

Nils Neuber (Hrsg.)

Informelles Lernen im Sport

Nils Neuber (Hrsg.)

# Informelles Lernen im Sport

Beiträge zur allgemeinen  
Bildungsdebatte



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.  
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Titelfoto: Nils Eden, Medienlabor IfS Münster

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-17009-1

# Inhalt

## Vorwort

## Einführung

*Nils Neuber*

Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der  
allgemeinen Bildungsdebatte ..... 9

## I Perspektiven der allgemeinen Jugendforschung

*Bernd Overwien*

Zur Bedeutung informellen Lernens..... 35

*Wiebken Düx & Thomas Rauschenbach*

Informelles Lernen im Jugendalter..... 53

*Ulrich Deinet*

Informelle Bildung als Rauman eignung..... 79

## II Perspektiven der sportwissenschaftlichen Jugendforschung

*Rüdiger Heim*

Bildung im außerschulischen Sport..... 103

*Hans Peter Brandl-Bredenbeck*

Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und  
Jugendalter..... 117

*Sebastian Braun*

Bildung, Zivilgesellschaft und organisierter Sport – Engagementpolitische  
Reflexionen zu einem bildungspluralistischen Arrangement ..... 133

### **III Empirische Studien**

*Ahmet Derecik*

Informelles Lernen im Ganztag – eine sportpädagogische Studie zur sozialräumlichen Aneignung von Schulhöfen..... 155

*Nils Neuber & Florian Wienkamp*

Informelles Lernen im Schulsport – eine Studie zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern..... 173

*Marion Golenia & Nils Neuber*

Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein..... 189

*Stefan Hansen*

Situationen und Kontexte des informellen Lernens in Vereinen – Ergebnisse einer empirischen Studie..... 211

*Sebastian Braun & Stefan Hansen*

Kompetenzerwerb zum und durch Bürgerengagement – eine Studie zur Gruppenhelfer-Ausbildung im Sport..... 227

*Ralf Sygusch & Christian Herrmann*

Formelle Bildung im Kinder- und Jugendsport..... 245

*Tim Bindel*

Informelles Lernen im selbstorganisierten Sport – eine Studie zur sozialen Regulierung informeller Sportgruppen im Jugendalter..... 267

**Autorinnen und Autoren..... 281**

# Vorwort

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass das Lernen von Kindern und Jugendlichen nicht allein auf staatliche Institutionen, wie Kindertagesstätten und Schulen, begrenzt ist. Vielmehr rücken neben formalen Bildungsmodalitäten zunehmend non-formale und informelle Lernprozesse in den Fokus. Mittlerweile liegen auch im deutschsprachigen Raum erste Studien zum *informellen Kompetenzerwerb* in außerschulischen Feldern vor. Nicht zuletzt das Jugendalter erscheint vor dem Hintergrund modernisierter Gesellschaften prädestiniert für informelle Lernprozesse in der Gleichaltrigenrunde. Das Feld von *Bewegung, Spiel und Sport* wird in entsprechenden Untersuchungen bislang allerdings weitgehend ausgeklammert. Das ist umso erstaunlicher, als der Sport zu den häufigsten und wichtigsten Freizeitaktivitäten Heranwachsender zählt. So verfügen beispielsweise über 80 Prozent aller Jugendlichen über Sportvereinsmitgliedschaften. Der Sport bietet Heranwachsenden nicht nur Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung, sondern ganz offensichtlich auch erfolversprechende Lern- und Bildungspotenziale.

Mit dem vorliegenden Band werden erstmals Beiträge aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zum informellen Lernen im Sport zusammengetragen. Neben Ansätzen der allgemeinen Jugendforschung sowie der politischen und sozialräumlichen Bildung werden sportwissenschaftliche Arbeiten zu den *Möglichkeiten und Grenzen informellen Lernens durch Bewegung, Spiel und Sport* vorgestellt. Bildungspotenziale des schulischen und außerschulischen Sports kommen dabei ebenso zur Sprache wie die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen oder der Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Darüber hinaus werden sieben empirische *Studien zum informellen Lernen im Sport* berichtet. Die Beiträge gehen zum größten Teil auf ein interdisziplinäres Expertenhearing zurück, das die Deutsche Sportjugend, die Sportjugend Nordrhein-Westfalen und die Westfälische Wilhelms-Universität Münster im März 2009 in Münster veranstaltet haben. Der ‚Blick über den eigenen Tellerrand‘ erwies sich dabei für alle Beteiligten als ungemein spannend und befruchtend.

In diesem Sinne hoffe ich, dass auch der vorliegende Sammelband die eine oder andere neue Perspektive erschließen kann. Mein Dank gilt neben den Kolleginnen und Kollegen, die ihre Ideen und Überzeugungen in die Diskussion und in ihre Beiträge eingebracht haben, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der

beiden Sportjugendverbände, die das Hearing ermöglicht haben. Besonders hervorheben möchte ich Dr. Bettina Suthues und Peter Lautenbach, die sich sehr für die Idee des fächerübergreifenden Austauschs eingesetzt haben. Die Impulse des Hearings haben sie für die Deutsche Sportjugend genutzt, um den Orientierungsrahmen „Bildung“ sowie den Forschungsverbund „Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit im Sport“ auf den Weg zu bringen. Für die wie immer tadellose Organisation der Veranstaltung vor Ort bedanke ich mich bei Ute Meures, Silke Nielsen und Frederike Rohrmann. Das Manuskript des vorliegenden Bandes wurde von Frederike Rohrmann und Henrike Schürmann zusammengestellt und formatiert – auch bei ihnen bedanke ich mich herzlich.

*Münster, im April 2010*

*Nils Neuber*

# Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte

*Nils Neuber*

## 1 Einleitung

In Zeiten der Bildungsreform versuchen alle Beteiligten die Vorzüge ihres Zugangs zum Bildungsthema herauszustellen. In der Nach-PISA-Ära kommen dabei zunächst die so genannten *Kernfächer der Schule* zum Zug, deren Bildungsrelevanz im Fächerkanon außer Frage steht. ‚Nebenfächer‘, wie Kunst, Musik oder Sport, scheinen dagegen weniger bildungsbedeutsam zu sein. Neben der Schule beanspruchen auch außerschulische Institutionen bildungspolitische Aufmerksamkeit: *Bildung ist mehr als Schule* – so lautet der Titel einer Streitschrift, die das Bundesjugendkuratorium 2002 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht hat. Zahlreiche Träger der Kinder- und Jugendhilfe nehmen dieses Credo für ihre Arbeit in Anspruch. Spätestens wenn es um die Vergabe öffentlicher Mittel geht, spielen Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote jedoch auch hier zumeist nur eine untergeordnete Rolle. Die *Bildungsbedeutung des Sports*, die in der sportpädagogischen Szene weitgehend unstrittig ist, wird außerhalb dieses Feldes kaum wahrgenommen.

Dabei ist die *Bewegungs- und Sportdistanz* der Bildungstheorie zunächst wenig verwunderlich: „Landläufig und unvoreingenommen denkt man bei Bildung sehr wahrscheinlich an ein mit Ernst betriebenes geistiges Geschehen, vielleicht auch an literarische Beflissenheit, an trockene, isolierte Studierzimmer fernab vom Weltgetriebe. Ganz im Gegenteil assoziiert man bei Sport weniger Gelehrsamkeit und Belesenheit als vielmehr Lebendigkeit, Kraft, Frische, Bewegung, Heiterkeit, Massenveranstaltung u.ä. Kurzum: Bildung und Sport scheinen sich zuwiderzulaufen“ (Meinberg, 1996, S. 50). Womöglich führt dieser ‚unvoreingenommene Blick‘ auch dazu, dass dem Medium Sport in vielen empirischen Untersuchungen keine *Bildungsrelevanz* zugesprochen wird. So wundern sich beispielsweise die Autoren einer repräsentativen Jugendbefragung, dass Heranwachsende „Lernen, sich bilden“ nicht zu ihren liebsten Freizeitbeschäftigungen zählen, fragen in diesem Kontext aber nur nach „Lesen, um etwas zu lernen“, „Theater, Oper gehen“ oder „Museen, Ausstellungen besuchen“ (Zinnecker,



Behnken, Maschke & Stecher, 2002, S. 68). „Sich Bewegen, aktiv Sporttreiben“ zählt bei ihnen nicht zu den bildungsrelevanten Aktivitäten.

