SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Bewegung, Spiel & Sport in der Ganztagsschule

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.

Inhalt

Vorwort des Vorsitzenden der Deutschen Sportjugend 7

Vorwort der Herausgeber der *Edition Schulsport* 8

Einleitung 10

Teil I Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland 13

1 THOMAS RAUSCHENBACH & IVO ZÜCHNER
Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagsschule 14

2 ROLAND NAUL
Ganztägiges Lernen mit Turnen, Spiel und Sport – historische Entwicklungslinien zwischen Schule und Sportverein 30

Teil II Sportpolitische und sportpädagogische Zugänge zum Ganztag 51

3 HEINZ ASCHEBROCK & ROLF-PETER PACK
Strukturelle und konzeptionelle Grundlagen für Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule 52

4 SUSANNE ACKERMANN & BEATE LEHMANN
Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag – Ansätze des organisierten Sports in Nordrhein-Westfalen 65

5 ROLAND NAUL
Der Bildungsauftrag von Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagsschulen 76

6 NORBERT FESSLER & GÜNTER STIBBE
Qualität von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag 98

Teil III Konzepte für die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen im Ganztag 114

7 DOROTHEE SCHMELT, DIRK HOFFMANN & ROLAND NAUL
Bewegungsbildung und Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule 115

8 NILS NEUBER & AHMET DERECIK
Partizipation in der Ganztagsschule – Möglichkeiten sozialer Teilhabe bei Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten 133

9 KLAUS BALSTER
„Individuelle Bildungsförderung" – welche Kompetenzen benötigen Schüler und Erzieher? 148

10 ROLF-PETER PACK & RÜDIGER BOCKHORST
Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagsschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften 164

Teil IV Empirische Untersuchungen über Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag 182

11 IVO ZÜCHNER & THOMAS RAUSCHENBACH
Der Sport in der Ganztagsschule. Empirische Befunde zur Kooperation von Sportvereinen und Schulen in der Ganztagsschule 183

12 HANS HAENISCH
Charakteristik der Förderaktivitäten in den BeSS-Angeboten des offenen Ganztags 198

13 RALF LAGING & CORDULA STOBBE
Bewegungsaktivitäten im Alltag von Ganztagsschulen – ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS 213

14 UWE WICK, ROLAND NAUL, SANDRA GEIS & MAIKE TIETJENS
Essener Sportvereine und der offene Ganztag an lokalen Grundschulen 229

Bildnachweis 250

Autorenverzeichnis 251

Vorwort dsj

Seit vielen Jahren verfolgt die Deutsche Sportjugend mit großer Aufmerksamkeit die besondere Entwicklung von Ganztagsschulen. Das gilt auch für die Landessportjugenden, die über Rahmenvereinbarungen in ihren Bundesländern als Träger der Kinder- und Jugendhilfe im organisierten Sport in die Entwicklung und den Ausbau der modernen Ganztagsschule eingebunden sind.

Seit Jahren wird eine nachhaltige Diskussion über Für und Wider, über Risiken und Chancen der Ganztagsschule geführt. Auch die dsj hat sich mit einer eigenen Broschüre im Jahre 2008 an dieser Diskussion beteiligt mit dem Ergebnis, die Entwicklungschancen für den Kinder- und Jugendsport in dieser Schulform in der Zukunft zu nutzen, auch um Kinder und Jugendliche noch wirkungsvoller an ein lebenslanges Sporttreiben heranzuführen. Die lebensweltlichen Veränderungen für Kinder im Zugang von Bewegung, Spiel und Sport betreffen den Sport in der Schule heute im gleichen Maße wie den Kinder- und Jugendsport in den Sportvereinen. Nur in einer systematischen Zusammenarbeit kann den gegenwärtigen Herausforderungen mit Bewegungsmangel, Tendenzen zu mehr Übergewicht und erhöhtem Medienkonsum mit ihren Auswirkungen für Bewegungsbildung und Gesundheit nachhaltig begegnet werden. Dafür bietet die Ganztagsschule mit möglichst täglichen Bewegungszeiten gute Chancen, wenn Schule, Sportvereine und die Träger der Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen zu einer gelingenden Zusammenarbeit finden.

Roland Naul, für die Deutsche Sportjugend seit vielen Jahren ein Gesprächspartner und kompetenter Berater zum Thema Ganztag, hat in diesem Sammelband in Zusammenarbeit mit uns eine Reihe von Beiträgen zusammengetragen und selbst geschrieben. Es ist eine Bilanz der gegenwärtigen Standortbestimmung in der Fachdiskussion, die historische, bildungstheoretische, pädagogisch-didaktische und erste empirische Studien umfasst. Gleichzeitig werden Handlungsfelder genannt und Perspektiven von den zahlreichen Autorinnen und Autoren eröffnet, die uns, der dsj und den Landessportjugenden bzw. auch Landesportbünden, wertvolle Hinweise und Orientierungen liefern, um die Herausforderungen dieser Schulform konstruktiv in eine noch bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein zu führen.

Ich wünsche dem Buch eine breite Leserschaft und danke Roland Naul für die Zusammenarbeit.

Frankfurt am Main, im Juni 2011

Ingo Rolf Weiss

Vorwort der Herausgeber der *Edition Schulsport*

Der Ausbau von Ganztagsschulen gehört zu den am deutlichsten wahrnehmbaren Reaktionen der Bildungspolitik auf die schlechte Bewertung des deutschen Schulsystems durch internationale Schulvergleichsstudien. Die Ganztagsschulentwicklung wird von der bildungspolitischen Hoffnung getragen, dass es gelingen möge, die Qualität von Unterricht und Schulleben zu verbessern, Schulen für neue Aufgaben, neue Inhalte und neue Formen der Sozialisation, Erziehung und Bildung zu öffnen und hierdurch zu einer größeren Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem beizutragen.

Der mit großer Dynamik fortschreitende Prozess des Ausbaus von Ganztagsschulen hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen, nicht zuletzt auf den von ihnen stark nachgefragten Bereich „Bewegung, Spiel und Sport". Vor allem die Sportorganisationen haben schon sehr früh die Relevanz dieses Schulentwicklungsprozesses für die Entwicklung des außerschulischen Kinder- und Jugendsports erkannt, analysiert und daraus Handlungskonzepte für die politische und pädagogische Arbeit in ihrem internen Netzwerk aus Bünden, Verbänden und Vereinen erarbeitet und umgesetzt. Es ist nicht zuletzt ihr Verdienst, auch der Sportwissenschaft Denkanstöße für die Berücksichtigung dieses Themas bei der Forschung und Lehre gegeben zu haben. Letztlich, allerdings erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung, hat das Engagement der Sportorganisationen beim Auf- bzw. Ausbau der Ganztagsschulen auch dazu geführt, dass sich die staatliche Schul- bzw. Schulsportverwaltung und die Sportwissenschaft mit den Auswirkungen der Schulentwicklung sowie der Entwicklung des außerschulischen Kinder- und Jugendsports auf die Entwicklung des (traditionellen) Schulsports befasst und auch für diesen Bereich Handlungskonzepte auf den Weg gebracht haben.

