch ändern /ja/ bestimmt deswegen so so dann hamm hab isch gesacht isch weiss gar nich warum isch hier bin auf jeden Fall hab isch dann erklärt wenn isch abbrechen sollte komm isch dann drei Jahre **rein** also **rein** in Knast so daraufhin sagen die hamm die gedacht isch würd die anlügen die sagen labber doch nich so ne Scheiße un so /jah/ isch sach eyh vielleicht hab isch misch au verhört vielleicht hat der au gesacht du gehst danach wenn du dat abbrichst drei Jahre **Heim** /jah/ un isch hab bestimmt wieder so doof wie isch bin nisch aufgepasst wieder gedacht du gehst drei Jahre **rein** anstatt **Heim** vielleicht war dat vielleicht hab isch misch verhört /mhm/ auf jeden Fall hamm die dann wieder gedacht isch hätt die angelogen un dann fing dat ja gleich wieder an mit mobben un so aber mittlerweile hat sich dat ja geändert /mhm

I.: Was war da mit mobben?

J.: Jahh so ja du bist ja so wie n neuer so wenn neuer kommt so direkt so du Arschloch du Wichser der kriecht der muss immer die Drecksarbeit machen wenn hier Piste putzen is dann muss der Toiletten un so immer die Drecksarbeit wenn isch jetz zum Beispiel als wenn isch bei edeka als ähm wie heisst dat ähm Regaleinräumer mach dann muss isch au nur die Drecksarbeit machen /ja/ natürlich weil ne ja un so is dat hier aber isch hab dann natürlich keine Drecksarbeit gemacht isch hab einfach meinen Mund gehalten isch hab keine Widerworte gegeben die hamm gesacht du Hurensohn isch sach , isch will damit nix zu tun haben isch antworte einfach nich darauf /mhm/ hier rein da raus aber dat geht nich mehr bei mir hier rein so dat fress isch alles dat is dat Schlimme /jah/ isch muss dat ja hier wieder raus lassen aber isch fress dat irgendwie dat is voll komisch all ob dat hier hier dat Loch frei is un hier als ob dat hier zu is /mhm/ so richtisch Krass die ganzen Beleidigungen fress isch in misch rein /mhm/ deswegen (3) ja

I.: Hast du bist du hier irgendwie vorbereitet worden kanntest du das schon was haben die dir erzählt

J.: Nehh gar gar nich meine Mutter hat sich im Internet son dieses Heft von sechzehn Seiten ausgedruckt wie der Tagesablauf is was man hier macht /ja/ und äh ja hier wurden na hier wurde natürlich alles erklärt so Respekttraining dies das pipapo alles /mhm/ drum und dran wurd da erklärt und dann hab isch dat eingesehn und dann hab isch dat au schon im Fernseh gesehen zwei oder drei Tage bevor isch hier hin kam bei taff hab isch dat geguckt un dann isch saß mit Freunden von nem Kollegen die sagen is dat dat da steht doch Lothar Kannenberg isch sach wo jaja dat is dat dat is dat /ja/ dann liefen die schon mit hier Ü-Training leichtes Ü-

Training mit den Stöckern auf n Rücken isch sach pohh dat is aber krass eyh pffh naja un nächsten Tach kam oder zwei Tage später kam Polizei Jugendgerichtshilfe Taxi wurd bestellt sind wir mit nem Taxi hierhin gefahren un so /jah/ ja , isch wollt dann bin hier hingekommen saß hier mit ähh hier zwei Leuten und also hier vom Camp Trainer und pffh und dat kam alles so voll komisch rüber so ob dat is ja wie soll man dat erklären wenn sie jetz versuchen mich aufzuregen aber sie reden in ihrer normalen Umgangsform keine Schimpfwörter aber sie wollen mich aufregen das isch lauter werde /ja/ oder wütend innerlich werde aber sie reden ganz normal so wie jetz mit mir /jah/ so und so kam mir dat rüber /ja/ un isch hab gesacht achh isch hab wirklich gesacht so achh so läuft dat hier sie gehen richtisch auf die Jugendlichen los sie schreiben ja au Jugendliche werden bis bis an ihre Grenzen gesch ähm geschickt /jah/ un dann könn die sich bei den Trainern ausheulen un so isch hab gesacht ach sooh isch hab dat ja gelesen sacht der nein dat is nich so isch sach doch dat is so isch hab dat alles falsch falsch aufgenommen dann kam der Manni dann sacht der komm bleibt doch hier isch sach neh isch will nich bleiben un so sacht meine Mutter wenn de abbrichst kommst de weg mach dat einfach un dann hab isch misch doch entschieden hier zu bleiben /mhm/ weil wat soll isch machen isch will isch will nich ins Heim deswegen bin isch hier geblieben aber dat is eigentlich ne Verarsche wenn die sagen du bleibst hier danach passiert dir nix aber isch bleib hier und danach passiert wat das is ja dann der größte Stuß überhaupt /ja/ deswegen dat is meine größte Sorge /mhm (3)

I.: Wie findest du das hier so jetz die ersten drei drei Tage die du hier verbracht hast /vier/ vier?!

J.: Jah geht einigermaßen die Zeit geht schnell rum als ähh im Gefängnis neh/ja/ weil man is äh die ganze Zeit auf Zelle man hat nix zu tun un hier sechsuhrfünf und äh fünfuhrfünfunfünfzig aufstehen direkt joggen gehen frühstück is ja alles (1) is ja n geregelter Tagesablauf nich so wie in Gefängnis eine Stunde raus Rest auf Zelle hier /ja/ dat is ja wat ganz anderes aber du bist ja Beschäftigung deswegen geht die Zeit au schneller rum /mhm/ deswegen isch find dat eigentlich schon ganz in Ordnung /mhm/ außer dat man jetz nur sieben Stunden zum Schlafen hat /mhm/ aber is ja nit schlimm kann man sich dran gewöhnen , isch bin schon meistens vor sechs Uhr wach so fünf Minuten vor sechs /ja/ ja (3)

I.: Was hast du hier so für n Eindruck von den Leuten

J.: Von jetz nur den Trainern oder auch

I.: Alles

J.: Von den Jugendlischen, ja die Jugendlischen, paar sin sehr nett aber, die meisten hier ham für misch n Hau weg, die meisten die sin ehrlich bekloppt die, die wenn man ma beim Fußball sie kenn ja au Fußball Fußball is n Gruppensport wenn jemand mal den Ball falsch spielt oder aus Versehn ma ins Aus oder ma ne Hand nimmt, da da regen die sisch drüber auf und dat hab isch noch nie erlebt aber hier regen die sisch auf du Wixer du kannst nisch Fußball spielen und so seit meinem dritten Lebensjahr, bis bis vorletztes Jahr Fußball gespielt isch hab bei eh (Grünlingen) dann hab isch eh n Angebot von dem MSV bekommen aber abgelehnt weil drei Mal pro Woche Training und die Fahrtkosten und so /ja/ die sin dann viel zu hoch un so, un da hab isch gesacht ne komm lassen wer, da hab isch au direkt dat Fußballspielen aus irgendnem Scheiß Grund aufgegeben bestimmt wegen dem Kiffen un den ganzen Kollegen, und, und die isch hab ges- isch hab denen dat ja au erzählt da beim Vorstellungsgespräch und dann war isch man, isch spiel seit zwei Jahrn hab isch noch nisch ma mehr n Ball angepackt un isch, gerannt bin isch au nisch mehr meine Kondi is weg un jetzt hier lauf isch, isch wunder misch dat isch überhaupt die sieben Kilometer, so schaff un /hm/ deswegen die regen sisch über Sachen auf die die man eigentlich so ach komm is passiert komm schaffen wer nächste Ma passiert dat nisch mehr oder kann doch ma passiern aber dann, halt disch ran ne /hm/ so, aber dann so sinnlos zu sein du kannst nich Fußball spielen du bistn Spasti du laberst un ey boa dat is immer so, dat dat is für misch sinnlos /hm/ dat is für misch sinnlos isch ge- isch hab isch hab dafür Verständnis wenn wenn man ma sacht ma du Arsch dat hättst du doch noch kriegen können so /ja/ aber wenn man wenn man **nix** dran machen kann, und man versucht hinterherzurennen aber man sieht schon ach komm lasset drehst de einfach um und der Ball is zwar noch im Spielfeld aber rollt dann aus aber du sachst ach komm schaffst de eh nich /ja/ dann dann kann isch dann versteh isch dat nisch /hm/ aber wenn dat kurz vor knapp is un wo der andere noch weiß ach der schafft dat noch der könnte dat noch schaffen aber der hat kein Bock zu rennen, un der dann Arschloch nennt dann kann isch dat verstehn /hm/ is kein Problem hab isch, kein Problem mit aber, sinnlos au hier sinnlos Schläge verteilen immer, auch an die Neuen isch find dat isch find dat so asozial, die die die Trainer die die denken die Jugendlischen machen gar nix aber hier is jeden Tach Schlägerei jeder wird hier verkloppt /hm/ jeden Tach un die, isch will auch keine Namen nennen weil dann wird dat ja noch schlimmer dat, dat is dat ja, dann fangen die ja dann dat wird dat ja noch härter, deswegen /hm/ aber sonst sind die eigentlich alle okay auch die Trainer sind eigentlich ganz nett, vor allen hier, am Nettesten find isch im Moment den Tom, den und hier den eh Harald den find isch im Moment und den Manni natürlich den find isch im Moment am Nettesten so von allen /ja/ weil, die sind schon ganz okay /hm/ (...)

Die Analyse des Interviews erfolgt wiederum in aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst werden der Erzählimpuls und die Eingangssequenz des Interviews untersucht.

I.: Aufnahme läuft (1) und dann würd ich dich jetzt einfach **zum Beginn** mal bitten zu erzählen wie dein Leben gelaufen ist bevor du hier ins Trainingscamp gekommen bist

J: Jah mein Leben dat war- wir ham in Essen gewohnt in Holsterhausen und ähm isch hab mit meiner Mutter und mit meinem Vater zusammengelebt , äh dann ist der zweitausend ist der dann abgehauen also dat hat angefangen der kam abends nich nach Hause so oder der kam dann aber zwei drei Stunden zu spät und manchmal ging der nich ans Handy ran und meine Mutter hat sich natürlich darum Gedanken gemacht /jah/ daraufhin kam der einmal nich nach Hause und meine Mutter hat dann erfahren von irgendjemand anderen dat der ne andere Freundin hat /hmh/ so und daraufhin hat meine Mutter dann mit dem Schluss gemacht ...

Der Interviewer verkündet, dass das Aufnahmegerät das Interview aufzeichne und bittet den Jugendlichen anschließend seine Lebensgeschichte zu erzählen. Diese Aufforderung begrenzt er auf die Zeit vor der aktuellen Jugendhilfemaßnahme.

Der Jugendliche nimmt den Stimulus ohne weitere Nachfragen oder Orientierungsbemühungen auf und berichtet davon, mit seinen Eltern zusammen in einer größeren Stadt im Ruhrgebiet²² gelebt zu haben. Er benennt explizit den Stadtteil, und deutet damit eine besondere Bedeutung des Wohnquartiers an. Da sich in Quartieren häufig bestimmte Soziallagen segregierter Siedlungsräume abbilden (vgl. Kronauer & Vogel 2004), kann davon ausgegangen werden, dass mit der Markierung des Stadtteils bereits die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu hervorgehoben wird.

Unmittelbar nach dieser Ortsbestimmung folgt die Erzählung der Trennung der Eltern. Der Jugendliche berichtet, der Vater sei eine Beziehung mit einer anderen Frau eingegangen, worauf sich seine Mutter von ihm getrennt habe. Auffällig ist die Positionierung der Mutter als diejenige, die aus der Nachricht, die sie *von irgendjemand anderen* erfahren hat, die Konsequenz gezogen habe und *dann mit dem*

²² Der Name der Stadt wurde zwecks Anonymisierung verändert.

Schuss gemacht habe. Hier fällt die sprachliche Distanz zum Vater auf, *mit dem* die Mutter schlussgemacht habe. Die Formulierung deutet darauf hin, dass sich auch der Jugendliche von seinem Vater distanziert und sich an der Seite der Mutter positioniert. Der Jugendliche konstruiert die Beziehung zu einer anderen Frau und das daraus folgende späte nach Hause kommen sowie die nicht angenommenen Anrufe als legitime Gründe für die Trennung der Mutter vom Vater.

Anschließend vollzieht der Jugendliche einen zeitlichen Sprung vor seine eigene Geburt und präsentiert die familiäre Narration einer romantischen Hochzeit und die Erklärung wie er zu seinem Namen gekommen sei²³.

... die warn auch verheiratet /jah/ und ähm ja darauf komm ich auch auf den Namen die ham in Österreich in dem kennen sie bestimmt Sissi und Kaiser Franz /jah/näh aus dem Film /jah/ ähm hat in Österreich in dem Schloss der Kaiser Franz und die Sissi ja gelebt /jah/ und in dem Schloss hat meine Mutter und mein Vater geheiratet und daraufhin haben die mich so genannt /ah jah/ auf jeden Fall ähm ham die sich dann getrennt (1) ...

Die Beziehung seiner Eltern wird von dem Jugendlichen als verbindliche Partnerschaft konstruiert: *die warn auch verheiratet* und er präsentiert eine sagenhafte Hochzeit und die einerseits als ein Beleg für glückliche Zeiten vor der Trennung der Eltern zu stehen scheint, andererseits positioniert sich der Jugendliche an dieser Stelle mit seinen Namen als ungewöhnlich und diesen als erklärungsbedürftig. Es kann vermutet werden, dass der Jugendliche schon häufiger seinen Namen erklären musste. Im weiteren Erzählfluss schließt sich eine verknüpfende Rekonstruktion zwischen der Trennung der Eltern und eintretenden Schwierigkeiten der Mutter an.

... und daraufhin gibt ja manche Leute die die trinken sich die trinken dafür weil weil die dat nich durchhalten oder oder die fressen sich frust also Frustfressen /ja/ oder die ritzen sich oder irgendwas anderes aber meine Mutter die wollte mir nix schlimmes tun und hat gedacht ja dann fang isch an zu trinken /jah/ ...

²³ Auf die Anonymisierung des Vornamens des Jugendlichen wurde verzichtet, da der Vorname aus der Erzählung heraus ohne große Mühe rekonstruierbar erscheint und die Erzählung mit verändertem Namen nicht nachvollziehbar erscheint.

Implizit wird hier ein Abhängigkeitsverhältnis der Mutter vom Vater konstruiert, das in seiner Formulierung einen allgemeingültigen Möglichkeitsanspruch erhebt. Betrogen und verlassen zu werden, kann zu leiblichen Reaktionen führen, die in der Aufzählung des *Trinkens, Fressens* und *Ritzens* allesamt eine seelisch bedingte Einwirkung auf den Körper mit sich ziehen. Es scheint als wäre für den Jugendlichen klar, dass die Reaktion seiner Mutter darauf hinaus laufen müsse sich selbst und/oder anderen etwas anzutun. Gleichzeitig stellt sich der Jugendliche schützend an die Seite seiner Mutter, indem er das Trinken als eine bewusste Entscheidung zu seinen Gunsten konstruiert: *meine Mutter die wollte mir nix schlimmes tun und hat gedacht ja dann fang isch an zu trinken.*

Er positioniert sich in einer Allianz mit seiner alkoholkranken Mutter, in einer Schicksalsgemeinschaft, die das Verlassen worden sein durch den Vater zu bewältigen haben und sich trotz widriger Verhältnisse solidarisch zueinander verhalten. Im Folgenden begründet er seine Perspektive wieder allgemeingültig und bezieht sich abermals darauf, dass seine Eltern vor der Trennung verheiratet waren und ergänzt die Verbindlichkeitskonstruktion der Ehe mit dem Vorhandensein eines gemeinsamen Kindes, womit er sich selbst aus der Perspektive einer dritten Person erzählt und somit über die Formulierung eine große Selbstdistanz aufbaut. Die Konstruktion auf etwas als schlimm Erfahrenes auch mit schlimmen Verhalten reagieren zu müssen, weisen dem Vater eine Schuld an der Situation seiner Mutter und damit auch an seiner eigenen Lage zu.

... so weil das is ja n Schock wenn man mit nem Mann zwanzich Jahre zusammen is der dann verhei- mit dem dann verheiratet is mit dem n Kind hat und der macht plötzlich Schluss natürlich is das schlimm ...

Der Jugendliche stellt sich an die Seite der Mutter, er stellt sich selbst als verständnisvoll für die drastische Reaktion der Mutter dar und überträgt die Verantwortung an den Vater. Allerdings erfolgt keine Schuldzuweisung, Anklage oder ein sich Abwenden vom Vater. Die Verantwortungszuschreibung erfolgt vielmehr im Sinne der sachlichen Verursachung.

Das Verhältnis zur Mutter erscheint ambivalent. Konstruiert der Jugendliche einerseits eine solidarische Allianz mit seiner Mutter, schreibt er ihr die Verantwortung zu, ebenfalls im Sinne einer sachlichen Verursachung für seine folgende Lebenssituation. Die eintretende Alkoholsucht der Mutter und das Fehlen des Vaters wirken sich auf den weiteren Lebensweg des Jugendlichen aus, er berichtet in der Konsequenz längere Zeit bei seiner Großmutter leben zu müssen:

... ich kann die auch verstehen, aber /hmh/ mit dem Alkohol hat die mir ja nix Gutes getan hat mir ja auch sehr geschadet und so /hmh/ und ich hab auch gesehen die is rumgetorckelt und is aufn Boden und ich als kleiner sechsjähriger Junge hab dat gesehen und so daraufhin bin isch dann zu meiner Omma gezogen /jah/ ...

Sein Verständnis, *ich kann die auch verstehen*, hält die Allianz und Nähe zu der Mutter aufrecht. Dennoch führt er im Folgenden aus, welche Erfahrungen er durch die Alkoholsucht der Mutter sammeln musste. In seiner Erzählung zeichnet er ein Bild, in dem seine Mutter ihm zumutet ihre Ohnmacht unmittelbar erleben zu müssen, was er als nicht altersgemäß darstellt: *und ich als kleiner sechsjähriger Junge hab dat gesehen und so*. Das *und so* lässt auf weitere negative Erlebnisse schließen die in der Interviewsituation tabuisiert werden, vermutlich um das Bild der Mutter nicht zu sehr zu beschädigen. Sich selbst positioniert er in der Erzählung als schutzbedürftig und zu gleich schutzlos, da weder der Vater noch die Mutter sich um ihn kümmern (können).

Als Folge dieser Unzumutbarkeit zieht der Jugendliche zu seiner Großmutter. Dabei ist die Formulierung seiner eigenen Aktivität auffallend *daraufhin bin isch dann zu meiner Omma gezogen*. Im Gegensatz zu möglichen Formulierungen wie „dann musste ich zu meiner Oma“ oder „meine Oma hat mich dann zu sich genommen“, konstruiert der Jugendliche sich selbst in der Erzählung als ein handlungsfähiges Kind (*als kleiner sechsjähriger Junge*) das die Zumutungen des Lebens aushalten konnte und in gewisser Weise für sich selbst sorgen konnte.

Das Leben bei der Großmutter erzählt der Jugendliche nicht. Er verbleibt in einer Berichterstattung, die eine Zeit, die er mit ca. zwei bis drei Jahren umreißt, inhaltlich weitestgehend ausspart.

... also zeitausend war die Trennung dann /ja/ und von zweitausend bis zeitausendzwei zeitausenddreie hab isch bei meiner Omma gelebt /ja/ zwei Jahre daraufhin ((einatmen)) kam meine Mutter in den zwei drei Jahren immer vorbei und sacht gib mir meinen Sohn zurück gib mir bitte meinen Sohn zurück meine Omma nein du hast noch nen Alkoholproblem kümmer dich du kriechst deinen Sohn zurück daraufhin hat meine Mutter ne Therapie gemacht und war daraufhin dann trocken /ja/ nen halbes Jahr oder nen Jahr daraufhin bin isch dann da wieder hingezogen und dann hat sie nach pfffh nen Jahr oderso wieder angefangen zu trinken aber das nur ne Woche /hmh/ daraufhin kam sie ins Krank-

Die Großmutter positioniert er als gegenüber seiner Mutter und somit auch als Absicherung für sein Wohlergehen, da sie ihn vor den Zumutungen der Alkoholsucht bewahrt. Die Bedingung, dass die Mutter ihren Sohn erst nach Bewältigung der Abhängigkeit wieder zu sich nehmen dürfe, positioniert die Großmutter als besonders einflussmächtig. Nach einer Rückkehr zur Mutter kommt es zu einem Rückfall, der allerdings nur angerissen wird. Die Formulierung *aber das nur ne Woche* spielt die Bedeutung herunter und der Jugendliche positioniert sich wiederum solidarisch mit seiner Mutter, auch der Abbruch der Erzählung nach *daraufhin kam sie ins Krank-*, was auf einen stationären Aufenthalt in einem Krankenhaus oder einer Entgiftungsstelle schließen lässt, wird nicht ausgeführt. Er scheint die Problematik erneut zu tabuisieren, um das Bild seiner Mutter in der Erzählung zu schützen. Anstelle weiterer Ausführungen zur Mutter, lässt der Jugendliche an dieser Stelle seinen Vater wieder in Erscheinung treten. Der erneute Kontakt zum Vater wird durch die Großmutter (mütterlicher Seite, wie im Folgenden noch deutlich wird) initiiert, was ihr wiederum eine entscheidungsmächtige Position zukommen lässt.

... also kam mein **Vater** dann war wo isch zwei drei Jahre bei meine Omma gelebt hab hat meine Omma langsam wieder mit meinem Vater Kontakt aufgebaut und dem erzählt was mit mit der mit seiner Exfrau los is und wat die macht wegen ihm /jah/ und daraufhin hat der gesacht alles klar dann komm isch komm isch jetz den Franz öft- also den Franz-Josef öfter besuchen /jah/ dat dem dat nich so schwer fällt so daraufhin kam der auch wieder öfters aber dann kam der wieder nich der mittlerweile kommt der wann er will ma alle zwei Monate alle alles halbes Jahr manchmal nach zwei drei Tagen wieder /hmh/ aber dat is nich regelmäßig regelmäßig is ja jede Woche oderso /jah/ aber regelmäßig is dat nich ...

Der Vater wird als unverbindlich und unzuverlässig positioniert. Schreibt der Jugendliche bereits eingangs dem Vater die Verantwortung für den eigenen Lebensweg zu, so konkretisiert sich der negative Einfluss durch den Vater darin, sich entgegen der Zusage sich *öfter* um ihn kümmern zu wollen, dies nicht *regelmäßig* einzuhalten. Die Hoffnung der Vater könne ihm zur Seite stehen wird enttäuscht, er Vater entzieht sich dem Kontakt.

... daraufhin also war isch dann bei meiner Omma dann hat meine Mutter dat Alkoholproblem weg bekommen daraufhin bin isch dann wieder zurückgezogen , und dann hab isch dann bei meiner Mutter erstma bis jetzt gelebt und da war auch gar kein Alkoholvorfall mehr da so /hmh/ und ähm jah (2) ja wat gibbet denn da noch zu erzählen

Die schließende Frage *ja wat gibbet denn da noch zu erzählen* deutet darauf hin, dass insbesondere die Trennung, die folgende Alkoholsucht der Mutter sowie deren Bewältigung die wichtigsten Geschehnisse seines Lebens darstellen. Diese Ereignisse werden somit alles andere überschattend dargestellt. So positioniert sich der Jugendliche im Wesentlichen als abhängig vom Verhaltens seiner Eltern, die für ihn trotz oder gerade durch ihre zeitweiligen Abwesenheiten als lebensbestimmend positioniert werden. Dem gegenüber steht allerdings die Passage, in der durch den Jugendlichen der Wechsel zur Großmutter narrativ als eigene aktive Handlung dargestellt wird.