Da erstaunt es umso mehr, wenn der zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung das *Bildungspotenzial von Bewegung, Spiel und Sport* explizit herausstellt: „Dem Sport wird insgesamt eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2005, S. 376). Offensichtlich wird dem Sport hier doch mehr zuge-  
traut, als es auf den ersten Blick scheint. Es stellt sich allerdings die Frage, welches *Bildungsverständnis* diesen Überlegungen zugrunde liegt. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst die außerschulische Bildungsdebatte und stellt ihr die sportpädagogische Bildungsdebatte gegenüber. Dabei zeigt sich, dass dem Sport bislang in beiden Feldern kaum *informelle Bildungspotenziale* zugeschrieben werden. Gleichwohl bieten Bewegung, Spiel und Sport in unterschiedlichen Settings erfolgversprechende Rahmenbedingungen für informelles Lernen, die anschließend umrissen werden, bevor ein Ausblick auf die Beiträge des vorliegenden Bandes die Ausführungen beschließt.

## 2 Allgemeine Bildungsdebatte

Die Bildungsdiskussion wird derzeit von zwei Themen beherrscht: In der *schulischen Bildungsdebatte* dominiert als Folge nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie PISA, TIMSS und IGLU, die Frage nach dem ‚Output‘ bzw. ‚Outcome‘ des deutschen Schulsystems. Einigkeit besteht darüber, „dass Bildung im Hinblick auf die Zukunftsausrichtung und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Stellung innehat“ (Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 7). Der *Bildungserfolg* wird als entscheidende Ressource für Beschäftigung und Einkommen einerseits sowie soziale Integration andererseits verstanden. Uneinigkeit herrscht dagegen in der Frage, wie die Ergebnisse des Bildungssystems verbessert werden können. Die staatliche Bildungspolitik setzt dabei nach einer Phase der *Dezentralisierung* (Profilierung von Schule, Professionalisierung von Lehrkräften, schuleigene Lehrpläne u.a.) zunehmend wieder auf *Rezentralisierungsstrategien* (Standardisierung, Schulinspektion, zentrale Abschlussprüfungen u.a.) (vgl. Hornberg & Bos, 2007). In der schulpädagogischen und fachdidaktischen Szene wird jedoch intensiv darüber diskutiert, inwieweit diese Neuerungen tatsächlich zu den gewünschten Erfolgen führen.

Das zweite bildungspolitische Thema setzt bei der Feststellung an, dass Bildung keineswegs ausschließlich an die Institution Schule gebunden ist. Die *außerschulische Bildungsdebatte* geht davon aus, dass Bildung im Kindes- und Jugendalter heutzutage „nur angemessen erfasst werden [kann], wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (BMFSFJ, 2005, S. 104). Dementsprechend seien neben der Schule auch die Bildungspotenziale anderer Lernorte und -arrangements zu berücksichtigen, wie z.B. Familien, Gleichaltrigengruppen, Vereine, Verbände, Medien oder kommerzielle Anbieter. Dies kann insofern als *Paradigmenwechsel in der Bildungsdiskussion* verstanden werden, als „die bisherige auf Kinder und Jugendliche bezogene (...) Bildungsforschung vornehmlich von der Schulforschung geprägt war“ (Harring, Rohlf's & Palentien, 2007, S. 8). Bildungsuntersuchungen befassten sich bis dato etwa mit curricularen Konzepten, unterrichtlichen Lernarrangements oder schulischen Selektionsmechanismen. *Außerschulische Felder*, wie Familie oder Peergroup, wurden dagegen eher als Voraussetzungen schulischer Bildungsleistungen verstanden, denn als faktisch bildungsrelevante Settings.

Schulische und außerschulische Bildungsdebatten haben bislang nur wenige Berührungspunkte. Gleichwohl kommen ihre Vertreter nicht umhin, sich zukünftig stärker miteinander zu befassen. Durch die Schaffung kommunaler *Bildungslandschaften* sollen die Bildungsangebote ‚vor Ort‘ transparenter gemacht und stärker miteinander vernetzt werden. Weniger die Bildungsinstitutionen als vielmehr die konkreten *Bildungswege von Kindern und Jugendlichen* stehen dabei im Vordergrund (vgl. Bleckmann & Durdel, 2009). Dazu sollen nicht nur die Eltern als zentrale Bildungsinstanz der ersten Lebensjahre verstärkt in eine *Bildungspartnerschaft* einbezogen werden, sondern alle für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zuständigen Institutionen sollen auf der Grundlage struktureller Vernetzung eng zusammenarbeiten. Die Schule und in besonderem Maße die *Ganztagschule* nimmt in diesen Bildungslandschaften allein schon mit Blick auf die zeitliche Verweildauer der Heranwachsenden eine zentrale, vermittelnde Position ein. Sie kann ihrer Mittlerrolle jedoch nur gerecht werden, wenn sie sich für die Bildungsverständnisse anderer Bildungsinstanzen öffnet. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die außerschulische Bildungsdebatte näher umrissen.

Ausgangspunkt der außerschulischen Diskussion ist die Analyse veränderter *Bedingungen des Aufwachsens in der Moderne*. Die Entgrenzung moderner Lebenswelten in der ‚Multioptionsgesellschaft‘, die Auflösung traditioneller Bindungen und die Entwicklung neuer Gesellungsformen, der Wandel der Generationsverhältnisse zwischen Autonomieversprechen und Abhängigkeit, die Ent-

strukturierung des Schulalltags, die Auflösung traditioneller Qualifikationsversprechen u.v.m. tragen nicht selten zur Verunsicherung Heranwachsender bei (vgl. Neuber, 2007, S. 91-94). Als neuartiges Phänomen kann man „das *Problem des Heimischwerdens* identifizieren – Formel für die Schwierigkeit, sich in der Komplexität und Kontingenz der modernen Welt zurechtzufinden und in den Ambivalenzen entgrenzter Welt einen ‚gesicherten‘ Ort zu finden und Identität aufzubauen“ (Lange, 1996, S. 43). Umso mehr ist pädagogisches Handeln gefordert, auf diese gewandelte Ausgangslage zu reagieren. Wie in der schulischen Bildungsdebatte auch wird an dieser Stelle der *Bildungsbegriff* bemüht – im Gegensatz zur Schule wird im außerschulischen Feld jedoch stärker auf die *Autonomie des Subjekts* gesetzt (vgl. Böhnisch & Münchmeier, 1993).

In Abgrenzung zum formalisierten Verständnis schulischer Bildungsprozesse wird *Bildung in der außerschulischen Debatte* weiter gefasst. So formulieren die Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums: „Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. [...] Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen *spezifischen* Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen“ (Bundesjugendkuratorium, 2002; Hervorhebung N.N.).

Dieses Grundverständnis lässt deutliche Parallelen zum *Bildungsverständnis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes* (KJHG) erkennen, das die Arbeit der öffentlichen und freien Träger der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit regelt. Ihre Arbeitsweise entwickelte sich „vornehmlich in den 1970er Jahren in Abgrenzung zu hierarchischen Eltern-Kind-Beziehungen, Leistungsbewertungen der Schule und der Arbeit, strengen Norm- und Wertvorstellungen und fehlenden Mitspracherechten“ (Pauli, 2005, S. 3). *Angebote der Jugendhilfe* sind dementsprechend tendenziell durch Freiwilligkeit und Selbstbestimmung, Pluralität und Spontaneität gekennzeichnet. Die *Angebote der Schule* können dagegen eher mit Begriffen, wie Verpflichtung und Fremdbestimmung, Standardisierung und Kontinuität charakterisiert werden (vgl. Neuber, 2008).