Inzwischen lassen sich die beschriebenen Entwicklungsprozesse über einen Zeitraum von rund 10 Jahren verfolgen. Die Zusammenschau der in diesem Zeitraum gewonnenen Erkenntnisse wird allerdings durch eine Flut von verschiedenen Einzel- und Sammelbeiträgen erschwert. Vor diesem Hintergrund freuen wir uns als Herausgeber der *Edition Schulsport* sehr darüber, dass wir Roland Naul für die Erstellung eines Sammelbandes gewinnen konnten, in dem eine Zwischenbilanz vorliegender Erkenntnisse und Perspektiven in Bezug auf die Entwicklung von „Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule" gezogen wird.

Wir möchten uns bei Roland Naul an dieser Stelle für die ausgesprochen konstruktive Zusammenarbeit bei der Erstellung des Konzepts und der Bearbeitung der Beiträge für den hier vorliegenden Band 14 der *Edition Schulsport* herzlich bedanken. Unser Dank gilt zudem allen Autorinnen und Autoren, die sich mit unterschiedlichen Sichtweisen an dieser Zusammenschau beteiligt haben sowie der Deutschen Sportjugend, die die Veröffentlichung die-

ses Werkes maßgeblich unterstützt und bewirkt hat, dass die Zusammenschau aus einer länderübergreifenden Perspektive erfolgt.

Aus unserer Sicht werden in diesem Band alle wesentlichen Problemstellungen des Themenkomplexes „Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule" vorgestellt. Zudem finden sich zahlreiche richtungweisende Perspektiven, die für die konkrete Zusammenarbeit von Sportvereinen und Ganztagsschulen, für die Aus- und Fortbildung der in den Ganztagsschulen tätigen Sportlehrkräfte und außerschulischen Sportfachkräfte, für die Forschung an den sportwissenschaftlichen Einrichtungen der Hochschulen sowie für das sport- und bildungspolitische Handeln der gemeinnützigen Sportorganisationen und der öffentlichen Schul- bzw. Schulsportverwaltung bedeutsam sind. In allen genannten Bereichen wünschen wir diesem Werk eine möglichst weite Verbreitung.

Heinz Aschebrock & Rolf-Peter Pack

Einleitung

Kaum ein anderes politisches Thema beschäftigt und erhitzt manchmal die Vertreter des organisierten Sports seit einigen Jahren wie das Thema „Ganztagsschule". Zahlreiche Tagungen von Landessportbünden und Fachsportverbänden haben in der Zwischenzeit das Pro und Contra der Ganztagsschule behandelt. Das gilt auch für Jahrestagungen von Schulsportpädagogen und Sportdidaktikern. Nach einer oft emotional geführten Diskussion in den Anfangsjahren (2003-2005) wurden Für und Wider sorgfältiger analysiert. Erste Evaluationsergebnisse über die tatsächlichen Auswirkungen der Ganztagsschule für Schule und Sportverein und ihre Akzeptanz bei Eltern, Schülern und Lehrern haben zu einer Versachlichung beigetragen. Im Zuge der Kulturhoheit der Länder haben sich durchaus unterschiedliche Konturen in der Schulpraxis gebildet. Das gilt sowohl für die „offene Ganztagsgrundschule" als auch für die „gebundenen Ganztagsschulen" in den Sekundarstufen unseres Schulsystems. Nach den schul- und sozialpädagogischen Diskursen erreichte das Thema *Ganztagsschule* auch die sportpädagogische Fachdiskussion, denn schließlich gehören die nachmittäglichen Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote an den Ganztagsschulen schon seit einigen Jahren zu den beliebtesten Angeboten, wenigstens bei den Kindern und ihren Eltern.

Für die Herausgeber der Reihe *Schulsport* waren diese Entwicklungen in den letzten knapp 10 Jahren Anlass genug, Bilanz und Perspektiven der Ganztagsschule zu dokumentieren und zu erörtern. Erste Überlegungen wurden in gemeinsamen Gesprächen zwischen Heinz Aschebrock, Rolf-Peter Pack und mir entwickelt, aus denen dann das Konzept für dieses Buch entstand. Dazu habe ich auch Impulse aus meiner Mitarbeit in Gremien der Deutschen Sportjugend erhalten. Es sollte ein Sammelband werden, um die Breite des Themas und die verschiedenen Perspektiven, die für die alten Partner „Schule und Sportverein" damit verbunden sind, zu erfassen und welche Neujustierung vielleicht diese Zusammenarbeit von Schule und Sportverein für die Ganztagsschule in der Zukunft verlangt.

Herausgekommen ist aus diesen Bemühungen und Gesprächen im Marktkaffee in Münster und in der Otto-Fleck-Schneise in Frankfurt eine Gliederung des Sammelbandes in vier Teile.

In **Teil I** wird die **„Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland"** vorgestellt. Dafür wird ein doppelter Anlauf gewählt. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter dem Dach der Ganztagsschule stellt die alte Bildungsfrage auch für den Sportunterricht und die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote am Nachmittag heute neu: Allgemeinbildung und Alltagsbildung lautet das Fazit von Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner. Ganztägiges Lernen mit Bewegung, Spiel und Sport in der Schule und in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ist jedoch nicht nur ein Kind unserer Tage. Roland Naul erinnert an verschiedene Epochen in der Reformgeschichte der Schule, in denen Turnen, Spiel und Sport sowohl den Schulalltag prägten als auch mit höchst unterschiedlichen Erziehungsaufgaben im ganztägigen Lernen versehen wurden.

In **Teil II** des Bandes werden in vier Beiträgen die verschiedenen **„sportpolitischen und sportpädagogischen Zugänge zum Ganztag"** dargelegt. Die Themen „Bildung" (Roland Naul) und „Qualität" (Günter Stibbe und Norbert Fessler) gehören dazu wie auch die pädagogischen und organisatorischen Rahmenkonzepte (Heinz Aschebrock und Rolf-Peter Pack). Natürlich zählen hierzu auch und insbesondere die Herausforderungen, die den organisierten Kinder- und Jugendsport betreffen. Hier zeigen Susanne Ackermann und Beate Lehmann am Beispiel des Landessportbundes NRW und seiner Sportjugend, mit welchem Bündel an Maßnahmen aus Sicht der Sportvereine die neue Kooperation mit den Schulen im Zuge des Ganztags begleitet wird.

In **Teil III** werden **„Konzepte für die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen im Ganztag"** und einzelne pädagogische Handlungsfelder vorgestellt. Die Bandbreite reicht von der „individuellen Förderung" des Schülers (Klaus Balster) bis zur Vernetzung der lokalen Schule und des Sportvereins in dem erweiterten Netzwerk einer „kommunalen Bildungslandschaft" (Rolf-Peter Pack und Rüdiger Bockhorst). Quasi dazwischen liegen mehrere Handlungsfelder der Akteure. Hier wird der Akzent auf die Bewegungsbildung und Gesundheitsförderung (Dorothee Schmelt, Dirk Hoffmann und Roland Naul) und auf die Partizipation und Teilhabe von Schülern und Schülerinnen an ihrem Ganztag gelegt (Nils Neuber und Ahmet Derecik).