Beiden Elternteilen kommt in der Erzählung eine Unzuverlässigkeit in der Sorge um ihn zu. Der Vater, der die Familie für eine neue Partnerschaft verlassen hat und die Mutter, die aufgrund der Alkoholsucht nicht verlässlich Sorge tragen konnte. Im Unterschied zum Vater, der trotz der prekären Situation seines Sohnes sich nicht verlässlich um ihn kümmert, stellt der Jugendliche die Mutter als bemüht und gewillt dar, ihre Verantwortung wahrzunehmen und ihre Alkoholabhängigkeit um ihres Sohnes willen zu bewältigen. Hierin unterscheiden sich die Unzuverlässigkeitserzählungen: der Vater wird als umfassend unzuverlässig positioniert, die Mutter – trotz aller Schwierigkeiten – als um seine Sorge bemüht.

Nach der nachfragenden Vergewisserung, in welcher verwandtschaftlichen Beziehung die Großmutter zur Mutter steht, resümiert der Jugendliche seine Biographie als *schlimmes Leben*:

I.: Die Oma war das die Mama von deiner Mutter oder

J.: Ja genau /'hmh okay'/ jah ja dat war eigentlich mein schlimmes Leben so /hmh/ eigentlich

Das *eigentlich vor mein schlimmes Leben* deutet bereits an, dass sein Leben auch noch andere Facetten hat oder dass noch weitere Einflüsse dazu beigetragen haben, dass es ein *schlimmes Leben* war, das der Jugendliche erleiden musste.

... und dann in die Szene mit den Drogen und angefangen zu Kiffen , dann falsche Leute getroffen dann mit denen rumgegangen und dann wurd das ja alles immer schlimmer so /mhm/ ...

Den Kontakt zu Drogen manifestiert der Jugendliche im schlechten Einfluss von außen, er macht *die Szene* und *die falschen Leute* als beeinflussend geltend. Hier zeigen sich Parallelen zu den vorherigen Interviewsegmenten: Zum einen zeigt diese Konstruktion, dass eine angemessene Reaktion auf als schlimm Erfahrenes die gleiche Bewältigungsstrategie wie seine Mutter zu nutzen, also durch Rauschmittelkonsum das Unzumutbare auszublenden, und zum anderen die Konstruktion im Wesentlichen von anderen Personen lebensbestimmend beeinflusst zu werden. Es bilden sich Selbst- und Weltverhältnisse ab, die auf eine geringe Selbstwirksamkeitserfahrung und –erwartung schließen lassen. Die Dominanz der sozialen Verhältnisse erscheint dem Jugendlichen als übermächtig. Ebenso die im Folgenden geschilderte Steigerung des Rauschmittelkonsums.

... dann is dat nich ma nur so ne Zigarette dann rauchst du dir ne Zigarette dann wird dat immer mehr dann sagen die ach jetzt bist de alt genuch jetzt rauchst du schon nen halbes Jahr jetz

trink doch mal nen Bier /ja/ dann trinkst du dir nen Bier entweder wirst de dann Akloholiker oder nich oder oder die sag hier dann hast jetz hier Gras un dann /mhm/ dann fängst de an zu Kiffen ...

Die Szene beschreibt der Jugendliche als eine Umfeld, in dem Rauschmittelkonsum nicht in Frage gestellt wird, sondern vielmehr eine Steigerung als normale Entwicklung ko-konstruiert wird. Der Jugendliche beschreibt das Umfeld als fördernd und ermutigend auch weitere Drogen zu konsumieren: *dann sagen die ach jetzt bist de alt genuch*. Das Alter als Kategorie jetzt so weit zu sein, dass man sich auch anderen (vermeintlich) stärkeren Drogenarten zuwenden könne, wird als Ermutigung dargelegt. Der eigene Anteil am Konsum wird von dem Jugendlichen ausgeblendet: *oder die sag hier dann hast jetz hier Gras un dann /mhm/ dann fängst de an zu Kiffen*. Der Jugendliche nimmt auf diesem Weg eine Fremdpositionierung seiner Mutter und des sozialen Umfeldes vor, die als Verursacher seines Drogenkonsums zu sehen sind. Zwar räumt er im Weiteren die Möglichkeit ein, sich auch selbstbestimmt gegen diese quasi-normale Entwicklung der Konsummittelsteigerung zu wenden, knüpft diese Möglichkeit aber an reflexives Vermögen, dass er sich selbst damit, zumindest für die erzählte Zeit, abspricht:

... oder lässt des sein wenn de schlau bist sachste natürlich nein isch nimm dat nisch /mhm/ isch bin schlauer Junge isch möchte damit nix zu tun haben aber so in en Umkreis von , meinen also meinem Stadtteil so pffh da sin einfach alle asozial deswegen ...

Der Jugendliche expliziert über seine Selbst- und Fremdpositionierungen Selbst- und Weltverhältnisse aus einer evaluativen Perspektive des Interviewzeitpunktes. Die Zuschreibung, in seinem *Umkreis* seien *einfach alle asozial*, wertet den Einfluss dieses Umfelds als negativ und impliziert unter derartigen Umständen sich nicht positiv entwickeln zu können, keine selbstbestimmte Entscheidung (gegen den Drogenkonsum) treffen zu können. Er konstruiert selbst *deswegen* – durch das soziale Umfeld und hier können Familie, Peer und Quartier zusammengefasst betrachtet werden – im hohen Maße benachteiligt zu sein und alternative Entwicklungschancen

zu dem bisher gelebten Leben verwehrt bekommen zu haben. Insbesondere das *pffh* kann als wortloser Ausdruck einer empfundenen Chancenlosigkeit interpretiert werden. Unter anderen Umständen hätte er sich evtl. zu einem anderen, reflektierten und selbstbestimmenden Menschen, in seinen Worten einem *schlauem Jungen* entwickeln können.

... und daraufhin bin isch jetzt hierhin gekommen meine Mutter also Jugendamt hat gesacht isch war also isch hatte nen Sammelverfahren vor Gericht /jah/ äh daraufhin ham die gesacht alles klar dein Urteil drei Wochen Arrest und hundert Sozialstunden dann hab ich den drei Wochen Dauerarrest angetreten hab den absolviert bin dann nach Hause gekommen hab eine Nacht geschlafen morgens also ...

Neben dem Drogenkonsum können weitere strafbare Handlungen vermutet werden, da der Jugendliche von einem Sammelverfahren und der Verurteilung zu Jugendarrest und Sozialstunden berichtet. Die sozialen Umstände und seine dadurch beeinflussten Handlungen führen in seiner Wahrnehmung zu einer sich weiter verstärkenden Fremdbestimmung durch die Zuweisung in die stationäre Jugendhilfemaßnahme. Diese Fremdbestimmung durch Polizei und Jugendhilfe sowie unter deren Einfluss auch durch seine Mutter führt er im Folgenden aus.

... bin in der Gruppe jugendliche Intensivtäter kennen sie das /neh/ jugendliche Intensivtäter da kommen immer von also von der Polizei äh Zivilleute also ohne Polizeiauto wo Polizei in Grün drauf neh /ja/ also wo /ja/ ohne Uniform ohne alles die kommen so normal so wie sie jetzt so in normaler Kleidung komm dann bei mir rein jede zwei Wochen oder jede drei Wochen also regelmäßig fragen was hast du äh die Tage gemacht hast de ne Anzeige (1) und ähm zum Beispiel , die helfen mit aus Sachen heraus wo isch eigentlich Strafen bekommen sollte die die (1) noch zu hoch sind für misch also die (1) ziehn mich irgendwie so aus den Sachen raus a- isch kriech auch auf jeden Fall ne Strafe aber nich so nich so ne harte Strafe /ja/ die kümmern sich darum dass isch aus der ganzen Szene rauskomme un die ham mir dann angeboten dat isch dann hier zum Lothar Kannenberg komme /ja/ und dann nen halbes Jahr das absolviere /ja/ und dann danach wieder nach Hause komm und nen normales geregeltes Leben führ /ja/ so isch wollt als isch aus n Knast rauskam wollt isch ja isch war ja schon in ner Einstellung isch hab

ja in Knast schon nachgedacht un isch wollt isch hab in Knast hat et bei mir **Klick** gemacht /ja//
und dann isch kamm raus isch kam Montag raus Dienstagmorgen acht Uhr dingdong dingdong
dann ja ähm hier wir ham den Platz für Lothar Kannenberg isch sach neh dat is jetzt nich ihr
ernst ja äh in drei Wochen geht es los isch sach ja äh toll egal drei Wochen komm gehst de
dahin machst dat aber isch wollt erst gar nich hin

Auffällig in dieser Passage ist die Charakterisierung der Polizei, die in einerseits kontrolliert und andererseits sozialpädagogisch begleitet. Die Zumutungen der Alkoholsucht der Mutter sowie die Kontrolle durch die Behörden erscheinen in den Narrationen als belastend aber dennoch in einem wohlwollenden Kontext zu stehen. Es erscheint ihm eine gewisse Verlässlichkeit in der Begleitung der Polizei zu liegen: *komm dann bei mir rein jede zwei Wochen oder jede drei Wochen also regelmäßig*, insbesondere die mangelnde Regelmäßigkeit wurde eingangs im Kontakt zum beim Vater beklagt. Hieraus kann gefolgert werden, dass der Jugendliche eine verlässliche Begleitung begrüßt. Er positioniert den Eingriff somit als eine hilfreiche Intervention, da sie ihm *helfen mit aus Sachen heraus wo isch eigentlich Strafen bekommen sollte die die (1) noch zu hoch sind für misch also die (1) ziehn mich irgendwie so aus den Sachen raus a- isch kriech auch auf jeden Fall ne Strafe aber nich so nich so ne harte Strafe /ja/ die kümmern sich darum dass isch aus der ganzen Szene rauskomme*.

Das folgende Interviewsegment wird keiner Feinanalyse unterzogen. Es bestätigt die bisher rekonstruierten Selbst- und Weltverhältnisse und zeigt die starke emotionale Belastung des Jugendlichen, die in der Abhängigkeit von Anderen besteht. Dieser Ohnmacht begegnet der Jugendliche mit einer bereitwilligen Anpassung an die Anforderungen der Jugendhilfemaßnahme. Er hofft durch angepasstes Verhalten die Wahrscheinlichkeit nach der Maßnahme zu seiner Mutter zurückkehren zu dürfen zu erhöhen bzw. die Zusagen der beteiligten Verfahrensakteure nicht zu gefährden. Nach der aktuellen Maßnahme nicht wieder nach Hause zu dürfen, sei seine *größte Sorge*.

Die Auslassung der Feinanalyse erfolgt bis zur Nachfrage des Interviewers über das angesprochene Mobbing innerhalb der aktuellen Einrichtung.

(...)

I.: Was war da mit mobben?

J.: Jahh so ja du bist ja so wie n Neuer so wenn Neuer kommt so direkt so du Arschloch du Wichser der kriecht der muss immer die Drecksarbeit machen wenn hier Piste putzen is dann muss der Toiletten un so immer die Drecksarbeit wenn isch jetzt zum Beispiel als wenn isch bei edeka als ähm wie heisst dat ähm Regaleinräumer mach dann muss isch au nur die Drecksarbeit machen /ja/ natürlich weil ne ja un so is dat hier aber isch hab dann natürlich keine Drecksarbeit gemacht isch hab einfach meinen Mund gehalten isch hab keine Widerworte gegeben die hamm gesacht du Hurensohn isch sach , isch will damit nix zu tun haben isch antworte einfach nich darauf /mhm/ hier rein da raus aber dat geht nich mehr bei mir hier rein so dat fress isch alles dat is dat Schlimme /jah/ isch muss dat ja hier wieder raus lassen aber isch fress dat irgendwie dat is voll komisch all ob dat hier hier dat Loch frei is un hier als ob dat hier zu is /mhm/ so richtisch krass die ganzen Beleidigungen fress isch in misch rein /mhm/ deswegen (3) ja

Der Jugendliche beschreibt die Herstellung einer sozialen Rangordnung innerhalb der Gleichaltrigengruppe, die darauf basiert, dass Neue zunächst einmal erniedrigt und über die Zuweisung unliebsamer Tätigkeiten benachteiligt werden. Interessanterweise kritisiert er diese Praxis, bestätigt aber grundsätzlich die Legitimität unterprivilegierte Arbeiten bestimmten Personen zuzuweisen: *wenn isch jetzt zum Beispiel als wenn isch bei edeka als ähm wie heisst dat ähm Regaleinräumer mach dann muss isch au nur die Drecksarbeit machen /ja/ natürlich weil ne ja un so is dat hier.* Die Herstellung einer Rangordnung und die Zuweisung entsprechend wertiger Tätigkeiten durch diejenigen die nicht neu sind, sondern in gewisser Weise etabliert erscheinen, wird durch den Jugendlichen nicht beklagt. Er beschreibt sich selbst vielmehr als jemanden, der in der Lage sei, sich durch Anpassung innerhalb dieser Ordnung einzufinden und darauf hinzuwirken eine bessere Position zu erlangen. Der Jugendliche positioniert sich als belastbar, da er die Erniedrigungen erträgt, weist im Weiteren allerdings auch sein „belastet sein“ aus, da er die Erniedrigungen nicht abwehren oder abperlen lassen kann, sondern *hier rein da raus aber dat geht nich mehr bei mir hier rein so dat fress isch alles dat is dat Schlimme /jah/ isch muss dat ja hier wieder raus lassen aber isch fress dat irgendwie.* Er positioniert sich selbst zwar als belastbar und standhaft, die zu ertragenden Zumutungen aber als derartig schwer, dass er sich gefährdet sieht. In seiner Darstellung greift er ein Muster auf, dass er in der Erzählung der Zumutung der Trennung für seine Mutter bereits gebraucht hat: Er frisst die Zumutungen in sich rein und kann die Belastung nicht rauslassen. Obwohl er sich, in der distanzierten Betrachtung der Interviewsituation, als jemanden darstellt, der wisse, dass er diese

Zumutungen wieder herauslassen müsse, um sich vor ihnen zu schützen, erklärt er dies nicht zu können und darunter zu leiden. Der Jugendliche konstruiert ein ambivalentes Selbstbild, das zwischen latenter Bedrohung durch überfordernde Umstände seine Bewältigungsstrategien als unzureichend markiert: Sowohl die erzählte Kindheit bei der alkoholkranken Mutter als auch die aktuelle Situation in der Jugendhilfe gehen mit Belastungen einher, denen er mit schädlichen Bewältigungsstrategien begegnet: Als Kind habe er mit der Ohnmacht der Mutter Dinge erlebt, die er hätte nicht erleben sollen und darauf ebenfalls mit Suchtmittelkonsum reagiert, was ihm weitere Schwierigkeiten eingehandelt hätte und aktuell *fresse er die sozialen Belastungen in sich hinein* und verspüre einen inneren Druck, den er herauslassen müsse, aber nicht könne.

Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der erlebten und der reflexiv angestrebten Identität. Narrativ erzeugt er eine Abwehr des Belastet-seins indem er sich aus der zugeschriebenen Position heraushebt: *aber isch hab dann natürlich keine Drecksarbeit gemacht isch hab einfach meinen Mund gehalten isch hab keine Widerworte gegeben*. Abschließend stellt er die Belastung als besonders hoch dar: *so richtig krass die ganzen Beleidigungen* und signalisiert auf diesem Wege in besonderer Weise belastet und belastbar zu sein. Diese Selbstbeschreibungen knüpfen auch an die biographischen Erzählungen seiner familiären Situation an. Er habe in seinem Leben schon so manch Schlimmes bewältigen müssen.

Etwas später im Interviewverlauf greift der Jugendliche den Sport als Beispiel für soziale Situationen auf, in denen ebenfalls Positionen auf eine Art und Weise verhandelt werden, die er für sozial unangemessen erachtet. Im Rahmen dieser Erzählung distanziert er sich von anderen Jugendlichen in der Einrichtung.

(...)

I.: Was hast du hier so für n Eindruck von den Leuten

J.: Von jetzt nur den Trainern oder auch

I.: Alles

J.: Von den Jugendlichen, ja die Jugendlichen, paar sin sehr nett aber, die meisten hier ham für misch n Hau weg, die meisten die sin ehrlich bekloppt die, die wenn man ma beim Fußball sie kenn ja au Fußball Fußball is n Gruppensport wenn jemand mal den Ball falsch spielt oder

aus Versehn ma ins Aus oder ma ne Hand nimmt , da da regen die sisch drüber auf und dat hab isch noch nie erlebt aber hier regen die sisch auf du Wixer du kannst nisch Fußball spielen und so seit meinem dritten Lebensjahr , bis bis vorletztes Jahr Fußball gespielt isch hab bei eh (Grünlingen) dann hab isch eh n Angebot von dem MSV bekommen aber abgelehnt weil drei Mal pro Woche Training und die Fahrtkosten und so /ja/ die sin dann viel zu hoch un so , un da hab isch gesacht ne komm lassen wer , da hab isch au direkt dat Fußballspielen aus irgendnem Scheiß Grund aufgegeben bestimmt wegen dem Kiffen un den ganzen Kollegen , ...

Der Jugendliche positioniert sich in dieser Passage als Sportler, genauer betrachtet als Fußballer. Er versucht mit dem Interviewer in seine Ausführungen einzubeziehen und Zustimmung zu evozieren, *sie kenn ja au Fußball*. Da der Interviewer keinen Einspruch erhebt, kann der Jugendliche von einer Zustimmung ausgehen. Er gibt an, über nahezu seinen gesamten Lebensverlauf Fußball gespielt zu haben und unterstreicht die eigene fußballerische Expertise über ein Angebot eines Vereins, bei ihnen spielen zu sollen. Er stellt sich somit als einen erfahrenen Fußballer dar, der wisse, worüber er rede und weist damit die erzählten Fremdpositionierungen der anderen Jugendlichen zurück. Diese machen ihm in seiner Erzählung aus seiner Sicht unangemessene Vorwürfe. Der Jugendliche nimmt unterschiedliche Fremdpositionierungen seiner Person vor, die einerseits seine Selbstpositionierung als erfahrener Sportler stützen und andererseits ihn als minder engagiert darstellen.

Die Selbstpositionierung als Sportler wird in der Interviewsituation auch als aktuelle Perspektive bekräftigt, indem er rückblickend den Abbruch des Fußballspielens diskreditiert und die Ursache hierfür erneut dem negativen Einfluss seines sozialen Umfelds zuschreibt.

... und , und die isch hab ges- isch hab denen dat ja au erzählt da beim Vorstellungsgespräch und dann war isch man, isch spiel seit zwei Jahrn hab isch noch nisch ma mehr n Ball angepackt un isch , gerannt bin isch au nisch mehr meine Kondi is weg un jetzt hier lauf isch , isch wunder misch dat isch überhaupt die sieben Kilometer , so schaff un /hm/ deswegen ...

Der Jugendliche präsentiert seine Überzeugung, aufgrund mangelnder sportlicher Aktivität an Ausdauer eingebüßt zu haben. Diese Überzeugung habe er auch in dem wenige Tage zuvor geführten Gespräch bei der Aufnahme in der Einrichtung dargelegt

und damit implizit seine Einschätzung preisgegeben. Er sei dem Sportprogramm möglicherweise nicht gewachsen. Trotz der Selbsteinschätzung an Ausdauer eingebüßt zu haben (*meine Kondi is weg*), bindet er Ausdauer an sportliche Praxis. Wird der Sport nicht ausgeübt, ist die Ausdauer *weg*, dies illustriert er mit den zuvor praktizierten sportlichen Aktivitäten Fußball spielen und Laufen: *hab isch noch nisch ma mehr n Ball angepackt un isch , gerannt bin isch au nisch mehr*. Die Möglichkeit in der Interviewsituation die Selbstpositionierung als Sportlers vorzunehmen, rekurriert mithin auf die erzählte Erfahrung, entgegen seiner Einschätzung vor der Teilnahme möglicher Weise nicht über ausreichend körperliche Ausdauer zu verfügen, um die Anforderung eines 7 km Laufs bewältigen zu können.

In dieser Erzählung zeigt sich die situative Konstitution von Selbsteinschätzungen. Es wird ersichtlich, wie im Erzählen erfahrene Selbstwirksamkeit als Fassade sportlicher Identitätskonstruktion mit dem Aspekt der Leistungsfähigkeit konfiguriert wird. Geht der Jugendliche zu Beginn seines Aufenthalts in der Einrichtung davon aus, durch das Sportprogramm möglicherweise überfordert zu werden, macht er in den ersten Tagen das Erlebnis einen 7 km Lauf positiv bewältigen zu können, obwohl er längere Zeit keinen Sport praktiziert hatte. Die Vorstellung die Ausdauer verloren zu haben, wird revidiert durch die Erfahrung, dass seine Kondition trotz mangelnder sportlicher Praxis noch vorhanden ist und ermöglicht somit die Konstruktion einer Identität als Sportler. Neben der Dimension der Leistung, in diesem Falle der Ausdauer, geht der Jugendliche im Weiteren auf die sozialen Aspekte des Mannschaftssportes ein:

... die regen sich über Sachen auf die die man eigentlich so ach komm is passiert komm schaffen wer nächste Ma passiert dat nisch mehr oder kann doch ma passiern aber dann , halt disch ran ne /hm/ so , aber dann so sinnlos zu sein du kannst nich Fußball spielen du bistn Spasti du laberst un ey boa dat is immer so , dat dat is für misch sinnlos /hm/ dat is für misch sinnlos isch ge- isch hab isch hab dafür Verständnis wenn wenn man ma sacht ma du Arsch dat hättst du doch noch kriegen können so /ja/ aber wenn man wenn man **nix** dran machen kann , und man versucht hinterherzurennen aber man sieht schon ach komm lasset drehst de einfach um und der Ball is zwar noch im Spielfeld aber rollt dann aus aber du sachst ach komm schaffst de eh nich /ja/ dann dann kann isch dann versteh isch dat nisch /hm/ aber wenn dat kurz vor knapp is un wo der andere noch weiß ach der schafft dat noch der könnte dat noch schaffen aber der hat kein Bock zu rennen , un der dann Arschloch nennt dann kann isch dat verstehn

/hm/ is kein Problem hab isch , kein Problem mit aber , sinnlos au hier sinnlos Schläge verteilen immer ...

Die beschriebenen sozialen Spannungen, die der Jugendliche in seiner Erzählung der sozialen Interaktionen im Fußball erzählt, knüpfen an die Selbstposition eines erfahrenen guten Fußballers an, der über die Konstruktion von sinnhaft und sinnlos den Sport als ein zwar leistungsbezogenes Geschehen, aber zugleich als ein unter sozialen Aspekten zu verhandelnde Praxis begreift. Folgt man der vorgetragenen Argumentation des Jugendlichen so entsteht eine Sportdefinition, die zwar anerkennt, dass Leistungsbereitschaft einen wesentlichen Aspekt des Fußballspielens innehält, man als erfahrener Fußballspieler, aber entscheiden müsse, wann es sinnhaft sei seine Leistungsfähigkeit voll abzurufen und einzubringen. Es geht aus der Perspektive des Jugendlichen also nicht darum, mit aller Gewalt das Spiel zu gewinnen, indem jeder Ball unbedingt erkämpft werden müsse, sondern um ein gutes Zusammenwirken. Implizit zeigt sich hier, dass dem Spiel(gewinn) durch den Jugendlichen keine große Bedeutung zugemessen wird. Der Sport kann vielmehr als eine Arena sozialer Wertaushandlung rekonstruiert wird, deren Währungen sowohl sportliche Leistung(sbereitschaft) als auch der sozialer Umgang darstellen. Der Jugendliche unterstellt den anderen Jugendlichen somit ein ‚falsches‘ Sportverständnis und konstruiert die Feindseligkeiten der anderen als eine außersportliche Haltung, die das Fußballspielen als eine gute sportliche Praxis unterminieren.