Um die verschiedenen Ausprägungen des Lernens abzugrenzen, werden drei Kategorien unterschieden, denen jeweils unterschiedliche *Bildungsmodalitäten* zugrunde liegen (vgl. Tab. 1). In der internationalen Diskussion hat sich eine Differenzierung „in formales, non-formales und informelles Lernen“ durchgesetzt (Rauschenbach, Dux & Sass, 2006, S. 7). Formales Lernen findet danach hauptsächlich in schulischen Kontexten statt und wird definiert als „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zerti-

fizierung führt. *Formales Lernen* ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (Overwien, 2006, S. 46). Die Bildungseinrichtungen sind charakterisiert durch eine stark hierarchische Institutionalisierung, sie weisen „einen hohen Grad der Normierung des Bildungsangebots und der Leistungsmessung“ auf (Leu, 2005, S. 361). Dieses Lernen wird zumeist in Unterrichtsprozessen realisiert.

*Tabelle 1:* Modalitäten des Lernens (modifiziert nach Pauli, 2005).

<b>Formales Lernen</b>	<b>Non-formales Lernen</b>	<b>Informelles Lernen</b>
Zielgerichtet, strukturiert, verpflichtend	Weitgehend zielgerichtet, organisiert, freiwillig	Ungeplant, unorganisiert, freiwillig
Erziehung und Unterricht	Kurse, Übungsstunden, offene Angebote	Innere oder äußere Impulse
Kindergarten, Schule, Hochschule	Jugendzentrum, Sportverein, Volkshochschule	Familie, Peergroup, Medien
Zertifikate	Zumeist keine Zertifikate	Keine Zertifikate

*Non-formales Lernen* findet üblicherweise nicht in staatlichen Bildungseinrichtungen statt und führt im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel auch nicht zu einer Zertifizierung, wie z.B. dem Abitur. Dennoch „ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)“ (Overwien, 2006, S. 46). Auch dieser Lernprozess erscheint dem Lernenden zielgerichtet. Gegenüber dem formalen Lernen basiert das non-formale Lernen jedoch auf der Freiwilligkeit der Lernenden. Kennzeichnend ist darüber hinaus ein hoher Grad an Individualisierung. Der Kinder- und Jugendhilfe wird dabei mit ihren Angeboten, Maßnahmen und Einrichtungen eine besondere Bedeutung zugesprochen (vgl. Leu, 2005, S. 361).

Ein qualitativ wie quantitativ bedeutsamer Anteil der Bildung vollzieht sich schließlich auf der Ebene des *informellen Lernens*. Laut Faure-Kommission der UNESCO umfasst es ca. 70% aller menschlichen Lernprozesse (Overwien, 2006, S. 37). Als informelles Lernen gelten „alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen“ (BMBF, 2004, S. 29). Informelles Lernen ist also ein Lernen in der Lebenspraxis. Allerdings sind die Verläufe des informellen Lernens

schwer greifbar, da sie selten geplant, vielmehr „vielfältig und bunt, häufig aber auch unstrukturiert, unsystematisch, zufällig und unübersichtlich“ ablaufen (Düx, 2006, S. 237) und sich damit von formalen und non-formalen Lernprozessen deutlich unterscheiden. Gleichwohl wird dem informellen Lernen ein hohes Potenzial zugeschrieben, eben jene Kompetenzen zu vermitteln, die Heranwachsende benötigen, um sich in modernen Gesellschaften zurechtzufinden und eine eigene Identität aufzubauen (vgl. Düx & Rauschenbach, i.d.B.).

Die analytisch getrennten *Lernmodalitäten* lassen sich im Lebensalltag allerdings oft nur schwer auseinander halten. Nicht nur die Art und Weise des Lernens, auch die Orte des Lernens verlieren zunehmend an Eindeutigkeit. In komplexen Gesellschaften findet „eine Entgrenzung der Bildungsorte und -modalitäten statt. Die Grenzen zwischen einzelnen Lebensbereichen verwischen, Übergänge werden fließend; so gilt z.B. die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, zwischen Berufswelt und Privatsphäre in vielen Bereichen längst nicht mehr in der früher üblichen Form“ (BMBF, 2004, S. 33). Während formale und non-formale Lernprozesse noch relativ eindeutig den schulischen und außerschulischen Bildungssystemen zuzuordnen sind, findet informelles Lernen letztlich in allen Bereichen statt. *Lernorte*, wie Familie, Kindertagesstätte, Schule, Gleichaltrigengruppe, Jugendarbeit, Nachhilfe, Jobs, Medien u.a.m., bieten mehr oder weniger günstige Rahmenbedingungen für informelle Lernprozesse.

Um das *Zusammenspiel von Lernmodalitäten und Lernorten* besser darstellen zu können, werden im 12. Kinder- und Jugendbericht beide Aspekte verknüpft – dabei beziehen sich die Autoren explizit auf den Bildungsbegriff (vgl. Abb. 1). Auf horizontaler Ebene wird ein fließender Übergang hinsichtlich des Grades der Strukturierung zwischen formalen und non-formalen Bildungssettings beschrieben. Auf der vertikalen Ebene wird in Bezug auf die Bildungsmodalitäten ein Kontinuum zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen angenommen. Auf der Grundlage dieser Darstellung „lässt sich eine Typologie von Bildungsmodalitäten entwickeln, wobei sich zwischen den beiden Polen ‚formelle vs. informelle Bildungsprozesse‘ in der einen sowie ‚formale vs. non-formale Bildungsarrangements‘ in der anderen Richtung Möglichkeiten der Zuordnung mit fließenden Übergängen eröffnen“ (BMFSFJ, 2005, S. 129). Ein Nachteil dieser Darstellung ist, dass informelle Settings damit nicht abgebildet werden. Für den vorliegenden Sammelband verdeutlicht die Systematik jedoch den Fokus der Beiträge, der in der unteren Hälfte der Abbildung angesiedelt ist. Der Schwerpunkt liegt dabei auf sportlichen Handlungsfeldern.

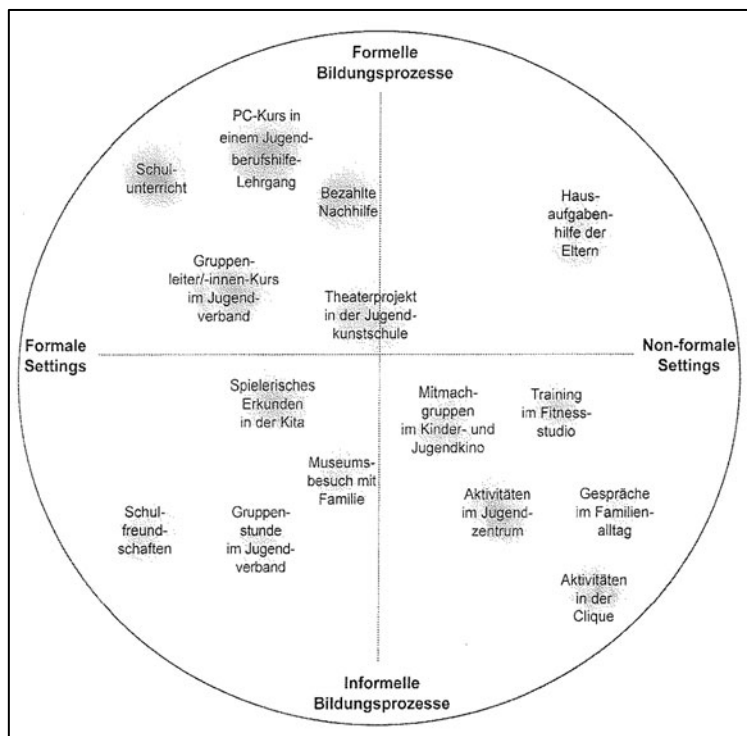


Abbildung 1: Zusammenspiel von Bildungsmodalitäten und Bildungsorten (BMFSF, 2005, S. 130).