Schließlich werden in **Teil IV** mit **„empirischen Untersuchungen über Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag"** die Fragen der Implementation, Realisation und Evaluation von Ganztagsangeboten aus unterschiedlichen Perspektiven und Projektzielen erörtert. Ivo Züchner und Thomas Rauschenbach greifen auf Daten aus der deutschlandweiten StEG-Studie zurück, bei der auch die Zusammenarbeit der Ganztagsschulen mit dem organsierten Sport als außerschulischer Partner berücksichtigt wurde. Hans Haenisch berichtet aus einer vergleichbaren Evaluationsstudie aus dem Verbundsystem in Nordrhein-Westfalen, die sich u. a. mit den pädagogischen Fachkräften beschäftigt und Ergebnisse der Befragungen von im Ganztag tätigen Übungsleitern vorstellt. Ralf Laging und Cordula Stobbe berichten im Rahmen ihres Entwicklungs- und Forschungsprojekts (StuBSS) über Entwicklungen und Auswirkungen der Bewegungserziehung und der Sportangebote für das rhythmisierte Lernen an gebundenen und offenen Ganztagsschulen. Zu welchen Erscheinungsformen und Rückwirkungen das Engagement von Sportvereinen im Ganztag führen kann, welche Wünsche und Hoffnungen von den Sportvereinen daran geknüpft werden und warum Sportvereine auch eine Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen ausschließen, verdeutlichen Uwe Wick, Roland Naul, Sandra Geis und Maike Tietjens am Beispiel der Essener Pilotstudie unter Einbezug von Daten aus der NRW-Hauptstudie zur Entwicklung der Ganztagsschule aus Sicht der außerschulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportanbieter im Ganztag.

An dieser Stelle sei allen Mitwirkenden an diesem Band herzlich gedankt: den Herausgebern der Buchreihe und der Deutschen Sportjugend für die Mitarbeit bei der Gestaltung der

Konzeption, den Autorinnen und Autoren für ihre Fachbeiträge, ihre redaktionelle Zusammenarbeit und den mir gewährten Langmut, bis der Band endlich alle 14 Kapitel mit 21 Autorinnen und Autoren umfasste. Schließlich danke ich den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in meinem Arbeitsbereich in Essen, die mir über viele Monate immer wieder geholfen haben, dass dieser Band Gestalt annahm und das Manuskript in den Druck gehen konnte. Ein besonderer Dank gebührt hier Uta Schmitz, Dorothee Schmelt und Uwe Wick.

Essen, im August 2011

Roland Naul

Teil I
Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland

1 THOMAS RAUSCHENBACH & IVO ZÜCHNER
Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagsschule

2 ROLAND NAUL
Ganztägiges Lernen mit Turnen, Spiel und Sport – historische Entwicklungslinien zwischen Schule und Sportverein

Kapitel 1 THOMAS RAUSCHENBACH & IVO ZÜCHNER Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagsschule

Einleitung

Die Ganztagsschule ist ein, wenn nicht *das* Zauberwort in der deutschen Bildungspolitik. Der Start und der Ausbau des Projekts Ganztagsschule in Deutschland war eine der vielen Antworten auf den PISA-Schock Anfang des Jahrzehnts. In seinen Implikationen weist dieser größte Eingriff in die Schule und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik weit über die Verbesserung schulischer Leistungen hinaus. Auch wenn sich in diesem Kontext unterschiedliche Motivbündel ausmachen lassen, die mit dem Projekt Ganztagsschule in Verbindung gebracht werden können, soll im Folgenden eine Fragestellung im Zentrum stehen: Der Ausbau der Ganztagsschulen hat auch das Ziel einer thematischen, zeitlichen und konzeptionellen Ausweitung der auf Fachunterricht zentrierten Halbtagsschule auf andere Bildungsinhalte, auf andere Lernformen sowie auf andere Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften. Mit der Ganztagsschule verbindet sich auch die Hoffnung, einen Ort umfassender Bildung, eine Möglichkeit der Synthese klassischer Schulbildung mit Alltagsbildung zu schaffen. Dafür spielen, neben einer Veränderung der Schule selbst, außerschulische Partner eine wichtige Rolle.

Im folgenden Beitrag wird so zunächst ein Blick auf die Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland seit 2002 geworfen. Von dieser quantitativen Entwicklung ausgehend, wird die Frage der zwei Seiten von Bildung aufgegriffen. In den Mittelpunkt gerückt werden dabei die „andere Seite der Bildung" (Otto & Rauschenbach, 2004), die „Alltagsbildung" (Rauschenbach, 2009) und die Potenziale, die außerschulische Aktivitäten für Jugendliche bergen. Schließlich werden Herausforderungen diskutiert, welche die Ganztagsschulentwicklung berücksichtigen sollte, um dem Anspruch eines erweiterten Bildungsauftrags gerecht zu werden.

1 Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland

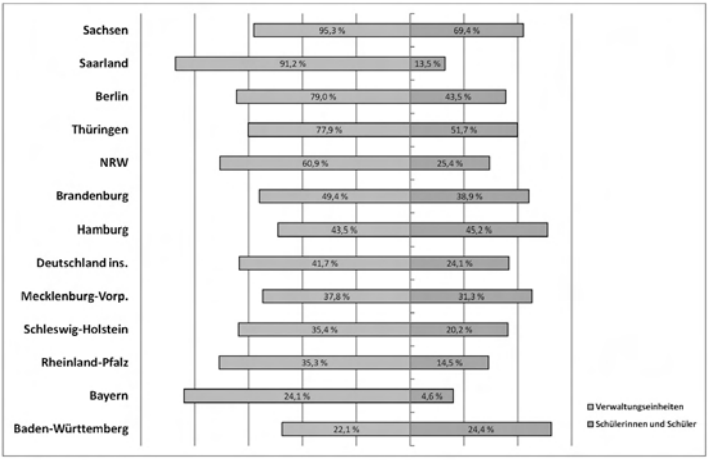
Die Ganztagsschule hat in Deutschland einen gewaltigen Aufschwung erfahren. Durch den Impuls des IZBB-Programms, des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung", von 2003 haben alle Bundesländer mehr oder weniger intensiv den Ausbau von Ganztagsschulen zu einem Schwerpunkt ihrer Bildungspolitik gemacht. Über den Stand des Ausbaus und der Inanspruchnahme von Ganztagsschulen geben die jährlich von der Kultusministerkonferenz (KMK) zusammengestellten Daten Auskunft (vgl. Sekretariat der KMK, 2008, 2010).

So gab es im letzten vorliegenden Datenjahr, dem Schuljahr 2008/2009 (Stand: April 2010), bundesweit bereits mehr als 11.800 Ganztagsschulen bzw. genauer: „schulische

Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb" (= 13.600 von 34.000 Einzelschulen in Deutschland (inklusive Förderschulen; Werte gerundet)). Dies entspricht einem Anteil von knapp 42 % aller schulischen Verwaltungseinheiten und seit 2002 einem Zuwachs um fast 175 %, in einem Zeitraum von nur sechs Schuljahren.

