

Fernab von Leistungssprüngen?!
Persönlichkeitsentwicklung durch Parkour nach
TRuST im Rahmen der Schulsozialarbeit

Hannover, 25.11.2019

Bachelorarbeit Wintersemester 2019/20
an der Hochschule Hannover – Fakultät V
Abteilung Soziale Arbeit
eingereicht von Maurice Kaiser
Erstprüfender: Prof. Dr. Ralf Hoburg
Zweitprüfende: Sigrid Wolter

Inhalt

Einleitung.....	4
1. Schulsozialarbeit.....	6
1.1 Schule und Jugendhilfe	6
1.2 Begriffsklärung zur Schulsozialarbeit.....	7
1.3 Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit.....	8
1.4 Rechtliche Grundlagen.....	10
1.5 Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit.....	11
2. Persönlichkeitsentwicklung	14
2.1 Das Konstrukt der Persönlichkeit.....	14
2.2 Prinzipien der Persönlichkeitsentwicklung	16
2.3 Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen	17
3. Parkour.....	19
3.1 Geschichtlicher Hintergrund	19
3.2 Definition Parkour.....	21
3.3 Parkour nach TRuST.....	22
3.3.1 Werte von Parkour nach TRuST	23
3.3.2 Aufbau von TRuST	25
3.3.3 Trainingsphasen nach TRuST.....	28
3.3.4 Ausbildung als TRuST COACH/ HEADCOACH	29
3.4 Erlebnispädagogik und Parkour nach TRuST.....	31
4. Parkour nach TRuST – ein persönlichkeitsförderndes Konzept für die Schulsozialarbeit?.....	33
4.1 Relevanz von Persönlichkeitsentwicklung in der Schule.....	33
4.2 Umsetzung von Persönlichkeitsbildung durch Schulsozialarbeit.....	34
4.3 Persönlichkeitsentwicklung durch Parkour nach TRuST.....	36
4.4 Chancen und Möglichkeiten von Parkour nach TRuST innerhalb der Schulsozialarbeit	39
4.4.1 Anreiz von Parkour für die Schulsozialarbeit	40

4.4.2 Parkour nach TRuST innerhalb der Sozialpädagogischen Gruppenarbeit...	41
4.4.3 Rolle der Schulsozialarbeiter*in bei einem Parkour-Angebot nach TRuST..	44
5. Fazit.....	46
Literaturverzeichnis.....	48
Abbildungsverzeichnis	53

Einleitung

„Schule und Soziale Arbeit stehen vor sich verändernden Lebenswelten, in deren Folge eine zunehmende Zahl von Individuen aus ihren Bindungs- und Versorgungsstrukturen herausgelöst werden.“ (Drilling 2009, S.10)

Kinder und Jugendliche wachsen in der heutigen Zeit in einer Gesellschaft auf, die durch zunehmend komplexer werdende Bedingungen und Anforderungen gekennzeichnet ist. Diese stellen sich für die Altersgruppe als „spannungsreicher und konfliktgeladener“ (Drilling 2009, S.10) dar als dies in den vorherigen Generationen der Fall war. Dem steigenden schulischen und beruflichen Leistungsdruck sind immer weniger Kinder und Jugendliche gewachsen. Mit den vielseitigen Möglichkeiten und Freiheiten der eigenen Lebensplanung gehen unsichere Zukunftsaussichten einher. Durch den hohen Anforderungsdruck steigt die psychische Belastung, die sich bei Kindern und Jugendlichen teilweise in psychischen Auffälligkeiten zeigt. Aufgrund der zunehmenden Verlagerung der Lebenswelt auf die Schule, wird die Zeit für Erholung und Freizeit von vielen als unzureichend wahrgenommen (vgl. Albert et al. 2015, S.41-42). Zudem wandeln sich die familiären Strukturen, viele Eltern sind mit der Erziehung überfordert, sodass Kinder und Jugendliche zu wenig Unterstützung erfahren (vgl. Drilling 2009, S.10). Insbesondere der technologische Wandel in Form der Digitalisierung ist bei der jüngeren Generation spürbar. Digitale und soziale Welten verschmelzen immer mehr. Denn digitale Medien sind für diese Altersgruppe eine wichtige Ressource, um sich in der eigenen Peergroup über ethische und moralische Themen auszutauschen und ihr Rollenverständnis sowie die Werte und Normen innerhalb der Gesellschaft auszudifferenzieren. Die Entwicklung der Identität und Persönlichkeit ist somit auch an die digitale Medienwelt gebunden (vgl. DIVSI 2014, S.15). Durch die Technologisierung und Digitalisierung verändern sich auch die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Soziale und interaktive Fähigkeiten sowie interdisziplinäres Arbeiten gewinnen enorm an Bedeutung (vgl. BMAS 2017, S.36). Als Folge der Ganztagsbildung wird ein Großteil der Zeit im Kontext Schule verbracht. Schule gewinnt als Sozialisationsinstanz und Erfahrungsraum an Bedeutung (vgl. Drilling 2009, S.26). All diese gesellschaftlichen Veränderungen stellen Kinder und Jugendliche vor große Herausforderungen, die sie allein nicht bewältigen können (vgl. ebd., S.98). Soziale Arbeit hat als „praxisorientierte Profession und [...] „wissenschaftliche Disziplin [...] die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen“ (DBSH 2014) zum Ziel. Sowohl Soziale Arbeit als auch Schule sind gefordert zu handeln, um Kinder und Jugendliche in ihren komplexen Sozialisationsbedingungen zu unterstützen. Schulsozialarbeit als Kooperation von Jugendhilfe und Schule setzt sich als Ziel, die Schüler*innen in der schulischen, beruflichen sowie sozialen Entwicklung zu fördern.

Hierbei sind insbesondere informelle und außerschulische Bildungsangebote gefragt, welche Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben fördern sollen. Die Persönlichkeitsbildung nimmt hier einen großen Stellenwert ein (vgl. Drilling 2009, S.11-13). Besonders die Sozialpädagogische Gruppenarbeit, als Methode der Schulsozialarbeit, kann dies durch Angebote, die den Interessen der Schüler*innen entsprechen und sich an ihrer Lebenswelt orientieren, ermöglichen. Parkour, die Kunst der effizienten Fortbewegung, stellt dabei ein Medium dar, das für Schüler*innen attraktiv sein kann. Es besitzt einen hohen Aufforderungscharakter und kann unabhängig von den eigenen sportlichen Leistungen praktiziert werden. Selbstentfaltung und Gemeinschaft stehen im Vordergrund und nicht sportliche Leistung oder ein Wettbewerbsgedanke. Durch meine persönlichen Erfahrungen als langjähriger Parkourlehrer kann ich behaupten, dass besonders die persönlichkeitsbildenden und psychischen Komponenten von Parkour oft unterschätzt werden. Häufig wird Parkour nur auf „waghalsige Stunts“ und „Springen von Haus zu Haus“ reduziert. Doch besonders die mentalen Prozesse sind maßgeblich für ein sicheres und nachhaltiges Training.

In der vorliegenden Arbeit soll zum einen die Fragestellungen beantwortet werden, ob Parkour nach TRuST ein persönlichkeitsbildendes Potenzial hat und zum anderen, ob die Schulsozialarbeit Parkour nach TRuST einsetzen kann, um die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen zu fördern.

Das erste Kapitel dieser Arbeit widmet sich dem Begriff der Schulsozialarbeit, ihren Zielen, ihren rechtlichen sowie konzeptionellen Grundlagen. Um eines ihrer zentralen Ziele, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, besser greifen zu können, werden anschließend in Kapitel 2 Persönlichkeitstheorien und Entwicklungsaufgaben dieser Altersgruppe skizziert. Parkour als Bewegungskunst sowie ihre Entstehungsgeschichte wird in Kapitel 3 thematisiert. Hier wird auch das Bildungskonzept Parkour nach TRuST der ParkourONE Academy vorgestellt. Abschließend widmet sich Kapitel 4 den beiden Fragestellungen der Arbeit. Hierbei wird in einem ersten Schritt die Relevanz von Persönlichkeitsentwicklung im Kontext Schule sowie das persönlichkeitsbildende Potenzial von Parkour nach TRuST aufgezeigt. Daran schließt eine Erläuterung der Chancen und Möglichkeiten von Parkour nach TRuST für die Schulsozialarbeit sowie eine Klärung ihres Rollenverständnisses in diesem Rahmen an.

1. Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit stellt sich heute als „eine besonders intensive und wirksame Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Praxis“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.4) dar. Sowohl die Aufgaben von Schule als auch die der Jugendhilfe werden in Kapitel 1.1 beleuchtet. Die anschließenden Kapitel widmen sich der Schulsozialarbeit – ihrer Begriffsbestimmung, ihren Zielen sowie ihrer Zielgruppe, den rechtlichen Grundlagen und ihren Arbeitsbereichen.

1.1 Schule und Jugendhilfe

Schule stellt einen Ort dar, an dem das Wissen von fachlichen Inhalten im Vordergrund steht. Das klassische Lernparadigma innerhalb der Schule teilt Gilsdorf (2004) in vier Eigenschaftsbereiche ein. Bei der *Verkopfung* wird das Lernen zum Großteil losgelöst von Gefühlen angesehen und rationalisiert. Das vermittelte Wissen wird in einzelne, unabhängige Sachgebiete unterteilt und hat wenig Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen (*Fragmentierung*). Schüler*innen können die Zusammensetzung von Lerninhalten kaum bestimmen. Denn diese unterliegen der *Fremdbestimmung* von „fachlichen Autoritäten“ (ebd., S.22). Unter der *Fremdkontrolle* versteht Gilsdorf die Überprüfung des Gelernten durch „Prüfungen, deren Ergebnisse sich wiederum nicht am individuellen Lernfortschritt, sondern am Ziel einer ungefähren Normalverteilung der Noten orientieren“ (ebd.). Fend (2008) teilt Schule vier gesellschaftliche Funktionen zu. Durch ihre Qualifikationsfunktion vermittelt Schule Wissen und Können als Grundlage für das Ausüben einer Arbeit und somit für eine gesellschaftliche und berufliche Teilhabe (vgl. ebd., S.50). Gerade in der heutigen Zeit hat diese Funktion aufgrund der „Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit“ (ebd.) eine große Bedeutung. Hinzukommt, dass Schule durch ihre Selektionsfunktion die Aufgabe hat, Arbeitskräfte zu verteilen (vgl. Drilling 2009, S.26). Die gezeigten Schulleistungen der Schüler*innen werden demnach anhand von Prüfungen zu bestimmten Berufen und berufsspezifischen Laufbahnen zugeordnet. Fend (2008) spricht daher auch von der Allokationsfunktion. Er erwähnt dabei auch die Weitergabe sozialer Positionen, welche in einer Gesellschaft durch „Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (S.50) charakterisiert wird. Diese ist stark durch das Elternhaus geprägt und wird in der Regel reproduziert (vgl. ebd.). Darüber hinaus sichert Schule durch ihre Integrations- und Legitimationsfunktion die gegebenen Werte, Normen und Weltanschauungen und hält somit politische Verhältnisse aufrecht. Als letzte gesellschaftliche Funktion ist die Enkulturation, die Reproduktion von kulturellen Gütern, zu nennen. Hierunter fällt beispielsweise Sprache, das Schriftsystem oder Religion (vgl. Fend 2008, S.50). Es zeigt sich, dass Schule ihren

Fokus auf der Qualifikations- und Selektionsfunktion (Allokationsfunktion) hat und weniger auf der Integrationsfunktion (vgl. Speck 2014, S.48). Doch die Schule kann sich nicht allein auf die curricularen Bildungsangebote beschränken, um Schüler*innen auf die wachsenden Anforderungen in der Gesellschaft vorzubereiten und ihnen bei der Bewältigung ihres Lebens zu helfen. Genau hier setzt die Jugendhilfe an. Auch sie muss auf die komplexer werdenden Ansprüche an Kinder- und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft reagieren und agieren (vgl. Drilling 2009, S.10-11). Denn Jugendhilfe ist ein vielschichtiges Gebilde von Einrichtungen, Diensten und Angeboten und kann als außerschulische und außerfamiliäre Sozialisationsinstanz gesehen werden. Ihr Ziel ist es, präventiv und unterstützend durch Hilfeleistungen den Schutz von Kindern und Jugendlichen und ihren Lebensbedingungen zu gewährleisten. Somit bietet sie auch ein System der Krisenintervention, beispielsweise für Familien in Notsituationen, bei Erziehungsschwierigkeiten oder Gewaltproblemen (vgl. BMFSFJ 2010, S.7-8). Durch die gesetzliche Verankerung, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII) von 1990/1991, entstand der auf Prävention, Partizipation und Freiwilligkeit basierende Charakter der Jugendhilfe, der die zuvor vorhandene Kontroll- und Disziplinierungsfunktion verdrängte (vgl. Speck 2014, S.47). Umgesetzt wird die Kinder- und Jugendhilfe einerseits durch die zuständigen Jugendämter und andererseits durch Träger der freien Jugendhilfe wie zum Beispiele Vereine (vgl. BMFSFJ 2010, S.13).