### 3 Sportpädagogische Bildungsdebatte

Die Bildungsbedeutung des Sports ist in Sportwissenschaft und Sportpädagogik weitgehend unbestritten. Ausgehend von Klassikern, wie Rousseau, Pestalozzi und GutsMuths sowie den Ideen der reformpädagogischen Leibeserziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, erlebt der Bildungsgedanke in der *Theorie der Leibeserziehung* einen ersten Höhepunkt (vgl. Grupe & Krüger, 2007). Auf der Grundlage einer anthropologischen Begründung des Fachs „kann die Didaktik und Methodik der schulischen Leibeserziehung in den 1950er und 60er Jahren auf einen gesicherten Erkenntnisstand zurückgreifen, der über längere Zeit keiner grundsätzlichen Nachfrage ausgesetzt wird“ (Prohl, 2006, S. 70). Erst mit der so

genannten *Realistischen Wendung* Anfang der 1970er Jahre gerät die sportpädagogische Bildungseuphorie ins Stocken. Kritisiert werden u.a. das idealistische Verständnis der Bildungsidee sowie die Weltfremdheit der Leibeserziehung, während sich im außerschulischen Feld längst der Begriff des Sports durchgesetzt hat (vgl. Meinberg, 1996, S. 70-72). An die Stelle der Leibeserziehung tritt die *Curriculumtheorie*, die mit Hilfe von Unterrichtstechnologien ein größtmögliches Maß an Planbarkeit und Kontrolle des Sportunterrichts herstellen soll.

Gleichwohl regt sich die Bildungsidee nach einer Phase des Pragmatismus Mitte der 1990er Jahre erneut. Angesichts rasanter gesellschaftlicher Veränderungen stehen Erziehung und Erziehungswissenschaft vor neuen Herausforderungen. *Epochaltypische Schlüsselprobleme* moderner Gesellschaften erfordern ‚Schlüsselqualifikationen‘, mit deren Hilfe Heranwachsende ihren Lebensalltag bewältigen können (Klafki, 1994). Die Bildungskommission NRW (1995) fordert, dass *Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung* wieder stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Nach der realistischen Wendung „scheint jetzt eine *pädagogische Wendung* zu beginnen“ (Beckers, 1997, S. 17). Diese Entwicklung macht auch vor dem Sport nicht Halt. Unter Rückbezug auf Humboldtsche Ideen soll sich Bildung in „der tätigen Auseinandersetzung mit der konkreten Lebenswelt“ ereignen (Beckers, 1997, S. 19) – also auch im Sport. Nur durch diese *Hinwendung zu den ‚äußeren Dingen‘* könne das Individuum seine Beziehung zur Welt begreifen und entsprechend Stellung beziehen. In dieser ästhetischen Auslegung wird „der radikal subjektive Charakter von Bildung deutlich, denn es geht um *subjektive Erfahrungen*, die subjektiv zu verarbeiten sind“ (Beckers, 1997, S. 20).

Die sportpädagogische Bildungsdebatte wird von Anfang an fast ausschließlich schulbezogen geführt. Im Sinne einer Erziehung *zum* Sport und *durch* Sport werden innersportliche und außersportliche Begründungen als zentrale Begründungsmuster für den Sportunterricht herangezogen, deren pädagogischer Impetus über die Jahre ungebrochen scheint (vgl. Scherler, 1997). Auch explizit bildungstheoretische Begründungen orientieren sich im Kern an diesen beiden Argumentationslinien: *Materiale Bildungskonzepte* stellen dabei „das objektiv Allgemeine, d.h. das kulturelle Erbe und die gesellschaftlichen Erwartungen, in den Vordergrund“ (Prohl, 2006, S. 97). *Formale Bildungskonzepte* betonen dagegen die Subjektseite der Erziehung und zielen auf die „Entwicklung der Kräfte, Fähigkeiten und Dispositionen des Individuums“ (Prohl, 2006, S. 97). Auf der didaktischen Ebene führen diese Konzepte zu pragmatisch-qualifikatorischen bzw. kritisch-emanzipatorischen Umsetzungsstrategien. Konzepte zur Verschränkung materialer und formaler Bildungstheorien, etwa in Bezug auf das zentrale Thema des *Bewegungslernens*, bleiben dagegen selten (vgl. Schmidt-Millard, 2007).

Dabei ergibt sich die doppelte *Aufgabe des Schulsports* erst in der Zusammenschau erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektiven (vgl. Beckers, 2001): Ausgehend von den objektiven Rahmenbedingungen und konkreten Anforderungen einer Gesellschaft zielt *Erziehung* auf die Strukturierung des Denkens, Fühlens und Handelns. Bezogen auf das Feld des Sports bedeutet das die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen, die man zum Sporttreiben in dieser Gesellschaft braucht. *Bildung* geht dagegen von den individuellen Möglichkeiten und Wünschen, Vorlieben und Abneigungen des Einzelnen aus und zielt auf die Lebensgestaltung des Subjekts. Wiederum auf den Sport bezogen heißt das, das Individuum kommt in die Lage, sich in der Vielfalt sportlicher Angebote zurecht zu finden, einen eigenen Standpunkt zu begründen und Bewegung, Spiel und Sport *sinnvoll* in seinen Lebensalltag zu integrieren (vgl. Abb. 2). Beide Aspekte pädagogischen Handelns sind nur in wechselseitiger Verschränkung zu denken: „Während Erziehung auf die ‚Sache‘ gerichtet ist und dabei ‚Muster geformten Verhaltens‘ vermittelt, zielt Bildung auf die ‚Person‘ und deren Fähigkeit zur Selbstgestaltung, die den selbstbestimmten Umgang mit diesen Mustern einschließt“ (Beckers, 2001, S. 34).

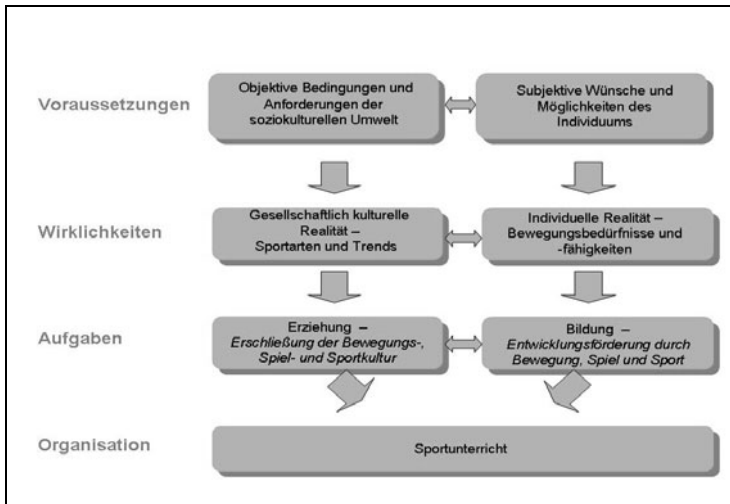


Abbildung 2: Pädagogisches Handeln im Schulsport (modifiziert nach Beckers, 2001).