Diese Konstruktion setzt sich fort, da der Jugendliche unmittelbar im Anschluss die sozialen Umgangsformen des Beleidigens und Schlagens zwischen den Jugendlichen verallgemeinert und deutlich diskreditiert:

... , auch an die Neuen isch find dat isch find dat so asozial, die die die Trainer die die denken die Jugendlichen machen gar nix aber hier is jeden Tach Schlägerei jeder wird hier verkloppt /hm/ jeden Tach un die , isch will auch keine Namen nennen weil dann wird dat ja noch schlimmer dat, dat is dat ja , dann fangen die ja dann dat wird dat ja noch härter , deswegen /hm/ aber sonst sind die eigentlich alle okay auch die Trainer sind eigentlich ganz nett , vor allen hier , am Nettesten find isch im Moment den Tom , den und hier den eh Harald den find isch im Moment und den Manni natürlich den find isch im Moment am Nettesten so von allen /ja/ weil , die sind schon ganz okay /hm/

Die Formulierung *dat isch find dat so asozial* greift die gleiche Semantik auf, die auch schon zur Positionierung des sozialen Herkunftsmilieus genutzt wurde und durch die der Jugendliche den negativen Einfluss auf seine Entwicklung konstruiert hat. Es wird deutlich, dass er Schlagen als Reaktion auf als sinnlos erachtetes und damit als unerwünschtes Handeln ablehnt. Die vorgenommene Fremdpositionierung der anderen Jugendlichen als Personen, die ihre Interessen mit Gewalt durchzusetzen erstreben, weist er somit zurück. Die Zuschreibung die Anderen seien gewalttätig und er lehne dies ab, positioniert ihn sowohl in der Erzählung zum Fußballspielen als auch im Weiteren als Menschen, der gewaltvolle Durchsetzung und Beeinflussung anderer durch Drohungen ablehne. Anschließend grenzt er die negative Charakterisierung der Anderen auf das gewaltförmige Handeln ein und gibt zu erkennen, dass er nicht in einer totalen Außenseiterrolle steht, sondern mit den Jugendlichen zurechtkomme: *aber sonst sind die eigentlich alle okay*. Er konstruiert eine größere Nähe zu den Mitarbeitern, was als Nähe zu deren sozialen Erwartungen und Umgangsformen interpretiert werden kann.

Zusammenfassend betrachtet, erzählt der Jugendliche sein Aufwachsen als abhängig von seiner sozialen Umwelt. Familie und Herkunftsmilieu stellt er als äußerst prekäre Orte des Aufwachsens dar. Zwar positioniert der Jugendliche seine Mutter in einer wohlwollenden, um seine Sorge bemühten Rolle, muss aber zugleich feststellen, dass sie ihm aufgrund ihrer Alkoholsucht ebenfalls Erlebnisse zumutet, die ihn in seiner Entwicklung massiv beeinträchtigen. Lediglich die Großmutter erhält in seinen Erzählungen eine stabilisierende Rolle. Auch die MitarbeiterInnen des Jugendamtes erscheinen wenig verlässlich auf den Jugendlichen, was er in seinem Misstrauen darüber zum Ausdruck bringt, wie es nach der aktuellen Hilfe zur Erziehung weitergehe. Eine bedingte Verlässlichkeit erfährt der Jugendliche durch die Polizei, die ihn als Intensivstraftäter auch im Alltag begleitet und von dem Jugendlichen als helfend erlebt wird. Insgesamt seine Selbstverortung in und seine Bezugnahme auf Welt äußerst unberechenbar und somit in gewissem Maße bedrohlich. Dieser Bedrohlichkeit setzt der Jugendliche eine Selbstpositionierung eines starken Jungen, der die Zumutungen ertragen könne entgegen. So auch die ersten Erlebnisse innerhalb der aktuellen Maßnahme. Er passt sich an die Gegebenheiten an und erträgt die Anforderungen, *frisst* die erlebten Belastungen *in sich rein*. Die Bewältigung der Zumutungen des Alltags erfolgt in seiner Darstellung durch aushalten. Diese Form des

Erleidens und Standhaltens erscheint als sein Vermögen, Schlimmes ertragen zu können und geht über in die selbstberichtete Leistungsfähigkeit im Sport. Er berichtet, trotz längerer sportlicher Passivität immer noch über ausreichend Ausdauer zu verfügen. Über den Sport verleiht er seinem Selbstbild eine gewisse Expertise: er sieht sich als erfahrenen Fußballer. Insofern hat der Jugendliche eine identitätsbildende Ressource, die sein Selbstwertgefühl positiv zu unterfüttern hilft. Zusammen mit der Erfahrung schlimme Dinge überstanden zu haben, kann der Jugendliche ein Selbstbild entwerfen, das trotz aller Benachteiligungen und Zumutungen in einer unberechenbaren, bedrohlichen Welt standhält.

Im Folgenden wird das zweite Interview mit dem Jugendlichen, das ca. sechs Monate später in der Einrichtung geführt wurde, analysiert und mit den Ergebnissen des ersten Interviews kontrastiert, um etwaige Entwicklungen aufzuspüren.

Die Aufzeichnung des nachfolgenden Interviews startet bereits in einer Erzählung des Jugendlichen, die bereits auf dem Weg zum Interviewort eingesetzt wurde. Der Jugendliche wirkt gut gelaunt und ergreift beim Aufeinandertreffen mit dem Interviewer direkt die Erzählinitiative. Das Transkript startet daher nicht mit einem ‚klassischen‘ Impuls in Form einer einleitenden Frage, sondern setzt erst am Interviewort ein.

J.: (...) will nicht weil a-am zwölften fängt Schule an und so und da muss ich dabei sein ja weil /ja/ weil meine zehn Jahre schule sind um /ja/ weil ich so lange in der Schule gefehlt hab nä äh hab ich kein Abschluss nä und äh ich muss halt in die Schule um Abschluss nä und die ham mir dann ne Chance gegebn jetz , ich soll am zwölften äh ja zur Schule gehn , bis zu den Sommerferien und dann sagt die dann gibts ne Klassenkonferenz und dann sagt die hier der äh also entweder sagen die nä der strengt sich gar nich an der hat keinen Bock der is immer noch wie früher der tz , hat kein Bock da drauf nä /ja/ und äh kann aber auch so sein dass die sagt ja der hat Bock drauf nä , äh der strengt sich an der will nen Abschluss habn wir geben dem nochmal nen Jahr oder zwei ne damit der seinen Abschluss habn äh damit er weiterkommt im Leben /ja/ , und äh deswegen hab ich gedacht Manni ne geht nich tut mir leid ich würd gern mitfahren is auf jeden Fall ne korrekte Sache ne /hm/ manche sehn nur ach korrekt Spanien umsonst ne aber ich äh seh das einfach als Spaß an ne /ja/ Manni sacht so du äh hasts dir verdient ne du warst den ganzen Winter hier äh minus zwanzig Grad da zum Twistesee , gelaufen äh , übernachtet ne , aber ich hab gesacht ja pff find ich eigentlich nett von dir is ne gute Belohnung ne aber äh , wer weiß wie das dann mit Schule ausgeht /ja/ is en bisschen komisch alles=denk mal die könnten das (da unten) auch noch einrichten dass ich erst

äh später Schule habe und dann is das so en (Kurzverhältnis) so äh drei Wochen und ich weiß nich ob ich ob die in drei Wochen=weil ich muss ja erstma wieder reinkommen nä /hm/ ich komm hier raus , gehe am Mittwoch in die Schule , und bin dann in der achten , eigentlich wär ich in der neunten aber die ham gesagt komm achte weil du so lang hier gefehlt hast=jetz noch en halbes Jahr gar nix gemacht hast da und so ne muss ersma wieder reinkommen und so ne /hm/ , deswegen bin ich jetzt erstmal in der achten , und dann mach ich einfach ab da weiter=is ja nich schlimm ne , bin ich dann einfach mit al- mit ä einem Jahr später erst aus der Schule=aber hauptsache äh Abschluss /ja/ und Ausbildung () , is mir egal ob ich mit siebzehn äh aus der Schule gehe ne /hm/ von daher hauptsache nen Abschluss ey weil nen Abgangszeugnis Hauptschuleabgangszeugnis pff kann man nich viel reißen ne ,

I.: Ne das is schwierig

J.: Also schon mit nem Hauptschulabschluss kann man auch nich viel äh reißen ne aber äh , Abgangszeugnis ich glaub das is ganz untere Stufe ne (2) ich hab auch gute Kontakte so mit Praktikum zu meim Onkel als Winzer und so /hm/

I.: Als Winzer ((nachfragend))

J.: Ja äh an der Donau also meine , meine Großeltern die habn an der Donau gelebt=sind da aufgezogen und die kenn den halt /ja/ und das is auch en was=weiß=ich nen Onkel kann=ich=ihn=gar=nich nennen einfach so weil ich weiß nich die Bedeutung weil der hat um viele Ecken einfach is ne /ja/ und ähm

I.: Aber is Familie ((nachfragend))

J.: Genau so Familie ne und äh , er hat auch Kinder die auch schon zwanzig hier die auch schon Arztausbildung schon am machen sind und äh Pädagoge und alles mögliche ne , und äh (2) Donau wenn du das kannst kennst du (Kochel kochen) ((nachfragend)) /ja/ an der Donau /das/ da is ja eigentlich alles klein ne /hm/ is ja alles einfach nur Weinberge rechts und links die Donau rechts und links ne (2) und das sind so zum Beispiel (Prunn) das is so en ganz kleines Dorf halt ne und ähm der lebt da mit seiner Frau mit seinen Kindern eins eine Tochter is schon weggezogen , weil da kann man nich viel machen mit Arbeit und so äh=also kann man schon ne aber da is nich so viel zum Beispiel ich=sachs=jetz=mal Kunden /hm/ wie in ner Großstadt /klar/ , und äh die sind weggezo- also äh die , die eine Tochter is weggezogen um ihr Ding da zu machen ne /hm/ , und äh er hat gesagt ja hier , ich bin zwar noch fit und alles ne ich hab auch Spaß an der Arbeit und mach dat schon lange und so aber wir sind da auch mal zum Urlaub hingefahren , ach was heißt Urlaub=ein zwei Wochen da jedes Jahr mal , und äh da hab

ich auch immer geholfen hier , Weinberge hoch die äh , die Weintrauben abschneiden und so /ja/ da in den Hänger rein da werdn die geschreddert unten in Keller rein , gepresst und so , und da wird ja dieser Saft , wird das das is wie so en langes Rohr ne /hm/ und äh da kommt dann oben diese Weintrauben rein und dann wird das gepresst /ja/ und unten kommen dann äh die Flüssigkeit raus und i- in der Trommel (2) sind diese Kerne und Stiele und alles noch ne /hm/ dann wird das in so nen , ein Quadratmeter großen Bottich gefüllt ne und obendrauf , wird dann äh also was heißt Abfall ne wird dann werden diese Schalen und Hülsen /ja/ und alles drauf getan ne , und äh dann gärt das oh-ohne diese äh , Abfälle gärt ja nich /mhm/ weil das macht diesen Gärungsprozess aktiv /ja/ und ähm am Ende wird auch immer ab und zu mit so ner Schaufel umgerührt und alles ne /ja/ und dann nach ner Zeit probiert und so und getestet wie viel Prozent der hat und alles ne und dann wirds einfach rausgenommen und dann in Flaschen umgefüllt ne und der is auch eigentlich gut dabei verkauft auch in andere Länder und so , und der hat gesacht hier ich bin zwar fit aber ähm meine Kinder wollens nich übernehmen und so , ich biete dir an ich hab ja mit dem mir geschrieben=an Weihnachten hat der mir sogar so nen Paket mit Wein geschickt , aber äh eine Flasche Wein=ich glaub der kennt auch den den Manni , der sagt hier gib dem Manni ne Flasche Wein und der Rest kanns- kannst du haben ne /hm/ fünf Flaschen äh Traubensaft und ähm (2) eine Flasche soll ich Manni geben=der sacht ja hier gib dem Manni=der kennt mich und so , /ja/ pff direkt zurückgeschrieben aber irgendwie kam kein Brief mehr zu- zurück und dann hat er mir nen nächsten Brief geschrieben ähm , ich biete dir an du kannst nen Praktikum machen du warst ja schon nen paar Mal äh bei mir arbeiten und so äh was heißt arbeiten gucken so ne /hm/ , und äh er sacht hier ich kann dir nen Praktikum ein- anbieten von von mir aus ne für sechs Wochen , kannst mal gucken , und äh als ich im Urlaub war da hat er auch gesacht hier we- wenn dat gut läuft und so kannst Ausbildung bei mir machen dies das und so u- und dann kannst auch übernehmen wens gut läuft ersmal drei vier Jahre gucken ich mach da natürlich auch noch mit ich unterstütz dich bei jed- ich erklär dir alles ne und dann kannst du auch von mir aus haben=weil der hat keinen anderen der es (findet mehr) und der wird auch schon lange älter=okay der is der is fuffzig vierundfuffzig ne /hm/ aber äh , ich denk ma mit siebzig kannst da nich mehr in den Berg hochklettern da und äh , /ja/ der hat auch äh Arbeiter da aber (2) da kann man nich mehr lange mit siebzig kann man da nich sei- sein Rücken krumm arbeiten=ich denk ma der Mann der hat=vor solchen Leuten zieh ich auch Respekt ne die äh äh zum Beispiel äh (2) wie soll ich sagn bei uns in Essen gibts so HKM ne das is äh Handelskammer sowieso ne für Eisenbahn ne /ja/ so und äh Metallbau und so und vor solchen Leuten die da vom Ofen arbeiten ne , vor som zweihundert dreihundert Grad Ofen oder sogar noch mehr ne und sich da die Kohle , in Ofen reinhauen und äh vor solchen Leuten zieh ich den Hut ne , weil die haben

wirklich die haben Familie aufgebaut ne und die arbeiten sich ihren Rücken wirklich krumm ne /hm/ um ihre Familie zu ernähren und für sie zu sorgen ne , also vor solchen Leuten ne=ich glaub das is auch so einer ne auch so nen Teil von den Leuten die äh wirklich was für ihre Familie=die nehm'n nich ihr Geld ne , und sagen hier=ich arbeite bei () ((verstellt die Stimme)) oder so=so Leute ich weiß ja nich arbeitest du im Büro ne ne du machst auch /ja/ auch ne=aber aber ich weiß nich so , Zahnärzte die da irgendwie an Zähnen rumfummeln oder pff wie soll ich sagen so Leute die Jugendlichen helfen oder so das is eigentlich ganz korrekte Sachen ne aber so Leute die äh was kannste als Beispiel nehmen (2) keine Ahnung so Leute wie , die die den ganzen Tag nur im Büro sitzen al-also es gibt Leute die nur im Büro sitzen ne die Berichte schreiben so wie du im Büro sitzt Berichte über die Jugendliche so so nen äh ähm wie nennt man das so ne Auswertung machen ne /ja/ es gibt aber auch Leute die im Büro sitzen , und einfach den ganzen Tach hier Füße hoch /hm/ und die ganze Zeit am telefonieren oder so Leute di-die in Call Call Center /ja/ die Leute eigentlich i- in dem Sinne verarschen /ja/ ähm hm vor solchen Leuten die kann man von meiner Seite aus in=die=Tonne=kloppen /ja/ weil das einfach nur so nen Job is die woll'n ihr Geld verdienen aber machen eigentlich gar nix dafür so /ja/ die holen sich dann davon nen Bier oder Zigarett'n oder Drogen ne , oder äh sorgen nich für ihre Familie und so , aber so Leute vor dir oder vor solchen Leuten die die wirklich arbeiten ne , hab ich auch Respekt , /hm/ ganz ehrlich und äh zum Beispiel hier auch vor Thomas die=der alles für uns tut damit wir äh /ja/ ne Nachso- /ja/ ne Nachsorge finden und die uns zum Gericht fahren , das äh , das und das vielleicht freigesprochen wird oder vermindert wird oder Bewährung anstatt äh ins Knast der (David Jones) kennste auch ne /ja/ der drei Jahre und zehn Monate bekommen hat weil er den einen Behinderten geschlagen hat ne /hm/ da- da hat er auch eigentlich alles gegeben ich weiß gar nich wer da mit dem war Matthias glaub ich /ja/ und der hat ja auch alles gegeben dafür ne und äh die=Richterin=gefragt was hast'n denn da gelernt ja , diss und diss äh Disziplin ich hab da boxen gelernt , /ja/ und wenn die Richterin hört ja ich hab da Boxen gelernt und er hat einen auf der Straße kaputt geboxt ne , hey da pff fällt dat Urteil natürlich nicht gut aus ne /ne/ (3) aber vor solchen Leuten Thomas is nen Typ der der reißt sich für uns den Arsch auf sozusagen ne /hm/ damit wir äh da draußen auf die Kette bekommen ne äh da warn so viele hier die es nich geschafft haben ne /ja/ oder auch nich ernstgenommen haben ne /ja/ die hier sitzn ja du Spasti , und alles ne und äh wegen solche Sachen rausgeflogen sind und dann noch ne Chance von Manni bekommen haben ne die dann im Knast sitzen und so schreiben bitte bitte ne /hm/ und dann Manni ja komm , liegst mir am Herzen ne du kommst nochma hier hin /hm/ und dann nochma rausfliegen ja weil de- weil sies nich gerafft haben ne /ja/ zum Beispiel der lange Kevin Kevin (Reuter) /ja/ der is auch nachhause (gefahren und so) der schreibt nen Brief Manni holt=ihn die ersten zwei Tage

perfekt wie en neuer Mensch nach drei Tagen pff hats wieder angefangen Spasti Wichser haut ihm erstmal auf die Fresse (2) /hm/ ich glaub ich hab auch hier mein Ding durchgezogen am Anfang=ich hab voll die Probleme mit dem äh (Guido äh Keppler) /ja/ und mit (Justin) und so ähm /ja/ und äh da hab ich äh die ersten paar Wochen die ich hier war hab ich direkt gelernt , einfach mal die Fresse halten einfach mal schlucken die ganze Scheiße die die sagen zu dir einfach mal schlucken , weil du kannst nich zu- zum ich hab auch äh vor älteren Leuten Respekt jetzt mittlerweile /hm/. wenn en älterer zu mir sagt hier mach dies und das ne , dann äh mach ich dat auch ne und äh nich sagen was willst du von mir /hm/ was bist du denn für einer ne /hm/ , mach doch selber du bis alt genuch mach doch selber so so war ich früher drauf ne (2) deswegen einfach mal Respekt zu haben und einfach mal den Mund halten ne , äh dat hab ich gelernt ja , Respekt auch zu zeugen ja , einfach ma , pff Respekt einfach ma vernünftig mit jemandem reden so und nich hier (äh=alter=was=man=was=man ne (verstellt die Stimme)) /ja/ so so Assi-Jargon von der Straße hier Alter was=machstn=hier=was=willste , so ne /hm/ einfach ma fragn hier was solln das was machsten den so blöd an hier guck=ma du bis älter als der ne=der is hier ganz unten=der hat hier ne=der is mit seinem Kopf noch zuhause=der hat Heimweh und so=hier lass den ma in Ruhe der muss erstmal klarkommen dat er hier is un so /ja/ und so red ich mittlerweile ne und früher , ja pff scheiß auf den mach ich direkt mit=hab ich direkt mitgemacht so ne /ja/ um einen zu erniedrigen=um co-ol dazustehen ne /ja/ , oder einer sacht komm , box den ma , de- der hat gar nix gemacht=der läuft einfach auf auf äh , Alt- Altmühl rum=Altmühl is so en kleiner Fluss bei uns und so , der läuft da rum (2) sage hier ey hier ich hab gehört so (der be- beste Anmachspruch) so ey ich hab gehört du hast meine Mutter als äh Hure beleidigt () äh ich kenn dich doch gar nich (ja und) da hat er direkt eine gehabt , so weil äh das is irgendwie alles voll komisch früher gelaufen ne , meine Mutter mal geschubst ne=ich hab meine Mutter einmal geschubst ne weil die war früher Alko- äh zweitausend ne hat meine Mutter sich von meinem Vater getrennt oder mein Vater von meiner Mutter irgendwie so /ja/ , und es gibt da Leute die dann ähm oder Elternteile die dann äh Frustessen machen ne=die sich dann durch den Frust äh durch diese Trennung fett fressen ne /ja/ oder äh Alkohol nehmen oder Drogen nehmen oder sich anfangen zu ritzen oder so /ja/ oder sich selbst irgendwie zu Schaden kommen ne , und äh meine Mutter hat dann äh gedacht komm=besser als wenn ich mir meinen Körper kaputtmach ne also so Narbn und so hat se Alkohol getrunken aber da geht auch der Körper von kaputt ne /hm/ die hat massiv Alkohol getrunken und dann hat meine Omma mich genommen , hab ich bei meiner Omma ersma nen Jahr gewohnt ne=und meine Mutter is immer vorbeigekommen hier ich will meinen Sohn zurück ne und die sacht hier geh aus meinem Haus du bist alkoholisiert , geh raus du kriegst deinen Sohn nich und alles ne und äh gesacht hier du machst erst en ne Drogentherapie ne /hm/ und dann k-

kannst du ihn wiederhaben ne und Jugendamt wusste ja auch davon und so die hat gesacht ja du hast ne gute Familie die hält zu dir=ne die nimmt dich direkt , eigentlich wärst direkt ins Heim gekommen oder so ne /ja/ weil zuhause nich läuft (2) aber äh wir haben so ne ganz kleine Familie meine Omma mein Oppa , der Hund von denen , und meine Mutter=so ne ganz kleine enge Familie ne /ja/ die da wie wie wie wie so nen wie so nen (Ball) ne und alles kann dagegen kommen=wie so nen Glashaus eigentlich=scheiß halt=kennste den Spruch wer im Glashaus sitzt sollte nich mit Steinen werfen /ja/ , dat is wie wir säßen im Glashaus und voll viele Leute versuchen das Glashaus , äh kaputtzumachen aber die wissen gar nich dass dat Plastik is , /lacht/ so is dat=die werfen Steine drauf aber das geht gar nich kaputt=weil wir nur wissn dass dat Plastik is und die denken das is Glas und die wundern sich dann **hä** warum isn dat nich aus Glas warum gehtn das nich kaputt so /ja/ und da kommt nix ran=wir halten immer zusammen egal was passiert ne (2) aber ich hab ja natürlich auch noch Kontakt äh zu mei zu meiner äh anderen Omma in Essen und so=zu meinem Vater hab ich Kontakt ich hab , zu **allen** Kontakt ne , aber äh , die seh ich halt nich also was heißt seh ich nich so oft=im Moment bestimmt ein zwei mal ne aber äh , wir haben auch keinen Stress unter denen aber , die vier Leute sind wirklich eng aneinander so /ja/ die sehen sich jeden Tag oder jeden zweiten Tag ne telefonieren auf jeden Fall jeden Tag und so ne äh , da kommt auf jeden Fall gar nichts dran (2) und äh wär das=hätte meine Omma mich nich aufgenommen wär da wär ich äh (2) Einrichtung gekommen wär hier bevor ich hier wär=wär ich nich zuhause und wär auch nich=ich glaub ich wär auch nich mehr nachhause gekommen=meine Mutter hätte erstmal die Trennung nich verkraftet und äh , dann dass ich irgendwo nich äh , dass ich irgendwo anders bin hätte sie auch nich verkraftet ne /hm/ ich denk mal die is auch sensibel aber die kann auch viel einstecken ne /hm/ die hat mit mir auch viel eingesteckt ne wie viel scheiße ich gebaut hab und so /ja/ und Knast und alles hat die auch äh verkraftet und so und hat nich gesagt ja hier pff jetzt haste das () gemacht jetzt brauchste nich mehr zu mir ankommen kannst auf Straße leben so ne , hat gesagt komm du hast was falsch gemacht ne , aber ich geb dir noch ne Chance und noch ne Chance und noch ne Chance ne , dat war zwar der Fehler ne aber äh (2) dann irgendwie kam ja hier , Camp /hm/ und dann , gehts eigentlich nur geradeaus und ich denk mir=hier hab ich genug gerafft ne hier is mir auch klar geworden dass Familie äh sehr viel bedeutet=war mir vorher auch schon ne aber durch den ganzen **Mist** draußen mit diesen Schlägereien und ähm , Diebstählen und Drogen nehmen und so ne , war mir irgendwie alles egal mit (den Jungs) Drogen nehmen zum Beispiel gekifft hab äh da war ich immer lattendicht und so und ich hatte gar kein Bock zu essen bin nachhause gekommen ich sag=ja=ich=muss=jetzt=was=zu=rauchen=und=so , und bin nachts um drei Uhr einfach äh zum (Ticker) gefahren und hab mir Gras geholt=bin nachhause gefahren hab mir ein geraucht , bin

eingeschlafen bin nächsten Morgen früh aufgestanden=hab Fernseh angemacht direkt Bong , wieder Mische wieder einen geraucht ne /hm/ also gar nicht so einen geregelten Tag- Tagesablauf ne so und so viel Uhr schlafen gehen also wenn ich jetzt hier **raus** bin muss ich ja nicht genau Punkt elf Uhr im Bett sein oder so ne man kann ja auch mal ne halbe Stunde länger oder früher ins Bett ne , aber äh früher gabs halt kein Getage- äh kein , strukturierten Tagesplan so wie hier ne /ja/ so nicht hier aufstehen zum Beispiel Frühstück machen Frühstück machen frisch machen duschen gehen dies und das ne , Schule gehen danach Freunde treffen oder Freunde treffen oder so ne so- so was gabs da nicht , es gab immer nur aufstehen kiffen äh , wenn überhaupt frühstücken dann direkt raus zu Kollegen , dann ab und zu mal nachhause gegangen mit Kollegen Mama mach mir was zu essen und so ne=und dann wieder raus und all so ne Scheiße ne=das war richtig eigentlich schlimm ...