Sowohl Jugendhilfe als auch Schule stehen vor der Herausforderung, präventive und unterstützende Konzepte für die komplexen Lebenswelten ihrer Zielgruppe zu liefern (vgl. Drilling 2009, S.98). Jugendhilfe sowie auch Schulsozialarbeit verfolgen ein doppeltes Mandat, die gesellschaftlichen Normen und Erwartungen und somit Kontrolle auf der einen und die individuelle Unterstützung und Hilfe für Personen auf der anderen Seite (vgl. Speck 2014, S.47). Beide haben als Ziel, Kinder und Jugendliche langfristig in die Gesellschaft zu integrieren. Dabei ist ihnen bewusst, dass die Sozialbiografien der Schüler*innen stark mit ihren Schulbiografien zusammenhängen (vgl. Drilling 2009, S.98). Als intensive Kooperation von Schule und Jugendhilfe entwickelte sich die Schulsozialarbeit. Diese, deren Zielgruppe sowie die gesetzlich verankerten Ziele der Jugendhilfe, welche die Grundlage für die Schulsozialarbeit darstellen, werden in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

1.2 Begriffsklärung zur Schulsozialarbeit

Ein einheitlicher Begriff für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ist im deutschen Raum noch nicht gänzlich etabliert. Zwar wird der Begriff Schulsozialarbeit, aus dem amerikanischen *School Social Work*, häufig verwendet, wie z.B. in den Ländern Bremen, Sachsen und

Rheinland-Pfalz, jedoch können weitere Bezeichnungen für die Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Bundesländern gefunden werden. So wird in Hessen der Terminus *Sozialarbeit an Schulen*, in Nordrhein-Westfalen *Sozialpädagogische Fachkräfte an Gesamtschulen*, in Niedersachsen *Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung* und in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin und Bayern *Jugendsozialarbeit an Schulen* genutzt (vgl. Speck 2014, S. 35 – 36; Zankl 2017, S. 12). Gründe für die unterschiedlichen Begrifflichkeiten nennt Speck (2014):

„a) die historische Vorbelastung des Begriffs Schulsozialarbeit, b) die stärkere Betonung des Jugendhilfecharakters des Arbeitsfeldes, c) die angestrebte Verknüpfung präventiver und intervenierender Angebote sowie d) die Vermeidung einer einseitigen und etikettierenden Zielgruppenfokussierung auf benachteiligte und beeinträchtigte SchülerInnen“ (S.36).

Er weist hierbei auf weitere Probleme hin, die durch verschiedene Bezeichnungen von Schulsozialarbeit auftreten. Die Begrifflichkeiten werden in der Fachliteratur inkonsequent von denselben Autor*innen wiedergegeben, können bei der Titulierung von sozialpädagogischen Fachkräften oft nicht genutzt werden, noch unterscheiden sich die Begriffe kaum bei den Konzepten und inhaltlich gesetzten Schwerpunkten. Speck befürwortet einen einheitlichen Begriff, damit „in der Förderpolitik und Fachdiskussion ein fachlicher Austausch über die Schulsozialarbeit, die notwendige Konzeptdiskussion und Profilschärfung sowie die Transparenz und Durchsetzung des Arbeitsfeldes in der (Fach-)Öffentlichkeit“ (ebd. S.37) unterstützt wird. Er spricht sich für den Begriff der *Schulsozialarbeit* aus und begründet dies unter anderem durch den historischen Kontext des Begriffes, die leichtere Verständlichkeit in der Öffentlichkeit und die begriffliche Charakterisierung der Zusammenarbeit und Verantwortung von Schule und Jugendhilfe (vgl. ebd. S.37). In der vorliegenden Arbeit wird daher der Begriff *Schulsozialarbeit* verwendet.

1.3 Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit beinhaltet die dauerhafte Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die durch eine in der Schule fest tätige sozialpädagogische Fachkraft in Zusammenarbeit mit Lehrkräften gewährleistet wird (vgl. Rademacker 2009, S.13). Primäre Ziele sind die Förderung der schulischen, beruflichen sowie sozialen Entwicklung der Schüler*innen, der Abbau von Bildungsbenachteiligungen, die Beratung von Lehrkräften und Eltern sowie das Schaffen einer schülerfreundlichen Atmosphäre (vgl. Speck 2008, S.340). Diese Ziele leiten sich aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ab, worauf in Kapitel 1.4 näher eingegangen wird. Zur Umsetzung der Ziele ist ein professionelles sozialpädagogisches Angebot notwendig, das präsent und dauerhaft in den Schulalltag der Kinder und Jugendlichen integriert ist, „da der Ort Schule für die Jugendhilfe zahlreiche

Vorteile bietet und eine sehr enge Kooperation mit schulischen PartnerInnen aufgrund der hohen biografischen Bedeutung von Schule wichtig erscheint“ (Speck 2014, S.55). Schulsozialarbeit verbindet verschiedene Leistungen der Jugendhilfe, erleichtert den Zugang zum Leistungsangebot und zeigt Kindern und Jugendlichen präventive und integrative Handlungsmöglichkeiten auf. Zugleich wird sie durch Angebote mit jugendspezifischen Zielen und Tätigkeitsformen ergänzend zur Schule erweitert und ist von zentraler Bedeutung bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens zu einem Gesamtsystem von Bildung, Schule und Betreuung (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.4-5).

Der Auftrag von Schulsozialarbeit wurde in Deutschland oftmals aus der Jugendsozialarbeit (§13 SGB VIII) entnommen. Dadurch bezog sich die Zielgruppe nur auf „sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Jugendliche“ (§13 SGB VIII) (vgl. Spies & Pötter 2011, S.46). Kunkel (2016) führt dazu aus, dass Schulsozialarbeit nur dieser Zielgruppe Leistungen anbieten kann. Damit die Zielgruppe erweitert werden kann, muss sich auch die Rechtsgrundlage ändern (vgl. S.20). Allerdings sprechen sich Expert*innen dafür aus, die Schulsozialarbeit und ihre Zielgruppe aus der Jugendhilfe insgesamt abzuleiten. Dadurch ergeben sich als Zielgruppe alle Schüler*innen, die Hilfe bei Problemen im schulischen, familiären und/oder gemeinschaftlichen Bereich haben. Hierbei wird nicht die Zielgruppe selbst, sondern der Hilfebedarf der Schüler*innen in den Vordergrund gestellt, der bei allen auftreten kann (vgl. Spies & Pötter 2011, S.46). Auch Speck (2014) erwähnt zwar, dass Schulsozialarbeit benachteiligten Schüler*innen besonders verpflichtet ist, jedoch „in einem modernen Verständnis von Jugendhilfe und einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit“ (S.64) die Zielgruppe auf alle Kinder und Jugendliche erweitert werden sollte. Eine Begrenzung der Zielgruppe führt zu Stigmatisierung und widerspricht den Grundsätzen der Jugendhilfe, die auf Prävention, Lebensweltorientierung und Anwaltschaft beruht. Zudem kann es zu einer Begrenzung des Potenzials der Schulsozialarbeit führen. Daraus ergibt sich, dass alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche, unabhängig der Schulform, der Trägerschaft oder der tatsächlich besuchten Schule, die Zielgruppe der Schulsozialarbeit darstellen. Die Hilfestellung für die Entwicklung der Identität und der Persönlichkeit von Schüler*innen, Unterstützung bei der Bewältigung ihres Lebens innerhalb und außerhalb der Schule sowie bei der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten (vgl. Speck, 2014, S.64). Drilling (2009) hebt neben Kinder und Jugendlichen, die Lehrkräfte sowie die Erziehungsberechtigten als Zielgruppe der Schulsozialarbeit hervor (vgl. S.17). „LehrerInnen sind sowohl zentrale KooperationspartnerInnen als auch Zielgruppen der Schulsozialarbeit“ (Speck 2014, S.65). Drilling (2009) merkt hierzu jedoch an, dass Lehrkräfte keine Klient*innen sind und die

Arbeit mit dieser Zielgruppe anders aussieht als mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen (vgl. S.117). Es soll unter anderem das Verständnis der Lehrkräfte für die Welt von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden und eine Sensibilisierung für sozialpädagogische Themen erfolgen. Zudem nehmen Schulsozialarbeiter*innen bei Problemen zwischen Lehrenden und Schüler*innen eine beratende und vermittelnde Funktion ein (vgl. Speck 2014, S.65). Diese Funktion als Berater*in spielt auch bei den Erziehungsberechtigten eine Rolle, wenn es um erziehungsspezifische Probleme und Fragen geht. Eltern erhalten niederschwellige Hilfen bezüglich ihrer Kinder und werden, wenn nötig, an Fachstellen weitergeleitet (vgl. Drilling 2009, S.118).

1.4 Rechtliche Grundlagen

Wie bereits erwähnt stellt die Jugendhilfe und damit das SGB VIII/KJHG die rechtliche Grundlage der Schulsozialarbeit dar. Allerdings wird der Begriff Schulsozialarbeit im SGB VIII nicht explizit genannt, weshalb Kunkel (2016) aus juristischer Sicht auch von einem „Phantombegriff“ spricht (S.14). Die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch verschiedene Aktivitäten an der Schule, durch welche Schüler*innen ihre Fähigkeiten über das schulische Angebot hinaus entfalten, Anerkennung erfahren und soziale Prozesse gestalten können, stellen hierbei wesentliche Ziele der Jugendhilfe nach §1 SGB VIII dar. Die Ziele sollen dabei unter spezifischen Anforderungen und Bedingungen des Lebensraums umgesetzt und die unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.5). Nach §11 SGB VIII sollen Kinder und Jugendliche zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement angeregt und begleitet werden. Darüber hinaus leistet Schulsozialarbeit Jugendhilfe für Schüler*innen, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§13 SGB VIII). Weiterhin sollen Schulsozialarbeitende nach §14 SGB VIII Kinder und Jugendliche unterstützen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen. Auch die Kritik-, Entscheidungs- sowie Verantwortungsfähigkeit soll gefördert werden. Beratung in Erziehungsfragen, das Beitragen zur allgemeinen Förderung der Erziehung in Familien, die Vermittlung in Konfliktfällen zwischen Eltern und Lehrkräften und die Kooperation mit der Elternvertretung ist nach §16 SGB VIII ein weiterer Bestandteil der Schulsozialarbeit. Nach §81 SGB VIII soll eine Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen und Institutionen im Umfeld der Schule stattfinden. Die Vernetzung des Lebensraums Schule mit anderen Jugendhilfeeinrichtungen und die Vermittlung von Leistungen nach SGB VIII und anderen Sozialgesetzen für Hilfebedürftige stellen hierbei den

Schwerpunkt dar (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.7). Als weitere rechtliche Grundlagen dienen auch einige Landesausführungsgesetze, in denen Regelungen zur Schulsozialarbeit zu finden sind (vgl. Kunkel 2016, S.14). Hier sind ähnliche Inhalte der Schulsozialarbeit festgehalten, welche Kunkel (2016) in folgende Bereiche zusammenfasst: *Bewältigung schwieriger Lebenssituationen, Junge Menschen (und ihre Familien), Sozialpädagogische Hilfen, Ergänzung und Unterstützung schulischer Bildung sowie Kooperation mit Schule*. Beispielsweise wird unter dem Ziel „*Bewältigung schwieriger Lebenssituationen*“ die „*Entwicklung der Persönlichkeit*“, „*die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen*“ sowie eine „*eigenverantwortliche Lebensführung*“ gefasst¹ (Kunkel 2016, S.21).

1.5 Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit

Die Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit werden von verschiedenen Autoren in der Fachliteratur unterschiedlich ausdifferenziert (vgl. Spies & Pötter 2011, S.89-91).

Spies & Pötter (2011) bündeln die einzelnen Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit und teilen diese in *Soziales Lernen, Individuelle Orientierung & Hilfe* sowie *Bildungsbedingungen* ein.