Beginnend mit der Lehrplanreform in Nordrhein-Westfalen 1999 hat diese Idee eines *Doppelauftrags für den Schulsport* die Mehrzahl bundesdeutscher Curricula erfasst. Damit wurde „der Bildungsanspruch eines ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ (...) explizit formuliert und (...) ministeriell gleichsam ‚verordnet‘“ (Prohl, 2008, S. 40). Das Ziel des Sportunterrichts liegt in diesem Sinne nicht mehr nur in der *Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur* im Sinne einer ‚Handlungsfähigkeit‘ in außerschulischen Feldern, sondern der Sportunterricht zielt zugleich und ausdrücklich auf eine *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport*, verstanden als umfassende Persönlichkeitsentwicklung. Damit – so der nordrhein-westfälische Richtlinienentwurf – „trägt der Schulsport auf seine Weise und mit seinen Mitteln zur Erreichung des allgemeinen Ziels von Schule bei, nämlich personale Identität in sozialer Verantwortung zu fördern...“ (MSWWF NRW, 1999, S. 40). Der Bildungsanspruch des Schulsports äußert sich darüber hinaus in den Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. So zielt etwa das *Prinzip der Mehrperspektivität* im Sinne klassischer Bildungsideen auf die ‚Erweiterung der Perspektive‘ und das Wecken eines ‚vielseitigen Interesses‘.

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung wird sportpädagogisches Handeln bis dato fast ausschließlich als *intentionaler Prozess* verstanden, in dessen Verlauf ein ‚Erzieher‘ systematisch im Sinne von ‚Unterricht‘ auf das Verhalten eines ‚Zöglings‘ einwirkt. Bildungsprozesse ereignen sich nach dieser Lesart nicht zufällig, sondern sie werden pädagogisch inszeniert und verantwortet. Interessanterweise wird diese schulpädagogische Argumentation im *außerschulischen Feld* aufgegriffen. So konzipieren Baur und Braun (2000) das ‚Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport‘ als Erziehung *zum* und *durch* Sport, welche lediglich durch eine außersportliche Jugendarbeit ergänzt wird. Die viel beachtete Untersuchung von Brettschneider und Kleine (2002) zum Jugendsport im Verein geht ganz selbstverständlich von der zweifachen Erziehungsaufgabe des Sports aus. Auch entsprechende Überblicksdarstellungen zum *Kinder- und Jugendsport* greifen auf die Idee einer Erziehung *zum* und *durch* Sport zurück (Brandl-Bredenbeck, Brettschneider, Gerlach & Hofmann, 2006). Offensichtlich wird die Figur eines intentionalen, erziehenden Sportunterrichts auf den außerschulischen Sport übertragen, ohne die spezifischen Besonderheiten des Vereinssports zu berücksichtigen.

Auffällig ist zudem, dass sich die Untersuchungen kaum auf bildungstheoretische Überlegungen berufen – obwohl die Sportjugendverbände aller Bundesländer explizit von *Jugendbildung* sprechen. Dabei gibt es auch in der Sportpädagogik andere Begründungsansätze. Schmidt-Millard (1991, S. 147) kommt in seiner pädagogischen Analyse des Sportvereins zu dem Schluss, dass von Erziehung hier „zunächst nur im funktionalen Sinne die Rede sein [kann], d.h. die

leitenden Wertvorstellungen dieses Ausschnitts der Lebenswelt werden aufgegriffen oder modifiziert und wirken so indirekt beim Aufbau des Selbst- und Weltverständnisses mit“. Das bedeute keineswegs, dass der Verein pädagogisch unbedeutend sei, denn der dadurch entstehende *Freiraum* biete „Gelegenheit für die Eröffnung eigener Handlungsentwürfe in einem sozialen Umfeld und ist so auch ein Spiel-Raum für Selbstentwürfe. Hierin liegt seine eigentliche Bildungsbedeutung“ (Schmidt-Millard, 1991, S. 147). Der Sportverein – so kann pointiert zugespitzt werden – wirkt pädagogisch, gerade weil er vordergründig *keine* pädagogischen Ziele verfolgt. Diese Argumentation ist allerdings in der sportpädagogischen Diskussion bislang nicht aufgegriffen worden.

#### 4 Bewegung, Spiel und Sport als Medium informellen Lernens

Fasst man die bisherigen Ausführungen zusammen, kann das informelle Lernen im Sport in zweifacher Hinsicht als vernachlässigtes Feld angesehen werden. Einerseits werden in der *außerschulischen Bildungsdebatte* unterschiedliche Bildungsmodalitäten in vielfältigen Bildungs- bzw. Lernorten diskutiert. Dabei wird dem informellen Lernen im Kindes- und Jugendalter zunehmende Bedeutung zugeschrieben. Das Medium ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ wird in diesem Zusammenhang bislang jedoch weitgehend ausgeblendet. Dieselbe Bewegungsblindheit kann im Übrigen auch für weite Teile der allgemeinen schulischen Bildungsdiskussion festgestellt werden. Andererseits wird das informelle Lernen in der *sportpädagogischen Bildungsdebatte* weitgehend ausgeklammert. Zwar steht die Bildungsrelevanz des Sports hier außer Frage, Bildungsprozesse werden jedoch fast ausschließlich intentional gedacht, d.h. sie folgen dem formalen Bildungsverständnis der Schule, ohne die Besonderheiten außerschulischer Felder zu berücksichtigen. Nur wenige sportpädagogische Arbeiten beziehen explizit die außerschulische Bildungsdebatte mit ein (vgl. Heim, 2008; Breuer & Golenia, 2009; Neuber, 2009).

Dabei bietet der Sport durchaus erfolgversprechende Voraussetzungen sowohl für Bildungsprozesse im Allgemeinen als auch für informelle Bildungsprozesse im Besonderen. Ohne an dieser Stelle auf grundlegende sportpädagogische Arbeiten eingehen zu können (z.B. Meinberg, 1996; Prohl, 2006; Grupe & Krüger, 2007), kann zunächst festgehalten werden, dass Bewegung, Spiel und Sport zeitabhängige Bestandteile einer Kultur darstellen, die durch die jeweils geltenden Werte und Normen einer Gesellschaft bestimmt werden. Die dabei dominanten Bewegungsmuster sind Ausdruck kultureller Werte, ein „Spiegel der Gesellschaft“ (Beckers, 1993, S. 13-14). Vor allem der Leistungssport ist vor diesem Hintergrund als *ambivalentes Erfahrungsfeld* anzusehen, in dem über die Aner-

kennung individueller Leistung einerseits Bestätigung erlebt werden kann. Andererseits können über das Erleben von Misserfolg und Ausgrenzung massive Missachtungserfahrungen gemacht werden, die umso prägender sind, als sie unmittelbar ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden (vgl. Gebken & Neuber, 2009).

Gleichwohl bietet die körperlich-leibliche Gebundenheit von Erfahrungen Möglichkeiten formellen, non-formalen und informellen Lernens, die das Feld von *Bewegung, Spiel und Sport* deutlich von anderen Feldern unterscheidet. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit gehören dazu die folgenden Aspekte:

- Der Sport zählt zu den häufigsten und wichtigsten Aktivitäten im Leben von Kindern und Jugendlichen. Der Sportunterricht ist das beliebteste Fach in der Schule, mit Bindungsraten von bis zu 60% erreicht der Sportverein mehr Heranwachsende als jede andere Jugendorganisation und rund 90% aller Jugendlichen bewegen sich selbstorganisiert (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2006). Sporttreiben kann damit ohne Bedenken als ‚jugendspezifische Altersnorm‘ bezeichnet werden (Zinnecker, 1991). Vor allem die große Beliebtheit führt bei Heranwachsenden zu einem hohen Maß an *Identifikation*, was vor allem das Gelingen non-formaler und informeller Lernprozesse günstig beeinflusst.
- Die Freiwilligkeit und prinzipielle Offenheit des Sports erleichtert nicht nur den Zugang zu sportlichen Aktivitäten, sondern bietet auch gute Möglichkeiten für variable Aufgabenstellungen. Insbesondere im Rahmen formeller Lernarrangements können unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen von Heranwachsenden über methodische *Differenzierungen* angesprochen werden. Die vermeintliche Unvereinbarkeit von Gleichheit und Differenz, die einem gemeinsamen Unterricht von Sportmotivierten und Sportunmotivierten vordergründig entgegensteht, kann so im Sinne einer ‚Pädagogik der Teilhabe‘ überwunden werden (vgl. Laging, 2006, S. 111-129).
- Die für Lernprozesse unausweichlichen *Rückmeldungen* erfolgen im Sport direkter als in vielen anderen Handlungsfeldern, weil Kinder und Jugendliche die Wirksamkeit ihres Handelns unmittelbar ‚am eigenen Leib‘ erfahren. Die elementare Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen ist vor allem für den Bereich der frühkindlichen Bewegungserziehung gut belegt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben „einen stark motivierenden Effekt: Situationen, die kontrollierbar erscheinen, werden erneut aufgesucht, die eigene Kompetenzerwartung steigert das eigene Selbstwertgefühl“ (Zimmer, 1999, S. 67). Unmittelbare Rückmeldungen sind für alle Formen des Lernens hochbedeutsam, nicht zuletzt für informelle Lernprozesse ohne professionelle pädagogische Begleitung.

- Die Schwierigkeit des Verstellens von Bewegungen und die Unmittelbarkeit körperlichen Erlebens und Erfahrens sichern ein hohes Maß an *Authentizität* in Lernprozessen. Das eigene Können und das Können der anderen sind in den meisten Bewegungssituationen offensichtlich – wie auch das eigene und fremde Nicht-Können. Zugleich sind körperliche Aktivitäten immer mit emotionalen Prozessen verbunden. Das Sporttreiben erweist sich damit als vergleichsweise basale, ‚echte‘ Tätigkeit, in der Heranwachsende sich selbst und andere unmittelbar erleben können, was wiederum als günstige Voraussetzung für jede Form von Lernprozessen gilt.
- Die meisten Sportaktivitäten werden in der *Interaktion* mit anderen durchgeführt, was auf der Basis körperlicher Auseinandersetzung besondere Möglichkeiten der Kooperations- und Konkurrenzerfahrung bietet. Indem Heranwachsende miteinander Sporttreiben „gehen sie eine – von Fall zu Fall und Aufgabe zu Aufgabe verschiedene – Bewegungsbeziehung ein“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34). Zugleich gehören Sportaktivitäten zu den häufigsten Gründen im Kindes- und Jugendalter, sich zu treffen; der Sportverein gilt als ‚Knotenpunkt‘ sozialer Netzwerke im Jugendalter. Häufige Gleichaltrigenkontakte gehören nicht zuletzt zu den zentralen Voraussetzungen informeller Lernprozesse im Jugendalter.
- Über die Präsentation des eigenen Körpers eröffnet das Feld von Bewegung, Spiel und Sport Möglichkeiten für *ästhetische Erfahrungen*, die auch jenseits sprachlich-diskursiver Auseinandersetzung liegen können. Fritsch (1989) versteht ästhetisches Verhalten ausgehend von den sinnengetragenen Prozessen der Wahrnehmung („Aisthesis“) und Gestaltung („Poiesis“) als eigenständige Art der Verarbeitung von Welterfahrung. Heranwachsende können das, was sie erlebt haben, was ihnen wichtig z.B. durch Bewegung zum Ausdruck bringen. Im Gegensatz zur diskursiven, begrifflichen Auseinandersetzung bietet ästhetisch-symbolisches Handeln die Möglichkeit, „Unsagbares“ zu artikulieren.

Insgesamt bietet der Sport damit ein Feld, das für unterschiedlichste pädagogische Prozesse interessant ist. Neben formalen und non-formalen Bildungsarrangements, die die besonderen Bedingungen von Bewegung, Spiel und Sport mehr oder weniger zielgerichtet aufgreifen, erscheinen insbesondere die Bedingungen für *informelles Lernen* günstig. Neben der hohen Attraktivität und der damit einhergehend Identifikation zeichnen sich Bewegungs- und Sportaktivitäten durch direkte Rückmeldungen, authentische Erfahrungen und ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten aus. Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt liegt in der *Interaktion mit Gleichaltrigen*. Im Rahmen der Peergroup „ist ein Austausch von Sichtweisen und Gefühlen unter Personen gleichen Rangs und mit vergleichba-

rem Erfahrungshorizont möglich, weil keine überlegene Person in kulturell festgelegtes Wissen und Können einführt“ (Hurrelmann, 2002, S. 241). Insofern sind *Gleichaltrigengruppen* geradezu prädestiniert für informelles Lernen. Der Sport bietet Heranwachsenden unterschiedliche Settings, die sie in dieser Hinsicht nutzen können.

## 5 Settings informellen Lernens im Sport

Die Rahmenbedingungen eines ‚Lernortes‘ sind ausschlaggebend für das Gelingen informeller Lernprozesse. Zur Charakterisierung der Rahmenbedingungen hat sich der Begriff des sozialen *Settings* etabliert, der sich u.a. durch die Faktoren Ort, Zeit, Aktivität, Teilnehmer und Rolle charakterisieren lässt (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 95-115). Insbesondere das Rollenverständnis hat maßgeblichen Einfluss darauf, mit welchen Erwartungen Mädchen und Jungen an ein Setting herangehen – und welches *Bildungspotenzial* es ihnen bietet. Das ist auch im Sport nicht anders. Ist das Setting eher formal besetzt, fallen Heranwachsende leicht in eine Schülerrolle – für den Sportunterricht hat Bräutigam (1998) das anschaulich mit dem Bild des ‚abgebrühten Schulsportprofis‘ verdeutlicht. Ist ein Setting dagegen eher informell charakterisiert, werden Engagement und Selbstverantwortung tendenziell zunehmen (vgl. Neuber, 2007).

Insofern implizieren die Settings unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten für die Befriedigung von Bedürfnissen einerseits und für informelle Lernprozesse andererseits. Ein Vergleich *sportbezogener Settings* findet in dieser Hinsicht bislang jedoch kaum statt. Zudem zeichnet sich hinsichtlich der Forschungsbemühungen generell ein Ungleichgewicht ab: Während der Vereinssport vergleichsweise gut abgebildet wird, fallen die Studien zum Schulsport bescheidener aus. Noch geringer sind die Forschungsaktivitäten in Bezug auf das Sporttreiben außerhalb von Schule und Verein (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2006). Trotz dieser Defizite wird im Folgenden versucht, grundlegende Charakteristika der drei zentralen Settings *Schule*, *Sportverein* und *Selbstorganisiertes Sporttreiben* zu skizzieren, um auf dieser Basis die Potenziale informellen Lernens einschätzen zu können.

### 5.1 Schule

Die Schule stellt für Heranwachsende einen ambivalenten Erfahrungsraum dar. Auf der einen Seite bietet sie verlässliche Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Gleichaltrigenkontakten. Eindeutige zeitliche und organisatorische

Strukturen führen dazu, dass die Schule von Jugendlichen „als sozialer Kontakt- und Erfahrungsraum geschätzt“ wird (Miethling, 2000, S. 4). Auf der anderen Seite betont Schule im ‚offiziellen Teil‘ vor allem ihre *Qualifikations- und Selektionsfunktion*. Im Rahmen strukturierter Unterrichtsprozesse wird sie für Schülerinnen und Schüler zu einem Ort, an dem sie Erfolg und Misserfolg, Selbstwirksamkeit und Versagen, Zugehörigkeit und Ausgrenzung teilweise in massiver Form erleben. Im Hinblick auf das Unterrichtsfach ‚Sport‘ spricht Prohl (2006, S. 99-102) von einer *doppelten Paradoxie*: Einerseits unterliege es dem strukturellen Widerspruch jeder institutionellen Erziehung, die zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und den Ansprüchen des Individuums vermitteln müsse. Andererseits werde das subjektiv als sinnvoll erlebte Sporttreiben der Freizeit im Sportunterricht zu einer schulischen Pflichtveranstaltung mit zweifelhaftem Charakter. Im außerunterrichtlichen Schulsport sowie im Ganzttag bieten sich allerdings günstigere Rahmenbedingungen (vgl. Derecik, i.d.B.; Neuber & Wienkamp, i.d.B.).