(...) Zn 495

I.: Was ist jetzt bei dir der Unterschied zu , ähm , zu der Zeit vor der Maßnahme also so dass du gesacht hast so da gehste hin beleidigst einen /ja/ und dann bäm gibts einen so ähm , das hat ja auch Stress gebracht also wende dich dann schon so verhalten hättest /ja/ hättest in der Zeit auch weniger Stress gehabt also was ist jetzt unterschiedlich oder was hat sich bei dir auch verändert

J.: Von , meinst du jetzt wenn ich hier rauskomme oder jetzt in der Zeit wo ich hier und vorher war ((nachfragend))

I.: Jetzt hier und vorher also jetzt v- von heute wenn wir jetzt von heute ausgehen und du sagst ich kann jetzt mal die Fresse halten und /hm/ ähm ich hab das gelernt ähm und ich hab auch Respekt wenn Leute mich gut behandeln ähm und dann hast du erzählt bist du damals aber irgendwie losgegangen und dann ist da einer rumgehüpft=der hat dir aber gar nichts getan /ja einfach weil ich Bock hatte/

J.: Ja äh ich denk mal einfach ruhiger geblieben hier ne du weißt we- wenn- wenn du hier aus der Maßnahme raus bist dann ist ganz vorbei ne , und äh im Gegensatz zu früher ich war unruhig ne und so äh ich hab einen gesehen direkt so haust dem jetzt eine in die Fresse oder ist das so ein Typ der direkt Anzeige macht und dann im Nachhinein nach der Anzeige direkt nochmal eine hauen in die Fresse hauen kannst /ja/ aber dann richtig damit der richtig dran denkt und so ne , und äh einfach mal früher unruhig war ich gewesen äh aggressiver und so und ähm , immer meist auf Drogen (2) alkoholisiert , kein Bock auf gar nichts auf alles geschissen jetzt jetzt seh ich an dem Ganzen Sinn , der hier stattfindet ne () sag ich der hier stattfindet an

den Sachen der hier stattfindet nen **Sinn** /ja/ die bringen dir bei ruhiger zu werden und alles=wird ja auch voll oft in Gruppen gesacht ey du musst ruhiger sein ne zusammenhalten ne /ja/ , und ähm äh ich bin auf jeden Fall ruhiger geworden hier äh ich kann mich auch äh besser äh artikulieren und alles /ja/ ähm besser mit Menschen umgehen **zum** Beispiel , dat is sehr wichtich weil draußen umgehen äh Umgangsformen Umgangston war alles en bisschen anders als hier zum Beispiel (2) ähm was noch (3) ja Respekt wie schon gesagt (3) alles Mögliche , alles Mögliche ja Sachen anfangen zuende bringen zum Beispiel vom ersten Tag bis zum Ende hier bleiben ne /ja/ , Sachen nich verliern gehört dazu ich mein jetzt nich nur hier sondern draußen (2) äh dann Respekt draußen zu verlieren oder zu bekommen , hier seine T-Shirtfarbe nich zu verliern /hm/ oder zu gewinnen **eine** Respektbotschaft nich zu verliern oder zu erhalten /ja/ das sind alles so Dinge , draußen hab ich Respekt bekommen aber dann auch wieder nich (3) weil die einfach ge- Respekt hatten die weil ich einen weggeklatscht hab aber dann im Nachhinein gesacht haben ey du bist viel zu klein ey du bist zwar hart aber du bist zu klein deswegn haben wir keinen Respekt vor dir /ja/ so ,

I.: We- wenn du das jetzt vergleichst ähm den Respekt den du früher bekommen hast so auf der Straße , und den Respekt um dens hier im Trainingscamp geht

J.: Der is auf jeden Fall nen Riesenunterschied auf jeden Fall ich=hab=im Heimaturlaub mit äh , so vielen Müttern telefoniert die wussten plötzlich dat ich hier bin äh zuhause /ja/ und die gesacht haben ey hier , ich hoffe du bist aufm guten Weg hörst auf mit der mit den Drogen und alles und wir haben en riesen Respekt vor dir /aha/ dass du das Ding von Anfang bis Ende durchziehst ne , und dem äh Kopf weitergekommen bist /ja/ und nich mehr so denkst wie früher , die äh meine jetzige Freundin die hab ich äh anner Haltestelle , äh am (die Anna) an ner Dönerbude getroffen und der hab ich direkt auch voll erzählt die wie abgeht wie ich jetzt mittlerweile denke und die sacht hier top Sache und alles ne /ja/ und ich denk ma ein Grund dass die jetzt mit mir zusammen sein will , äh. weil ich jetzt genauso denke wie die und die hat früher auch nich so gedacht wie ich aber die hats einfach so geschafft weil Familie auch Trennung aber die hats besser verkraftet ne /ja/ , und die sacht hier auch boah krass und so ne sechs Monate wat dat bringt weil ich sach so , en Mensch kann sich in drei Wochen nich ändern /hm/ hab=ich glaub ich auch am Anfangsgespräch gesacht in drei Wochen kann sich kein Mensch ändern aber in sechs Monaten auf jeden Fall /hm/ war jetzt ne lange Zeit , und du weißt wi- wie nah wie wie eng deine Familie eigentlich ist wie du die liebst und alles ne /ja/ was du eigentlich **für die** machen alles willst ne zum Beispiel ein Ding zu machen is hier einfach **durchziehen** einfach durchziehen einfach mal von Anfang an kein Scheiße bauen mehr und so ne /ja/ (2) einfach alles , zum Beispiel früher früher zum Beispiel jetzt auch zu de Frage

die du gesacht hast ähm (2) tz die Sache draußen (2) irgendwas anzufangen aber nich zuende bringen (2) draußen irgendwas angefangen aber nie zuende gebracht /ja/ hier angefangen zuende gebracht is irgendwie ganz anders

I.: Was is das für en Gefühl

J.: Auf jeden Fall **richtig** geil weil du weißt ey ich hab das geschafft zum Beispiel Ü-Training /ja/ du läufst hun- hundert Kilometer nach Kassel mit som so nem Rucksack , und kommst dann an und denkst dir ey ich bin grad von Diemelstadt nach von Diemelstadt von Rhoden aus , bis nach Kassel gelaufen was bist du eigentlich für en Freak ey wat tust du eigentlich alles damit du in deinem Kopf klar wirst ne /ja/ und sowat zum Beispiel is en richtig geiles Gefühl oder einfach ma so nen Fußballturnier , anzufangen und bis zum Ende auch wenn du verlierst einfach durchziehen auch **richtig** geiles Gefühl=du denkst ey scheiße jetz hab ich verlorn jetz muss ich nochma Gas geben jetz müssen wa die Gegner richtig wegklatschen a- a- /ja/ nich in dem Sinne wegklatschen richtig mit der äh Torzahl wegklatschen /ja/ so richtig hier fünf null oder fünf eins oder sechs eins oder so /ja/ so richtig mal die Hucke vollhauen ne hinten rein bam bam Tore schießen und so ne , is einfach so ne Motivation die du dir äh selber stellt oder gibst /hm/ (2) du sagst hier ey , müssen jetz das Spiel gewinnen (2) bam das hat sich eingespeichert wir müssn nächstes Spiel gewinnen dann die dann stehste aufm Platz wir müssen gewinnen wir müssen gewinnen wir müssen gewinnen stehts eins null gewi- äh zurück sachst ey wir müssen trotzdem gewinnen /ja/ geht nich wir können uns da nich von sol- solchen Leuten die Hucke vollhauen lassen /ja/ auf gehts (2) und sowat is auf jeden Fall nen richtig geiles Gefühl ey auf jeden Fall irgendwat mal durchzuziehen /hm/ also wenn ich jetz auch am äh Sonntag die Respektbotschaft hab=dann denk ich mir auch ey hast angefangen durchgezogen auch richtig geiles Gefühl da in der Mitte zu sitzen ne /ja/ ich seh so viele Leute die rausgeflogen sind und gegangen sind ne jetz plötzlich w- wer alles gegangen is mein Pate Dennis (2) äh Steven Enes Roman wer is alles noch gegangen , ach sind so viele Guido Justin Jo alle plötzlich pam=pam=pam /hm/ Pierre /ja/ alle weg ne /ja/ und ich bin jetz der nächste ne und äh da in der Mitte sitzen und sagen ey , du kannst dir jetz dein Vortrag hören was de hier gelernt hast wat de alles gemacht hast ne wat zum Beispiel auch beim Ab- Abschlussbericht ne /hm/ den zu schreiben und alle schreiben wat du gemacht hast und wat du für Probleme hattest ne , Küchendienst dies Dienst und pipapo und T-Shirtfarben von wem und dies und bä , so- sowat zu schreibn oder auch zu erzähl is ja der Abschlussbericht is ja das eigentlich alles was du in der äh , in der Abschiedsgruppe sagst ne /ja/ aber das wird ja nochmal aufgeschrieben dass die das da unten habn für die für die Mappe und nochmal keine Ahnung wat damit wird /ja/ (Jugendamt oder so Zeug ne) /ja/ , ähm sowat einfach zu schreiben oder zu erzählen is auch

richtich geiles Gefühl so , weil du sagst ja die Probleme hatt ich dat halt=hab ich überwunden oder so ne /hm/ die ganzen Schläge und so einfach alles überwunden und so , also äh (2) sowat is auf jeden sowat si- sind geile Gefühle auf jeden Fall /hm/ , is nich so so nen Gefühl wie wenn de einen **weg**klatscht auf der Straße oder so ne is nich so so nen Gefühl ne so so en Gefühl is niedriger als das jetzt das is höher als pf wenn du /ja/ einen haust oder so ne da denkste ja ich bin der King /ja/ ja oder auch hier beim Trainieren ich äh , war fr- früher äh in McFit Fitnesscenter /ja/ trainieren und äh mittlerweile fang ich jetzt hiernach äh auch wieder an weil ich hab ja meine Monat- du kannst die einfrieren und alles ne damit du die , also einfrieren , Januar Februar März April Mai Juni kannst die einfrieren /hm/ und dann 2011 dann weitermachen Januar fängste dann halt an äh bei Juli an ne /ja/ und machst dann weiter und kannst dann Januar 2011 und so weitermachen ne /ja/ , und äh hier hab ich auf jeden Fall auch richtig gut trainiert ne auch im mitm Gerd zusammen /hm/ mit dem Meier und äh (2) gestern war Nef- ja doch gestern auch nochmal schön Schultern und alles gemacht ne auch richtig geiles Gefühl du denkst ey du tust was für dich du tust nich was für andere /ja/ du tust=ich will nich Muskeln haben um um äh Angst vor anderen Leute- äh dass die Leute Angst vor mir haben sondern da ich einfach zum Beispiel jetzt für Sommer oder so gut aussehen=ich will nich ((unverständliche Laute)) ich klatsch den damit weg oder so ne /ja/ ich will einfach dat dat gut aussieht und so äh (2) jetzt was heißt Respekt ne Respekt kann man sich durch Muskeln und Wörtern und äh Straftaten nicht holen ja also schon aber äh (2) aber nich so wie , ich will einfach Muskeln haben so damit dat gut aussieht und so ne /ja/ und äh , dat ich wieder wieder so wieder so nen Glücksgefühl hab und sach ey du hast schon wieder wat in deinem Leben geschafft oder angefangen , /ja/ wat du nach ein zwei Jahren () , den Arm von wat weiß ich hast /hm/ so einfach so wieder ein Ziel setzen einfach immer neue Ziele setzen ne da könntste mir auch zehn Stück auf einmal die sagen setz dir erstmal **ein** Ziel komm ersma klar in deiner Welt da draußen /ja/ aber pf mir is das eigentlich schnuppe ne ich kann mir so viele Ziele setzen und ich kann die irgendwie trotzdem erfüllen /hm/ ich weiß nich warum (2) ich will Schule , Schule hab ich früher mit der Zie- gegeben geh dahin , also jetzt bevor ich angefangen hab mit Scheiße bauen hab ich gedacht=setz dir jetzt das Ziel Schule /ja/ (bam gemacht) du setz dir äh du setzt dir ein Ziel hier mit deiner Mutter vernünftig umzugehen Zie- Ziel geschafft ne so und dann plötzlich war irgendwie alles voll komisch dann Punkt , so durch die ganze Trennung und alles so /ja/ und jetzt versuch ich einfach nochma , weil ich glaub noch ne Trennung gibts nich die einzigste Trennung wär jetzt von mir äh mit meiner Mutter aber die Trennung kann ja nur passieren wenn ich nochma Scheiße mache /hm/ aber äh , ich setz mir einfach jetzt paar Ziele ne immer nacheinander so jetzt ersma Schule , ersma klarkommen da draußen in der kleinen Welt oder gr- sehr großen Welt ne dat is ja hier ne kleine Welt so (2) tausenddreihundert

Quadratmeter oder wie viel dat hier sein soll /ja/ is ja ne kleine Welt aber da draußen gibts was weiß ich wie viele Milliarden , ne und da setz ich mir erstma das Ziel klarkommen , Schule noch gehen , Geburtstach gut machen nich mir irgendwelche Drogen da reinpfeiffen irgendwelche Teile oder Pep da irgendwie in die Nase hauen damit ich hauptsache lange wach äh sein kann ne danach schön in Urlaub mit meiner Mutter is auch en Ziel schönen Urlaub verbringen **richtig** schönen Urlaub ne , Fußball anzufangen Rugby hab ich jetzt hier von Ina hat mir ne , Internetseite warn wir auf der Internetseite die hat gesagt hier willstest E-Mail schreiben hab ich gesacht ne lass ma , ich schreib lieber nen Brief=und=so=gib=ma bitte die Adresse und so hat se mir Adresse gegeben hab ich nen Brief hingeschickt ich hab gesacht hier ich bin nurnoch drei Wochen hier und so ähm ich bin so und so alt bin so und so groß bin dann und dann geboren ich wohn da und da bin im Moment im Trainingscamp (2)

Das Transkript setzt mit einer Erzählung des Jugendlichen darüber ein, was nach dem Ende der aktuellen Maßnahme auf ihn zukomme. Die Erzählung wurde durch den Interviewten bereits auf dem gemeinsamen Weg zum Interviewort begonnen.

J.: (...) will nicht weil a-am zwölften fängt Schule an und so und da muss ich dabei sein ja weil /ja/ weil meine zehn Jahre schule sind um /ja/ weil ich so lange in der Schule gefehlt hab nä äh hab ich kein Abschluss nä und äh ich muss halt in die Schule um Abschluss nä und die ham mir dann ne Chance gegebn jetz , ich soll am zwölften äh ja zur Schule gehn , bis zu den Sommerferien und dann sogn die dann gibts ne Klassenkonferenz und dann sogn die hier der äh also entweder sagen die nä der strengt sich gar nich an der hat keinen Bock der is immer noch wie früher der tz , hat kein Bock da drauf nä /ja/ und äh kann aber auch so sein dass die sogn ja der hat Bock drauf nä , äh der strengt sich an der will nen Abschluss habn wir geben dem nochmal nen Jahr oder zwei ne damit der seinen Abschluss habn äh damit er weiterkommt im Leben /ja/

Der Jugendliche berichtet, wieder in die Schule einzusteigen. Das Datum stehe bereits fest. Er müsse den VertreterInnen der Schule zeigen, dass er sich anstrengen will, die Schulanforderungen zu erfüllen und ernsthaft einen Abschluss anzustreben. Diese besondere Testphase begründet er mit seiner langen Fehlzeit in der Schule. Sich zunächst in der Schule beweisen zu müssen, um überhaupt wieder aufgenommen zu werden, sieht der Jugendliche als eine Chance die ihm gewährt würde. Die

Entscheidung darüber, ob er letztlich als Schüler (wieder) aufgenommen wird, obliegt den VertreterInnen der Schule: *bis zu den Sommerferien und dann sagn die dann gibts ne Klassenkonferenz und dann sagn die...* Als Grundlage der Entscheidung weist er den LehrerInnen, die er abstrakt als *die* bezeichnet allerdings nicht Willkür oder seinen Leistungsstand zu, sondern die anstehende Bewertung darüber, ob es ihn selbst gelänge, den Eindruck zu vermitteln genügend Motivation einzubringen – ob er *Bock habe und sich anstrenge*. Mit der wagen Formulierung *kann aber auch so sein*, prognostiziert der Jugendliche implizit die gestellten Anforderungen erfüllen zu werden und stellt sich als motiviert und in der Lage dar, *im Leben weiterkommen* zu wollen. Das Weiterkommen knüpft er in seiner weiteren Erzählung an einen Schulabschluss und dem Zugang zu einer beruflichen Ausbildung. Als Beleg für seine Motivation berichtet er im Weiteren auch auf die Möglichkeit zu verzichten, noch an der Sommerfreizeit der aktuellen Jugendhilfemaßnahme teilzunehmen:

... und äh deswegen hab ich gedacht Manni ne geht nich tut mir leid ich würd gern mitfahren is auf jeden Fall ne korrekte Sache ne /hm/ manche sehn nur ach korrekt Spanien umsonst ne aber ich äh seh das einfach als Spaß an ne /ja/ Manni sacht so du äh hast dir verdient ne du warst den ganzen Winter hier äh minus zwanzig Grad da zum Twistesee , gelaufen äh , übernachtet ne , aber ich hab gesacht ja pff find ich eigentlich nett von dir is ne gute Belohnung ne aber äh , wer weiß wie das dann mit Schule ausgeht /ja/ ...

Die als *Belohnung* für die Teilnahme an der Maßnahme bezeichnete Sommerfreizeit schlägt er zugunsten des Wiedereintritts in die Schule als gut gemeintes, aber aktuell nicht hilfreiches Angebot aus. Er charakterisiert die Zeit in der Maßnahme als starken Kontrast zu einer Sommerfreizeit. Das Beispiel einer Wanderung in eisiger Kälte verleiht seiner zurückliegenden Zeit in der Jugendhilfemaßnahme den Charakter einer harten und anstrengenden Zeit, die nun hinter ihm liege, er sich aber deshalb nicht in einer wohlverdienten Sommerfreizeit erholen, sondern in der Schule weiterhin engagieren wolle. Durch den Satz *wer weiß wie das dann mit Schule ausgeht* positioniert er sich als jemanden, der kurzfristige Annehmlichkeiten gegenüber weiterführenden Zukunftschancen abwäge und somit eine gewisse Reife aufweist. Er stellt sich als leistungsstark und zielstrebig dar.

... is en bisschen komisch alles=denk mal die könnten das (da unten) auch noch einrichten dass ich erst äh später Schule habe und dann is das so en (Kurzverhältnis) so äh drei Wochen und ich weiß nich ob ich ob die in drei Wochen=weil ich muss ja erstma wieder reinkommen nä /hm/ ich komm hier raus , gehe am Mittwoch in die Schule , und bin dann in der achten , eigentlich wär ich in der neunten aber die ham gesagt komm achte weil du so lang hier gefehlt hast=jetz noch en halbes Jahr gar nix gemacht hast da und so ne muss ersma wieder reinkommen und so ne /hm/ , deswegen bin ich jetz erstmal in der achten , und dann mach ich einfach ab da weiter=is ja nich schlimm ne , bin ich dann einfach mit al- mit ä einem Jahr später erst aus der Schule=aber hauptsache äh Abschluss /ja/ und Ausbildung (), is mir egal ob ich mit siebzehn äh aus der Schule gehe ne /hm/ von daher hauptsache nen Abschluss ey weil nen Abgangszeugnis Hauptschuleabgangszeugnis pff kann man nich viel reißen ne , ...

In der sich anschließenden Passage positioniert sich der Jugendliche als Person, die in der Lage sei, Anforderungen anzunehmen und die es nicht kümmern, ob sie verspätet zu einem Schulabschluss komme oder Schwierigkeiten aufgrund der langen Fehlzeiten zu erwarten habe. Mit der Bemerkung *Hauptsache nen Abschluss* bringt er zum Ausdruck ein klares und festes Ziel zu verfolgen.

Diese Positionierungen knüpfen an die Analysen des ersten Interviews an, in denen sich der Jugendliche als jemand präsentiert, der Anforderungen ertragen könne und überstehe. Allerdings ist ein Kontrast auffällig, der gegenüber dem ersten Interview weniger den Charakter der Zumutung durch Belastungen seines Lebens in den Vordergrund stellt, sondern den Charakter der Möglichkeiten betont. Es scheint als habe der Jugendliche die Imagination die Anforderungen aktiv bewältigen zu können und nicht erleiden zu müssen. Es deutet sich ein Selbstbild an, das gegenüber dem ersten Interview positiver in die Zukunft blickt.