Den nominal stärksten Zuwachs unter den Ganztagsschulen in Deutschland haben die Grundschulen zu verzeichnen, die mit über 6.000 Schulen zugleich auch absolute Spitzenreiter sind (was insbesondere mit der Ausbaupriorität in NRW zusammenhängt). Im Bundesdurchschnitt unterbreiten knapp 37 % aller Grundschulen zumindest für einen Teil der Kinder ein Ganztagsangebot. Ebenfalls hohe Zuwachsraten beim Ausbau zur Ganztagsschule zwischen 2002 und 2008 – wenngleich auf einem deutlich geringeren Ausgangsniveau – haben die Gymnasien, oft im Rahmen der G8-Umstellung, sowie die Hauptschulen zu verzeichnen. Die Anzahl an den Gymnasien sowie an den Hauptschulen hat sich seit 2002 um ca. das 2,5-Fache gesteigert. Beide Schulformen sind mit über 40 bzw. 35 % als Ganztagsangebote organisiert. Interessanterweise ist bei den Realschulen bislang deutlich weniger passiert; bei diesen hat sich der Anteil der Ganztagsangebote über vier Jahre hinweg von rund 10 % auf 25 % erhöht und sich damit immerhin mehr als verdoppelt (vgl. Sekretariat der KMK, 2010).

Insgesamt belegen die Zahlen der KMK einen anhaltenden Ausbau der Ganztagsschulen in allen Bundesländern. Gleichwohl verdeutlicht der Blick auf das Verhältnis des schulischen Angebots und der *Zahl der teilnehmenden Kinder* einerseits eine Diskrepanz zwischen dem institutionellen Angebot und der individuellen Inanspruchnahme, andererseits weist er aber auch auf die landesspezifischen Unterschiede in der Bereitstellung des Ganztagsangebots hin (vgl. Abb. 1).



Anmerkung: Für die Länder Bremen, Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor, daher werden für diese Länder keine Gesamtanteile berechnet.

Quelle: Sekretariat der KMK, (2010)

Abb. 1: ***Vergleich von Ganztagsschulen und Ganztagsschülern und Schülerinnen nach Bundesländern (in % aller Verwaltungseinheiten bzw. aller Schüler und Schülerinnen im Schuljahr 2008/09).***

- So fällt auf, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das ganztägige Angebot tatsächlich nutzen, im Bundesschnitt mit insgesamt fast 24 % deutlich unter dem Wert von rund 41 % der Schulen/Verwaltungseinheiten liegt, die sich zu Ganztagsschulen weiterentwickelt haben. Es nutzen inzwischen zwar über 1,9 Mio. von insgesamt über acht Mio. Schülerinnen und Schülern das zur Verfügung stehende Ganztagsangebot, wenngleich auch der Anteil der Ganztagsschüler in der jeweiligen Ganztagsschule stark schwankt.
- Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich deutliche Unterschiede, und zwar sowohl zwischen den Anteilen an Schulen, die ein Ganztagsangebot bereitstellen, als auch zwischen den Anteilen an Schülerinnen und Schülern, die ein Ganztagsangebot nutzen. Bei den Schulen weisen Baden-Württemberg und Bayern den geringsten Anteil an Schulen mit einem Ganztagsangebot auf, während Sachsen und das Saarland vorne liegen. Zum Teil deutlich anders ist die Reihenfolge bei den Anteilen der Schülerinnen und Schüler: Hier bildet Bayern mit knapp 5 % das Schlusslicht, während Sachsen (mit fast 70 %) und Thüringen an der Spitze liegen. In beiden Dimensionen sind die neuen Bundesländer dabei vorne platziert. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die in der DDR ehemals weit verbreiteten Schülerhorte an vielen Orten verwaltungsmäßig mit den Schulen zusammengeführt wurden und auf diese Weise in kurzer Zeit, ohne großen zusätzlichen Ausbau, ein Angebot an Ganztagsplätzen bereitgestellt werden konnte.
- Die Daten weisen schließlich auf eine ungleiche Relation zwischen Angebot und Nachfrage in den einzelnen Bundesländern hin. Während im Saarland offenbar der größte Teil der Schulen als Ganztagsschulen bezeichnet wird, nutzt jedoch nur ein geringerer Teil der Kinder dieses Angebot – und auch in Bayern und Rheinland-Pfalz liegen die Nachfragewerte weit unter den von der KMK ausgewiesenen Angebotswerten. Umgekehrt ist die diesbezügliche Lage in Baden-Württemberg, wo einem eher geringen Angebot eine vergleichsweise hohe Inanspruchnahme gegenübersteht. Dies bedeutet aber auch, dass die Zahlen über den Stand ausgebauter Ganztagsschulen allein noch keinen vollständigen Indikator über das tatsächliche Ausmaß der Ganztagsschulentwicklung darstellen. Ein Haupterklärungsgrund ist dabei die Angebotsform: in Ganztagsschulen der offenen Form ist die Teilnahme freiwillig, in gebundenen Ganztagsschulen ist sie für alle verpflichtend. Wenn man zudem berücksichtigt, dass die Nutzung der Angebote keineswegs regelmäßig oder über fünf Tage in der Woche erfolgt (vgl. Holtappels, 2008, S. 200), wird deutlich, dass hierbei eher von Ganztagsschulen als von Ganztagsschule gesprochen werden muss.

Dennoch: Die hier dargestellten Entwicklungen bestätigen die Aussage, dass sich Deutschland endgültig auf den Weg zur Ganztagsschule gemacht hat. Dies führt zur Frage der *inhaltlichen* Ausgestaltung des Ganztagsschulausbaus.

2 Bildung und Alltagsbildung

Vereinfacht lassen sich typologisch zwei Seiten der Bildung unterscheiden, zum einen die *formale Bildung*, die gewissermaßen die institutionelle Seite der Bildung verkörpert, zum anderen die *Alltagsbildung* als die lebensweltliche Seite der Bildung (vgl. BMFSFJ, 2005).

2.1 Formale Bildung, oder: Die institutionelle Seite der Bildung

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte bewegen sich meist in ihrem institutionellen Binnengefüge – etwa als Diskurse im Kontext von Kindergarten, Schule, Hochschule oder der beruflichen Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet, gelingt es diesen Institutionen zumeist nicht, die Bildungsfrage bei Heranwachsenden sowohl in ihrer biografischen Verwobenheit als auch im Lichte der Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine gedankliche Einheit zu betrachten (vgl. Rauschenbach, 2009), ganz zu schweigen von den wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüssen unterschiedlicher Settings und Akteure. So versuchen viele, das Problem der PISA-Risikokinder mit und durch Schule zu beantworten – und verkennen dabei gerade den erheblichen Einfluss der nichtschulischen Lern- und Lebenswelten.

Genau in dieser institutionellen Selbstreferenzialität liegt ein erstes Problem: Der Kindergarten betrachtet Bildung unter dem Aspekt des Kindergartens, die Schule aus Sicht der Schule, die Hochschule aus der Binnenperspektive der Hochschule. Dies hat zweierlei zur Folge:

- Zum einen haben moderne Gesellschaften die Aufgabe der Bildung der nachfolgenden Generation so weit an Sonderinstanzen wie Schule und Hochschule abgegeben, dass deren selbstreferenzielle Betrachtung in aller Regel unter der Hand auch zum offiziellen Referenzpunkt von Bildungspolitik und Bildungsforschung mutiert.
- Zum anderen wurde das Thema *Bildung* gedanklich so weit aus dem alltäglichen Leben herausgefiltert, vom Alltagsleben abgekoppelt, dass die „Reste" des anderweitigen Bildungsgeschehens, dass die „anderen Seiten der Bildung", tendenziell aus dem Blickfeld geraten sind.