*Deskriptive Untersuchungen* zum Schulsport kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass der Sportunterricht von Schülerinnen und Schülern vergleichsweise positiv bewertet wird (vgl. DSB, 2006). Allerdings trifft diese Einschätzung nicht auf alle Heranwachsenden gleichermaßen zu. So bietet der Sportunterricht Jungen tendenziell mehr Möglichkeiten der Entfaltung als Mädchen (Hartmann-Tews & Luetkens, 2006); außerdem haben ‚sportstarke‘ Schüler einen leichteren Zugang als ‚sportschwache‘ (Opper, 1996). *Qualitative Analysen* verstärken den ambivalenten Eindruck. So kommen Miethling und Krieger (2004) in einer Untersuchung kritischer Ereignisse im Schulsport auf sieben Themenbereiche, die von Schülerinnen und Schülern mehrheitlich negativ eingeschätzt werden. Sie beklagen etwa das häufige Erleben von Ungerechtigkeit, mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten oder das Erfahren ‚doppelter Verletzbarkeit‘. Der Freiheitsgrad des Sportunterrichts dürfte damit in der Wahrnehmung Heranwachsender eher gering ausfallen, außerunterrichtliche Angebote bieten allerdings größere Handlungsspielräume.

## 5.2 Sportverein

Im Gegensatz zur Schule ist der Sportverein für viele Kinder und Jugendliche ein eindeutigeres Betätigungsfeld. In erster Linie ist er für sie ein Ort, „an dem ihren sportlichen Interessen Rechnung getragen, ihre sportlichen Ambitionen unterstützt und ihre *sportlichen Leistungen* systematisch verbessert werden“ (Brettschneider, 2003, S. 28). Zugleich ist er für sie ein Ort für *soziale Kontakte und Geselligkeit*. Vor allem Jugendliche erleben den Sportverein darüber hinaus auch

als einen Ort, der bürgerschaftliches Engagement und Teilhabe ermöglicht (vgl. Braun & Hansen, i.d.B.). In jedem Fall ist der Sport im Verein aus der Sicht von Mädchen und Jungen eine *Freizeitbeschäftigung*, die Spaß macht. Insofern liegt der Freiheitsgrad vereinsportlichen Engagements eindeutig über dem der Schule. Gleichwohl bietet er zahlreiche Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs (vgl. Neuber, Breuer, Golenia, Derecik & Wienkamp, 2010).

Die Befunde zum *Sportengagement im Verein* fallen zunächst ausgesprochen positiv aus: Je nach Studie werden Bindungsraten von bis zu 60% erreicht (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2006). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass andere Anbieter kaum die 5%-Marke überschreiten, kann der Sportverein damit als „die unangefochtene Nr. 1 der außerschulischen Jugendarbeit“ angesehen werden (Schmidt, Fischer & Süßenbach, 2003, S. 106). Allerdings greift die *Integrationskraft der Vereine* nicht bei allen Heranwachsenden gleichermaßen: Mädchen und sozial Benachteiligte sind deutlich seltener Mitglied in einem Sportverein als Jungen und Heranwachsende aus der Mittelschicht (vgl. Kurz & Tietjens, 2000). Zudem konnten postulierte *Entwicklungszusammenhänge* im Längsschnitt weder im Hinblick auf die motorische Leistungsfähigkeit, noch auf allgemeine Kompetenzen belegt werden (vgl. Brettschneider & Kleine, 2002). Neuere Untersuchungen zeichnen allerdings ein optimistischeres Bild (z.B. Brandl-Bredenbeck, i.d.B.; Golenia & Neuber, i.d.B.; Sygusch & Herrmann, i.d.B.).

### 5.3 Selbstorganisiertes Sporttreiben

Im Vergleich zu den Settings ‚Schule‘ und ‚Verein‘ bietet der selbstorganisierte Sport Kindern und Jugendlichen die größten Freiheitsgrade. Ohne institutionelle Bindungen „sind lediglich räumliche und zeitliche Handlungsmöglichkeiten und gegebenenfalls kurzzeitige Übereinkünfte zwischen den Akteuren“ nötig (Wopp, 2002, S. 176). Das geringe Maß an Verbindlichkeit ermöglicht selbstbestimmte, spontane Aktionen, beschränkt mitunter aber auch Intensität und Dauer des Sportengagements. Immerhin 42% der Jugendlichen bewegen sich nach eigenen Angaben ausschließlich selbstorganisiert. Dazu kommen 53%, die sich sowohl im Verein als auch außerhalb des Vereins bewegen (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 111). Zu den wesentlichen Motiven für selbstorganisierten Sport gehören der Wunsch nach alternativen Sportaktivitäten, der Sport in der Gruppe ohne Kontrolle von Erwachsenen sowie die autonome und flexible Gestaltung des sportlichen Engagements (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 120-125).

Ein weiteres Motiv wird im ‚Sich-Präsentieren‘ und ‚Gesehen-Werden‘ auf öffentlichen Straßen und Plätzen gesehen (Wopp, 2002, S. 182). Insbesondere im



Hinblick auf die Inszenierung jugendlicher Körper in der Öffentlichkeit – etwa beim Streetbasketball – liegt eine eindeutige Dominanz männlicher Jugendlicher vor, die den öffentlichen Raum für den „Aufbau eines männlichen Selbstkonzepts“ nutzen (Kolb, 1997, S. 205). Eine gleichberechtigte Partizipation von Mädchen ist nur in wenigen Bereichen zu verzeichnen, so etwa beim Inlineskaten. Zur Frage, ob selbstorganisiertes Sporttreiben über die Befriedigung aktueller Freizeitbedürfnisse hinaus auch entwicklungsförderliche Konsequenzen hat, liegen bislang nur wenige Befunde vor (vgl. Bindel, i.d.B.).

Ein Vergleich der drei Settings ergibt zunächst einen unterschiedlichen *Grad der Strukturierung*, der unmittelbar mit den drei bekannten Lernmodalitäten korreliert (vgl. Tab. 1): Während die Schule zumindest im unterrichtlichen Bereich eindeutig einer formalen Grundstruktur folgt, ist der Sportverein non-formal und der Selbstorganisierte Sport informell geprägt. Vor dem Hintergrund einer jugendtheoretischen Analyse setzt die Schule damit eher auf Anleitung und Kontrolle durch erwachsene Lehrkräfte und weniger auf die Autonomie der Heranwachsenden, wohingegen das Selbstorganisierte Sporttreiben ganz der Autonomie der Kinder und Jugendlichen verpflichtet ist. Dem Sportverein kommt zwischen diesen beiden Polen eine gewisse Mittlerrolle zu (vgl. Neuber, 2007, S. 158-159). Die *Chancen für informelle Lernprozesse* scheinen damit auf den ersten Blick eindeutig verteilt: Während die Schule keine bis wenig Gelegenheiten bietet, liegt das Potenzial des Sportvereins im mittleren Bereich und der Selbstorganisierte Sport hält die besten Bedingungen bereit.