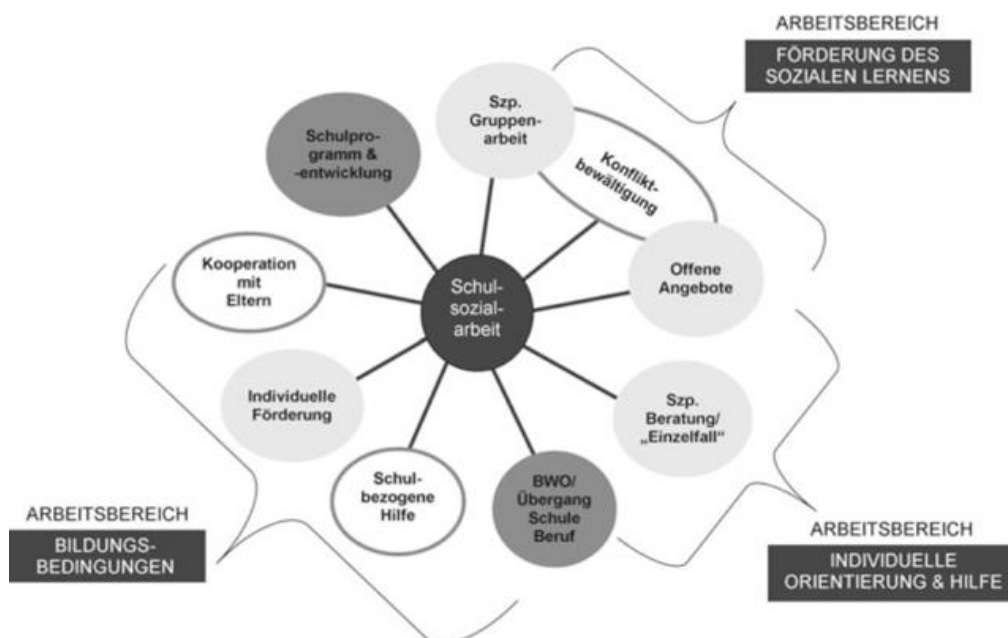


Abbildung 1: Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit (Spies & Pötter 2011, S.93)

¹ Kunkel bezieht sich auf die schulbezogene Jugendsozialarbeit: Berlin § 14 Abs. 2 AGKJHG; Hamburg § 28 Abs. 1 S.4 AGSGB VIII; Meckl.-Vorp. § 3 KJFG; NRW § 13 KJFöG; Rh.-Pf. § 3 JFG; Saarland § 6 KiJFG

Unter den Bereich *Förderung des sozialen Lernens* fallen die *sozialpädagogische Gruppenarbeit*, *offene Angebote* sowie *Konfliktbewältigung*. Letzteres kann den beiden zuvor genannten Aufgabengebieten zugeordnet werden, welche ursprünglich der Jugendhilfe zugeordnet sind und durch die Schulsozialarbeit in der Schule oder in Kooperation mit dieser umgesetzt werden (vgl. Spies & Pötter 2011, S.93).

Die Schulsozialarbeit kann durch sozialpädagogische Gruppenarbeit projektorientierte oder längerfristige Gruppenangebote zu bestimmten Themen anbieten, welche personale und soziale Kompetenzen fördern können (vgl. Spies & Pötter 2011, S.98). In diesem Rahmen werden ziel- und themenorientierte Angebote durchgeführt. Diese können individuellen Interessen der Gruppe folgen oder für Fragestellungen zu bestimmten Themen geeignet sein. Die Gruppenarbeit soll dabei die Partizipation der Schüler*innen fördern, mit dem Ziel, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Soziale und persönliche Kompetenzen, beispielsweise bei Entwicklungsschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten, können hierbei verbessert werden. Der Umfang von sozialpädagogischen Gruppenarbeiten erstreckt sich von sozialen Kompetenztrainings, sozialpädagogischer Begleitung von Klassenfahrten bis zu Kriseninterventionen oder Projektarbeiten. Diese Angebote können für eine spezifische Teilgruppe oder für ganze Schulklassen stattfinden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013, S.7-10).

Im Gegensatz zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit können offene Angebote niedrigschwellige Aktionen für Schüler*innen darstellen, die sich an dieser Zielgruppe und deren Themen orientieren. Hierbei sind diese Angebote nicht nur für die Kinder und Jugendlichen der Schule offen, sondern auch für andere Kinder und Jugendliche aus dem Stadtteil. Dadurch können neue Kontakte, auch außerhalb der Schule, geknüpft werden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.8). Die Aufgabe der Konfliktbewältigung umfasst die Mediation von Problemen und Konflikten „unter Schüler/innen, zwischen Schüler/innen und Lehrkräften oder zwischen Eltern und Lehrkräften“ (ebd., S.8). Ebenso soll Schüler*innen sowie Lehrenden bei Konflikten oder Krisen innerhalb der Klasse geholfen werden. Des Weiteren können präventiv Projekte gegen Gewalt entwickelt und umgesetzt werden.

Zum Arbeitsbereich *Individuelle Orientierung & Hilfe* gehört die *sozialpädagogische Beratung* bzw. *Einzelfallberatung*, die Kinder und Jugendliche bei individuellen Problemen und Fragen unterstützt (vgl. Spies & Pötter 2011, S.93). Da die Schulsozialarbeit durch eine in der Schule arbeitende Person geleistet wird, können Schüler*innen ein Vertrauensverhältnis aufbauen und sich Rat holen. Dies kann zu einer längerfristigen Begleitung im Schulalltag beziehungsweise zu Kooperationen mit externen Beratungsstellen führen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.7). *Offene Angebote* sind in diesem

Arbeitsbereich eine Schnittstelle zwischen *sozialem Lernen* und *individueller Orientierung*. Beide Arbeitsfelder sind innerhalb der Schulsozialarbeit angegliedert. Die Arbeitsgebiete *individuelle Orientierung* und *Bildungsbedingungen* überschneiden sich durch die *Berufswahlorientierung*, welche den Übergang von Schule in den Beruf unterstützt und der individuellen Orientierung dient. Vorrangig liegt diese im Verantwortungsbereich der Schule. Zu dem weiteren Arbeitsfeld *Bildungsbedingungen* gehören *schulbezogene Hilfen*, *individuelle Förderung* und die *Kooperation mit Eltern*. Diese liegen genauso im Verantwortungsbereich der Schule, können aber durch die Sozialpädagogik nachhaltiger umgesetzt werden (vgl. Spies & Pötter 2011, S.94). Die individuelle Förderung ist „eine zentrale pädagogische Aufgabe im Bemühen, Benachteiligungen abzubauen, Stigmatisierungen entgegenzuwirken und präventive individuelle Hilfestellungen zu leisten“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.7). Hierbei ist die Kooperation mit Lehrkräften wichtig, da es häufig einen Zusammenhang mit Schulleistungen oder Konfliktsituationen gibt (vgl. ebd., S.8). Bei der *schulbezogenen Hilfe* handelt es sich um Einzel- oder Gruppenangebote, bei denen die Schüler*innen in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bei schulischen und/oder privaten Problemen unterstützt werden, neue soziale Ressourcen gefunden, Ermittlung von Förderbedarfen erschlossen sowie Prävention gegen Schulverweigerung geleistet werden. Unter den Punkt *Kooperation mit Eltern* fallen „Beratung, thematische Elterngesprächsrunden, Hausbesuche, Teilnahme an Elternversammlungen und Vermittlungshilfen [...] [und] zielt auf eine Vermittlung und Inanspruchnahme von Leistungen der Jugendhilfe und anderer Unterstützungsangebote“ (ebd., S.9). Ein weiteres Aufgabenfeld, das in der Verantwortung der Schule liegt und durch Schulsozialarbeit nachhaltiger umgesetzt werden kann, ist die *Schulprogrammgestaltung/Schulentwicklung* (vgl. Spies & Pötter 2011, S.94). So soll die Weiterentwicklung der Schule unterstützt werden und durch schulische Gremien am Schulprogramm mitgewirkt werden. Die Sozialarbeitenden unterstützen bei der Gestaltung eines ganzheitlichen Bildungsverständnis und neuer Lern- und Arbeitsformen und nehmen eine beratende Funktion für Gremien von Schule und Jugendhilfe und einzelnen Lehrkräften ein (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, S.9f).

Abschließend ist zu erwähnen, dass je nach Schwerpunktsetzung und Können der jeweiligen Sozialarbeitenden unterschiedliche Arbeitsbereiche im Vordergrund stehen. (Drilling 2009, S.116). „Nicht die Tätigkeitsfelder definieren die Professionalität sozialer Arbeit in der Schule, sondern ihre Methodenkompetenz und Orientierung an den Grundsätzen“ (ebd., S.116).

In Kapitel 4.1 wird näher auf die Persönlichkeitsentwicklung durch die Schulsozialarbeit eingegangen. Um ein Verständnis von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu

erhalten, werden diese Begrifflichkeiten im Folgenden aus psychologischer Sicht näher erläutert.

2. Persönlichkeitsentwicklung

Um den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu thematisieren, ist es notwendig, den Begriff *Persönlichkeit* zu definieren. Jedoch liefert die Psychologie keine einheitliche Definition, da diese aufgrund verschiedener Menschenbilder, Perspektiven und Arbeitsweisen der jeweiligen Disziplinen unterschiedlich ausfällt. Die existierenden psychologischen Persönlichkeitstheorien machen demnach die Vielschichtigkeit des Persönlichkeits-Konstrukts deutlich (vgl. Größ 2012, S. 34). Im Folgenden wird sich daher nur auf eine Begriffsbestimmung beschränkt und ein verbreitetes Persönlichkeitsmodell erläutert. Veränderungen der Persönlichkeit im Allgemeinen sowie bei Kindern und Jugendlichen bilden weitere Punkte dieses Kapitels.

2.1 Das Konstrukt der Persönlichkeit

Asendorpf und Neyer (2012) beschreiben die Persönlichkeit eines Menschen als „die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften [...]: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens“ (S.2). Rauthmann (2016) spricht von „relativ stabilen Tendenzen/Mustern [...] einer Person, die sie kennzeichnen (und von anderen Personen unterscheiden)“ (S.3). Neben wissenschaftspsychologischen Definitionen gibt es auch einen alltagspsychologischen Persönlichkeitsbegriff. Hier spricht man von Dispositionen, also zeitlich relativ beständigen Merkmalen eines Menschen, welche diesen sich in bestimmten Momenten auf eine gewisse Art und Weise verhalten lassen. Solche Verhaltensdispositionen werden vererbt oder gelernt (vgl. Asendorpf & Neyer, S.3-4). Die intellektuellen Fähigkeiten einer Person beeinflussen ihr Handeln und ihre Wahrnehmung. Daher sind auch diese im Zusammenhang mit der Persönlichkeit zu sehen. Allerdings ist es üblich, unter Persönlichkeit nur die emotionalen, sozialen sowie motivationalen Bereiche zu fassen und die kognitiven Fähigkeiten davon zu trennen (vgl. Alt & Gloger-Tippelt 2008, S.18).

Verbreitet ist heutzutage, Theorien von Typen und Eigenschaften aufzustellen, indem wesentliche Eigenschaftskluster analysiert werden (vgl. Größ 2012, S.34). Eine weit verbreitete Klassifizierung solcher Persönlichkeitsmerkmale liefert das *Big Five*-Modell. Es ist das „Resultat der Bemühungen um ein möglichst sparsames System der Beschreibung alltagspsychologisch repräsentierter Persönlichkeitsunterschiede“ (Asendorpf &

Neyer 2012, S.108). Fünf Hauptkomponenten der Persönlichkeit werden in diesem Modell unterschieden. Als erstes ist hier *Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (Openness)* zu nennen. Hierunter versteht man die Neugier an neuen Erfahrungen, ein intellektuelles und künstlerisches Interesse. Diesbezüglich besteht ein Zusammenhang mit Intelligenz und Bildung (vgl. Asendorpf & Neyer 2012, S.107). Unter anderem können Personen hierbei mit den Adjektiven intellektuell, wissbegierig und ideenreich beschrieben werden (vgl. Rauthmann 2016, S.21). Der zweite Persönlichkeitsfaktor ist *Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness)*, das Organisieren, Planen und Durchführen von Aufgaben (vgl. ebd.). Diese Dimension „bezieht sich auf Ordentlichkeit, Beharrlichkeit und Zuverlässigkeit“ (Asendorpf & Neyer 2012, S.107). Mögliche Eigenschaften wären hier strukturiert, pflichtbewusst oder fleißig (vgl. Rauthmann 2016, S.21). Die dritte Komponente, *Extraversion (Extraversion)*, beinhaltet den Wunsch nach zwischenmenschlichen Kontakten, die Aktivität sowie Leidenschaftlichkeit einer Person. Herzlich, heiter oder gesellig könnten hier beschreibende Merkmale sein (vgl. Asendorpf & Neyer 2012, S.107; Rauthmann 2016, S.21). Eine weitere Persönlichkeitskomponente ist *Verträglichkeit (Agreeableness)*, welche die Haltung und das Verhalten gegenüber anderen Menschen beschreibt. Hierunter fallen unter anderem die Eigenschaften nett, bescheiden oder entgegenkommend. Als letztes Element der Big Five ist *Neurotizismus* zu nennen. Hiermit sind gefühlsmäßige Empfindungen gemeint, welche mit ängstlich, launisch oder reizbar beschrieben werden können (vgl. Rauthmann 2016, S.21).