Dies setzt er auch in seiner weiteren Erzählung fort, in der er berichtet, er könne unter Umständen ein Praktikum und anschließende eine Ausbildung im Weinbau bei einem Verwandten beginnen. Diese Passage wird nicht in ihrer Feinanalyse dargelegt, da sich hier die bereits erzielten Analyseergebnisse fortsetzen. Die positive Erwartungshaltung wird durch die soziale Nähe des Verwandten und bereits vorhandenes ‚Expertenwissen‘ in der Interviewsituation untermauert. Der Jugendliche positioniert sich in dieser Passage durch detaillierte Kenntnisse der Weinverarbeitung

als Experte. Es zeigen sich Parallelen zur Selbstpositionierung im ersten Interview in Bezug auf den Fußball. Eine vermeintliche Expertise untermauert seine Selbstpositionierung als jemanden, der motiviert ist und bereits über notwendige Kompetenzen bzw. Wissen verfüge, die an ihn gestellten Anforderungen meistern zu können.

Die Feinanalyse setzt bei Zeilennummer 95 wieder ein. Der Jugendliche nimmt Bezug auf seinen Verwandten, der ihm aufgrund seines steigenden Alters und dem Desinteresse seiner eigenen Kinder den Weinbaubetrieb unter bestimmten Umständen übergeben würde:

(...) ich denk ma mit siebzig kannste da nich mehr in den Berg hochklettern da und äh , /ja/ der hat auch äh Arbeiter da aber (2) da kann man nich mehr lange mit siebzig kann man da nich sei- sein Rücken krumm arbeiten=ich denk ma der Mann der hat=vor solchen Leuten zieh ich auch Respekt ne die äh äh zum Beispiel äh (2) wie soll ich sagn bei uns in Essen gibts so HKM ne das is äh Handelskammer sowieso ne für Eisenbahn ne /ja/ so und äh Metallbau und so und vor solchen Leuten die da vom Ofen arbeiten ne , vor som zweihundert dreihundert Grad Ofen oder sogar noch mehr ne und sich da die Kohle , in Ofen reinhauen und äh vor solchen Leuten zieh ich den Hut ne , weil die haben wirklich die haben Familie aufgebaut ne und die arbeiten sich ihren Rücken wirklich krumm ne /hm/ um ihre Familie zu ernähren und für sie zu sorgen ne , also vor solchen Leuten ne=ich glaub das is auch so einer ne auch so nen Teil von den Leuten die äh wirklich was für ihre Familie=die nehm nich ihr Geld ne , und sagen (hier=ich arbeite bei () (verstellt die Stimme)) ...

Der Jugendliche assoziiert mit seinem Verwandten das Rollenmodell eines körperlich hart arbeitenden Versorgers. Menschen die *sich ihren Rücken wirklich krumm arbeiten*, positioniert er als respektable und anständige Menschen. Dieses verallgemeinerte Bild erscheint fest verbunden mit einer sozialen Lebensführung, die auf die Familie ausgerichtet scheint. Durch die Erzählung den Erwartungen des Verwandten im Rahmen eines Praktikums und einer anschließenden Ausbildung entsprechen zu wollen, sich und anderen zu beweisen, dass er in Lage ist ein ‚anständiges‘ Leben zu führen, positioniert sich der Jugendliche als ausdauernd und zielstrebig. Er entwirft mit dieser Zukunftsvision ein Szenario, das in einem starken Kontrast zu seiner bisherigen Biographie steht. Seinen Verwandten positioniert als wohlwollend und fördernd, sofern er sich selbst nur den Anforderungen eines

‚anständigen‘ Lebens stellen würde. Dies kann durchaus auch stellvertretend für andere interpretiert werden. Das Weltbild des Jugendlichen harte, ‚echte‘ Arbeit würde zu einem erfolgreichen Leben führen, das von anderen respektiert würde, dient ihm als Identifikation und Blaupause für seiner Zukunftspläne. Auffällig ist der Kontrast zu den Erzählungen über seine Eltern: Zusammenhänge des Unterstützens oder Förderns tauchen hier nicht auf. Die Erweiterung des familiären Rahmens durch Bezugnahme auf den Onkel, kann als ein Versuch positiver Identifikation mit einem respektablen Familienmitglied interpretiert werden. So gesehen könnte Familie als positives Umfeld positioniert werden, auch wenn die Kernfamilie dieses Bild nicht erfüllt.

Im Folgenden führt der Jugendliche die Charakterisierung ‚echter‘ bzw. respektabler Arbeit fort und versucht sie von anderen zu missbilligenden Formen abzugrenzen:

... oder so=so Leute ich weiß ja nich arbeitest du im Büro ne ne du machst auch /ja/ auch ne=aber aber ich weiß nich so , Zahnärzte die da irgendwie an Zähnen rumfummeln oder pff wie soll ich sagen so Leute die Jugendlichen helfen oder so das is eigentlich ganz korrekte Sachen ne aber so Leute die äh was kannste als Be ispiel nehmen (2) keine Ahnung so Leute wie , die die den ganzen Tag nur im Büro sitzen al-also es gibt Leute die nur im Büro sitzen ne die Berichte schreiben so wie du im Büro sitz Berichte über die Jugendliche so so nen äh ähm wie nennt man das so ne Auswertung machen ne /ja/ es gibt aber auch Leute die im Büro sitzen , und einfach den ganzen Tach hier Füße hoch /hm/ und die ganze Zeit am telefonieren oder so Leute di-die in Call Call Center /ja/ die Leute eigentlich i- in dem Sinne verarschen /ja/ ähm hm vor solchen Leuten die kann man von meiner Seite aus in=die=Tonne=kloppen /ja/ weil das einfach nur so nen Job is die wolln ihr Geld verdienen aber machen eigentlich gar nix dafür so /ja/ die holn sich dann davon nen Bier oder Zigaretten oder Drogen ne , oder äh sorgen nich für ihre Familie und so , ...

Zunächst entwirft der Jugendliche Büroarbeit als Kontrast zu anständiger Arbeit, verfängt sich allerdings in der sozialen Situation des Interviews, da ihm anscheinend im Erzählfluss bewusst wird, dass er mit der Fortsetzung dieser Argumentation sein Gegenüber diskreditieren könnte. Er wechselt das Berufsfeld und beginnt zu differenzieren: Auch Zahnärzte, die auf den ersten Blick keine körperlich anstrengende Arbeiten leisten, positioniert er als respektabel. Seine narrative Suchbewegung greift erneut die Büroarbeit als Kontrast zu anständiger Arbeit auf, und stößt zugleich auf die Widersprüchlichkeit, dass die Arbeit des Interviewers doch auch etwas Respektables

beinhalte, allerdings nicht das Eigentliche sei, was ihn ‚den Hut vor Leuten ziehen lasse‘. So vermeidet er erneut diese Argumentation fortzusetzen und zieht die Arbeit in einem Call-Center heran, um diese weitergehend zu missbilligen. Die Beschreibung, diese Leute würden eigentlich *nix tun, den ganzen Tach hier Füße hoch* und *eigentlich i- in dem Sinne verarschen*, positioniert Menschen, die keiner anständigen Arbeit nachgehen als nicht respektabel, gar als verachtenswert: *die kann man von meiner Seite aus in=die=Tonne=kloppen*. Seine Missachtung gegenüber solchen Menschen zeigt sich auch in der folgenden Zuschreibung, was sie mit ihrem ‚verdienten‘ Geld tun würden. Der Jugendliche positioniert sich der körperlich arbeitenden Schicht zugehörig und grenzt seine eigene soziale Verortung von administrativen Tätigkeiten ab. Narrativ zeigt sich allerdings seine Identitätsarbeit, in der er eine klare Polarisierung zugunsten einer differenzierteren Betrachtung der Berufswelt auflöst. Im nächsten Interviewsegment differenziert er seine Bewertung und positioniert sich selbst als Person, die in Lage ist stereotype Zuschreibungen in einem gewissen Maße auch zu hinterfragen und seine Selbst- und Weltbezüge einer Reflexion zuzuführen.

...aber so Leute vor dir oder vor solchen Leuten die die wirklich arbeiten ne , hab ich auch Respekt , /hm/ ganz ehrlich und äh zum Beispiel hier auch vor Thomas die=der alles für uns tut damit wir äh /ja/ ne Nachso- /ja/ ne Nachsorge finden und die uns zum Gericht fahren , das äh , das und das vielleicht freigesprochen wird oder vermindert wird oder Bewährung anstatt äh ins Knast der (David Jones) kennste auch ne /ja/ der drei Jahre und zehn Monate bekommen hat weil er den einen Behinderten geschlagen hat ne /hm/ da- da hat er auch eigentlich alles gegeben ich weiß gar nicht wer da mit dem war Matthias glaub ich /ja/ und der hat ja auch alles gegeben dafür ne und äh die=Richterin=gefragt was hastn denn da gelernt ja , diss und diss äh Disziplin ich hab da boxen gelernt , /ja/ und wenn die Richterin hört ja ich hab da Boxen gelernt und er hat einen auf der Straße kaputt geboxt ne , hey da pff fällt dat Urteil natürlich nicht gut aus ne /ne/ (3) aber vor solchen Leuten Thomas is nen Typ der der reißt sich für uns den Arsch auf sozusagen ne /hm/ damit wir äh da draußen auf die Kette bekommen ne äh da warn so viele hier die es nich geschafft haben ne /ja/...

An die diskreditierende Passage über nicht körperlich harte Arbeit stolpert der Jugendliche gedanklich in eine reflexive Überarbeitung seiner Meinung. Es fällt ihm offenbar schwer seine Erfahrungen und Einschätzungen von Menschen, wie dem Interviewer oder einem Mitarbeiter Thomas des Trainingscamps, der überwiegend administrative Tätigkeiten ausführt, mit seiner stereotypen Haltung zur respektablen

Arbeitsformen in Einklang zu bringen. Insbesondere da nicht nur die Abwertung der Tätigkeiten an sich im Raum steht, sondern damit verbunden auch negative Verhaltensweisen wie Drogenkonsum oder die Familie im Stich lassen assoziiert werden, erscheint es dem Jugendlichen notwendig die Personen die im aktuell begegnen anders zu bewerten. Die Wahrnehmung, dass Thomas, *der alles für uns tut ... nen Typ ist, der reißt sich für uns den Arsch auf sozusagen* eine Person ist, die überwiegend administrative Tätigkeiten übernimmt, fordert den Jugendlichen eine Neujustierung seiner Weltbezüge ab. Es scheint, dass die Erlebnisse, die der Jugendliche in seiner Zeit im Trainingscamp gemacht hat, seine Haltung über respektable Arbeitsformen verändert hätte. Greift er zu Beginn der Passage noch auf die Haltung zurück, anerkennenswerte Arbeit sei es, sich den Buckel krumm zu schuften und damit die Familie zu versorgen, muss er aufgrund seiner Erfahrung, dass auch andere Tätigkeiten als sinnvoll und hilfreich erlebt werden können, revidieren. In der folgenden Passage grenzt sich der Jugendliche von anderen Adressaten ab, die aus der aktuellen Maßnahme verwiesen wurden oder diese beendet haben und sich anschließend erneut in sozialen Schwierigkeiten befänden. Er positioniert die Arbeit der in der Maßnahme Tätigen somit als hilfreich und unterstützend und die betroffenen Jugendlichen als selbst schuld, da sie nicht *gerafft* hätten, wie man sich zu verhalten habe, obwohl sie dafür auch noch eine zweite Chance bekommen hätten.

... die hier sitzn ja du Spasti , und alles ne und äh wegen solche Sachen rausgeflogen sind und dann noch ne Chance von Manni bekommen haben ne die dann im Knast sitzen und so schreiben bitte bitte ne /hm/ und dann Manni ja komm , liegst mir am Herzen ne du kommst nochma hier hin /hm/ und dann nochma rausfliegen ja weil de- weil sies nich gerafft haben ne /ja/ zum Beispiel der lange Kevin Kevin (Reuter) /ja/ der is auch nachhause (gefahren und so) der schreibt nen Brief Manni holt=ihn die ersten zwei Tage perfekt wie en neuer Mensch nach drei Tagen pff hats wieder angefangen Spasti Wichser haut ihm erstmal auf die Fresse (2) /hm/...

Wie schon in der Passage zur respektablen Arbeit versucht der Jugendliche sich selbst über eine Abgrenzung selbst als positiv zu beschreiben. Die deutliche Zurückweisung von gewalttätigem Verhalten eines anderen Jugendlichen in der Maßnahme als *Spasti* und *Wichser*, weil dieser wieder jemanden geschlagen habe, stellt ihn selbst implizit als jemanden dar der körperlich Gewalt ablehne. Einerseits sieht der Jugendliche

körperliche Leistungsfähigkeit in der Erwerbstätigkeit als positives Vermögen, sich bei entsprechenden Anforderungen den *Buckel krumm arbeiten* zu können, andererseits weist der die Inanspruchnahme körperlicher Stärke gegen Andere ab.

Im Weiteren resümiert er, sich selbst anders verhalten zu haben. Er bringt sich gegenüber den Jugendlichen, die keine positive Entwicklung vorzuweisen haben, in eine überlegene Position.

... ich glaub ich hab auch hier mein Ding durchgezogen am Anfang=ich hab voll die Probleme mit dem äh (Guido äh Keppler) /ja/ und mit (Justin) und so ähm /ja/ und äh da hab ich äh die ersten paar Wochen die ich hier war hab ich direkt gelernt , einfach mal die Fresse halten einfach mal schlucken die ganze Scheiße die die sagen zu dir einfach mal schlucken , weil du kannst nich zu- zum ich hab auch äh vor älteren Leuten Respekt jetzt mittlerweile /hm/

Der Jugendliche beschreibt seine Anfangszeit in der aktuellen Maßnahme als Zeit des Lernens. Er knüpft an die Selbst- und Weltverhältnisse an, die er auch im ersten Interview präsentiert hat: Er erträgt die Zumutungen, hält sich zurück, verhält sich konform. In dieser Sequenz rahmt er seine Selbstpositionierung rückblickend als Lernprozess. Er markiert Respekt vor Älteren zu haben als einen Lernerfolg, der sich im Zusammenleben mit älteren Jugendlichen eingestellt habe. Dies resultiere aus dem Hinnehmen negativer Erlebnisse (*einfach mal schlucken die ganze Scheiße*).

... wenn en älterer zu mir sagt hier mach dies und das ne , dann äh mach ich dat auch ne und äh nich sagen was willsten du von mir /hm/ was bist du denn für einer ne /hm/ , mach doch selber du bis alt genuch mach doch selber so so war ich früher drauf ne (2) ...

Den Lernprozess konkretisiert er durch Bezugnahme wie er *früher drauf* gewesen sei. Er positioniert sich im Interview als eine widerständige Person, die Anforderungen aggressiv zurückgewiesen habe. Gleichzeitig gibt der Jugendliche preis frühere Anforderungen nicht einfach nur hingenommen zu haben. Hier zeigt sich ein Kontrast, der sich allerdings durch die Differenzierung der Anforderungen auf die Personen, die sie an ihn gestellt haben, auflöst. Anforderungen der Erwachsenen- und Institutionenwelt seien hinzunehmen und zu ertragen, Anforderungen Gleichaltriger können aggressiv abgewehrt werden. Mit der Äußerung *so war ich früher drauf* wendet sich der Jugendliche von der erzählten Selbstpositionierung ab und deutet ein gewandeltes Selbst- und Weltverhältnis an.

... deswegen einfach mal Respekt zu haben und einfach mal den Mund halten ne , äh dat hab ich gelernt ja , Respekt auch zu zeugen ja , einfach ma , pff Respekt einfach ma vernünftig mit jemandem reden so und nich hier (äh=alter=was=man=was=man ne (verstellt die Stimme)) /ja/ so so Assi-Jargon von der Straße hier Alter was=machstn=hier=was=willste , so ne /hm/ einfach ma fragn hier was solln das was machsten den so blöd an hier guck=ma du bis älter als der ne=der is hier ganz unten=der hat hier ne=der is mit seinem Kopf noch zuhause=der hat Heimweh und so=hier lass den ma in Ruhe der muss erstmal klarkommen dat er hier is un so /ja/ ...

Den Lernprozess verortet der Jugendliche *hier* in der aktuellen Maßnahme. *Einfach ma vernünftig mit jemandem reden* charakterisiert den Kontrast zur aggressiven Abwehr. Der Jugendliche positioniert sich in der Erzählung als empathisch gegenüber anderen Jugendlichen, da er Verständnis für die erlebten Zumutungen der Anfangszeit in der Maßnahme einbringt: *der is hier ganz unten=der hat hier ne=der is mit seinem Kopf noch zuhause=der hat Heimweh und so=*. Sich in der Interviewsituation explizit anders positionieren zu können als früher, führt der Jugendliche auf einen Lernerfolg in der sozialen Situation der Jugendhilfemaßnahme zurück. Er nimmt wie schon im ersten Interview Bezug auf die *Straße* und den dort praktizierten *Assi-Jargon*, von dem er sich in der Erzählung abgrenzt. Früher sei er so drauf gewesen, von seiner Herkunft, die der Jugendliche in dem ersten Interview noch mit einem Herkunftsmilieu gerahmt hatte, in dem *asoziales Verhalten* üblich gewesen sei, distanziert sich der Jugendliche durch die Präsentation seiner Entwicklung. Auch die Erweiterung der Familie durch den Onkel und sein Berufsziel im Weinbau können als eine Distanzierung zu seinem Herkunftsmilieu und zur Kernfamilie interpretiert werden. Im Weiteren führt der Jugendliche ein kontrastierendes Beispiel an, wie er sich durch gewalttätige Handlungen versucht hat Respekt zu verschaffen:

... und so red ich mittlerweile ne und früher , ja pff scheid auf den mach ich direkt mit=hab ich direkt mitgemacht so ne /ja/ um einen zu erniedrigen=um cool dazustehen ne /ja/ , oder einer sacht komm , box den ma , de- der hat gar nix gemacht=der läuft einfach auf auf äh , Alt- Altmühl rum=Altmühl is so en kleiner Fluss bei uns und so , der läuft da rum (2) sage hier ey hier ich hab gehört so (der be- beste Anmachspruch) so ey ich hab gehört du hast meine Mutter als äh Hure beleidigt () äh ich kenn dich doch gar nich (ja und) da hat er direkt eine gehabt , so weil äh das is irgendwie alles voll komisch früher gelaufen ne , ...

Der Jugendliche erzählt eine Situation eines gewalttätigen Übergriffes der sich

abgespielt habe, um *cool dazustehen*. Er positioniert sich in der Interviewsituation als jemanden, der es früher nötig hatte, sein Selbstwert über die körperliche Dominanz über andere aufzubauen. Die Identifikation mit anderen Jugendlichen wird dabei nahe gelegt: *oder einer sacht komm , box den ma*. Um sich vor einem Anderen zu beweisen oder Gruppenzugehörigkeit herzustellen, wird ein Weiterer zum Opfer gemacht. Den Zweck derartigen Verhaltens holt der Jugendliche reflexiv als selbstwertdienlich ein. In der Interviewsituation versieht er sein früheres Verhalten zwar argumentativ mit einer Begründung, unterstreicht seine Entwicklung anschließend aber mit entsprechendem Unverständnis, dass dies früher so gelaufen sei: *äh das is irgendwie alles voll komisch früher gelaufen*

... meine Mutter mal geschubst ne=ich hab meine Mutter einmal geschubst ne weil die war früher Alko- äh zweitausend ne hat meine Mutter sich von meinem Vater getrennt oder mein Vater von meiner Mutter irgendwie so /ja/ , und es gibt da Leute die dann ähm oder Elternteile die dann äh Frustessen machen ne=die sich dann durch den Frust äh durch diese Trennung fett fressen ne /ja/ oder äh Alkohol nehmen oder Drogen nehmen oder sich anfangen zu ritzen oder so /ja/ oder sich selbst irgendwie zu Schaden kommen ne , und äh meine Mutter hat dann äh gedacht komm=besser als wenn ich mir meinen Körper kaputtmach ne also so Narbn und so hat se Alkohol getrunken aber da geht auch der Körper von kaputt ne /hm/ die hat massiv Alkohol getrunken und dann hat meine Omma mich genommen ,

Wie schon im ersten Interview berichtet der Jugendliche von der Alkoholsucht seiner Mutter. An dieser Stelle beginnt die Erzählung in der Überleitung seiner gewalttätigen Handlungen, er begründet implizit die Handlung, seine Mutter geschubst zu haben, mit deren Alkoholkonsum. Er wechselt den Erzählstrang und führt aus, dass seine Mutter wegen der Trennung vom Vater zum Alkohol gegriffen habe. Die folgende Abgrenzung zu alternative (allesamt destruktiven) Bewältigungsmöglichkeiten erfolgt ähnlich der Argumentation im ersten Interview, allerdings mit wesentlichen Unterschieden: Hat der Jugendliche sich im ersten Interview noch in einer engen Allianz mit seiner Mutter positioniert und die Mutter mit ‚der Wahl‘ des Alkohols als ihn schützen wollend dargestellt, ist sein aktueller Bezugspunkt der Körper. *Meine Mutter hat dann äh gedacht komm=besser als wenn ich mir meinen Körper kaputtmach ne also so Narbn und so hat se Alkohol getrunken aber da geht auch der Körper von kaputt ne*. Um offenkundige Beschädigungen durch Ritzen zu vermeiden, ‚wählt‘ die Mutter den Alkohol. Der Jugendliche wird abermals im Erzählfluss auf die Widersprüchlichkeit

aufmerksam. Es scheint als sei der Jugendliche in Bezug auf sein bisheriges Leben in einer umfassenden Neubewertung. Die Perspektive auf den Körper, den von anderen aber auch den eigenen scheint ein zentraler Orientierungspunkt in seinen Selbst- und Weltverhältnissen geworden zu sein. Die Mutter hingegen tritt im Kontrast zum ersten Interview deutlich zurück. Der Jugendliche präsentiert neue Bezugspunkte und hat sich aus der engen Identifikation mit seiner Mutter gelöst. Dies zeigt sich auch im weiteren Verlauf seiner Erzählung, in der insbesondere die Großeltern eine größere Bedeutung erhalten.

Im Folgenden greift der Jugendliche an spätere Stelle im Interview seinen Veränderungsprozess in leiblicher Dimension auf. Es zeigt sich erneut der Körper als Bezugspunkt seiner Orientierungen:

(...) und hier hab ich auf jeden Fall auch richtig gut trainiert, neh auch immer mit dem Gerd zusammen /mhm/ mit dem Meier ((Trainer)) und äh und gestern auch noch mal schön Schultern und alles gemacht neh, auch ein richtig geiles Gefühl, du denkst dir ey, du tust was für dich, neh du tust nicht was für andere /ja/ ich will nicht Muskeln haben um jetzt Angst vor anderen Leuten äh dass die Leute Angst vor mir haben, sondern dass ich jetzt zum Beispiel so für Sommer oderso , gut ausseh ich will nicht hier erh- ich klatsch euch alle weg /ja/ ich will einfach dass das gut aussieht und so, was heißt Respekt neh Respekt kann man sich durch Muskeln und Wörter und äh Straftaten nicht holen, schon aber ähmaber nicht so wie- ich will einfach Muskeln haben damit das gut aussieht so /ja/ und äh, das ich wieder so'n so'n Glücksgefühl hab und sach ey, du hast schon wieder was in deinem Leben geschafft ...