Ausgangspunkt und Endpunkt jeder aktuellen bildungspolitischen Debatte ist infolgedessen die Schule. Die Schule und die Schulpflicht, so Baumert, *„ist die Antwort des Nationalstaats auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Literalität der gesamten nachwachsenden Generation verlangen, und zwar auf einem Niveau, das durch Lernen im Alltag nicht mehr garantiert wird. Die Schule ist das Instrument, um notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren. In dem Augenblick, wo Bildungsprozesse in der Schule auf Dauer gestellt werden, ändert sich aber die Modalität des Lernens"* (Baumert, 2003, S. 213f.).

Insoweit ist Schule in Sachen Bildung unstrittig das Fundament und der zentrale Bildungsort in der Gegenwartsgesellschaft. Sie prägt zentrale Phasen des Aufwachsens, sie macht Kinder und Jugendliche zum ersten Mal in ihrem Leben zu Rollenträgern (als Schülerinnen

und Schüler) und sie überstrahlt als zentraler Bildungsort schlechthin alle anderen Bildungssettings. Bei aller Kritik, die die Institution Schule einstecken musste, gilt es, zuallererst den großen historischen Verdienst von Schule zu beachten. Schule hat sich im Laufe ihrer Geschichte, spätestens seit der Verbreitung der „Volksschule" sowie der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, zu einem Erfolgsmodell entwickelt, das seinesgleichen sucht.

Die direkte Folge der allgemeinen Schulpflicht und der damit einhergehenden Erhöhung des allgemeinen Bildungsstandes der Bevölkerung war auch deren Beitrag zur Stabilisierung von nationalem Wohlstand, der Erhöhung des gesundheitlichen Zustands sowie der volkswirtschaftlichen Produktivität. Eine der wesentlichen Quellen für die Entwicklung und Modernisierung von Gesellschaft war die Universalisierung von schulischer Bildung, also deren flächendeckende Verbreitung und Verallgemeinerung. Infolgedessen kann man dies als die bildungspolitische Revolution der Industriegesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts bezeichnen.

Für viele erschöpft sich die Frage der Bildung, der Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit in dieser Errungenschaft, für viele ist bis heute die formale Bildung zugleich die eigentliche Quelle für die Selektion und Chancenzuteilung in unserer Gesellschaft. Das, was Baumert als den entscheidenden Vorteil der Sonderwelt Schule markiert, offenbart bei näherer Betrachtung jedoch zugleich auch seine nicht unbeträchtlichen Nebenwirkungen. Durch die Herausbildung von eigenständigen Bildungsorten können wir nämlich eine Art „Taylorisierung" der Bildung, eine sich ausdifferenzierende Spezialisierung einzelner Bildungsinstanzen als Sonderwelten beobachten, die dazu führt, dass die impliziten Zusammenhänge zwischen diesen Welten ebenso aus dem Blick geraten, wie der Zusammenhang zum Lernen in der Alltagspraxis. Dem soll jedoch mit einem Blick auf die „lebensweltliche Seite der Bildung" oder die „Alltagsbildung" (Rauschenbach, 2009) eine Erweiterung entgegengesetzt werden.

2.2 Alltagsbildung oder: Die lebensweltliche Seite der Bildung

Kinder und Jugendliche sind auch außerhalb der Schule aktiv, tun etwas, engagieren sich – im Verein oder in einer Initiative. Sie machen Erfahrungen in der Gruppe, im Team, in der Gemeinschaft, die sie beeinflussen und unter Umständen ihr Leben verändern. Sie lernen dabei neue Menschen kennen, kämpfen, lernen Ausdauer und Selbstdisziplin, strengen sich an bis zur körperlichen Erschöpfung, sie gewinnen und verlieren, sie freuen und streiten sich. Dabei passiert etwas mit ihnen, und sie sind gleichzeitig Akteure sowie Koproduzenten des Geschehens. Dennoch denkt man bei solchen Alltagssituationen nicht zuallererst an Bildung. Wir haben uns so sehr daran gewöhnt, Bildung mit den schulischen Formierungsprozessen gleichzusetzen, dass alles andere eben auch nicht mit Bildung in Verbindung gebracht wird – und das gilt sogar für den Sport, je nachdem, ob er im Rahmen des Unterrichts oder aber außerhalb stattfindet.

Aus dieser Engführung haben unbeabsichtigt die PISA-Studien eine Brücke gebaut. Im Kontext der PISA-Studien werden weniger Wissen und Noten, weniger formalisierte Quali-

fikation untersucht, als vielmehr von Bildung im Sinne einer Verbesserung der Handlungskompetenz gesprochen (vgl. z. B. PISA-Konsortium Deutschland, 2001). Schon diese geringfügige Akzentverschiebung des begrifflichen Umfeldes von Bildung öffnet auf eine neue Art und Weise einen Horizont, der die Bildungsfrage etwas aus der Umklammerung der Bildungsphilosophie und einer relativ empiriefreien Bildungstheorie befreit und stattdessen in einen Kontext stellt, der weitaus mehr mit Lebensalltag und Handlungsfähigkeit, mit Bewältigung und Befähigung zu tun hat.

Das bedeutet aber auch: Bildung ist weder örtlich noch zeitlich noch inhaltlich eingrenzbar. Bildung ist immer und überall – jedenfalls potenziell: nicht nur in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium oder der Weiterbildung, sondern auch im Kindergarten und in der Familie. Bildungsprozesse im Sinne von Kompetenzaufbau und Kompetenzzuwachs finden auch in alten und neuen Medien, mit den Peers und selbstverständlich auch in der außerschulischen Bildungsarbeit, in der Kinder- und Jugendarbeit, in den Vereinen und im organisierten Sport statt. Bildungsprozesse sind an den unterschiedlichsten Orten, bei allen möglichen Gelegenheiten und in allen Facetten der alltäglichen Lebenswelt beobachtbar (vgl. BMFSFJ, 2005).

Das was vor, neben und nach der Schule an Bildung passiert, was jenseits von curricular geplanter, zertifizierter und fein säuberlich ziselierter Bildung geschieht, was im Übrigen über die längste Zeit der Menschheitsgeschichte die wesentliche Quelle der Weltaneignung, der Überlieferung und der Weitergabe des kulturellen Erbes war, wird oft als *non-formales* oder *informelles Lernen* bezeichnet. Da diese Begriffe aber oft zu mehr Unklarheit führen, als zur Klärung beizutragen, wurde als Sammelbegriff für diese ganzen unterschiedlichen Facetten des Bildungsgeschehens und der Kompetenzaneignung der Begriff der *Alltagsbildung* vorgeschlagen (vgl. Rauschenbach, 2009).