Das Big-Five-Modell eignet sich auch, um die Persönlichkeitseigenschaften von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und zu unterscheiden (vgl. Asendorpf & Neyer 2012, S.108). Rauthmann (2016) spricht in diesem Zusammenhang von Temperamenteigenschaften bei Kleinkindern und Jugendlichen, welche den Grundstein für Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter legen. In Kapitel 2.3 wird auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen näher eingegangen.

Da im Rahmen der Persönlichkeitsforschung immer wieder die Begriffe Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept zu finden sind und diese auch im Verlauf der Arbeit noch genannt werden, soll zumindest kurz auf die Begrifflichkeiten eingegangen werden. Das Selbstkonzept wird häufig als Schlüsselfaktor der Persönlichkeit verstanden und ist häufig Teil von Persönlichkeitstheorien (vgl. Fegler 2007; zit. n. Größ 2012, S. 35). Es wird als „kognitiv-deskriptive Komponente des Selbst“ (Thomsen et al. 2018, S.93) beschrieben und umfasst das Wissen einer Person über sich selbst. Diese Menge an Selbstbeschreibungen enthält Wissen um Kompetenzen und Eigenschaften, aber auch faktisches, interessen- sowie gewohnheitsbezogenes Wissen (vgl. ebd.).

Eine weitere Persönlichkeitsvariable ist die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S.30). Das menschliche Handeln wird durch personale Faktoren,

das Verhalten sowie Umweltbedingungen beeinflusst. Die persönlichen Überzeugungen, zu denen die Selbstwirksamkeitserwartungen zählen, sind dabei von großer Bedeutung. Diese Kompetenzüberzeugungen betreffen die persönliche Verfügbarkeit für spezifische Handlungen (vgl. Bandura 1994, S.71). Schwarzer und Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartungen als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (S.35). Hierbei handelt es sich um Anforderungen, welche mit einer Schwierigkeit und Anstrengung verbunden sind (vgl. ebd.). In Bezug auf die Big Five der Persönlichkeit konnten Merritt & Tharp (2013) zeigen, dass die Selbstwirksamkeit einer Person einen Einfluss auf einzelne Persönlichkeitsmerkmale hat (vgl. ebd., S.610).

Neben psychologischen Ansätzen, die eher biologische Faktoren in den Vordergrund der Persönlichkeitsforschung rücken, geht das *dynamisch-interaktionistische Paradigma* von dynamischen Prozessen zwischen einer Person und ihrer Umwelt aus (vgl. Asendorpf & Neyer, S.264). Die daraus resultierenden Veränderungen innerhalb der Persönlichkeit, nämlich die Persönlichkeitsentwicklung, werden im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

2.2 Prinzipien der Persönlichkeitsentwicklung

Der Mensch macht im Laufe seines Lebens immer wieder neue Erfahrungen und ist Einflüssen seiner Umwelt ausgesetzt. Diese können eine Änderung von Persönlichkeitsmerkmalen anstoßen, der Mensch ist in seiner Entwicklung der Persönlichkeit also keinesfalls genetisch festgelegt (vgl. Asendorpf & Neyer S. 307). Von Persönlichkeitsentwicklung spricht man also dann, wenn sich spezifische Eigenschaften eines Menschen ändern und somit einen Einfluss auf die gesamte Persönlichkeit haben. Es meint aber auch die Stabilisierung von weniger gefestigten Tendenzen des Handelns oder Erlebens (vgl. ebd., S.264). Bezüglich dieser Veränderung oder Stabilisierung von Merkmalen gibt es eine allgemeine sowie differentielle Perspektive. Erstere betrachtet durchschnittliche Änderungen in der Persönlichkeit von Personen, also „generelle (=normative) Persönlichkeitsveränderungen“ (Rauthmann 2016, S.46). Ein Beispiel für einen durchschnittlichen Entwicklungsverlauf ist, dass im Erwachsenenalter mit der Zeit der Neurotizismus abnimmt, hingegen die Faktoren Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit größer werden (vgl. ebd., S.267). Entgegen der früheren Auffassung findet Persönlichkeitsentwicklung nicht nur im Kindes- und Jugendalter, sondern auch noch im Erwachsenenalter statt. Im Alter von 50 Jahren erreichen die sozial-emotionalen Persönlichkeitseigenschaften eine hohe Stabilität (vgl. ebd., S.271). Bei der differentiellen Perspektive steht das Individuum und seine individuellen Persönlichkeitsveränderungen im Vordergrund (vgl. Rauthmann

2016, S.46). Diese differentiellen Veränderungen entstehen hauptsächlich durch Umwelteinflüsse (vgl. Asendorpf & Neyer S.307). Allgemein lässt sich Persönlichkeitsentwicklung als eine wechselseitige Dynamik zwischen einer Person und deren Beeinflussung durch die Umwelt erklären. Diese Beziehung lässt sich nicht einfach erklären, da sich beide Seiten ständig ändern können und so gleiche Umweltfaktoren zu verschiedenen Zeitpunkten auch verschiedene Auswirkungen haben können. Demnach können scheinbar unbedeutende Ereignisse einen großen Einfluss auf die Persönlichkeit haben, aber auch massive Änderungen der Umweltbedingungen die Person in ihrer Persönlichkeit nicht tangieren (vgl. ebd., S.329).

Zusammenfassend können sieben Prinzipien der Persönlichkeitsentwicklung festgestellt werden (vgl. Roberts & DelVecchio 2000; Roberts et al. 2006; Roberts et al. 2007; zit. n. Rauthmann 2016). Das erste Prinzip bezieht sich darauf, dass in jedem Alter abhängig von der Umwelt Persönlichkeitsveränderungen möglich sind (*Plasticity principle*). Das *Cumulative continuity principle* sagt aus, dass Rangordnungsstabilitäten im Laufe des Lebens zunehmen. Die Unterschiede zwischen Menschen in Bezug auf ein Merkmal werden demnach stabiler. Als dritter Punkt wird aufgeführt, dass Personen mit zunehmendem Alter „reifen“, indem sie beispielsweise emotional stabiler oder sozial verträglicher werden (*Identity development principle*). Ein weiteres Prinzip, das *Role continuity principle*, besagt, dass eine Stabilisierung der Persönlichkeit durch das Einnehmen sozialer Rollen bewirkt wird. Des Weiteren führt das *Social investment principle* an, dass Persönlichkeitsentwicklung auch durch altersabhängige Rollen, die man beispielsweise durch eine Elternschaft einnimmt, gefördert wird. Abschließend beinhaltet das siebte Prinzip (*Corresponsive principle*), dass Persönlichkeitsmerkmale und Lebensereignisse sich gegenseitig verstärken können (vgl. S.48).

Das Lebensalter von Kindern und Jugendlichen stellt eine bedeutende Phase für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen dar (vgl. Größ 2012, S. 35). Dies wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

2.3 Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche sind im Alter zwischen 10 und 22 Jahren in einem Entwicklungszeitraum, der von starken Veränderungen im körperlichen, kognitiven sowie emotionalen Bereich geprägt ist (vgl. Größ 2012, S. 37). Dies hängt mit den spezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen zusammen.

„Entwicklungsaufgaben sind an das Lebensalter gebundene Anforderungen, die sich typischerweise jedem Individuum im Laufe seines Lebens stellen. Sie ergeben sich durch das Zusammenspiel biologischer Veränderungen des Organismus, Erwartungen und Anforderungen, die aus dem sozialen Umfeld an das Individuum gestellt werden, sowie Erwartungen und Wertvorstellungen seitens des Individuums selbst.“ (Eschenbeck & Knauf 2018, S.24)

Es handelt sich also um aufeinander aufbauende Lernanforderungen, die jedes Individuum im Laufe des Lebens bewältigen muss (vgl. ebd., S.25). Ein sehr verbreitetes und auch in den Grundzügen noch aktuelles Konzept sind die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953). Nach ihm führen erfolgreich beziehungsweise nicht erfolgreich abgeschlossene Entwicklungsaufgaben zum Erfolg oder Misserfolg nachfolgender Aufgaben (vgl. Havighurst 1953; zit. n. Heckhausen & Heckhausen 2006, S.439). So sind „Jugendliche, die ihre Identität gefunden haben, [...] in einer Vielzahl von Messungen psychologisch gesünder als andere“ (Steinberg, 2002; zit. n. Hofer 2014, S.59).

Havighurst ordnet den verschiedenen Lebensabschnitten charakteristische Entwicklungsaufgaben zu. Diese Phasen reichen vom Säuglingsalter bis ins späte Erwachsenenalter. In Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind die Entwicklungsaufgaben der Lebensabschnitte *mittlere Kindheit* und das *Jugendalter* von besonderem Interesse. Der Lebensabschnitt der mittleren Kindheit reicht etwa vom sechsten Lebensalter bis zum Zwölften und ist beispielsweise durch den Schuleintritt geprägt. Kinder haben in dieser Phase unter anderem die Aufgabe körperliche Fähigkeiten, ihre moralische Instanz, Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben, eigene Geschlechterrollen, die Übernahme von Verantwortung sowie Sozialkompetenzen auszubauen und persönliche Unabhängigkeit zu erlernen. Die Schwerpunkte der Entwicklungsaufgaben ändern sich beim Erreichen des Jugendalters, welches sich etwa vom zwölften bis zum 18. Lebensjahr erstreckt. Die Auseinandersetzung und das Akzeptieren des eigenen Körpers, Berufsorientierung, der Erwerb von Fähigkeiten, um Rechte und Pflichten ausüben zu können sowie der weitere Ausbau eines moralischen Wertesystems sind einige Entwicklungsaufgaben aus dieser Lebensphase. Das Lockern der Beziehung zu den Eltern und anderen Erwachsenen, die Intensivierung von Beziehungen zu Gleichaltrigen und die emotionale sowie ökonomische Unabhängigkeit sind weitere Aspekte der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S.25-26).

Neuere Einteilungen von Entwicklungsaufgaben für Jugendliche werden von Albert et al. (2015) vorgenommen. Nach diesen werden die Entwicklungsaufgaben in vier verschiedene Bereiche (Cluster) eingeteilt. Bei dem ersten Cluster *Erwerb schulischer und be-*

ruflicher Qualifizierung handelt es sich um das Erlernen von Kompetenzen, die im sozialen Bereich, wie Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen, angesiedelt sind. Auch gehören hierzu intellektuelle Kompetenzen wie Wissensaneignung und der schulische Werdegang, um durch einen Beruf finanziell unabhängig zu sein. Das zweite Cluster *Soziale Bindungen aufbauen* beinhaltet den Aufbau einer Geschlechter- und Körperidentität sowie den Ausbau von sozialen Bindungen. Dort liegt der Schwerpunkt bei einem bewussten Umgang mit dem veränderten Körper und das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Geschlecht, beim Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Partner*innen und der Ablösung vom Elternhaus. Unter dem Cluster *Konsumieren und Regenerieren* wird der Fähigkeitserwerb gemeint, der für den Umgang mit Medien, Konsumverhalten und für den Umgang mit Freizeitangeboten wichtig ist. Das letzte Cluster stellt das *Partizipieren* dar. Im Vordergrund stehen hier das politische Mitwirken und das Weiterentwickeln der eigenen Werte und Normen (vgl. S.40). Auch wenn das Konzept nach Havighurst in vielen Teilen noch aktuell ist, macht das letztere Modell deutlich, dass Jugendliche heutzutage neuen Anforderungen durch ein anderes Konsumangebot, andere Freizeitaktivitäten sowie komplexe Medienangebote ausgesetzt sind (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S.25). Hervorzuheben ist die Entwicklung der eigenen Identität als wesentliche Entwicklungsaufgabe (vgl. ebd., S.31). Hierbei ist die Interaktion mit Anderen von zentraler Bedeutung, um die eigenen Persönlichkeitsanteile wahrzunehmen und zu festigen (vgl. Erikson 1966/1973; zit. n. Hunner-Kreisel 2008, S.42).