In dieser Interviewsequenz bringt der Jugendliche Leistungsfähigkeit, vermittelt durch sportliche Aktivität und die Veränderung lebensweltlicher Orientierungen, die hier in einer starken Verbindung einhergehen, zur Sprache. Seine Argumentation bringt ihn, ähnlich wie zuvor in der Bewertung respektabler Arbeitsformen, in Schwierigkeiten: Er entfaltet zwei unterschiedliche Perspektiven einen muskulösen Körper. Einerseits positioniert sich der Jugendliche über sein muskulöses Erscheinungsbild als attraktiv und athletisch. Dies führe zu selbstsicherem Auftreten, da mit anerkennender Würdigung durch Andere gerechnet werden könne. Andererseits thematisiert er körperliche Dominanz und potentielle Unterdrückung durch die Zurschaustellung physischer Stärke. Zwar negiert er den Einsatz körperlicher Überlegenheit zur

Unterdrückung anderer, gibt aber zugleich preis, dass ihm dieser Sinnzusammenhang bekannt ist. Mit der Vorstellung *ich klatsch euch alle weg* bringt er das weitere Potential körperlicher Stärke zum Ausdruck. Er sieht in der Lage, seine Leistungssteigerung auch in dominierende Handlungen umzusetzen, so *dass die Leute Angst vor mir haben*.

Die Vorstellung, er könne sich selbstbewusst zeigen, seinen Körper zur Schau stellen, verweist auf den Kontrast der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung. Er entwirft eine soziale Umwelt, die seine erlebte physische Veränderung attraktiv empfindet und ihm Wertschätzung verspricht. Gleichzeitig assoziiert und problematisiert er die potentielle Anwendung seiner physischen Stärke, um andere zu schädigen oder zu dominieren. Es entsteht eine Doppeldeutigkeit des leistungsfähigen, muskulösen Körpers. Eine zunächst positive Deutung von Attraktivität kann durch andere auch als Streben nach physischer Dominanz interpretiert werden – insbesondere im Lichte der Biographie des Jugendlichen. Die eigene Deutung seiner physiologischen Entwicklung thematisiert Attraktivität und Stärke als erstrebenswert und problematisch zugleich. Die Möglichkeit sich aufgrund seiner Physis durchsetzen zu können, wird zwar in seiner Darstellung durch negative Konnotation zurückgewiesen, dennoch vermittelt es dem Jugendlichen, sich gut zu fühlen, da er erfahrungsbasiert davon ausgehen kann, bereits durch die leibliche Symbolisierung seiner Stärke die Wahrscheinlichkeit von Attacken reduzieren zu können. Der potenzielle Rückgriff auf körperliche Stärke zur Selbstbehauptung oder die Möglichkeit, sich physisch durchsetzen zu können, ermöglicht es dem Jugendlichen in alltagspraktischen Situationen Selbstsicherheit herzustellen. Zwar hat er sich in seinen Erzählungen von derartigen Handlungen distanziert, weiß aber über deren Potenzial zur Herstellung von Selbstwert.

Er erlebt seinen Körper als etwas zu Formendes, etwas Repräsentatives: Die Möglichkeit einzelne Körperteile zu definieren, über gezieltes Training *auch noch mal schön Schultern und alles gemacht* zu haben, führt ihm verdinglicht vor Augen, sich bewusst und gezielt verändern zu können. Eine Zerlegung in kleinschrittige Entwicklungsziele führt über die erfolgreiche Bewältigung sukzessive zu der Vorstellung sich auch größeren Herausforderungen stellen zu können.

... oder angefangen was du dann nach ein, zwei Jahren beendest wenn du einen Arm von was weiß ich hast so einfach wieder ein Ziel zu setzen, einfach immer neue Ziel setzen, da könntest du mir auch zehn Stück auf einmal, die sagen setz dir erstmal ein Ziel komm erstmal klar in

deiner Welt da draußen /jah/ aber ich mir ist das eigentlich Schnuppe ich kann mir so viele Ziele setzen und ich kann die irgendwie trotzdem erfüllen ...

Der während der Maßnahme begonnene Prozess gezielter Körperformung hat dem Jugendlichen die Vorstellung eröffnet, zukünftig gestalterisch sein Leben beeinflussen zu können. Man müsse nur lang genug trainieren, dann bekomme man die angestrebte Form hin – auch wenn dies ein, zwei Jahre dauere. Dahinter verbirgt sich die abstrakte Vorstellung aktiv und zielgerichtet an seinem Leben arbeiten zu können. Die Entwicklung in bestimmte Schritte zu zergliedern, wie dies im sportlichen Training häufig geschieht, wenn bestimmte Muskelpartien trainiert oder reines Ausdauertraining betrieben wird, scheint dem Jugendlichen modellhaft auf andere Lebensbereiche übertragbar zu sein. In der Äußerung *mir ist das eigentlich Schnuppe ich kann mir so viele Ziele setzen und ich kann die irgendwie trotzdem erfüllen* spiegelt sich die Überzeugung als eigenständiger Akteur erfolgreich Anforderungen bewältigen zu können. Der Jugendliche positioniert sich als äußerst handlungsfähig und voller Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Vorstellung weist deutliche Unterschiede zu dem Selbst- und Wertverhältnissen der Analysen des ersten Interviews auf.

Bildungsprozesse

Der Jugendliche weist im Kontrast zu ersten Interview ein deutlich verändertes Selbst- und Weltverhältnis aus. Hatte er im ersten Interview noch ein Selbstbild wenig beeinflussen, dafür aber viel Schlimmes aushalten zu können, zeigt sich nun die Überzeugung an sich selbst arbeiten und Einfluss auf die Welt nehmen zu können. Dieses gewonnene Selbstbewusstsein gründet sich auf die körperliche Entwicklung, attraktiver geworden zu sein und selbstgesteckte Ziele erreichen zu können. Der Transfer von Erfahrungen aus dem Sport in alltägliche Lebenskontexte entfaltet sich entlang der Effekte des gezielten Trainings und erhöhter Leistungsfähigkeit. Diese leibliche Entwicklung entfaltet positive Wirkungen auf das Selbstbild: Die im ersten Interview dargelegten Zumutungen und Bedrohungen des Lebens sind einem Selbst- und Weltverhältnis der Möglichkeiten und Ziele gewichen. Sowohl in Bezug auf seine Familie als auch seine Zukunftsperspektiven legt der Jugendliche zum Ende der Jugendhilfemaßnahme ein optimistisches Bild dar, sich in der Welt zurecht zu finden und seinen eigenen Weg zu gehen. Zwar bleibt die Familie ein wichtiger Bezugspunkt,

allerdings nicht in der engen Allianz mit der Mutter, sondern in einem geweiteten Maße, in dem andere Familienmitglieder wichtige Unterstützungsfunktionen zugeschrieben bekommen.

Die Selbstpositionierung früher Zumutungen und empfundenen Bedrohungen aggressiv und gewalttätig begegnet zu sein, weist der Jugendliche zum Ende der Maßnahme zurück. Er befindet sich inmitten einer Identitätsarbeit zwischen ‚alten‘ gewohnten Haltungen und Einschätzungen und gewonnenen ‚neuen‘ Perspektiven. Die Analysen zeigen Transformationen, insbesondere in den Bewertungen seiner Wahrnehmungen, durch veränderte Positionierungen und bewusster Revidierungen in der längsschnittlichen Betrachtung. Es zeigen sich Widersprüche in den narrativen Darstellungen, die im Interview bearbeitet werden. Der Prozess der narrativen Identitätsarbeit tritt mehrfach deutlich zu Tage. So bildet sich im Interview ein Bildungsprozess ab, der im Sinne einer transformatorischen Bildungstheorie ein Wandel im Selbst- und Weltverhältnis erzeugt, da der Jugendliche nun in der Lage ist eine differenzierter Bezugnahme auf die Arbeitswelt und die Wertschätzung der darin Tätigen zu vollziehen. Zwar hält er an dem negativen Pol fest, dass Menschen, die in Call-Centern arbeiten und eigentlich Andere nur verarschen würden, transferiert allerdings Menschen und Tätigkeiten in Büroarbeit oder nicht körperlich harter Arbeit als seinem Negativbild heraus und erweitert somit seine Bewertung positiver Arbeitsformen.

Wie realistisch die aktuellen Positionierungen und Einschätzungen sind, vermag man an dieser Stelle nicht zu beurteilen. Betrachtet man allerdings die theoretischen Überlegungen zur Selbstwirksamkeit, so ist zumindest zu erwarten, dass dem Jugendlichen zukünftig Anforderungen weniger Stress bereiten, er sich leichter auf neue Situationen einlassen können wird und sein Auftreten in sozialen Situationen als gefestigter und selbstbewusster wahrgenommen werden wird.

Kritisch anzumerken bleibt die besondere Situation der Jugendlichen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten der Interviewführung. Der erste Zeitpunkt fällt in eine Phase, in der sich die Jugendlichen in einer institutionellen Fremdplatzierung wiederfinden. Dass diese Situation Unsicherheiten erzeugt, liegt auf der Hand und es ist davon auszugehen, dass sich dies entsprechend auf die Erzählungen auswirkt.

Der zweite Zeitpunkt liegt in einer Phase in der sich die Jugendlichen in der Maßnahme eingefunden haben und der sich Blick auch auf das zukünftige Leben nach der Maßnahme wendet. Für beide Jugendlichen handelt es sich nicht um die erste Maßnahme mit Fremdplatzierung. Sie mussten bereits zahlreiche behördliche Eingriffe erleben. Und auch das Ende der aktuellen Maßnahme könnte ebenso wie der Beginn Unsicherheiten erzeugen, da sie abermals ein Neubeginn erwartet.

Die rekonstruierten Bildungsprozesse müssen folglich als in der längsschnittlichen Erhebung mitbegründeten Kontrasten interpretiert werden.

7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach dem Potenzial sportlicher Aktivitäten für Identitätsbildungsprozesse in Maßnahmen der Jugendhilfe nach. Sport ist, insbesondere in der Freizeitgestaltung junger Menschen weit verbreitet und spielt auch in Hilfen zur Erziehung eine große Rolle. Daneben wird dem Sport immer wieder, wenngleich ohne empirische Belege, sozialpädagogisch wirkendes Potenzial zugeschrieben. Die facettenreichen Untersuchungen zum Sport in der Gewaltprävention nähren sogar Zweifel, ob Sport per se positive Wirkungen auf das soziale Handeln junger Menschen zu kultivieren vermag.

Diese Studie betrachtet exemplarisch eine Einrichtung der stationären Hilfe zur Erziehung, die sich explizit die Erziehung mehrfach benachteiligter junger Menschen (auch) durch Sport auf die Fahne schreibt. Es handelt sich um ein Feld non-formaler Bildung, in dem in einem sechsmonatigen Erziehungs- und Sportprogramm ca. 20 männliche Jugendliche in einem intensiven pädagogischen Betreuungsverhältnis durch Sport in Aktivität versetzt und dabei unter Umständen bis an ihre Belastungsgrenzen gedrängt werden. Im Anschluss an eine umfangreiche Evaluation dieser Einrichtung durch die Universität Kassel unter Mitarbeit des ersten Autors folgt mit dieser Dissertation der Versuch, den Wirkungsweisen des sportlichen Engagements tiefergehend nachzuspüren. Zu diesem Zweck wurden auch trainingswissenschaftliche Daten erhoben, um die physiologischen Effekte der Teilnahme an dem Programm nachweisen zu können. Die Effekte der Teilnahme auf das physiologische Vermögen der Adressaten ist deshalb relevant, weil es für das individuelle Erleben und dessen Bewertung nicht gleichgültig sein dürfte, ob man sich sportlich betätigt ohne hierdurch physiologische Leistungssteigerungen zu erfahren oder ob man durch die sportlichen Aktivitäten auch eine körperliche Veränderungen erfährt, leistungsfähiger wird und darüber auch eine Veränderung des Selbstbildes angestoßen wird.

Die erhobenen Daten belegen für den größten Teil der untersuchten Adressaten Leistungssteigerungen in Ausdauer und Kraft. Dass die Teilnahme an der untersuchten Maßnahme zu einer teilweise deutlichen Veränderung der Leistungsfähigkeit führt, attestiert dem Programm eine bestimmte Intensität, mit anderen Worten: Die stationäre Hilfe zur Erziehung bewirkt bei der Zielgruppe in der Regel eine Steigerung des physiologischen Leistungsniveaus. Somit ist davon

auszugehen, dass die Adressaten im Laufe der auf sechs Monate angelegten Maßnahme ihre Fitness im Sinne von Kraft und Ausdauer erhöhen, sofern sie bei Eintritt in die Maßnahme nicht bereits ein hohes Leistungsniveau einbringen. Trainingswissenschaftliches Wissen über die physiologische Leistungsfähigkeit kann in Verbindung mit pädagogischen Zielsetzungen in Situationen umgesetzt werden, in denen Adressaten ermutigt und aufgefordert werden sich sportlichen Anforderungen zu stellen, die nach ihrer eigenen Einschätzung nicht oder nur schwer zu bewältigen sind. Die Bewältigung derartig gestalteter Situationen, kann Selbstwirksamkeitserfahrungen erzeugen und in der Folge zu erhöhter Selbstwirksamkeitserwartung beitragen.

Aufgrund der erfassten Leistungssteigerungen kann von einer hohen trainingswissenschaftlichen Qualifikation der anleitenden PädagogInnen ausgegangen werden. Die untersuchte Einrichtung gibt in ihrem Konzept an, pädagogisches Personal mit sportlichen Zusatzqualifikationen zu beschäftigen. Dies ist besonders erwähnenswert, da dies in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht die Regel ist: 80% aller Lehrkräfte, die in der Grundschule Sport unterrichten, fehlt eine sportliche Ausbildung (vgl. Weineck 2010, S. 583), obwohl Kinder in diesem Alter als besonders sensibel und verletzungsanfällig gelten. Für die stationäre Erziehungshilfe konstatiert Brandl (1991), dass es lediglich in 20% der hessischen Heimeinrichtungen qualifiziertes Personal zur Durchführung bewegungsorientierter Angebote gäbe.

Das durchgeführte Sportprogramm in der untersuchten Einrichtung führt in den sportlichen Leistungsbereichen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Obwohl innerhalb der ersten drei Monate eine hoch signifikante Steigerung der Ausdauerleistung gemessen werden konnte, hält diese Entwicklung in der zweiten Hälfte der Maßnahme nicht an. Die Stagnation des Leistungszuwachses im Ausdauerbereich vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zeigt deutlich, dass hier nicht nach leistungssportlichen Prinzipien trainiert wird. Es scheinen eher das gemeinsame Laufen mit Rücksicht auf den Schwächsten in der Gruppe und andere leistungsnivellierenden Gruppenaktivitäten – mithin das soziale Geschehen im Sport – im Vordergrund zu stehen.

Vergleicht man die Leistungen im Kraftbereich zwischen Beginn und Ende der Maßnahme, so zeigen sich auch hier hoch signifikante Leistungssteigerungen. Hier kommt man, mit Blick auf den Leistungszuwachs und die damit verbundenen körperlichen Veränderungen, in die Nähe des zielorientierten Leistungssports, wobei

zwei Faktoren hier eine besondere Rolle spielen dürften: Jeder Jugendliche kann entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten trainieren und es liegt eine hohe Akzeptanz des Kraftsports in der Zielgruppe vor. Kraftsport erfordert Disziplin, Selbstüberwindung und belohnt die Bemühungen mit angestrebten körperlichen Veränderungen. Beide Bereiche zeigen, wenn auch auf unterschiedlichem Wege, in ihrer Trainingsgestaltung und Zielsetzung deutlichen Einfluss auf die körperliche Erscheinung und das Selbstbild. Die Interviewanalysen geben darüber hinaus Aufschluss über entsprechende identitätsbildende Effekte des sportlichen Engagements. Aus pädagogischer Sicht haben die Ausdauersportarten ebenso wie die Kraftsportarten Einfluss auf das Selbstbild der trainierenden Jugendlichen und unterscheiden sich durch verschiedenartige Zielsetzungen und Resultate im sportlichen Bereich.

Es erscheint als folgerichtig von *sozialpädagogischem Sport* zu sprechen, weil sowohl die soziale als auch die sportliche Förderung in der untersuchten Maßnahme gemeinsam eine Zielsetzung beinhalten: die Einflussnahme auf das Selbstbild und die damit einhergehend zu erwartenden sozialen Verhaltensänderungen. Der Sport ist im pädagogischen Sinne als Anregung zu verstehen und setzt bei der Anwendung sportlicher Elemente im Erziehungsprozess gewisse fachliche Grundlagen in der zu nutzenden Sportart als professionelles Wissen und Können voraus. Dies gilt schon allein aus Gründen der Verletzungsprophylaxe, da man es mit relativ jungen Personen zu tun hat, deren Wohlergehen selbstredend im Vordergrund steht. Des Weiteren ist die Kenntnis, wie und inwieweit welche Sportart dazu geeignet ist, ein bestimmtes sportliches Ziel zu erreichen, für ein hohes Leistungsziel, gleich in welchem Bereich von Nöten, um eine gezielte Trainingsplanung aufzubauen. Es lässt sich schlussfolgern, dass sich die Jugendlichen in der untersuchten Maßnahme bei gezieltem Ausdauertraining durchaus noch weiter steigern könnten, was zu einer positiveren Selbsteinschätzung oder stärkeren Identifikation als Sportler beitragen könnte.

In Anlehnung an das theoretische Modell eines mehrdimensionalen hierarchischen Selbstkonzepts zeigen die Ergebnisse von Selbstwerteinschätzungen der Teilnehmer zu Beginn und zum Abschluss der untersuchten Maßnahme, dass sich signifikante Veränderungen durch die Teilnahme ergeben. Allerdings zeichnen sich die Veränderungen nicht allein in den körperbezogenen Domänen des Selbstkonzepts ab,

sondern verteilen sich über das gesamte gemessene Spektrum des Selbstkonzepts, was beispielsweise mit einem veränderten sozialen Status in einer an Sport interessierten Gruppe interpretiert werden kann.

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich die Effekte in der untersuchten Maßnahme nicht im Sinne einer therapeutischen Intervention auf einen bestimmten Problembereich fokussieren, sondern sich vielfältige Anreize auf die Identitätsbildung vollziehen. Diese Untersuchung vermag somit nicht zu klären, welche Effekte dem Sport, welche dem pädagogischen Bezug, dem Leben in der Gruppe Gleichaltriger, dem veränderten Setting zum Herkunftsmilieu oder anderen Einflussfaktoren zuzurechnen sind. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass im Zusammenwirken vieler Faktoren ein pädagogisches Setting entsteht, in dem der Sport seinen spezifischen Teil beiträgt und zugleich durch andere Faktoren moderiert wird. Veränderungen von kognitiven, emotionalen, sozialen und körperbezogenen Domänen des Selbstkonzepts spiegeln sich in der durchgeführten Stichprobe wider. Die individuellen Veränderungen des Selbstkonzepts bzw. der Einschätzung des Selbstwertes in dem untersuchten sozialpädagogischen Sport- und Erziehungsprogramm gehen folglich Bildungsprozesse im Sinne eines veränderten Selbst- und Weltverhältnisses einher, da eine veränderte Selbstbewertung zu einer relationalen Neubestimmung des eigenen Verhältnisses zur Welt und zu Anderen führt.

Mit dem Modell der „exzentrischen Positionalität“ (Plessner 1928, S. 293) kann geschlussfolgert werden, dass der Prozess physiologischer Veränderung auch Veränderungen der Selbstbetrachtung und Selbstbewertung nach sich zieht. Durch sportliche Aktivitäten in einem bestimmten Ausmaß und einer bestimmten Intensität entstehen quasi-automatisch körperliche Adaptionsleistungen, die sich in Körperformung und Leistungssteigerung zu einer sichtbaren und spürbaren Materialisierung manifestieren. So kann der physiologische Prozess leiblich erfahren und in Distanz zur eigenen Person beobachtet werden und die Vorstellung der Selbstwirksamkeit und Gestaltungsmacht des eigenen Lebens befördern. Zugleich ist diese exzentrische Betrachtung nur ein Modus der Selbstbetrachtung, denn das was sich verändert, was sich herausbildet, ist eben nicht nur ein zu instrumentalisierender Körperleib, sondern das Selbst insgesamt. Die individuelle Sphäre der Wahrnehmung und Deutung wird sich im Laufe physiologischer Veränderung mit verändern, da aufgrund höherer Leistungsfähigkeit davon auszugehen ist, das zum Beispiel das

Laufen von 10 km oder das Tragen von 25 kg je nach aktueller Leistungsfähigkeit durch eine Person unterschiedlich gedeutet wird. Mit gesteigerter Leistungsfähigkeit erweitern sich die Möglichkeiten und die Schwelle ab der sich der Körper als Begrenzung des Selbst entpuppt. Somit verändert sich der Körper als Grenze zur Welt durch Form, Empfinden und Fähigkeit. Die „Verschränktheit“ (ebd.) von Körper und Geist, die Plessner stets betont, erlaubt die physiologische Entwicklung kognitiv vom Selbst zu abstrahieren und doch bleibt, was in der Betrachtung als Objekt imaginiert wird, stets ein Teil des eigenen ICHs. Insofern ist davon auszugehen, dass physiologische Veränderungen Bildungsprozesse im Sinne veränderter Selbst- und Weltverhältnisse implizieren.

Auf welchem Wege Sport derartige Bildungsprozesse beeinflussen kann, zeigt sich in dieser Untersuchung in den Interviewanalysen, die zwei unterschiedliche Wirkmechanismen identifizieren konnten: Zum einen zeigt sich in der Fallrekonstruktion *Krise und Grenzarbeit* der Einfluss körperlicher Aktivität in seinen Auswirkungen auf eine sich verändernde Selbstwahrnehmung und soziale Positionierung und zum zweiten weißt die Fallrekonstruktion *Benachteiligung und Selbstgestaltung* Transfereffekte physiologischer Entwicklung und gezielter Körperformung auf die Deutung möglicher Selbstgestaltung und Selbstwirksamkeitserfahrung aus.

Dass Sport einen großen Einfluss auf die Identitätsbildung junger Menschen innehält, kann aus empirischen Untersuchungen zum sportlichen Engagement im organisierten Verbands- und im selbstorganisierten Freizeitsport geschlussfolgert werden. In den Fallanalysen dieser Studie wird deutlich, dass sich junge Menschen explizit als Sportler oder spezifischer als Fußballer oder Läufer identifizieren und sich anhand dieser Rollen mit zugehörigen Attributen identifizieren. In der Fallrekonstruktion *Benachteiligung und Selbstgestaltung* zeigt sich die Distinktionsmöglichkeit durch Positionierung als Sportler gegenüber Anderen, die zwar am Sport beteiligt sind, diesen aber ‚falsch‘ attribuieren. Ein echter Fußballer weiß einzuschätzen, wann es sich lohnt sich einzusetzen. Er weiß den Sport situiert zu deuten, wenn er Wettkampfsituationen vom Freizeitkicken differenziert und diese unterschiedlichen Deutungen mit entsprechenden sozialen Erwartungen an die jeweiligen sozialen Praxen zu koppeln. Im Anschluss an Meads Theorie der Identitätsbildung im Modus des *game*, kann nachvollzogen werden, wie sich Rollenlernen in signifikanten Situationen zu abstrakteren, generalisierten Deutungen herausbildet und

alltagsrelevante Entwürfe für soziale Positionierungen mit sich bringt. In der Fallrekonstruktion wird die Aushandlung rollenbezogener Attributionen des Sportlers respektive des Fußballers in eine Aushandlung sozialer Normen und Werte eingebunden, die es dem Jugendlichen ermöglichen einen spezifischen Weltbezug in Übereinstimmung und Abgrenzung zu den wahrgenommenen Positionierungen der Mitspieler narrativ zu verarbeiten, eigene Positionierung im Interview zu erproben und in der Darstellung ein Selbst- und Weltverhältnis zu entwerfen, das sich auf sportliche Normen bezieht. Die Identifikation mit der Sozialfigur des Sportlers verpflichtet auf einen kollektiven normativen Rahmen kontextspezifischer Rollenerwartungen und führt somit zu einer (Selbst-)Verpflichtung auf diese Werte für das eigene Handeln.