Auf den zweiten Blick greift diese Analyse allerdings zu kurz. Zwar bedarf informelles Lernen gerade nicht der expliziten pädagogischen Inszenierung. Zugleich können bestimmte *Rahmenbedingungen* aber durchaus als förderlich angesehen werden. Marsick, Volpe und Watkins (1999, S. 91) formulieren beispielsweise fünf Prinzipien, durch die informelles Lernen unterstützt werden kann: Zeit und Raum für Lernen schaffen, das Umfeld auf (Lern-)Gelegenheit überprüfen, die Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken, die Reflexionsfähigkeit stärken sowie ein Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen. Derartige Bedingungen können pädagogisch vorbereitet werden; Overwien (2004) spricht in diesem Zusammenhang von *Informeller Bildung*. Darüber hinaus bieten alle Settings des Sporttreibens Gelegenheiten, Gleichaltrige zu treffen. Der Schule und vor allem dem Sportverein werden in dieser Hinsicht besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Brettschneider & Kleine, 2002, S. 362-477). Insofern sind – unabhängig vom Grad der Strukturierung – in allen Settings ‚Nischen‘ für informelle Lernprozesse anzunehmen. Diese Nischen auszuloten und zu beschreiben, ist das zentrale Ziel des vorliegenden Bandes.



Tabelle 2: Settings informellen Lernens im Sport.

Schule	Sportverein	Selbstorganisierter Sport
Formale Grundstruktur	Non-formale Grundstruktur	Informelle Grundstruktur
Geringer Grad an Autonomie	Mittlerer Grad an Autonomie	Hoher Grad an Autonomie
Hoher Grad an Lenkung und Kontrolle	Mittlerer Grad an Lenkung und Kontrolle	Geringer Grad an Lenkung und Kontrolle
Mittleres Potenzial für informelle Lernprozesse	Hohes Potenzial für informelle Lernprozesse	Hohes Potenzial für informelle Lernprozesse

## 6 Ausblick auf den Band

Der Band gliedert sich in drei Teile. Zunächst werden *Perspektiven der allgemeinen Jugendforschung* auf das Thema des informellen Lernens vorgestellt (Teil I). *Bernd Overwien* umreißt historische und bildungspolitische Hintergründe des Begriffs, bevor er auf Definitionen eingeht und einen exemplarischen Überblick über internationale und deutsche Studien zum informellen Lernen gibt. Mit Blick auf die Ganztagschule, aber auch auf die berufliche Weiterbildung plädiert er für eine stärkere Vernetzung verschiedener Arten des Lernens. *Wiebken Düx* und *Thomas Rauschenbach* befassen sich im Folgenden mit Dimensionen informellen Lernens im Jugendalter, wobei sie sich für eine klare Unterscheidung von Lerninhalten, Lernorten und Lernmodalitäten aussprechen. Mit Hilfe dieser Systematik untersuchen sie vier ‚Lernsoziotope‘: Computer und Internet, Familie, Gleichaltrigengruppe sowie zivilgesellschaftliches Engagement. *Ulrich Deinet* geht schließlich von der sozialräumlichen Orientierung Heranwachsender aus, um (öffentliche) Orte und Räume informeller Bildung zu beschreiben. Ausgehend vom Konzept der ‚Raumaneignung‘ formuliert er pädagogische Möglichkeiten zur Förderung informeller Bildung.

Im zweiten Schritt werden *Perspektiven der sportwissenschaftlichen Jugendforschung* entwickelt (Teil II). Ausgehend vom Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung entwickelt *Rüdiger Heim* einen Bildungsbegriff für den außerschulischen Sport. Das Zusammenspiel von Bil-

dungsorten und Bildungsmodalitäten erweitert er dabei um die Dimension expliziter vs. impliziter Bildungsprozesse. *Hans Peter Brandl-Bredenbeck* kritisiert die ‚körperlose‘ Bildungsdiskussion und zeigt Zusammenhänge von Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter auf. Auf der Grundlage aktueller empirischer Befunde belegt er eine höhere Plausibilität der ‚Sozialisationshypothese‘ im Vergleich zur ‚Selektionshypothese‘. *Sebastian Braun* stellt schließlich Reflexionen zum Zusammenhang von Bildung, Zivilgesellschaft und organisiertem Sport an. Seine Analysen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Sportvereins führt ihn zu der Forderung einer engagementpolitischen Konzeption für den organisierten Sport.

Im dritten Teil des Bandes werden insgesamt sieben *empirische Studien* zum informellen Lernen im Sport in den Feldern ‚Schule‘, ‚Sportverein‘ und ‚Selbstorganisiertes Sporttreiben‘ vorgestellt (Teil III). Einleitend schildert *Ahmet Derecik* eine Studie zum informellen Lernen in der Ganztagschule. Am Beispiel von Bewegungsaktivitäten an Tischtennisplatten rekonstruiert er verschiedene Formen der Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen. *Nils Neuber* und *Florian Wienkamp* berichten im Folgenden über eine Untersuchung zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern in der Schule. Die Vernetzung von formalen und informellen Lerngelegenheiten führt offensichtlich zu einem spezifischen, sportbezogenen Handlungsfeld des Demokratie lernens – in der Schule. *Marion Golenia* und *Nils Neuber* umreißen im nächsten Beitrag Problemfeld, Design und Ergebnisse einer Studie zum informellen Lernen im Sportverein. Die Befunde sprechen für einen umfassenden informellen Kompetenzerwerb Jugendlicher, der sich in fünf typischen Handlungssituationen beschreiben lässt.

*Stefan Hansen* stellt eine Untersuchung zum informellen Lernen erwachsener Funktionsträger in Vereinen vor. Ausgehend von der Unterscheidung formellen, selbstgesteuerten und inzidentellen Lernens entwickelt er eine empirisch begründete Typologie zum Lernen durch bürgerschaftliches Engagement. Einen vergleichbaren Ansatz wählen *Sebastian Braun* und *Stefan Hansen* für ihre Evaluationsstudie zum Kompetenzerwerb im Rahmen der Gruppenhelfer-Ausbildung im Sportjugendverband. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen auf einen weiterführenden informellen Kompetenzerwerb im Anschluss an die Ausbildung. Auch *Ralf Sygusch* und *Christian Herrmann* befassen sich mit Lernprozessen im Sportverein. Im Gegensatz zu den anderen Studien gehen sie aber mit dem Konzept der ‚Psychosozialen Ressourcen im Sport‘ von einem formellen Ansatz aus, den sie umfassend evaluieren. *Tim Bindel* schildert schließlich eine ethnografische Studie zum informellen Lernen im selbstorganisierten Sport. Am Beispiel einer Streetbasketball- und einer Fußballgruppe zeigt er Lernmodalitäten in autonom agierenden Gruppen auf, die keinerlei pädagogischer Einfluss-

nahme ausgesetzt sind. Insgesamt wird damit ein breites Spektrum informeller Lerngelegenheiten im Sport umrissen – in der Hoffnung, damit ein bisher vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte in einem ersten Schritt zu konkretisieren.

## Literatur

- Baur, J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378-386.
- Beckers, E. (1993). *Bewegungskultur – Kultur und Bewegung*. In E. Beckers & H.G. Schulz (Hrsg.), *Sport – Bewegung – Kultur* (S. 10-38). Bielefeld: Mane Huchler.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? – Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 29-42). Hamburg: Czwalina.
- Bildungskommission NRW (Hrsg.). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1993). *Pädagogik des Jugendraums – Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Brandl-Bredenbeck, H. P., Brettschneider, W.-D., Gerlach, E. & Hofmann, J. (2006), Kinder- und Jugendsport. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 113-129). Schorndorf: Hofmann.
- Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht – Ein Zwischenbericht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportunterricht, 95, S. 61-70). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Zukunftsfähige Jugendarbeit im Sportverein – Chancen und Grenzen. In N. Neuber (Red.), *Jugendarbeit im Sport – Ein Handbuch für die Vereinspraxis* (S. 27-40). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Brettschneider, D. & Kleine, T. (Hrsg.). (2002). *Jugendarbeit im Sportverein – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, M. & Golenia, M. (2009). Informelles Lernen im Sportverein. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 94-99). Hamburg: Czwalina.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung – Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt/M.: Fischer.