3. Parkour

Heute genießt Parkour zunehmend mediale Aufmerksamkeit und wird als Trendsportart dargestellt, bei der viele durch die spektakulären Bewegungen angesprochen werden. Doch hinter der Bewegungskunst verbirgt sich weitaus mehr (vgl. Di Potenza 2010b, S.26). Dies soll im Folgenden durch einen Einblick in die Entstehungsgeschichte und Hintergründe verdeutlicht werden. Danach folgen Definitionsansätze, welche das aktuelle Verständnis von Parkour stützen. Einen weiteren Schwerpunkt dieses Kapitels bildet die Vorstellung des Vermittlungskonzepts Parkour nach TRuST von ParkourONE.

3.1 Geschichtlicher Hintergrund

“Parcours? What is parcours?” [...] Parcours, it’s like in life, you have obstacles and you train to overcome them, you search for the best technique, you try all techniques, you keep the best, you repeat it and then you get better. (Raymond Belle)” (Belle D. 2009; zit. n. Angel 2011. S.19)

Die Ursprünge von Parkour liegen Anfang des 20. Jahrhunderts in Frankreich, in der von Georges Héberts ausgeübten *Méthode naturelle*. Ziel dieser Trainingsmethode war es, Körper wie Geist gleichermaßen zu stärken, indem er physisch anstrengende Herausforderungen in der Natur übte. Dafür nutzte er den Begriff *parcours*. Er sah es als wichtig an, sich durch das Training lebenslang zu stärken, um andere Menschen unterstützen zu können. Diese Methode nahm erheblichen Einfluss auf das militärische Training der französischen Soldaten im Indochinakrieg. Die Soldaten nutzten diese Methode, um schnelle und effiziente Fluchttechniken zu lernen (vgl. Witfeld et al. 2010, S.19-20). Raymond Belle, ein früherer französischer Kindersoldat im Indochinakrieg nutzte diese Methode, um sie seinem Sohn David, weiteren Kindern innerhalb des Familienkreises und deren Freunden weiterzugeben (vgl. Angel 2011, S.18-20). Raymond trainierte mit den Kindern in den Wäldern von Sarcelles und trieb sie an, sich zu bewegen und ihre Grenzen auszutesten. Statt die Kinder von gefährlichen Dingen fernzuhalten, ermutigte er sie, sich mit den Gefahren auseinanderzusetzen und Lösungsstrategien zu finden (vgl. Angel 2011, S.18; Angel 2016, S.144). „He encouraged a creative vision and mapping of the terrain, inviting them to the question what things were made of and how they could be used“ (Angel 2011, S.20). Angelehnt an die *Méthode naturelle* war es Raymonds Kredo zu trainieren, um anderen Menschen zu helfen und im Falle eines Notfalls stets bereit zu sein, nach dem Motto „be strong to be useful“ (frz.: Être fort pour être utile) (vgl. Angel 2011, S.18; Belle 2009, S.141; zit. n. Angel 2011, S.20). Raymonds Sohn David und seine Freunde trainierten die nächsten Jahre mit einem sehr hohen Trainingspensum und wuchsen durch die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen zu einer Gruppe zusammen. 1997 professionalisierten sie sich und nannten sich fortan *Yamakasi*. Ein Jahr später gaben sie ihrer Bewegungskunst den Namen *art du déplacement* (Kunst der Fortbewegung) (vgl. Angel 2016, S.86 – 90). David war weiterhin fasziniert von dem *parcours*-Trainingskonzept seines Vaters. Nach einem Umzug übertrug er dieses in die neue urbane Umgebung der Pariser Vororte Lisses und Évry. Dort trainierte er mit seinen Freunden und mit anderen Jugendlichen (vgl. Angel, 2011. S. 20; Di Potenza 2010a, S.21; Witfeld et al. 2010, S. 23). Durch persönliche Differenzen zwischen David und den *Yamakasi*, grenzte David sich von der *art du déplacement* ab. Ihm war besonders der Aspekt der effizienten Bewegungen im Training und die Lösungskompetenz wichtig und nannte ab sofort seine eigene Trainingsmethode *Parkour*. Diese wird auch heute als Kunst der effizienten Bewegung verstanden (vgl. Witfeld et al. 2010, S. 24).

3.2 Definition Parkour

Parkour ist eine Bewegungskunst der schnellen und effizienten Überwindung von Hindernissen. Allerdings hat Parkour nicht nur einen sportiven Charakter, sondern schließt auch mentale Aspekte ein (vgl. Widmer & Luksch 2010, S.1). Das holistische physische Training beinhaltet durch das Suchen von neuen Herausforderungen ebenso eine kreative Form, um sich mit der Umgebung und den Bewegungen auseinander zu setzen (vgl. Luksch 2009, S.5.) Dadurch wird im Parkour neben dem rein physischen Aspekt auch der kreative und verspielte Charakter hervorgehoben. Parkour wird als *Kunst der effizienten Fortbewegung* beschrieben (vgl. ParkourONE 2019). Es „fördert Kreativität, Selbstständigkeit und verlangt lösungsorientiertes Denken“ (Di Potenza 2010b, S.27). Personen, welche Parkour und die dahinterstehende Philosophie leben, werden *Traceur/Traceuse* (der/die eine Linie zieht) genannt. Diese geben sich ihren Weg draußen in der Natur oder in der Stadt selbstbestimmt vor und überwinden dabei schnell und effizient die Hindernisse, die sich ihnen in den Weg stellen (vgl. Witfeld et al. 2010, S.26). Dies geschieht ohne Hilfsmittel, sondern allein mit geistiger und körperlicher Kraft (vgl. Di Potenza 2010a, S.20). Ein Wettbewerbs- oder Konkurrenzgedanke wird hierbei ausgeschlossen. Es zählen die Fähigkeiten und Ressourcen der jeweiligen Person, welche sich an sich selbst und an der Umgebung misst. Hierbei entsteht eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sowie Kontrolle über die Bewegungen, da Sicherheit im Parkourtraining einen hohen Stellenwert hat (vgl. Luksch 2009, S.14).

Einer der Begründer von Parkour, David Belle, definiert Parkour als eine sich lohnende Form der Bewegung in der Umgebung mit den eigenen Fähigkeiten des Körpers. Neben der Entfaltung von Ausdauer, Kraft, Körpergefühl, Selbstvertrauen, Schnelligkeit und einer grundlegenden Anpassung an Hindernisse gehört als erstrebenswerter Ethos Durchhaltevermögen, Willensstärke und Bescheidenheit dazu. Er mahnt, dabei vorsichtig vorzugehen (vgl. Witfeld et al. 2010, S.31). „Diese Tugenden können wiederum auf das alltägliche Leben übertragen werden und helfen, die Hindernisse im alltäglichen Leben zu meistern und zu überwinden“ (ebd.). Ein Wettkampf wird dabei strikt abgelehnt. Das Miteinander beim Training steht im Vordergrund, da dies einen ungleich größeren Nutzen haben kann. Diese positive Grundeinstellung und Erfahrungswerte können als Orientierung dienen. Sie geben Denkanstöße und die Basis für weitere Diskussionen (vgl. ebd., S.32).

Einige aktive Traceure/Traceusen aus verschiedenen Regionen Deutschlands und der Schweiz vernetzten sich zwischen 2000 bis 2005 und unternahmen Reisen nach Lisses und Évry, um gemeinsam mit den Yamakasi und David Belle zu trainieren. Durch diese Erfahrungen entwickelten sie ähnliche Wertvorstellungen bezüglich Parkour und wollten zukünftig die Entwicklung von Parkour verantwortlich und nachhaltig gestalten. So wurde

2007 die Gemeinschaft und Organisation ParkourONE gegründet, die sich 2008 durch die Gründung einer GmbH professionalisierte. Ziel war die Lehre und Erforschung von Parkour sowie die nachhaltige Vermarktung und Verbreitung auf der Grundlage der ursprünglichen Werte (vgl. ParkourONE 2018, S.4-5; ParkourONE 2019). Auf Basis der gesammelten Erfahrungen und Entwicklungen der ParkourONE Gemeinschaft durch professionellen Parkourunterricht entwickelte Roger Widmer, zugleich ein Gründer von ParkourONE, Standards für Parkour, genannt TRuST (vgl. ParkourONE 2019). Dieses wird in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

3.3 Parkour nach TRuST

„Mit TRuST wollen wir etwas „Neues“ schaffen, um zu begreifen, was längst existiert!“ (ParkourONE 2019)

Der Begriff TRuST² steht für Training und Standards und versteht sich als Bildungsinstrument für Parkour der ParkourONE Academy (vgl. ParkourONE 2018, S.5; ParkourONE 2019). Es sind „nicht nur die physischen Komponenten wie Technik, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit berücksichtigt, sondern ebenso sehr Kreativität, mentale Belastbarkeit und de[r] persönliche[...] Reifungsprozess“ (Widmer 2016, S.6). Laut Widmer wurden durch TRuST weltweit die ersten und einzigen Schulungsprogramme entwickelt, um Parkour in seiner ganzen Bandbreite zu vermitteln. Bei der Entwicklung waren erfahrene Traceure/Traceusen, Sportwissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Lehrende beteiligt. Ein weiterer Schritt, um TRuST zu etablieren und weiterzuentwickeln war die Gründung der ParkourONE Academy 2016 (vgl. ParkourONE 2018, S.5). Sie ist eine Ausbildungsinstitution und Forschungseinrichtung, die durch die verschiedenen ParkourONE-Schulen in Deutschland und der Schweiz vertreten ist (vgl. Widmer 2017, S.19). Ziel der Institution ist die Lehre, Erforschung, Etablierung und Weiterentwicklung von Parkour durch das Lehr-Lern-System TRuST (vgl. ParkourONE 2019).

Die ParkourONE Academy setzt TRuST in vielfältigen Kontexten ein. Ein großer Bereich stellen hierbei regelmäßige Trainingsklassen in den verschiedenen ParkourONE-Schulen dar. Diese reichen von MINI-Klassen für das Alter von 4-6 bzw. 6-8 Jahren, zu KIDS-Klassen von 8-12 Jahren sowie Klassen ab 12 Jahren, welche nach oben hin keine Altersbeschränkung haben. Auch Einführungstrainings, aufeinander aufbauende Basis-kurse, generationsübergreifende Workshops und Ferienkurse sind ein Teil der Angebote. Um die Parkour Communitys in den jeweiligen Städten zu unterstützen, finden

² Im Herbst 2019 wurde TRuST 2.0 veröffentlicht. Dieses ist die Weiterentwicklung von TRuST. Da es zu TRuST 2.0 noch keine Literatur gibt, bezieht sich diese Arbeit auf die erste Fassung von TRuST.

auch regelmäßig verschiedene Workshops statt: Public Meetings mit dem Fokus auf ein freies Training nach einem gemeinsamen Aufwärmen, „Hellnights“ als Kraft und Konditionstraining für Parkour und FEMME als Training von Frauen für Frauen, Mädchen und FLTI³. Parkour nach TRuST wird auch in Schulen in Formen von Lehrer*innenfortbildungen, Kooperationen als Ergänzung zum Schulunterricht sowie Projekttagen oder Projektwochen angeboten. Im internationalen Raum findet Parkour nach TRuST Anwendung im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und Friedensförderung (vgl. ParkourONE 2019), zum Beispiel als Trainer*innenausbildung in Palästina (vgl. ParkourONE 2019) oder Workshops für Kinder im Gazastreifen (vgl. Gobeli 2017).

3.3.1 Werte von Parkour nach TRuST

„Es sollte bei uns in geleiteten Trainings niemand ein Hindernis überqueren, ohne unsere Werte zu kennen; denn beides gehört zusammen“ (ParkourONE 2019).