In der Fallrekonstruktion *Benachteiligung und Selbstgestaltung* wird die Wahrnehmung der eigenen Entwicklung durch körperliche Veränderung als einem leiblichen Zugang zum Entwicklungsprozess des Selbst narrativ bearbeitet und herausgebildet. Die Vielschichtigkeit der Identitätsbildung zeigt sich in der Rekonstruktion in unterschiedlichen Aspekten emotionaler, sozialer und leiblicher Selbstbezüge und Positionierungen. Die Erfahrung seinen Körper gezielt verändern, sich selbst eine bestimmte Form geben zu können, kann als Selbstgestaltung interpretiert werden, die dazu beiträgt, sich aus dem Muster einer „Verlaufskurve des Erleidens“ (Schütze 2006, S. 212 f.) zu befreien. Der Jugendliche sieht sich in der Lage die Resonanz seines sozialen Umfelds durch seine leibliche Erscheinung, maßgeblich zu beeinflussen. In der Rekonstruktion wird an dieser Stelle deutlich, dass durchaus mehrere Deutungsmöglichkeiten bestehen, die eine Entscheidung oder zumindest eine situative Auswahl erfordern, wie sich der Jugendliche in seinem Selbst- und Weltverhältnis verorten möchte. Narrativ stellt er die Verwicklung zwischen unterschiedlichen Deutungsmustern und Identitätsentwürfen heraus: Ermöglicht ein durchtrainierter und muskulär definierter Körperbau die Repräsentation einer Sportleridentität im Sinne eines attraktiven, athletischen Körperleibs, so steht daneben die Möglichkeit durch die Zurschaustellung körperlicher Stärke Anderen Angst einzuflößen und sie potentiell gewaltförmig zu dominieren. In dieser narrativen Verstrickung zeigt sich, dass unterschiedliche Möglichkeiten der Welt- und Selbstbezüge aus derselben Bezugnahme möglich sind und es im Sport neben der Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen auch darum gehen muss, den geschaffenen Möglichkeiten einen normativen sozialen Rahmen durch erzieherische Einflussnahme zu geben. Der methodische Einsatzes von Sport in

sozialpädagogischen Angeboten muss die Verbindung von sportlicher Aktivität und pädagogischer Begleitung etablieren und stetig reflektieren, um die immer auch möglichen schädlichen Potenziale sportliche Aktivität zu kontrollieren. Hier müssen negative Effekte von Leistungsdruck und Überforderung in den Blick genommen werden und in der Arbeit mit Adressaten, die aggressiv destruktive Verhaltensweisen verfestigt haben, auch das schädigende Potential körperlicher Stärke gegenüber Anderen berücksichtigt, thematisiert und bearbeitet werden. Somit muss es ein Ziel sozialpädagogischer Angebote sein, eine Rückbindung an einen normativen Rahmen anzubieten, der mit den Identifikationen der Adressaten kompatibel ist. Im Sport könnte dies über das Regelwerk und einer professionellen pädagogischen Deutung dessen im Transfer auf andere Lebensbereiche verwirklicht werden. Den Adressaten können auf diesem Wege alternative Möglichkeiten der Anerkennung eröffnet werden. Jenseits des Gefährdungspotenzials bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung die, beispielsweise für erlebnispädagogische Projekte immer wieder in Anspruch genommene, These von identitätsstiftenden sportiven Erlebnissen. Eine ganzheitliche Betätigung im pädagogisch inszenierten Sport hält deutliche Bildungsimpulse bereit: die Selbstwahrnehmung und daraus resultierende Deutungsmuster von Welt und Selbst in wechselseitiger Bezugnahme können neu erfahren und interpretiert werden. In Bezug auf den methodischen Einsatz in der Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen ist der Sport wie die vorliegende Untersuchung belegt sowohl mit Risiken als auch mit Chancen verbunden: So zeigt sich im Typ *Krise und Grenzarbeit* der Transfer aus dem Sport in andere Lebensbereiche besonders deutlich. Hier wird Sport zu einem exemplarischen Lern- und Erfahrungsfeld. Die im Sport gemachten Erfahrungen etwas leisten und bewältigen zu können, werden zur Basis für die Imagination Veränderungen und Leistungssteigerungen auch in anderen Bereichen, z. B. im Sozialen oder Akademischen anzustreben und vollziehen zu können. Unabhängig davon, wie realistisch derartige Imaginationen in den jeweilig anknüpfenden lebensweltlichen Wirklichkeiten erscheinen, kann dies zunächst als pädagogisches Resultat eines methodischen Einsatzes von Sport gewertet werden. Die Realisierung derartiger Transferleistungen muss im Sinne einer verantwortungsvollen Pädagogik bereits im Vorfeld mitgedacht werden, um zukünftigen Enttäuschungen oder (Selbst-)Überforderungen vorzubeugen. Dabei hat insbesondere die Sozialpädagogik darauf zu achten, Krisen der Lebensbewältigung nicht einseitig zu Ätiologisieren, sondern stets den gesellschaftlichen Kontext reflexiv

mit in die pädagogische Koproduktion einzubinden. Durch sportliche Erfolge eine Motivation aufzubauen, die im Weiteren auf verweigerter Teilhabe durch strukturelle soziale Ungleichheiten zusteuert, kann nicht Ziel pädagogischer Bemühungen sein. Somit sind die Steigerungen in den Selbstbewertungen in dieser Untersuchung auch mit Vorsicht zu betrachten, steigen sie zum Teil doch in den überdurchschnittlichen Bereich und lassen isoliert betrachtet keinerlei Aussage über die Realitätsnähe der Selbsteinschätzungen zu. Selbstwirksamkeitserfahrungen können gezielt dafür eingesetzt werden, die Selbstwertschätzung zu erhöhen, aber insbesondere mit dem Blick auf die unterschiedlichen Veränderungen der Selbsteinschätzungen in dieser Untersuchung wird auch klar, dass es hier pädagogischer Unterstützung zur Reflexion und ggf. der Moderation bedarf, um die Selbsteinschätzungen in einem realitätsnahen Bereich zu verorten.

Zugleich bietet die Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse im sozialpädagogischen Einsatz des Sportes ein mögliches Sprungbrett, um milieuspezifische Abgrenzungslinien zu überwinden. Der durchgängig positive Bezug zu körperlicher Fitness und sportlichem Engagement bringt im Sport Personen zusammen, die sich ansonsten wohl eher nicht begegnen würden und liefert über ein gemeinsames Drittes auch eine Basis für Austausch und Begegnung. So können Jugendliche aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen im Sport neue Erfahrungen der Anerkennung erleben – eine Anerkennung, die zunächst nicht an Status und Prestige gebunden ist, sondern auf den *eigenen* Fähigkeiten basiert. Der Sport, im Sinne eines pädagogisch Dritten (vgl. Sünkel 2013), kann somit auch dazu beitragen, die pädagogische Arbeit von Schwierigkeiten im Sozialen zu entlasten und im gemeinsamen Tun auch ohne viele Worte den pädagogischen Prozess voranzutreiben.

Der Sport bietet, wie sich im Typ *Benachteiligung und Selbstgestaltung* zeigt, ein Potential der Selbstermächtigung und zugleich das Risiko der Selbstentfremdung. Eine übersteigerte Vorstellung sich selbst nach Wunsch Formen zu können, kann zu stellvertretenden Erfahrungen der Gestaltbarkeit durch Training im Sinne disziplinierter Anstrengung führen, aber auch eine Selbstinstrumentalisierung befördern, in der die Identität in gesellschaftlichen Anforderungen und Abhängigkeitsverhältnissen verwertbaren Humankapitals verloren geht und zu einer selbsttäuschenden Ersatzbefriedigung mangels realer Teilhabechancen mutieren kann.

Wie wichtig die jeweilige professionelle Begleitung und Moderation der sportlichen Aktivitäten ist, zeigt sich in dieser Untersuchung in den Interviewanalysen des Typs *Krise und Grenzarbeit*. Für einen methodischen Einsatz von Sport in sozialpädagogischen Angeboten ist es von Bedeutung konzeptionelle Überlegungen anzustellen und zu entscheiden, wie und wozu der Sport im professionellen Handeln eingesetzt werden soll. Sport als selbstbestimmte Freizeitgestaltung, wie sie wohl besonders häufig im Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit anzutreffen ist, wo eine Sozialpädagogin eher zufällig an der Aktivität teilnimmt oder diese lediglich begleitet, erfordert sicherlich eine andere Vorbereitung, ein anderes Einwirken als ein intensives Sportprogramm im Rahmen einer Hilfe zur Erziehung für eine besonders herausfordernde Zielgruppe. Und wieder anders wird sich ein entsprechender Einsatz im Strafvollzug gestalten lassen müssen, wo gänzlich andere Rahmenbedingungen vorherrschen, als in der Jugendhilfe.

Sport als Methode der Sozialen Arbeit, also als *sozialpädagogischen Sport* zu begreifen, bedeutet den Sport sinnvoll in einen bestimmten Zusammenhang einzubringen, der mit den Worten von Geißler & Hege (1995, S. 25) „nicht von den umfassenden konzeptionellen Überlegungen abgelöst werden [darf], da sie immer mit Voraussetzungen verbunden sind, die ein spezifisches Verhältnis zum Subjekt und zur Gesellschaft zum Ausdruck bringen. Durch ein Herauslösen aus dem Konzept nämlich kann die Methodenentschiedenheit nicht mehr mit dem jeweiligen subjektiven und gesellschaftlichen Problemen des Einsatzfeldes in einen überzeugenden Zusammenhang gebracht werden. Die Gefahr eines Methodeneinsatzes am verkehrten Problemfeld, am falschen Subjekt und nicht zuletzt mit unbeabsichtigter (eventuell negativer) Wirkung erhöht sich deutlich.“

Trotz zahlreicher Schlaglichter, die durch empirische Untersuchungen das Phänomen Identitätsbildung durch Sport beleuchten, und zu denen mit dieser Untersuchung eine weiteres hinzugefügt wird, fehlt nach wie vor eine der Komplexität angemessene Gesamtschau zur Einschätzung des Einflusses sportlichen Engagements auf die Identitätsentwicklung. Über eine systematische Analyse der zahlreich nebeneinander liegenden Befunde, könnte die sozialpädagogische Inanspruchnahme des Sports in einem methodischen Sinne weitere Fundierung erhalten und zur gezielten, professionellen Förderung der Entwicklung junger Menschen beitragen. Gerade die strukturelle Offenheit verschiedenster Angebotsformen in der Sozialen Arbeit bietet dabei im Kontrast zu formalisierten Bildungsinstitutionen wie Schule oder auch

nonformalen Settings wie dem Verbandssport einen Vorteil, Sport als entwicklungsfördernde Methode an die jeweilige Zielgruppen methodisch anzupassen. Diese Untersuchung liefert empirische Belege für den spezifischen Einfluss sportlichen Engagements auf die Identitätsentwicklung junger Menschen. Der Geltungsbereich dieser Ergebnisse unterliegt allerdings deutlichen Begrenzungen: Entlang der soziostruktureller Merkmale Alter, Geschlecht, Milieuzugehörigkeit, Untersuchungszeitraum und pädagogischer Einbettung des Sportes in vielfältige soziale Praxen, kann keine allgemeine Gültigkeit beansprucht werden. Vielmehr fordert die vorliegende Untersuchung dazu auf, weitere und insbesondere qualitative Forschungszugänge auch in anderen sozialen und professionellen Zusammenhängen anzustrengen, die den Zusammenhängen zwischen Identitätsbildungsprozessen und sportlichem Engagement nachgehen. Insofern hoffen die Autoren, dass die vorliegende Arbeit Erkenntnisse liefert, die sich zwar in andere Arbeitsfelder und auf andere Zielgruppen übertragen lassen, nicht aber im Sinne eines copy & paste, sondern zunächst auf programmatisch-konzeptioneller Ebene, um den *methodischen* Einsatz des Sportes in der Sozialen Arbeit zu fördern.

In einer theoretischen Rückbindung der erzielten Ergebnisse dieser Untersuchung an ihrer Ausgangspunkte und Heuristiken des Erkenntnisinteresse erscheint es sinnvoll davon auszugehen, dass Sport als ein Phänomen zu begreifen ist, in dem sich wie auch in anderen sozialen Praxen die Komplexität, Situationsgebundenheit und Vielgestaltigkeit menschlichen Tuns widerspiegeln. Insofern spricht vieles dafür identitätsbildende Phänomene im Sport zunächst auch als *sportspezifische Identitätskonstruktionen* neben anderen zu betrachten. Was dem Sport, im Sinne der in dieser Arbeit genutzten Definition als regelgeleitetes und somit nicht zufälliges Bewegen, mit dem Streben des Erlernens und Entwickelns leiblicher Fähigkeiten allerdings spezifisch innewohnt, ist das Potential körperlicher Veränderung mit seinen leiblichen Auswirkungen. Trainingswissenschaftlich betrachtet ist relativ gut voraussehbar, was physiologisch mit einer Person passiert, wenn sie sportlich in einer bestimmten Intensität aktiv wird. Dass diese physiologischen und neurobiologischen Wirkungen keinen Einfluss auf die Identitätsbildung entfalten, kann mit Blick auf die leibliche Verfasstheit des Menschen ausgeschlossen werden. In einer pädagogischen Betrachtung des Menschen als entwicklungssoffen, muss davon ausgegangen werden, dass sich das Wahrnehmen, Deuten und Streben eines Menschen in Reaktion auf erzieherisches Handeln als eigenwilliger subjektiver Prozess vollzieht, der von

vielfältigen bereits gesammelten Erfahrungen mit beeinflusst wird. So zeigen die vorgelegten empirischen Befunde keine kausalen Wirkungen des sportlichen Engagements, sondern lassen sich als Möglichkeitsraum von Resultaten sozialpädagogischen Sports verstehen. Sie präsentieren die individuellen Deutungen leiblicher Grenz- und Krisenerfahrungen oder leiblicher Selbstgestaltungserfahrungen und die aus ihnen generierten Rückschlüsse auf die Bezüge von Selbst und Welt.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2008). Lebensphase Jugend. In H. Abels, M. S. Honig, I. Saake & A. Weymann (Hrsg.), *Lebensphasen* (S. 77-157), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allen, M. S. & Laborde, S. (2014). The Role of Personality in Sport and Physical Activity. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 460-465.
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street: Decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York: Norton.
- Asendorpf, J. B. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In Weber, H./Rammsayer, T. (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Baier, D., Rabold, S. & Pfeiffer, C. (2010). Peers und delinquentes Verhalten. In: M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 309-337). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ballreich, R. & Kuhlowl, A. (1975). Trainingswissenschaft – Darstellung und Begründung einer Forschungs- und Lehrkonzeption. *Leistungssport*, 5, 95-103.
- Balz, E. (2000). Sport oder Bewegung – eine Frage der Etikettierung? *dvs Informationen*, 15(4), 8-12.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. (6. Aufl.), New York: Freeman.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2004). Informelle und vereinsgebundene Sportengagements von Jugendlichen ein empirisch gestützter Vergleich. In E. Balz & Kuhlmann, D. (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. (S. 17-30). Aachen: Meyer & Meyer.
- Baur, J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48(9), 378-386.
- Becker, P. (1982). Aufruf zur Vertreibung aus dem Paradies sportspezifischer Sozialisations-spekulationen. In ders. (Hrsg.), *Sport und Sozialisation* (S. 7-23). Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Becker, P. (2000). Offenheit der Erfahrung, Bewährung im Abenteuer und Selbstständigkeit im praktischen Tun. *Neue Praxis*, 30(5), 473-485.
- Becker, P., Koch, J. & Vieth, J. (1995). *Mit Kopf, Herz und Hand. An-Sichten einer Sozialarbeit mit Jugendlichen*. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.

- Beckermann, A. (1999). Leib-Seele-Problem. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philosophie* (S. 766-774, Band 1). Hamburg: Meiner Verlag.
- Begg, D. J., Langley, J. D., Moffitt, T. & Marshall, S. W. (1996). Sport and delinquency: An examination of the deterrence hypothesis in a longitudinal study. *British Journal of Sports Medicine*, 30, 335-341.
- Behn, S. & Schwenzer, V. (2011). Hilft das Schlagen dem Vertragen? *Sozialmagazin*, 36(1), 19-22.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (6., überarb. Aufl.), Weinheim, München: Juventa.
- Bilcheck, H. M. (1981). Epiphyseal injuries in young athletes. *National Strength and Conditioning Association Journal*, 11(5), 60-65.
- BMFFSJ (1998). *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht*. Drucksache 15/6014, Berlin: Deutscher Bundestag.
- BMFSFJ (2012). *14. Kinder und Jugendbericht. Bericht der Sachverständigenkommission*. Berlin.
- Boeckh-Behrens, W.-U. & Buski, W. (2010). *Fitness-Krafttraining. Die besten Übungen und Methoden für Sport und Gesundheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Böhle, A. & Galuske, M. (2010). Das Trainingscamp Lothar Kannenberg. Jugendhilfe mit „schwierigstem Klientel“ – ein Erfolgsmodell? *Bewährungshilfe*, 57(4), 391-409.
- Böhle, A. & Schrödter, M. (2014). Körper und Sport in der Arbeit mit besonders herausfordernden Jugendlichen am Beispiel des Boxens. *Sozialmagazin*, 39(1/2), 46-53.
- Böhle, A. & Schrödter, M. (2015). Fight fire with fire? Riskante Handlungspraxen im Umgang mit jugendlichen Gewalttätern in der stationären Hilfe zur Erziehung. In B. Dollinger, A. Groenemeyer & D. Rzepka (Hrsg.), *Devianz als Risiko* (S. 287-303). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohleber, W. (1992). Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. *Psyche*, 46(4), 336-365.
- Bohleber, W. (1997). Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität heute. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute* (S. 93-119). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. und erw. Aufl., Opladen: Budrich.

- Bollnow, O. F. (1968). *Existenzphilosophie und Pädagogik* (4., durchg. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandl, G. (1991). Bewegungserziehung im Heim. Eine Untersuchung zur Situation der Bewegungserziehung in der Heimerziehung in Hessen. *Motorik*, 14(2), 5262.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010). Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport* (S. 117-132). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brehm, W. & Eberhardt, J. (1995). Dropout und Bindung im Fitness-Studio. *Sportwissenschaft* 25(2), 174-186.
- Breitenstein, B. & Hamm, M. (1996). *Bodybuilding. Erfolgreich, natürlich, gesund*. Reinbeck: Rowohlt.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit und Sportverein. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Brettschneider, W.-D. (2008). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (3. Aufl., S. 211-233). Schorndorf: Hofmann.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Brinkhoff, K.-P. (2000): Über die psychosozialen Funktionen des Sports im Kindes- und Jugendalter. *Deutsche Jugend*, 48(9), 387-395.
- Brown, E. W. & Kimball, R. G. (1983). Medical history associated with adolescent powerlifting. *Pediatrics*, 72(5), 636-644.
- Brown, R. D. & Harrison, J. M. (1986). The Effects of Strength Training Program on the Strength and Self-Concept of two Female Age Groups. *Research Quarterly For Exercise and Sport* 57(4), 315-325.
- Brzycki, M. (1993). Strength Testing—Predicting a One-Rep Max from Reps-to-Fatigue. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 64 (1)
- Matt Bryzcki
- Buskies, W. (1999). *Sanftes Krafttraining – unter besonderer Berücksichtigung des subjektiven Belastungsempfindens*. Köln: Strauß.
- Carl, K. (1983). *Training und Trainingslehre in Deutschland*, , Schorndorf: Hofmann.
- Carl, K., Kayser, D., Mechling, H. & Preising, W. (1984). Begriffsvielfalt und Systematisierungsproblematik von Sport und Sportwissenschaft. In K. Carl u. a. (Hrsg.), *Handbuch Sport* (Band 1, S. 3-19) Düsseldorf: Sport-Verlag.
- Chalder, M., Wiles, N. J., Campbell, J., Hollinghurst, S. P., Haase, A. M., Taylor, A. H., Fox, K. R., Costelloe, C., Searle, A., Baxter, H., Winder, R., Wright, C., Turner, K.

- M., Calnan, M., Lawlor, D. A., Peters, T. J., Sharp, D. J., Montgomery, A. A. & Lewis, G. (2012). Facilitated physical activity as a treatment for depressed adults: randomised controlled trial. doi: 10.1136/bmj.e2758
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2007). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cooley, C. H. (1902/64). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles: Sage Publication.
- Delavier, F. (2006). *Der neue Muskel Guide*. München: BLV Buchverlag.
- DeLorme, T.L. & Watkins, A. L. (1951). *Progressive Resistance Exercise*. New York: Appleton-Century-Crofts
- de Marées, H., & Heck, H. (2002). *Sportphysiologie* (9., vollst. überarb. Aufl.). Köln: Sport und Buch Strauss.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* (3. Aufl.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Derecik, A. & Züchner, I. (2015). Sportszenen. Kinder- und Jugendhilfe. In Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H.-P., Süßenbach, J. & Breuer C. (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 217-236). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (1997). Öffentlicher Erziehung. In *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 678). Frankfurt/Main: Eigenverlag.
- Deusinger, I. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Diekmann, W. & Letzelter, M. (1987). Stabilität und Wiederholbarkeit von Trainingszuwachs durch Schnellkrafttraining im Grundschulalter. *Sportwissenschaft*, 17(3), 280-382.
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246-1256.
- DJI, Deutsches Jugendinstitut e. V. (2002). *Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz? Eine Expertise* (2., geringf. geänd. Aufl., S. 29-41). München: DJI.
- Drosdowski, G. & Grebe, P. (1963). *Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Verlag.
- Dunning, E. (2002). Gewalt und Sport. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 1130-1152). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Dunning, E. (2003). Sport als Männerdomäne. Anmerkungen zu den sozialen Quellen männlicher Identität und deren Transformation. In N. Elias & E. Dunning (Hrsg.), *Sport und Spannung im Prozess der Zivilisation* (S.473-502). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ehlenz, H., Grosser, M. & Zimmermann, E. (1991). *Krafttraining: Grundlagen, Methoden, Übungen, Leistungssteuerung, Trainingsprogramme*. München: BLV Verlag.
- Eisele, R., Reer, R., Rohr, B., Jerosch, J. & Simon, G. (1995). Auswirkungen eines niedrig dosierten Krafttrainings (25% der Maximalkraft) auf die muskuläre und kardiozirkulatorische Leistungsfähigkeit. In W. Kindermann & L. Schwarz (Hrsg.), *Bewegung und Sport – eine Herausforderung für die Medizin* (S. 45). Wehr: 34. Deutscher Sportärztekongress.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eyre, H. & Baune, B.T. (2012). Neuroimmunological effects of physical exercise in depression. In *Brain, Behavior, and Immunity*, 26(2), 251–266.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zur Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 284-292.
- Fielding, N. C. & Fielding, J. L. (1986). Linking data. Sage university paper series on qualitative research methods (4. Aufl.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Fischer, W. (2003). Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(1), 9-31.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997) Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 133-164). Opladen: Leske + Budrich.
- Fleming J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Flick, U. (2008). *Triangulation – Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public health Nutrition*, 2(3a), 411-418.
- Freigang, W. & Wolf, K. (2001). *Heimerziehungsprofile*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Frey, G. (1981). *Training im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Frogner, E. (1980). *Eine soziologische Untersuchung über Aggression im Sport*. Ahrensburg bei Hamburg: Verlag Ingrid Czwalina
- Fröhlich, M, Gießing, J. & Strack, A. (2011). *Krafttraining bei Kindern und Jugendlichen*. Marburg: Tectum Verlag.