Alltagsbildung umschreibt somit schon immer vorhandene Formen des Kompetenzzuwachses und der Weltaneignung, die im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung von eigenständigen Bildungsinstanzen lediglich aus dem Blick geraten sind – und nun gewissermaßen wiederum neu entdeckt werden müssen. Zwei Sachverhalte sind dabei zu beachten:

- Zum einen zielt der Begriff der Alltagsbildung auf den Umstand, dass vermutlich das meiste – nicht unbedingt das Wichtigste – das Menschen im Laufe ihres Lebens lernen, im Alltag, ohne genauen Plan, ohne Lernzielkontrolle, ohne feste Orte und Zeiten nebenher geschieht: im Seitengespräch am Arbeitsplatz, beim Spiel mit den eigenen Kindern, im Urlaub bei der Reise in fremde Länder, im Gespräch mit Freunden, im Verein oder bei der Verrichtung anderer, ganz alltäglicher Dinge.
- Zum anderen lenkt der Begriff der Alltagsbildung aber den Blick auch auf das, was Jürgen Habermas als die *nicht-hintergehbare Rationalität lebensweltlichen Handelns* bezeichnet hat und die von *systemischer Effizienz* zu unterscheiden ist (vgl. Habermas 1981a; 1981b). Alltagsbildung steht in diesem lebensweltlichen Horizont. Es geht bei der Alltagsbildung gewissermaßen um die je individuelle Bildung jedes einzelnen jungen Menschen als eine Art Gesamtprojekt. Während Schule und Unterricht sich auf

Themen, auf Fächer spezialisieren, während Bildungsinstanzen für einzelne Lebensabschnitte und Bildungssegmente zuständig sind, lässt sich die Alltagsbildung als das unhintergehbare Gesamtbildungsprojekt jeder einzelnen Person verstehen, das von vorneherein kein Thema ausblendet und keinen Ort ausschließt.

Folgt man dieser Figur der Alltagsbildung als Konstrukt für die anderen Orte, Gelegenheiten, Modalitäten und Inhalte der Bildung, dann stellen sich in der heutigen Zeit mehr denn je drei Herausforderungen mit Blick auf die Zukunftschance Alltagsbildung.

(a) Zum einen verliert die Alltagsbildung ihre Selbstverständlichkeit. Während in der Vergangenheit eine Menge an Wissen, Können und Kompetenzen, an Fähigkeiten und Fertigkeiten gewissermaßen als integraler Bestandteil des Aufwachsens in der Familie, im Gemeinwesen, in Vereinen ungeplant, nebenher, aber fast selbstverständlich vermittelt worden ist, droht dieser implizite Mechanismus zu erodieren und seine Eigenläufigkeit zu verlieren. Alltagskompetenzen werden auf vielen Ebenen ungewiss, sei es beispielsweise das Kochen, sei es das Handwerk, der Ackerbau oder etwa die Viehzucht, also die autarke Selbstversorgung, oder sei es die Kindererziehung, der Umgang mit Krankheit und Leid, seien es die Anforderungen an die Bewegungsfähigkeit oder die Feinmotorik. Es wäre sicherlich aufschlussreich, hierzu einmal eine Studie des Nicht-Lernens und des Verlernens durchzuführen, um diese „Verluste" sichtbar zu machen. Denn erst, wenn die gewöhnlichen Dinge der Alltagsbildung ihre Selbstverständlichkeit verlieren, werden sie oft überhaupt erst bemerkt. In der Konsequenz aber heißt das, in neuer Weise ist der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen Menschen benötigen, um in einer Gesellschaft des 21. Jahrhunderts die Fähigkeit zu einer eigenständigen Lebensführung entfalten zu können, und zugleich die Frage zu beantworten, ob genügend Möglichkeiten und Gelegenheiten bestehen, damit sie diese Fähigkeiten im Rahmen der hochfragilen und unbestimmten Alltagsbildung einigermaßen erwerben können.

(b) Zum anderen sieht sich die Alltagsbildung mit einer immer größeren Menge an ortlosen, ungeregelten Bildungsinhalten konfrontiert, die zwar zu festen Bestandteilen des heimlichen Lehrplans des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen geworden sind, ohne dass allerdings auch nur im Ansatz geklärt wäre, wie und wo diese Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in Gang gesetzt werden sollen. Das hat vor allen Dingen damit zu tun, dass die Summe der Bildungserwartungen an junge Menschen wächst, ohne dass die formalen Bildungsinstanzen wie die Schule diesem Wachstum vom Umfang her und in der Geschwindigkeit auch nur annähernd gerecht werden können. Ein typisches Beispiel sind die notwendig werdenden Kompetenzen im Bereich der *Neuen Medien*, allen voran die Computerkompetenzen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Damit steigt in der Summe der unbestimmte Rest an Kompetenzerwartungen, was unter dem Strich dazu führt, dass viele Menschen beispielsweise nie richtig gelernt haben, mit Geld umzugehen, einen Computer zu bedienen, Verantwortung zu übernehmen oder auf ihre Gesundheit zu achten. Insofern steigen mit der Fragmentierung der Alltagsbildung die Ungewissheiten und Risiken der ungenutzten Chancen in Sachen Bildung.

(c) Schließlich entscheidet die Alltagsbildung vermutlich weitaus stärker über die Zukunftschancen der jungen Menschen, als bislang angenommen. Mehr noch: Sie wird zur eigentlichen Weichenstellung in der Bildung junger Menschen, sie wird zu einer bislang völlig unterschätzten sozialen Selektionsinstanz. Zugespitzt formuliert: Während die Möglichkeiten der Schule in dieser Hinsicht eher überschätzt werden – das lehrt uns auch PISA –, wird die Alltagsbildung gleichermaßen unterschätzt bzw. etwas hilflos angedeutet im Begriff der „sozialen Herkunft". Ihre Wirkung entfaltet die Alltagsbildung aber vor allem deshalb, weil sie unbeachtet und unkontrolliert zur Geltung kommen kann, indem sie den einen ungeahnte Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung eröffnet, während ihr Mangel bei anderen zu (beruflichen) Sackgassen und häufigen biografischen Brüchen führt. Auf diese Weise erweitert ein Teil der jungen Menschen seinen Kompetenzbereich, während der andere Teil in dieser Hinsicht einfach nicht gefördert wird, von seinen Eltern keine Chancen eröffnet bekommt oder sich diese vielleicht viel zu sehr auf die Leistungskraft der schulischen Bildung verlassen.

Die damit einhergehende Brisanz dieses Bildungsverständnisses liegt somit nicht etwa in der anderen Begrifflichkeit. Denn die allseits bekannten Probleme der Schule – Schulversagen, Schulschwänzen, schwache Schulleistungen oder mangelnde Schulreife – sind vielfach gar keine schulimmanenten Probleme im strengen Sinne. Vielmehr sind sie Ausdruck davon, dass die bisher stillschweigend unterstellten Integrationsleistungen der Alltagsbildung in der Familie, in der Clique oder im Verein nicht mehr selbstverständlich bereitgestellt werden, dass also die Schule von den stabilisierenden Zusatzleistungen der Alltagsbildung nicht mehr in gleicher Weise regelhaft profitieren kann, wie dies früher der Fall war. Diese Formen der zeitlich vorgelagerten bzw. der schulergänzenden Alltagsbildung werden somit zu einem zentralen Schlüsselproblem in Sachen Bildung. Die Brisanz dieser Argumentation besteht darin, dass neben der partiellen Aufwertung der Alltagsbildung diese Seite des Bildungsgeschehens ungleich stärker unter seiner konstitutiven Bedeutung für die Gesamtentwicklung der Individuen einerseits und der Gesellschaft andererseits ins Zentrum gerückt werden muss. Die These, dass nicht so sehr die formale Bildung, sondern stärker die Alltagsbildung die Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern erzeugt, ist jedenfalls nicht so einfach von der Hand zu weisen (vgl. auch Bourdieu, 2010).