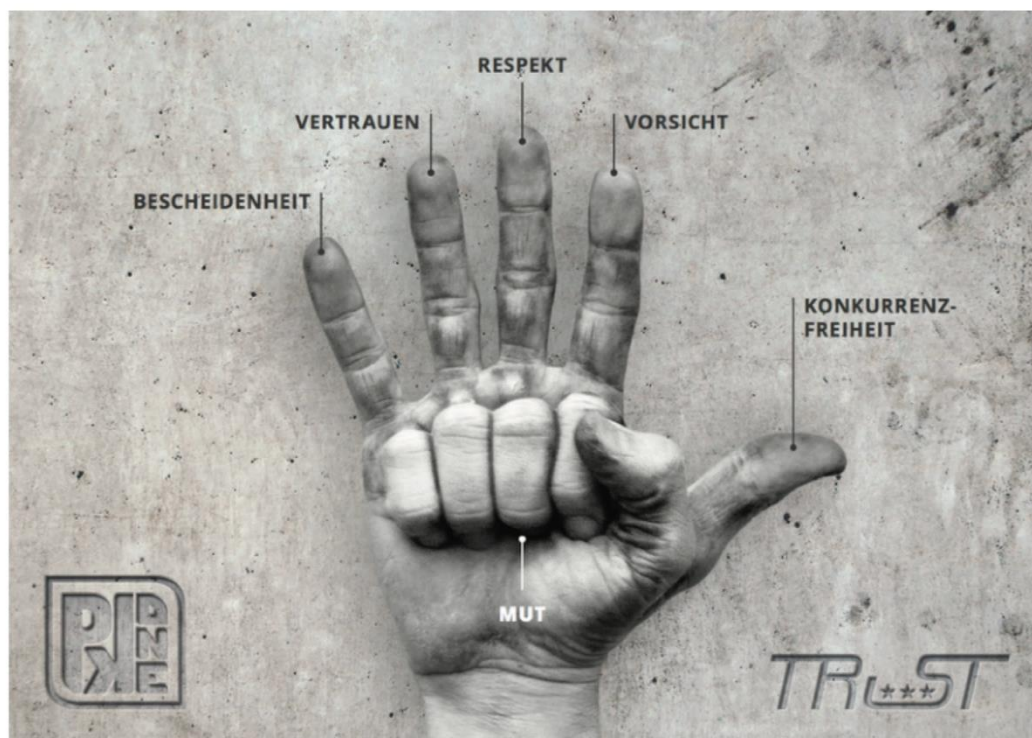


Abbildung 2: „Die Hand als Metapher für die Werte von Parkour nach TRuST“ (Widmer 2017, S.10)

Auf Basis der Ideale, die aus der Geschichte von Parkour entstanden sind und angelehnt an dem Motto *être fort pour être utile* (siehe Kapitel 3.1) sowie *Être et durer* (dt.: Sein und Fortbestehen), wurden Werte für TRuST entwickelt, die auch gesellschaftliche Werte widerspiegeln und allen Schüler*innen erörtert werden. Dabei wird ausdrücklich

³ Frauen, Lesben, Trans*- und Inter*-Menschen

darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um Ideale handelt, die als Richtungsweiser für ein Leben gelten können und es wichtig ist, danach zu streben (vgl. ParkourONE 2018, S. 6-7). Die Werte werden beim Unterricht an einer Hand definiert und werden im Folgenden vorgestellt.

Konkurrenzfreiheit

Im Training von Parkour steht das gegenseitige Helfen und Unterstützen im Vordergrund. Teilnehmende sollen sich ohne Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck frei entwickeln können, egal welche körperlichen und mentalen Fähigkeiten sie haben (vgl. Widmer 2017, S.4). „Das Ablehnen des Konkurrenzgedankens dient in erster Linie dazu, unüberlegtes und destruktives Verhalten zu vermeiden“ (Luksch 2009, S.14). Die Leistung beim Training wird an sich selbst gemessen, der Sicherheitsaspekt spielt beim Training eine übergeordnete Rolle (vgl. ebd.).

Vorsicht

Eine richtige Einschätzung der Umgebung und der körperlichen und mentalen Fähigkeiten führt zu mehr Kontrolle und somit zu mehr Sicherheit beim Training. Dies sollte der Größte Fokus beim Training sein. Dabei können Sicherheitsmaßnahmen wie Matten zu mehr Risikobereitschaft führen und somit zu Bewegungen verleiten, die über die eigenen Fähigkeiten hinausgehen und das Verletzungsrisiko erhöhen. Besonders Training im urbanen Raum kann durch harte Böden, Kanten, Witterung und Veränderung der Materialien ein erhöhtes Risiko darstellen, wenn Bewegungen unbedacht und unkontrolliert ausgeführt werden (vgl. Luksch 2009, S.9; Widmer 2017, S.4).

Respekt

Respekt vor sich, der Umgebung und vor seinen Mitmenschen ist bei Parkour ausschlaggebend für ein nachhaltiges Training. Durch Geduld, intensives und regelmäßiges Trainieren von Grundtechniken, der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Technik sowie der langsamen Steigerung des Trainingspensums kann sich der Körper an die Belastungen anpassen. Überlastungen können somit ausgeschlossen werden. Durch diesen bewussten und nachhaltigen Umgang mit dem Körper ist es möglich, Parkour bis ins hohe Alter trainieren zu können (vgl. Luksch 2009, S.11-12; Widmer 2017, S.4). Das Trainieren an verschiedenen Hindernissen und die gewonnene Wahrnehmung bei der Auseinandersetzung mit diesen schulen das respektvolle Verhalten der Umgebung gegenüber. Objekte im öffentlichen Raum werden losgelöst vom ursprünglichen Zweck umgedeutet. Ziel sollte dabei sein, dem Trainingsraum respektvoll gegenüberzutreten und sich für dessen Erhalt einzusetzen. Nur so können Trainingsorte nachhaltig bestehen bleiben (vgl. Widmer 2017, S.4-9).

Vertrauen

Das stetige Auseinandersetzen, Ausprobieren, Scheitern und Schaffen im Training führt zu neuen kreativen Lösungsstrategien und Techniken sowie zu mehr Bereitschaft bei neuen Herausforderungen. Somit werden die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein gefördert. Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und in sich selbst gelten als Basis, um anderen Personen Vertrauen entgegenbringen zu können (vgl. Widmer 2017, S.4).

Bescheidenheit

Das Parkourtraining ist ein fortwährender Trainingsprozess und besitzt kein Limit an Bewegungen oder Hindernisüberwindungen (vgl. Widmer 2017, S.4). „Die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umgebung führt zu der Erkenntnis, dass es stets mehr Hindernisse geben wird, die nicht überwunden werden können, als solche, die überwindbar sind“ (ebd.).

Mut

Die Faust steht bei TRuST als Symbol für den Mut, der die oben aufgeführten Werte vereint. Dies bedeutet, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen. Durch die direkte Rückmeldung beim Training sowie durch die Wahrnehmung und Interaktion mit der Umgebung können „die kausalen Zusammenhänge von Aktion und Reaktion“ (Widmer 2017, S.4) nachvollziehbar gemacht werden. Die Faust symbolisiert zudem die innere Stärke, „dass wir Verantwortung für unser Handeln übernehmen und den Mut besitzen, eine Entscheidung zu treffen“ (ebd.).

3.3.2 Aufbau von TRuST

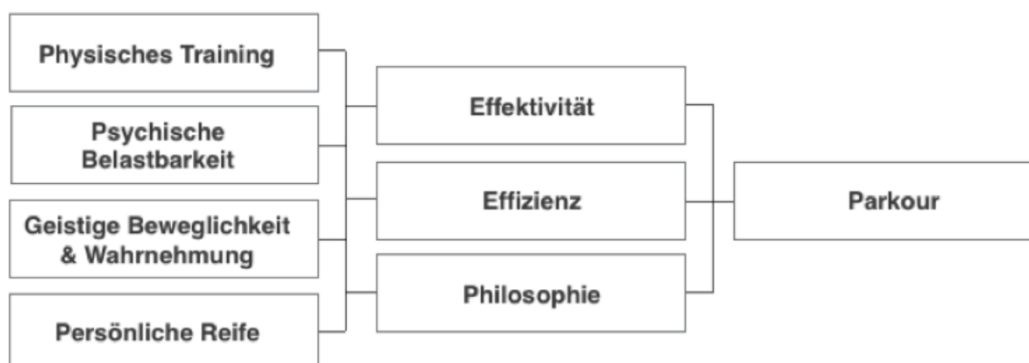


Abbildung 3: Aufbau nach TRuST (Widmer 2016, S.6)

TRuST wird inhaltlich in vier Module eingeteilt: *Physisches Training*, *Psychische Belastbarkeit*, *Geistige Beweglichkeit & Wahrnehmung* und *Persönliche Reifung*⁴ (siehe Abb. 3). Unter diesen vier Trainingsmodulen finden sich verschiedene Inhaltsmodule wieder, die bei der Zielsetzung und Planung eines Trainings den Schwerpunkt setzen. Dies soll Abläufe beim Training verständlicher machen, die Planung erleichtern und Rituale im Trainingsablauf einführen. Zusätzlich werden bei der Planung die Zielgruppe, der Ort des Trainings, der zeitliche Rahmen und das Thema des Trainings berücksichtigt, um ein ganzheitliches Training zu gewährleisten (vgl. Widmer 2016, S.6).

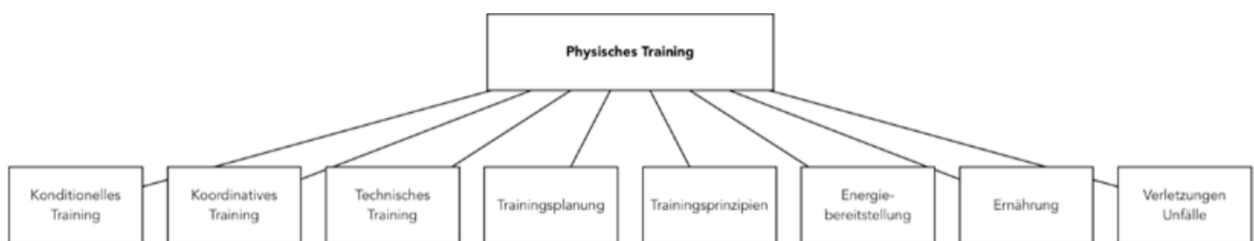


Abbildung 4: Physisches Training (ParkourONE 2013)

Inhaltlich wird im Modul *Physisches Training* ein Schwerpunkt auf den Körper gelegt. Zum einen stehen hier physische Ausführungen wie Kondition, Koordination oder Technik im Vordergrund, die beispielsweise bei einem Krafttraining oder Techniktraining vorkommen. Zum anderen werden hier Schwerpunkte auf den Umgang mit dem eigenen Körper gesetzt. Dies kann zum Beispiel der Fokus auf das Schaffen besserer Voraussetzungen durch die Ernährung oder Übungen sein, welche die Energiebereitstellung beim Training fördern. In einem weiteren Schwerpunkt kann auf den Umgang mit Verletzungen und Unfällen eingegangen werden, wie etwa das Überwinden von Hindernissen mit einer verletzten Hand.



Abbildung 5: Psychische Belastbarkeit (ParkourONE 2013)

⁴ Persönliche Reife wurde 2017 in Persönliche Reifung umbenannt

Bei dem Modul Psychische Belastbarkeit wird ein besonderer Fokus auf mentale Prozesse beim Training gelegt. Trainierende können beispielsweise vor schwere Aufgaben gestellt werden, um Bewältigungsstrategien (Coping) und das lösungsorientierte Denken anzuregen. Dort können auch Themen, die einen sensiblen Umgang bedürfen, wie Resignieren oder Aufgeben, auftreten. Des Weiteren kann auch der Fokus auf schwierige mentale Sprünge, beispielsweise auf hohen Mauern, gelegt werden. Diese fordern viel Selbstbeherrschung (vgl. ParkourONE 2013).



Abbildung 6: Geistige Beweglichkeit & Wahrnehmung (ParkourONE 2013)

Die Geistige Beweglichkeit & *Wahrnehmung* hebt besonders die Anpassungsfähigkeit und die körperliche Wahrnehmung in einem Training hervor. Schwerpunkte können zum einen das Entdecken und Erobern neuer Trainingsorte sein, das Verstehen und Nutzen von Dynamiken in einer Gruppe oder beim alleinigen Trainieren, sowie das Improvisieren bei neuen Herausforderungen. Zum anderen kann der Umgang mit verschiedenen Materialien, Oberflächen oder Strukturen im Vordergrund stehen, wie das Trainieren an rutschigen Steinen oder rauen Mauern (vgl. ParkourONE 2013).