- Galuske, M. (2008). »Erziehungscamps« zwischen Dichtung und Wahrheit. Über die Schwierigkeiten von Evaluationen in »vermintem« Gelände. *Forum Erziehungshilfe* 14(4), S. 235-242.
- Galuske, M. & Böhle, A. (2009). „Am Anfang habe ich gedacht, ich will mich nicht verändern.“ – Erster Zwischenbericht der Evaluation des Trainingscamps Lothar Kannenberg. Zugriff am 20.09.2015 http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Sozialwesen/SozP%C3%A4d/Zwischenbericht_Gesamtfassung_download_Version.pdf
- Galuske, M. & Böhle, A. (2010). Evaluation des Trainingscamp Lothar Kannenberg. Erste Befunde zu Delinquenzverläufen der Klienten vor und nach der Maßnahme. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (1), S. 52-61.
- Galuske, M. (2011). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (9., ergänzte Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Garbe, G. (1987). Die Wertigkeit des Muskeltrainings im Gesundheitssport. *Sporttherapie in Theorie und Praxis*
- Gatzemann, A. (2009). *Der Jugendwerko von Torgau: Das Ende der Erziehung*. Münster: LIT Verlag.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (1995). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Gießing, J. (2002). *Das Muskelaufbautraining im Bodybuilding. Eine kritische Analyse aus sportwissenschaftlicher Sicht*. Marburg: Tectum.
- Gießing, J. (2003). Trainingsplanung und –steuerung beim Muskelaufbautraining. *Leistungssport*, 33(4), 26-31.
- Gilles, C. (2007). Sportschuhe reichen nicht! Bewegung, Sport und Abenteuer in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 31(9/10), 12.
- GIZ Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (2015). Sektorvorhaben „Sport für Entwicklung“. www.giz.de/sport-fuer-Entwicklung
- Gollnick, H., (1963). Die Leibeserziehung als Erziehungsfaktor bei gefährdeten und geschädigten männlichen Jugendlichen im Heim. *Neue Deutsche Schule*, 21(7/8), 128-131.
- Goos, M. (2014). Burnout im Sport. In: A. Hildebrandt (Hrsg.), *CSR und Sportmanagement. Jenseits von Sieg und Niederlage: Sport als gesellschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen* (S. 205-215). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler Verlag.
- Görisch, C. (2008). *Evaluation. Schulprojekt Boxen*. Hamburg: Selbstverlag.

- Grunwald, M. (2012). Das Sinnessystem Haut und sein Beitrag zur Körper-Grenzenerfahrung. In R. Berenike-Schmidt & M. Schetsch, (Hrsg.), *Körperkontakt. Interdisziplinäre Erkundungen* (S. 29-54). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (3., erw. & überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Günder, R. (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4., völlig neu bearb. Aufl.*, Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günder, R. & Reidegeld, E. (2007). Aggressionen von Kindern und Jugendlichen in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend*, 59(1), 10-17.
- Gugutzer, R. (2001). Grenzerfahrungen. Zur Bedeutung von Leib und Körper für die personale Identität. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 25(1), 69-102.
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Springer
- Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittpunkt von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersociologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 1(3), 219-243.
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. In ders. (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sportes* (S. 9-53). Bielefeld: transkript Verlag.
- Güllich, A. & Schmidtbleicher, D. (1999). Struktur der Kraftfähigkeit und ihrer Trainingsmethoden. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 50(7/8), 223-234.
- Günder, R. & Reidegeld, E. (2007). Aggressionen in der Stationären Erziehungshilfe. Ergebnisse einer Studie *Unsere Jugend*, 59(1), 10-17.
- Günder, R. (2007). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklung Veränderung und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (3. überarb. Aufl.). Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Haase, H. (1982). Einführung in die Forschungsmethoden der Sportpsychologie. In R. Ballreich, W. Baumann, H. Haase, H.-V. Ulmer & U. Wasmund-Bodenstedt (Hrsg.), *Trainingswissenschaft* (Band 1, S. 135-244). Bad Homburg: Limpert Verlag.
- Haneberg, B. (1995). *Leib und Identität: die Bedeutung der Leiblichkeit für die Bildung der sozialen Identität*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Harre, D. (1971). *Trainingslehre*. Berlin: Sportverlag.
- Heim, R. (2009). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht* (2. überarb. Aufl., S. 21-42). Schorndorf: Hofmann.

- Herbort, H. (1996). Überprüfung und Anwendung der Lagerström-Formel zur Bestimmung der Trainingsherzfrequenz in unterschiedlichen Testsituationen auf dem Fahrrad-Ergometer. Köln: Deutsche Sporthochschule.
- Hettinger, T. (1983). *Isometrisches Muskeltraining*. Stuttgart: Thieme.
- Hildebrandt, E. (1973). Trainingslehre. In O. Grupe (Hrsg.), *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung* (S. 299-322). Schorndorf: Hofmann.
- Hitzler, R. (1991). Ist Sport Kultur?. *Zeitschrift für Soziologie* 20(6), 479-487.
- Hoeger, W., Barette, S., Hale, D. & Hopkins, D. (1987). Relationship between repetitions and select percentages of one repetition maximum. *Journal of Applied Sport Science Research*, 1, 11-13.
- Hoeger, W., Hopkins, D., Barette, S. & Hale, D. (1990). Relationship between repetitions and select percentages of one repetition maximum: A comparison between untrained and trained males and females. *Journal of Applied Sport Science Research*, 2, 47-54.
- Hofmann, J. (2008). Die Mär vom Sport als Schutzimpfung gegen Gewalt. In Brandl-Bredenbeck, H. P. (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 189-201). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Hohmann, A. Lames, M. & Letzler, M. (2010). *Einführung in die Trainingswissenschaft*. Wiebelsheim: Limert Verlag.
- Hollmann, W. & Hettinger, T. (1990). *Sportmedizin, Arbeits- und Trainingsgrundlagen*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Hollmann, W.; & T. Hettinger (2000). *Sportmedizin*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Holthoff, H.-W. (1993). *Laufen als Erziehungsmittel in der Heimerziehung – dargestellt an ausgewählten Fallbeispielen aus dem Wohnhaus für Kinder und Jugendliche Vorstershausen in Hamm* (Diplomarbeit). Paderborn: Deutsches Lauftherapiezentrum.
- Honer, A. (2011). *Kleine Leiblichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, M. S. (2008). Lebensphase Kindheit. In H. Abels, M. S. Honig, I. Saake & A. Weymann (Hrsg.), *Lebensphasen* (S. 9-76), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (2008): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Hörster, R. (2001). Erziehung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (2. überarb. Aufl., S. 438-447). Neuwied: Luchterhand.

- Hubner, J. J., Shavelson, R. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Institut für Prävention und Nachsorge (2004). *IPN-Test® - Ausdauer- und Fitness- und Gesundheitssport*. Zugriff am 20.09.2015 <http://www.cardiotest.net/downloads/IPN-Test.pdf>
- Jäger, K. & Oelschläger, G. (1980). *Kleine Trainingslehre Schülersport*. Berlin: Sportverlag.
- James, W. (1890/1963). *The principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44. Beiheft, S. 28-53).
- Joas, H. (2012). *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jones, C. S., Christensen, C. & Young, M. (2000). Weight training injury trends. *The Physician and Sportsmedicine*, 28(7), 1-7.
- Jugendhilfeeinrichtung Trainingscamp Lothar Kannenberg (o. J.): Konzept. www.durchboxen.de (Stand Februar 2010).
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (2006). *Identitäts-konstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Kilb, R. (2006). „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? In J. Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik* (2. Aufl. , S. 27-50). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1967). Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung. In H. Plessner, H.-E. Bock & O. Grupe (Hrsg.), *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge* (4. Aufl., S. 137-157). München: R. Piper & Co Verlag.
- Klaperski, S., Seelig, H. & Fuchs, R. (2012). Sport als Stresspuffer. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19(2), 80-90.
- Klein, M. (1989). Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprivierten Lebenslagen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen: sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge* (S. 179-193). Schorndorf: Hofmann.

- Knab, E. (1999). Sport in der Heimerziehung. Bewegungspädagogik und Psychomotorik in der Heimerziehung für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. Frankfurt/Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Knutgen, H.G. & Komi, P.V. (1994). Basale Definition der muskulären Aktivität. In P.V. Komi (Hrsg.), *Kraft und Schnellkraft im Sport* (S. 15-16). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt-und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 13-68.
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Komadel, L. (1975). Sportmedizinische Probleme beim Training mit Jugendlichen. *Leistungssport* 5, 74–82.
- Kreft, D. (1996). Sport. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit (4., überarb. Aufl., S. 578-580). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kreft, D. (2011). Sport als Soziale Arbeit? *Sozialmagazin*, 36(1), 10-14.
- Kromeyer-Hauschild, K., Wabitsch, M., Kunze, D., Geller, F., Geiß, H. C., Hesse, V., & Mener, K. (2001). *Perzentile für den Body-mass-Index für das Kindes- und Jugendalter unter Heranziehung verschiedener deutscher Stichproben*. Monatsschrift Kinderheilkunde, 149(8), 807-818.
- Kronauer, M. & Vogel, B. (2004). Erfahrung und Bewältigung von sozialer Ausgrenzung in der Großstadt: Was sind Quartierseffekte, was Lageeffekte. In H. Häußermann, M. Kronauer & W. Siebel (Hrsg.), *An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung* (S. 235-256). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Krüger, M. & Langefeld, H. (2010), (Hrsg.). *Handbuch der Sportgeschichte*, Schorndorf: Hofmann.
- Lagerstrøm, D. & Trunz, E. (1997). IPN – Ausdauerstest. *Gesundheitssport & Sporttherapie*, 13(3), 68-71.
- Lagerstrøm, D., Froböse, I., Konrad, P. & Felten, P. (1990). Ein Zwei- und Vierstufen-Screening am Fahrradergometer, eine experimentelle Studie. *Gesundheitssport & Sporttherapie* 6(4), 10-12.
- Lange, A. (1994). Sozialisation zum und durch Sporttreiben. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Langefeld, H. (1978). Der Bezug der Sportgeschichte zur Praxis. In Trebels, Pils, Anders (Hrsg.) *Sportwissenschaft auf dem Weg zur Praxis* (Band 20, S. 50-61). Schorndorf: Hofmann.

- LeSuer, D. A., McCormick, J. H., Wasserstein, R. L. & Arnold, M. D. (1997). The accuracy of prediction equations for estimating 1-RM performance in the bench press, squat, and deadlift. *Journal of Strength and Conditioning Research* 11(4), 211-213.
- Letzelter, M. (1983). Zur Trainierbarkeit von Gewandtheit, Sprungkraft und Kraftausdauer im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 13(1), 64-78.
- Letzelter, M. & Letzelter, H. (1986). *Krafttraining. Theorie, Methoden, Praxis*. Reinbeck: Rowohlt.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift für verbale Interaktion*, Ausgabe 5, 166-183.
- Lüpke, F. (2004). *Pädagogische Provinzen für verwahrloste Kinder und Jugendliche*. Würzburg: Ergon Verlag
- Magyar-Haas, V. (2011). Leibliche Abgrenzungen und Positionierungen im sozialpädagogischen Raum. Eine videoanalytische Rekonstruktion. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 193–205). Wiesbaden: Springer.
- Malina, R. M. (2006). Weight training in youth-growth, maturation and safety: an evidence-based review. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 16(6), 478-487.
- Marées, H. de (2002). *Sportphysiologie (9. Vollst. Überarb. & erw. Aufl.)*. Köln: Sport und Buch Strauss.
- Marquard, P. (2005). Jugendhilfe und Sport. Zur Kooperation beider Systeme. *Soziale Arbeit*, 54(4), 135-142.
- Marquardt, A. (2009). *Boxsport im Aktionsprogramm Schule – Sportverein in Niedersachsen*. Unveröffentlichter Projektbericht der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaften.
- Mayhew, J. L., Clemens, J. C., Busky, K.L., Cannon, J. S., Ware, J. S. & Bowen, J. C. (1995). Cross-validation of equations to predict 1-RM bench press from repetitions to failure. *Medecine and Science in Sports and Exercise* (27), Supplement 209.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality – Theory and research* (2. Aufl., S. 139-153). New York, London: Elsevier.
- Mead, G. H. (1934/1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2000). Bildung und Identität. In W. Eßbach (Hrsg.), *wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode* (S. 139-159). Würzburg: Ergon Verlag

- Michels, H. (2007). Hauptsache Sport. *Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 31(9/10), 13-16.
- Mikesky, A. E., Giddings, C. J., Matthews, W. I. L. L. I. A. M., & Gonyea, W. J. (1991). Changes in muscle fiber size and composition in response to heavy-resistance exercise. *Medicine and science in sports and exercise*, 23(9), 1042-1049.
- Miller, K. E., Merrill, J., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D. & Farrell, M. P. (2007). Athletic Involvement and Adolescent Delinquency. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 711-723.
- Morina, N. & Stangier, U. (2007). Multidimensionale Selbstwertskala. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36(3), 226–227.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 629-635). Weinheim: Beltz Verlag.
- Müller, B. (2011a): Eingriff. In: H.-U. Otto & H. Thiersch, H. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 299-305). München: Reinhardt Verlag.
- Müller, B. (2011b): Professionelle Beziehungen in Zwangskontexten. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (22), S. 170-175.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Münstermann, K. (1990). „Heimerziehung“ ist ein konzeptioneller Begriff. In: IGfH (Hrsg.), *Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 24-25). Frankfurt/Main: IGfH Eigenverlag.
- Nett, T. (1964). *Das Training des Leichtathleten. Hürdenlauf, Sprung, Wurf, Mehrkampf*. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Nickolai, W., Quensel, S. & Rieder, H. (1982). Sport in der sozialpädagogischen Arbeit mit Randgruppen. Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Nohl, H. (1935/1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Oelerich, G. (2008). Hilfen zur Erziehung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 485-494). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, N. (2015). Eltern als Risiko. In B. Dollinger, A. Groenemeyer & D. Rzepka (Hrsg.), *Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit* (S. 62-82). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Paetsch, J. J. & Bernhard L. D. (1997). The relationship between peer, social and school factors, and delinquency among youth. *Journal of School Health*, 67, 2733.

- Pargman, D. & Baker, M. C. (1980). Running high: enkephalin indicted. *Journal of Drug Issues*, 10(3), 341-349.
- Peterson, L. & Rennström, P. (2002). *Verletzungen im Sport. Prävention und Behandlung*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Plessner, H. (1928/1981). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1967). Spiel und Sport. In H. Plessner, H. E. Bock & O. Gruppe (Hrsg.), *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge* (S. 17-27). München: Piper.
- Pilz, G. A. (2002). Mitternachtssport: Medienwirksames Spektakel oder Beitrag zur Gewaltprävention? In: G. A. Pilz und H. Böhmer (Hrsg.), *Wahrnehmen – Bewegen – Verändern. Beiträge zur Theorie und Praxis sport-, körper- und bewegungsbezogener sozialer Arbeit* (S. 237-260). Hannover: Blumhardt.
- Pitton, P. M. (1992). The effects of resistance training on strength gains in prepubescent children. *National Strength and conditioning Association Journal*, 14(2), 55-57.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korr. Aufl.), Wiebelsheim: Limpert Verlag
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rees, C., Howell, F. M. & Miracle, A. W. (1990). Do high school sports build character? A quasi-experiment on a national sample. *Sociology Science Journal*, 27, 303-315.
- Reinhardt, C., Wiener, S., Heimbeck, A., Stoll, O., Lau, A. & Schliermann, R. (2008). Flow in der Sporttherapie der Depression. In *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 24, 147–151.
- Rhodes, R. E. & Smith, N. E. I. (2006). Personality correlates of physical activity: a review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 40(12), 958-965.
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life-course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rost, R. & Hollmann, W. (1982). *Belastungsuntersuchungen in der Praxis*. Stuttgart, New York: Thieme.
- Roth, K., Pauer, T. & Reischle, K. (1999), (Hrsg.). *Dimensionen und Visionen des Sports. Evaluation – Profilbildung – Globalisierung*. Beiträge zum 14. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 27.-29.9. 1999 in Heidelberg. Hamburg: Czwalina.
- Röthig, P. (1973). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (2., erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Rötig, P. & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. (5. neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Karl Hofmann Verlag
- Rühl, J. & Schuba, V. (2003). *Funktionelles Fitness Krafttraining*. Aachen: Mayer & Mayer Verlag, , 2003.
- Saubier, B. (1972). *Geschichte der Leibesübungen*. (8., erw. Aufl.). Frankfurt/Main: Wilhelm Limpert Verlag.
- Schay, P. (2011). Sport als Möglichkeit der Stressbewältigung. Ein Leistungsangebot in der medizinischen und sozialen Rehabilitation. In ders. (Hrsg.), *Innovative Hilfe- und Leistungsangebote in der Drogenhilfe. Inhaltliche Weiterentwicklung in der Beratung, Betreuung und Behandlung* (S. 161-188). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheid, V. & Simen, J. (1999), (Hrsg.). *Soziale Funktionen des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffen & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 15-37). Göttingen: Hogrefe.
- Schlicht, W. (1992). Das sportliche Training: Überlegungen auf dem Weg zu einem integrierten Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In J.- P. Janssen, W. Schlicht, H. Riekert & K. Carl (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung* (S. 31-44). Köln: Sport & Buch Strauß.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 41(3), 190-201.
- Schmidt, W. (2009b). Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In ders. (Hrsg.), *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht* (2., überarb. Aufl., S. 43-61). Schorndorf: Hofmann.

- Schmidt, R. (2009a). Soziale Ungleichheit und Sport. In Marschik, M., Müllner, R., Penz, O. & Spitaler, G. (Hrsg.), *Sport Studies* (S. 162-173). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Schnabel, G. & Thieß, G. (1993), (Hrsg.). *Sportwissenschaft*. Berlin: Sportverlag Berlin.
- Schroeder, J. (1983). Sport und Sozialerfahrung. *Sportunterricht*, 32(4), 125-132.
- Schüler, W. W. (1996). *Lauftherapie bei Verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Begründungen – Bausteine – Konzeptentwurf*. Oberhachingen: Gesundheits-Dialog Verlag.
- Schultheis, K. (1998). *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Schultheis, K. (2013). Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. In: H. Becker (Hrsg.), *Zugang zu Menschen. Angewandte Philosophie in zehn Berufsfeldern* (2. Aufl., S. 49-71). Freiburg, München: Verlag Alber.
- Schurr, S. (2007). *Leistungsdiagnostik. Der Laktattest*. Winterbach: Bewin Verlag.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *MSWS Multidimensionale Selbstwertskala*. Göttingen: Hogrefe.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 205-237.
- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildung und Forschung.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44. Beiheft) 28-53.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407-441.
- Singer, R. (2000): Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (3., erw. & überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim, München: Juventa.

- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. In K. R. Fox (Hrsg.), *The physical self: from motivation to well-being* (S. 3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Steinmann, W. (1988). *Krafttraining im Sportunterricht*. Ahrensburg: Czwalina.
- Stephan, Y., Boiche, J., Canada, B. & Terracciano, A. (2014). Association of personality with physical, social, and mental activities across the lifespan: Findings from US and French samples. *British Journal of Psychology* 105(4), 564-580.
- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stoll, O. & Ziemainz, H. (2012). *Laufen psychotherapeutisch nutzen. Grundlagen, Praxis, Grenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Stoll, O., Pfeffer, I. & Alfermann, D. (2010). *Lehrbuch Sportpsychologie*. Bern: Huber Verlag.
- Stone, G. P. (1975/2009). Appearance and the Self: a slightly revised version. In D. Brissett & C. Edgley (Hrsg.), *Life as theater* (3. Aufl., S. 141-153). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Sutterlüty, F. (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. 2. Aufl., Frankfurt am Main, New York: campus-Verlag.
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Burmann, U. (2009). Normative Implikationen sportbezogener Jugendforschung. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 77-92). Aachen: Shaker.
- Thieme, J. & Bochow, M. (2008). Die Würde des Menschen ist unantastbar?! Die Kannenberg-Initiative ehemaliger Betroffener des Geschlossenen Jugendwerkhofes Torgau, in: *Forum Erziehungshilfe*, 14(2), S. 79-81.
- Thiersch, H. (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (2. Aufl., S. 237-252). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, H. (2011). Bildung. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S.162-173). München: Reinhardt Verlag.
- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In ders. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 19-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietjens, M. (2001). *Sportliches Engagement und sozialer Rückhalt im Jugendalter: eine repräsentative Surveystudie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Lengerich: Pabst Science Publication.
- Trede, W. (2001). Heimerziehung in Europa. Stellenwert und Trends der stationären Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In F.-M. Konrad (Hrsg.), *Kindheit und*

- Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht* (S. 161-178). Münster: Waxmann.
- Trunz, E. (1997). Der Ausdauerstest nach Lagerström – eine zusammenfassende Darstellung als Anleitung für den Praxiseinsatz. *Trainer*, 5, 22-27.
- Trunz, E., Giesen, H. & Ochs, S. (1999). Der IPN-Test Teil 1. *Bodylife*, 12, 60-64.
- Vogel, P. (2008). Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 118-127). Wiesbaden: Springer.
- Volkamer, M. (1984). Zur Definition des Sports. *Sportwissenschaft*, 14(2), 195-203.
- Weidner, J. (2001). Vom Straftäter zum Gentleman. In H. E. Colla, C. Scholz & J. Weidner (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik – Das Glen Mills Experiment* (S. 7-54). Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Weineck, J. (2007). *Optimales Training* (15. Aufl.). Balingen: Spitta Verlag.
- Weineck, J. (2010). *Optimales Training* (16. Aufl.). Balingen: Spitta Verlag.
- Wiemann, K.; Klee, A.; Startmann, M. (1998). Filamentäre Quellen der Muskel-Ruhespannung und die Behandlung muskulärer Dysbalancen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 49(4), 111-116.
- Wildt, K. (1964). *Auswanderer und Emigranten in der Geschichte der Leibesübungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Willimczik, K., R. & Olivier, N. (1991). Belastung und Beanspruchung als Einflussgrößen der Sportmotorik. In N. Olivier & R. Daus (Hrsg.), *Sportliche Bewegung und Motorik unter Belastung* (S. 2-28). Clausthal-Zellerfeld: dvs-Protokoll.
- Winkler, M. (2006). Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4(2), 182-201.
- Winkler, M. (2010) Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 57-77). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wolf, K. (1993). Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: ders. (Hrsg.), *Entwicklungen in der Heimerziehung* (S. 12-64). Münster: Votum Verlag.
- Wolffersdorff, C. v. (2008). Abschied von der Resozialisierung? Über die Sehnsucht nach Disziplin, Erziehungscamps und die Verachtung für Kuschelpädagogik. *Ajs informationen. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz* 44(2), S. 18-24
- Zatsiorsky, V. (1996). *Krafttraining*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Zintl, F. & Eisenhut, A. (2009). *Ausdauertraining. Grundlagen, Methoden, Trainingssteuerung* (7. Aufl.). München: BLV.

- Zschorlich, V. (2000). Von der Sportwissenschaft zur Bewegungswissenschaft – Eine Entwicklungsperspektive aus naturwissenschaftlicher Sicht. *dsv-Informationen*, 15(4), 17-19.
- Zurbrügg, R. P. (1982). Hormonale Regulation und Wachstum bei sportlich aktiven Knaben und Mädchen. *Kinder im Leistungssport 19. Magglinger Symposium 1980*, 50–58.