Alltagsbildung ist aber nach wie vor eine wesentliche Ressource und ein Potenzial, das es zu stärken gilt, wenn sich nicht die „Pathologien der Moderne" weiter ausbreiten sollen (vgl. Habermas, 1981b). Die Schule wird das vermutlich genauso wenig alleine aus sich heraus schaffen wie die Familie. Daher sollen nachfolgend die Potenziale dieser anderen Orte, Inhalte und Modalitäten der Alltagsbildung im Sport, in den Vereinen und der Jugendarbeit im Vordergrund stehen. Deshalb muss die Aufmerksamkeit verstärkt auf diese Seite der Bildung gelenkt werden, braucht es mehr Wissen über die vermuteten und die tatsächlichen Leistungen außerschulischer Lernwelten: Die Potenziale dazu sind in diesen außerschulischen Organisationen grundsätzlich vorhanden. Es wird darauf ankommen, diese Potenziale noch mehr und noch gezielter zur Entfaltung zu bringen – und zwar so, dass sie allen

jungen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer schulischen Laufbahn, zugutekommen. Eine spannende Frage wird daher sein, ob es gelingt, dieses Dilemma durch neue, zukunftsweisende Konzepte einer guten Ganztagsschule aufzubrechen (vgl. Arnoldt & Züchner, 2008).

3 Die Potenziale von Sport, Vereinsleben und Jugendarbeit

Die Autoren des *Ersten Kinder- und Jugendsportberichts* (vgl. Schmidt et al., 2003) kommen zu dem Befund, dass der Sport für Jugendliche bis etwa zum 16. Lebensjahr eine der wichtigsten Freizeitbeschäftigungen ist und bleibt – und sich für Kinder bis zum Alter von 12 Jahren sogar nach wie vor als die wichtigste Beschäftigung erweist. Insbesondere in diesen jungen Jahren ist der Sport ganz überwiegend eine Betätigungsform, die in Gemeinschaft mit anderen, in organisierter Form in Vereinen und auch im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit ausgeübt wird.

Damit kommt dem außerschulischen Sport eine wichtige Rolle zu, liegen hierin doch erhebliche Potenziale und Gelegenheitsstrukturen für Kinder und Jugendliche zur eigenen Kompetenzerweiterung und zur Verbesserung ihrer Handlungskompetenz. Diese Potenziale der Bildung, des Lernens und der Kompetenzerweiterung lassen sich in mindestens vier Dimensionen unterscheiden: als *Bildungspotenzial*, als *Verantwortungspotenzial*, als *Gemeinschaftspotenzial* und als *Integrationspotenzial* von Jugendarbeit, Vereinsleben und Sport.

3.1 Die Bildungspotenziale von Jugendarbeit, Vereinsleben und Sport

Kinder und Jugendliche können ihre eigenen körperlichen Grenzen im Sport ausloten und darüber hinaus sogar den Zusammenhang mit seiner geistigen Leistungsfähigkeit erkennen. Auch ermöglicht das Engagement im Verein, die eigene Person und Identität zu stärken. Zugleich baut der Sport Brücken zwischen fremden Kulturen und steigert in vielen Fällen die soziale Kompetenz. Sport ist ein möglicher Transmissionsriemen für Formen der praktischen, der sozialen und der personalen Bildung, da sich im Sport die Lern- und Lebenswelten der jungen Menschen weitaus besser verschränken als im durchschnittlichen Schulalltag.

In der Zusammenführung von Lernen und verantwortlichem Handeln, dem Lernen mit Ernst- und Echtheitscharakter – wie etwa im freiwilligen Engagement im Sport, in der Jugendarbeit oder im organisierten Miteinander von Gleichaltrigen – liegen Potenziale für Bildungsprozesse (vgl. Düx et al., 2008; Prein, Sass & Züchner, 2009), die auch für formalisierte Bildungsinstanzen von Interesse sind, von diesen aber kaum simuliert werden können (vgl. Rauschenbach, 2009). Damit trägt Sport – zumindest von seinem Anspruch her – dazu bei, vor allem die personalen und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Empirisch finden sich im Querschnitt zwar Hinweise über den Zusammenhang von Mitgliedschaft in einem Sportverein und einem positiven Körper- und Selbstkonzept (vgl. Sygusch & Herr-

mann, 2009), doch erweist sich dieser Befund empirisch noch als schwach. Im Längsschnitt hingegen sind bislang kaum Hinweise über die Ressourcenstärkung durch den Sport zu entdecken, worauf Brettschneider bereits vor einigen Jahren aufmerksam gemacht hat (vgl. Brettschneider, 2003). Hier bleibt als Aufgabe, die Bildungspotenziale in den Koordinaten des Sports aufzuspüren und ihre faktische Wirkung empirisch zu belegen.

3.2 Die Integrations- und Gemeinschaftspotenziale von Jugendarbeit, Vereinsleben und Sport

In der Sozialisationsforschung geht man davon aus, dass für die Entwicklung einer eigenständigen, kompetenten und sozial verantwortlichen Persönlichkeit Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft, von Anerkennung und gesicherten Beziehungen grundlegend sind (vgl. Keupp, 1999). Die Entwicklungspsychologie sieht das Bedürfnis nach sozialer Einbindung gleichrangig neben dem nach Autonomie (vgl. Deci & Ryan, 1993; BMFSFJ, 2005). Soziale Beziehungen der Anerkennung und Gemeinschaft beeinflussen demzufolge das Selbstbild und das Verhalten Jugendlicher. Nur in Beziehungen zu anderen und durch deren Anerkennung können junge Menschen sich auch selbst als Person erkennen und erfahren, können sie so etwas wie Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Selbstwertgefühl, können so eine stabile soziale und personale Identität entwickeln (vgl. Honneth, 1992).

Vor allem auf der – zurzeit noch schmalen – Basis des vorhandenen Wissens über die Wirkungen von Angeboten in der Jugendarbeit, im Vereinsleben und im Sport ist davon auszugehen, dass diese weitaus mehr Gemeinschafts- und Integrationspotenzial für junge Menschen im Sozialraum besitzen, als dies oft realisiert wird. Dass hier ein Potenzial besteht, dass Jugendliche sich über die Grenzen von sozialen Schichten, voneinander abgeschotteten Milieus und Kulturen hinweg noch in einem stärkeren Ausmaß und einer hohen emotionalen Intensität begegnen, dürfte unbestritten sein. Dass der Sport hervorragende Möglichkeiten bietet, Kontakte zu schaffen, Sprachbarrieren zu überwinden, emotionale und authentische Gemeinschaftserfahrungen zu machen, ebenso.