Abbildung 7: Persönliche Reifung (ParkourONE 2013)

Im Modul *Persönliche Reifung* geht es um die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Bei dieser Schwerpunktsetzung liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Transfer von Lernprozessen. Hier werden unter anderem gesellschaftliche Werte mit den Werten von Parkour nach TRuST in Verbindung gebracht und wie man diese nutzen kann. Dies kann zum Beispiel Anwendung finden, indem ein/e Teilnehmer*in einen Teil der Gruppe anleitet. Im anschließenden Feedback wird diese Rolle thematisiert und beispielsweise auf Themen wie Macht, Authentizität oder Bescheidenheit beleuchtet. Auch ist es durch dieses Modul möglich, die Trainingsplanung so zu gestalten, dass Stärken und Schwächen der Teilnehmenden auftreten und der Umgang damit geschult wird. Dieses Modul ist sehr vielschichtig und ist immer ein fester Bestandteil beim Feedback der Teilnehmenden am Ende des Trainings (vgl. ParkourONE 2013). Das Feedback ist ein fester Bestandteil der Trainingsphasen. Diese werden im nächsten Kapitel näher erläutert.

3.3.3 Trainingsphasen nach TRuST

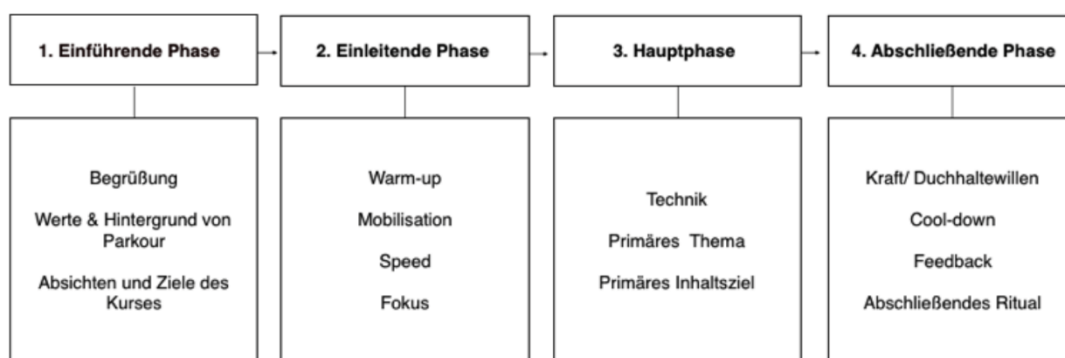


Abbildung 8: Trainingsphasen nach TRuST (ParkourONE 2013)

Die Trainingslektionen von TRuST werden konkret in vier Phasen strukturiert, mit festen Ritualen, um einen nachvollziehbaren Ablauf zu gewährleisten (vgl. ParkourONE 2019). Dieser „zeichnet sich durch eine klare Struktur aus, bei der die Erkenntnis und der Prozess im Vordergrund stehen. Das Schulen von Selbstverantwortung, die Selbstwirksamkeitserfahrung sowie das Stärken von Selbstvertrauen sind dabei von höchster Priorität“ (ebd.).

Die erste Phase nennt sich *einführende Phase*. Hierbei werden nach der Begrüßung die Werte und Hintergründe von TRuST erläutert und über Ziele und Absichten des Kurses informiert (vgl. Widmer 2016, S.6).

In der *einleitenden Phase* werden die Teilnehmer*innen auf das körperliche und geistige Training vorbereitet und auf das weitere Training eingestimmt. Durch ein *Warm-up* und

Mobilisation wird der Körper auf die Belastung im Training vorbereitet und durch ein *Speed-Element* (eine schnelle Abfolge von Bewegungen) der Kreislauf angeregt (vgl. Widmer 2016, S.6-7). Diese drei Elemente „stehen als Ritual am Anfang jeder Parkour-Lektion und gewährleisten eine optimale Vorbereitung auf die Spiele und Bewegungsabläufe“ (ebd., S.8). Im Fokus-Teil werden „Balance- und Koordinationsübungen sowie teambildende Elemente“ (ebd.) durchgeführt, um die Teilnehmer*innen mental auf das Training vorzubereiten (vgl. ebd.).

Die dritte Phase ist die *Hauptphase* eines Kurses. In dieser Phase sollen die Teilnehmer*innen durch die Vorbereitung hohe körperliche und mentale Leistungen bringen können. Dies kann das Üben einer spezifischen Technik sein, verschiedene Spiele mit vollem körperlichem und geistigem Einsatz oder andere gesetzte Schwerpunkte aus den oben genannten Modulen. Nach Widmer (2016) „sind die Erlebnisse und Erfahrung tiefgründig und höchst wirksam“ in dieser Phase (S.8).

In der vierten und letzten Phase, die auch die *abschließende Phase* des Trainings darstellt, werden durch eine anstrengende Kraftübung neben dem Körper die mentalen und psychischen Fähigkeiten der Teilnehmer*innen stark beansprucht. Die körperlichen Ressourcen und der Wille durchzuhalten werden hierbei gefördert. Durch ein anschließendes *Cool-down* können sich die Teilnehmer*innen nach der harten Phase im Krafttraining entspannen. Am Ende haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihre gemachten Erfahrungen in der Gruppe zu reflektieren. Dies dient dazu, das Training und die eigenen Einstellungen besser begreifen zu können (vgl. Widmer 2016, S.8-9). Das Feedback ist bei TRuST ein wichtiger Bestandteil. Dort werden gemachte Erfahrungen und Gedanken des Trainings innerhalb der Gruppe ausgetauscht und reflektiert. Im Vordergrund steht beim Training nicht das Ziel selbst, sondern die gemachten Erfahrungen. Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit sowie die Freude an der Bewegung sollen dabei gefördert werden. Die Reflexion wird als Basis verstanden, um sich weiterentwickeln zu können (vgl. ParkourONE 2019). Kleine Feedbackrunden werden hierbei auch direkt nach Übungen innerhalb des Trainings eingesetzt (vgl. ParkourONE 2013).

3.3.4 Ausbildung als TRuST COACH/ HEADCOACH

Um Parkour nach TRuST vermitteln zu können, bietet die ParkourONE Academy Ausbildungen an. Ziel dieser Ausbildung ist es, im Bereich Pädagogik, Andragogik und der fachspezifischen Didaktik von Parkour eine professionelle Haltung zu entwickeln, sich mit dem Rollenbild als Trainer*in, Coach, Lehrer*in und Traceur/Traceuse sowie mit Parkour als vielschichtige Disziplin der Bewegung auseinanderzusetzen. Grundvoraussetzung bei dieser Fortbildung ist, mindestens das 18. Lebensjahr vollendet zu haben und

die über ein halbes Jahr hinausgehende regelmäßige Teilnahme in einer ParkourONE Klasse als Schüler*in.

Die erste Ausbildungsstufe stellt hierbei die einjährige Theorie- und Praxisausbildung als zertifizierter *TRuST COACH* dar. Inhalt und Ziel ist hierbei das kompetente Vermitteln von TRuST innerhalb der vier Inhaltsfelder, die authentische Weitergabe der Werte von Parkour nach TRuST, Trainingssituationen sicher sowie Teilnehmende richtig einzuschätzen. Hinzu kommt der bewusste Umgang mit dem Hinzufügen verschiedener Komponenten im Training, die Druck bei den Teilnehmenden erzeugen können (vgl. ParkourONE 2019). Dies könnte durch Zeitdruck, komplexe Bewegungsabläufe, körperliche Anstrengung oder Fokus auf Techniken, die präzise Bewegungsabläufe benötigen (z.B. die Landung auf einer Stange) geschehen (vgl. ParkourONE 2013). In der Ausbildung wird ein weiteres Augenmerk auf die Sicherheit im Training gelegt. Dort lernen die Auszubildenden anhand eines Notfallplans in einer Notsituation gezielt zu handeln und die Trainingsleitung zu unterstützen (vgl. ebd.). Ein weiteres Ziel ist der bewusste Umgang und das Minimieren von Risiken im Training (vgl. ParkourONE 2019). Inhalte der Ausbildung werden über ein Seminar, intensive Betreuung innerhalb der ParkourONE Schulen vor Ort und praktische Prüfungen vermittelt. Den Abschluss der Ausbildung stellt eine praktische Abschlussprüfung dar, in welcher der/die Auszubildende ein komplettes Training leitet und einen anschließenden Abschlussbericht über die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit TRuST verfasst. Nach dem Abschließen der Ausbildung zum *COACH* ist man befähigt, zusammen mit einem *HEADCOACH* Trainings nach TRuST anzuleiten. Dabei stellt der *COACH* eine begleitende Rolle innerhalb des Trainings dar (vgl. ParkourONE 2013).

Um ein Training planen und gegebenenfalls auch selbstständig durchführen zu können, bietet die Academy die Ausbildung als *HEADCOACH* an, die auf der *COACH* Ausbildung aufbaut. Um sich für diese Ausbildung zu qualifizieren, muss die *COACH* Ausbildung abgeschlossen sowie mindestens ein Jahr Erfahrung als *COACH* gesammelt worden sein. Ziel dieser Ausbildung ist es, eigene Trainings nach dem 4 Phasen Modell zu planen, eigenständig durchführen zu können sowie Trainingsorte vorzubereiten und zu organisieren. Die Gestaltung von Trainings soll hierbei zielorientiert und konsequent nach den vier Modulen *Physisches Training*, *Psychische Belastbarkeit*, *Geistige Beweglichkeit & Wahrnehmung* und *Persönliche Reifung* geschehen und den Qualitätsstandards von TRuST entsprechen. Im Vordergrund steht hierbei die individuelle Förderung der Teilnehmenden (vgl. ParkourONE 2019). Der/die *HEADCOACH* „kann die Trainingsgruppe jederzeit sicher und angepasst beschäftigen. Er/Sie ist stets bemüht, abwechslungsreich, fordernd, fördernd und den Ressourcen angepasst zu vermitteln. Er/Sie versteht

es, den Trainingsprozess der Teilnehmenden zu optimieren und findet individuelle Lösungen“ (ebd.). Als HEADCOACH lernt man, mögliche Handlungsoptionen während einer Notfallsituation kennen und wie diese kompetent umgesetzt werden können (vgl. ebd.). HEADCOACHES sollen am Ende der Ausbildung dazu fähig sein, „bei schwierigen Situationen auf seine/ihre Erfahrung als Traceur_in und Trainer_in zurückgreifen“ (ebd.) zu können. Angehende HEADCOACHES lernen, Aufgaben an Teilnehmende oder COACHES abzugeben und sie klar zu unterweisen. Die positive Entwicklung der COACHES und Teilnehmenden sowie die Gemeinschaft sollen bei einem HEADCOACH stets im Vordergrund stehen. Dabei sollte die eigene Entwicklung als Trainer*in und vor allem die als Traceur/Traceuse nicht vernachlässigt werden (vgl. ParkourONE Academy 2017). Innerhalb eines HEADCOACH-Seminars werden neben den oben genannten Themen das Rollenverständnis der Trainingsleitung erörtert. Dazu gehört konstruktiv Rückmeldungen zu geben, COACHES zu begleiten und in ihrer Entwicklung zu fördern sowie motivationsschwache Teilnehmende wieder begeistern zu können (vgl. ebd.). Nach dem Seminar ist die Voraussetzung zum Abschließen der Ausbildung, innerhalb eines Jahres regelmäßige Trainings als COACH und HEADCOACH zu leiten, verschiedene qualitativ hochwertige Trainingsplanungen sowie einen Abschlussbericht zu verfassen (vgl. ebd.).

3.4 Erlebnispädagogik und Parkour nach TRuST

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Michl 2015, S.11)

Schaut man sich diese Definition an, wird deutlich, dass einige Parallelen zwischen Erlebnispädagogik und Parkour nach TRuST bestehen. Widmer & Luksch (2010) schreiben Parkour zudem einen erlebnispädagogischen Charakter zu (vgl. S.1).

Zum einen gibt es bei Parkour eine physische Herausforderung, nämlich die körperliche Überwindung von Hindernissen. Zum anderen spielen psychische Aspekte eine Rolle, wie beispielsweise der Umgang mit Ängsten oder Problemen (siehe Kapitel 3.2). Auch ist eine Handlungsorientierung gegeben, da die Hindernisüberwindung im Vordergrund steht (vgl. Widmer & Luksch 2010, S.1). Darüber hinaus kann Parkour nach TRuST als „Werkzeug zur Persönlichkeitsentwicklung“ (Widmer 2017, S.1) gesehen werden.