Aus einer analytischen Perspektive heraus lassen sich in diesem Zusammenhang mindestens drei Dimensionen der Integration unterscheiden:

1. Vereinssport ist in der Regel ein Gruppengeschehen, mit dem bestimmte Möglichkeiten verbunden sind, Freunde und Bekannte zu treffen, Freundschaften und Bekanntschaften zu stabilisieren oder neue Menschen kennen zu lernen. Durch diese Mechanismen findet Integration in soziale Netzwerke statt, mit der die Herstellung von gemeinsamen Interessen, Gewohnheiten oder Einstellungen verbunden ist. Diese „Herstellung von Zugehörigkeit“ (Cloos et. al., 2007) ist eng mit der Bildung von Sozialkapital verbunden.
2. Vereinssport trägt ebenfalls zur gesellschaftlichen Integration junger Menschen bei. So müssen sich die Teilnehmenden der Angebote mit verbindlichen sozialen Normen und Werten auseinandersetzen und diese kennen lernen; und zugleich kann die aktive Teilnahme am Sport und am Vereinsleben auch als ein Ausdruck verstanden werden, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Vereinssport dient so auch der

Entwicklung und Justierung der eigenen Werte, Standpunkte und Alltagspraktiken (vgl. Heß et. al., 2004), aber auch der eigenen Urteilskraft; und er stellt zugleich für einen großen Teil der jungen Menschen einen kind- bzw. jugendgemäßen Teil ihres gesellschaftlichen Lebens dar.

3. Betrachtet man Sportvereine schließlich als Institutionen, dann zeigt sich, dass sie mit ihren spezifischen Angeboten, Kooperationen und Aktivitäten auf der Ebene des Gemeinwesens, des Sozialraums bzw. des sozialräumlichen Umfelds auch wichtige Infrastrukturleistungen einer lebendigen Zivilgesellschaft erbringen (vgl. Breuer, 2009). Insofern lassen sich diese auch als wichtige integrale und spezialisierte Bestandteile einer kleinräumigen Inklusionspolitik betrachten, die – aus der Perspektive der jungen Menschen – vielfältige Aneignungsprozesse des jeweiligen sozialräumlichen Umfelds befördern und – aus der Perspektive des Gemeinwesens – sozialräumliche kind- und jugendgemäße Ausdrucksformen in urbane Strukturen bzw. Lebensräume zumindest potenziell integrieren können.

Diese Möglichkeiten sind ganz unübersehbar eine Chance für den Sport, sich in Deutschland systematisch am Projekt der Bildung im Allgemeinen und der Alltagsbildung im Besonderen zu beteiligen – und im Bereich der Ganztagsschulen geschieht dies auch bereits in erheblichem Umfang. Die Empirie verweist aber auch hier noch auf einige Baustellen und Herausforderungen. So wurde etwa im *Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht* festgestellt, dass es im Kinder- und Jugendsport ein „starkes soziales Gefälle und deutliche geschlechtsbezogene Unterschiede" gibt. „Jungen treiben mehr Sport als Mädchen, Gymnasiasten mehr als Hauptschüler und deutsche Kinder mehr als Migrantenkinder" (Schmidt et. al., 2003, S. 3). Der organisierte Vereinssport ist weitgehend eine Sache der Mittelschicht. Auch der jüngste Sportentwicklungsbericht sowie der *Zweite Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht* verweisen auf ganz ähnliche Befunde (vgl. Breuer, 2009; Schmidt & Zimmer, 2008).

Im Begründungs- und Orientierungskonzept zur Notwendigkeit der Fortentwicklung der sozialen Offensive im Kinder- und Jugendsport des Beirats „Soziale Offensive" der Deutschen Sportjugend wird entsprechend selbstkritisch festgestellt, dass „im Sportverein sozial benachteiligte und randständige oder Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen – also genau die Jugendlichen, um die es in der Sozialen Arbeit geht – sehr viel seltener anzutreffen" und in der „Mitgliedschaft stark unterrepräsentiert" sind (Deutsche Sportjugend, 2002, S. 3). Der von dem Kriminologen Pfeiffer behauptete „Schutzimpfungseffekt des Sportvereins gegen Jugendkriminalität" (vgl. Pilz, 2002) *„entpuppt sich, so besehen, vielleicht auch erst einmal als eine Immunisierungsspritze und als ein Ausgrenzungseffekt unbequemer, sozial randständiger, sozial auffälliger junger Menschen"* (Wölki et al., 2007). Infolgedessen gilt hier das Gleiche wie bei der Frage der personalen Bildungspotenziale: Eine empirische Unterfütterung der Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der integrativen Wirkung durch Jugendarbeit, Vereinsleben und Sport, aber auch die Identifizierung der Qualitätsbausteine im Falle des Gelingens scheinen in Anbetracht der Sachlage vonnöten.

tens die Struktur des jeweiligen Kreises; denn Flächenausdehnung und Anzahl der kreisangehörigen Kommunen stellen für die Arbeit der KST bei den KSBs einen erschwerenden Faktor dar, den es in dieser Form für die KST bei den SSBs in den kreisfreien Städten nicht gibt.

Für die zukünftige Entwicklung der BeSS-Agebote des organisierten Sports sind deshalb zwei Maßnahmen besonders zu empfehlen: verstärkte Aufklärung und Überzeugungsleistungen bei den örtlichen Sportvereinen, warum eine Kooperation mit einer Ganztagschule in der Tat mehr Chancen bietet für die eigene Sportentwicklung mit dem Auf- und Ausbau einer „dritten Säule": Gesundheitssport. Hier muss überlegt werden, wie auch kleinere Vereine, die sich momentan wohl auch aus strukturellen Gründen (keine verfügbaren Übungsleiter, nur begrenzte Möglichkeiten für sportartenübergreifende Angebote) nur selten im offenen Ganztag engagieren, für den Ganztag gewonnen werden können. Zweitens sollten die KST in den Kommunen zu sogenannten *Runden Tischen* ausgebaut werden, um im Einvernehmen mit den Schulen und den kommunalen Ämtern, die für Schule, Gesundheit und Jugendhilfe zuständig sind, den Schulterschuss zu suchen und ein gemeinsames Netzwerk als kommunale Bildungslandschaft für die Konsolidierung der Ganztagschule zu entwickeln (vgl. Berse, 2009, S. 139ff.; Brunkhorst und Pack in diesem Band).

Literatur

Berse, Ch. (2009). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften.* Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Forschungsgruppe SpOGATA (2008). *Abschlussbericht der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen".* Essen: Willibald Gebhardt Institut.

Forschungsgruppe SpOGATA (2009). *Zusammenfassung des Abschlussberichts der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen".* Essen: Willibald Gebhardt Institut.

Geis, S., Hoffmann, D., Naul, R. & Wick, U. (2009). Bewegung, Spiel und Sport an offenen Ganztagsschulen in Essen. In R. Naul, A. Krüger & W. Schmidt (Hrsg.), *Kulturen des Jugendsports. Bildung, Erziehung und Gesundheit* (S.149-166). Aachen: Meyer & Meyer.

MSJK, MSWKS NRW & LSB & SJ NRW (2003). *Rahmenvereinbarung zwischen dem Landessportbund, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport.* Düsseldorf: MSJK NRW.

Naul, R., Tietjens, M., Geis, S. & Wick, U. (2010). Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag von NRW – Konzept und Ergebnisse der Essener Pilotstudie. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen* (S. 143-158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WGI (Hrsg.). (2008). *Manual, Leitfäden und Fragebögen für die Essener Pilotstudie im Rahmen des Forschungsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an Offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in ihren Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen".* Essen: Willibald Gebhardt Institut.

Bildnachweis

Covergestaltung: Sabine Groten

Coverbild: Horst Andresen, Pressedienst (Rhedebrügge)

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Bewegung, Spiel & Sport in der Ganztagsschule

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.