Boeger (2007) nennt als charakteristische Merkmale von Erlebnispädagogik die emotionalen Eindrücke durch die Erfahrung, ein ganzheitliches Lernen, die Beschäftigung mit

sich und der Umwelt sowie „der Aspekt der Selbstüberwindung und Herausforderung“ (ebd., S.147). All diese Faktoren findet man auch bei Parkour nach TRuST wieder. Die emotionale Beteiligung kann sich bei Parkour zum Beispiel in Form von Angstüberwindung zeigen (vgl. Di Potenza 2010b, S.26). Das „ganzheitliche Verständnis [von Parkour] integriert nicht nur die reine Bewegung, sondern auch Kreativität, mentale Belastbarkeit, persönliche Reifung und die Geschichte von Parkour“ (Widmer 2017, S.1). Es findet eine „mentale Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und der Umgebung“ (Di Potenza 2010a, S.20) statt. So sind Personen durch Parkour auch mit Herausforderungen und der körperlichen wie mentalen Überwindung von Hindernissen konfrontiert (vgl. Di Potenza 2010b, S.26). Dies alles wird bei Parkour nach TRuST durch die differenzierten Inhaltsmodule *Physisches Training*, *Psychische Belastbarkeit*, *Geistige Beweglichkeit & Wahrnehmung* und *Persönliche Reife* (siehe Kapitel 3.3.2), die Werte (siehe Kapitel 3.3.1) sowie den Trainingsaufbau gewährleistet (siehe Kapitel 3.3.3). Ein wesentliches Ziel von Erlebnispädagogik ist es, Reflexions- und Transferprozesse bei Personen in Gang zu setzen, welche den Alltag beeinflussen können. Fehlen diese, erfüllen die erlebnispädagogischen Erlebnisse wie Klettern oder Segeln nur einen Selbstzweck als Freizeitangebot (vgl. Michl 2015, S.10). Dieser Transfergedanke spielt auch bei Parkour nach TRuST eine Rolle. Es kann „auf das alltägliche Leben übertragen werden und helfen, die Hindernisse im alltäglichen Leben zu meistern und zu überwinden“ (Gerling 2010, S.31). Hindernisse und deren Überwindung können somit als Metapher verstanden werden (vgl. Di Potenza 2010b, S.26). In der Erlebnispädagogik werden Metaphern genutzt, um Situationen möglichst alltagsnah für die Teilnehmenden zu gestalten, damit gemachte Erfahrungen mit dieser verknüpft werden können (vgl. Scholz 2018, S.82). Der Transfer bei Parkour nach TRuST wird durch den HEADCOACH im Rahmen von Zielformulierung am Anfang des Trainings, begleitendes individuelles Feedback während des Trainings und einer abschließenden Feedbackrunde in der Gruppe unterstützt. Dort wird über Ziele und Absichten des Trainings, deren Verlauf und Umsetzung gesprochen und einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden gezogen (siehe Kapitel 3.3.3). Die oben genannten Verknüpfungen von Erlebnispädagogik und Parkour nach TRuST stellen keinen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar, sie sollen die These dieser Arbeit stützen, da Erlebnispädagogik im Gegensatz zu Parkour nach TRuST etablierter ist. Im folgenden Kapitel wird auf die Fragestellung, ob Parkour nach TRuST als persönlichkeitsförderndes Konzept in der Schulsozialarbeit eingesetzt werden kann, eingegangen.

4. Parkour nach TRuST – ein persönlichkeitsförderndes Konzept für die Schulsozialarbeit?

Die vorherigen Kapitel widmeten sich den Grundlagen der Schulsozialarbeit, dem Begriff der Persönlichkeitsentwicklung und der Bewegungsform Parkour sowie Parkour nach TRuST. Abschließend soll nun erörtert werden, inwiefern Parkour nach TRuST als persönlichkeitsförderndes Konzept in der Schulsozialarbeit angewendet werden kann. Hierfür wird zunächst die Relevanz von Persönlichkeitsentwicklung in der Schule sowie deren Umsetzung durch die Schulsozialarbeit herausgestellt. Eine theoretische sowie empirische Begründung des persönlichkeitsbildenden Potenzials von Parkour nach TRuST folgt im Anschluss. Die Chancen und Möglichkeiten für die Schulsozialarbeit, Parkour nach TRuST zur Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen einzusetzen bilden den letzten Part dieses Kapitels.

4.1 Relevanz von Persönlichkeitsentwicklung in der Schule

Durch veränderte gesellschaftliche Verhältnisse ändern sich auch die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie sind strukturellen Änderungen innerhalb der Familie, einem erhöhten schulischen Leistungsdruck, wachsender Arbeitslosigkeit, Unsicherheiten in Berufen sowie den vielen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung ausgesetzt (vgl. Speck 2014, S.53). Viele Schüler*innen können diese steigenden Anforderungen nicht allein meistern, was unter anderem zu Problemen innerhalb der Schule führen kann. Daher benötigen sie und auch Eltern in ihren Erziehungsbemühungen Unterstützung (vgl. Drilling 2009, S.10-11). Es herrscht überwiegend die Meinung, Schule soll neben der Vermittlung von Wissen auch nicht-kognitive Kompetenzen fördern (vgl. Hofer 2014, S.56). Speck (2014) spricht von „eine[m] Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung sowie der sozialen Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen“ (S.53).

Auch seit der ersten PISA-Studie 2000 wurde die Diskussion über Erziehung innerhalb der Schule angeregt. „Kompetenzen wie etwa das eigenständige Lernen, die Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Kooperation, das kreative Denken sollen erworben werden“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001; zit. n. Boeger 2007, S.146). Daraus ergibt sich für die Schule die Konsequenz, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Boeger 2007, S.146). Gesetzliche Verankerungen findet man beispielsweise in Art. 27 der Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt, in dem es heißt:

„Ziel der staatlichen und der unter staatlicher Aufsicht stehenden Erziehung und Bildung der Jugend ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern und gegenüber künftigen Generationen zu tragen.“

In den Verfassungen anderer Bundesländer findet man ähnliche Vorgaben (vgl. Hofer 2014, S.56). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) spricht sich für eine individuelle Förderung auf der Grundlage von entwicklungs- und sozialisationstheoretischem Wissen bezüglich nicht-kognitiver Kompetenzen aus (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 9; zit. n. Hofer 2014, S.56). Die Lebenswelt von Jugendlichen ist durch eine starke Heterogenität wie durch die soziale Herkunft, die kulturelle Prägung oder das Geschlecht geprägt (vgl. Kutscher 2008, S.61). Dadurch ist zu erwarten, dass im Rahmen der Ganztagsbildung, Lernenden die Option gegeben wird, Bildungsprozesse in Bezug auf Ausbildung und Identität zu erleben (vgl. Coelen & Otto 2008, S.17). Die Ganztagschule kann demnach Schüler*innen unterstützen, Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensbereichen außerhalb der Schule zu bewältigen (vgl. Hofer 2014, S.63). Damit einher geht eine Veränderung des Bildungsverständnisses. So ist es durch die Debatte, welche nach der PISA-Studie ihren Lauf nahm, zu einer „starken Profilierung eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffes gekommen, der sich insbesondere gegenüber Schulen bzw. einem formalen Bildungsverständnis abgrenzt“ (Riekmann & Bracker 2008, S.461). In diesem neuhumanistischen Bildungsbegriff wird das curriculare Lernen durch den Fokus auf die gesamte Person und die Bildung ihrer Persönlichkeit erweitert (vgl. ebd., S.460).

Im nächsten Kapitel wird erläutert wie die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule durch die Schulsozialarbeit umgesetzt werden kann.

4.2 Umsetzung von Persönlichkeitsbildung durch Schulsozialarbeit

Ein Großteil der Lehrkräfte erkennt gleichermaßen die Relevanz der Persönlichkeitsförderung sowie der curricularen Ziele an (vgl. Hofer 2014, S.56). Allerdings haben Lehrkräfte wenig zeitliche Ressourcen beides umzusetzen und widmen die Zeit des Unterrichts überwiegend curricularen Vorgaben. Dies hat auch damit zu tun, dass Persönlichkeitsziele im Gegensatz zu Leistungszielen schwer zu messen sind (vgl. ebd., S.58). Würden nicht-kognitive Bildungsziele ausdifferenziert und dadurch greifbarer gemacht, könnten sie von Lehrenden im Unterricht besser umgesetzt werden und genießen eine höhere Priorität (vgl. ebd., S.59). Zudem weist Hofer (2016) darauf hin, dass im Hinblick auf das Curriculum überlegt werden muss, wieviel Zeit Lernende für fachbezogenes Lernen und wieviel ihnen für die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit zugestanden wird.

Dabei darf es „kein Tabu sein, kognitive Bildungsstandards zugunsten nicht-kognitiver Bildungsstandards abzusenken“ (S.63). Neben den fehlenden zeitlichen Ressourcen gibt es noch weitere Gründe, warum Schule die Umsetzung außercurricularer Bildungsziele nicht allein bewältigen kann und hierfür die Unterstützung der Schulsozialarbeit benötigt. Zum einen nimmt die Schule Kinder und Jugendliche hauptsächlich in ihren Rollen als Schüler*innen wahr und hat wenig Bezug zu den Lebenswelten außerhalb der Institution. Zudem ist Schule bezüglich der heutigen Komplexität von Erziehungsaufgaben Grenzen gesetzt. Teilweise ist sie selbst an der Entstehung von schulspezifischen Problemen beteiligt. Zuletzt ist nicht zu vernachlässigen, dass sie „die Ausweitung zu Ganztagschulen [...] in quantitativer und qualitativer Sicht“ nicht allein leisten kann“ (Bönsch 2004, S.130). Es bedarf sozialpädagogischer Fachkräfte, denn Lehrende können diese sozialpädagogischen Funktionen und Tätigkeiten aufgrund nicht ausreichenden sozialpädagogischen Wissens, der Belastbarkeitsgrenzen sowie der Kontroll- und Selektionsfunktion unzureichend einnehmen (vgl. Salustowicz 1986, 39ff; zit. n. Speck 2014, S. 62). Eine Überforderung der Lehrkräfte durch vermehrte Konflikte bezüglich ihres Aufgabenbereichs und ihrer Rollen wäre eine mögliche Folge (vgl. Helsper 2001, S.33-34). Drilling (2009) spricht auch davon, dass Lehrkräfte sich „im Stich gelassen“ fühlen (S.9).

Wie bereits in Kapitel 1.1 sowie 4.1 erwähnt, konzentriert sich Schule auf die Wissensvermittlung und hat die außerschulischen Lebenswelten der Kinder wenig im Blick. Es braucht lebensweltorientierte Ansätze, damit Persönlichkeitsentwicklung gelingen kann (vgl. Drilling 2009, S.10). „Lebenswelt ist die Schnittstelle von subjektiven Bewältigungsmustern und objektiven, also vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungstrends“ (Thiersch 2004, S.213). Es soll eine Brücke zwischen schulischem Lernen und der außerschulischen Welt geschlagen werden (vgl. ebd., S.219).

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, können erlebnis- und erfahrungsorientierte Ansätze für die Schule unterstützend und ergänzend wirken, um Schüler*innen wichtige außercurriculare Kompetenzen wie Teamarbeit, Kreativität oder Kompromissfähigkeit zu vermitteln (vgl. Frauscher 2002, S.11). Schulsozialarbeit kann dies implementieren. Größ fordert, die einseitigen Strukturen des Unterrichts in der Schule durch neue Methoden zu ergänzen, um ein erweitertes Bildungsverständnis zu erreichen wie beispielsweise durch die Erlebnispädagogik (vgl. Größ 2012, S.91). Das weitere Bildungsverständnis kann in einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit als Form von informellen/non-formalen Angeboten erfolgen, die „Voraussetzungen für weitergehende Bildungsprozesse schaff[en] und selbst Bildungssettings ermöglich[en] (z.B. bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der Förderung von sozialen Kompetenzen und der Unterstützung der Lebensbewältigung)“ (Olk & Speck 2009, S.914). Dies soll als Ergänzung zur

formellen Bildung der Schule dienen, die hierarchisch strukturiert, verpflichtend und leistungsorientiert ist sowie eine Zertifizierung anstrebt (Drilling 2009, S.70).

Im folgenden Kapitel wird erläutert, ob das Bildungskonzept Parkour nach TRuST als erlebnis- und erfahrungsorientierter Ansatz eine persönlichkeitsbildende Wirkung hat.

4.3 Persönlichkeitsentwicklung durch Parkour nach TRuST

„Sieht man das Überwinden eines Hindernisses als Metapher, so kann das eigentlich in jede Lebenssituation projiziert werden. Es geht darum, die eigene Angst zu überwinden, vorhandene Fähigkeiten zu nutzen und dann die Situation zu meistern, beziehungsweise eben das Hindernis zu überwinden.“ (Di Potenza 2010b, S.26)

Bei Parkour nach TRuST lernen Teilnehmer*innen beim Training im urbanen Raum, in Auseinandersetzung mit der Umgebung, ihre Stärken und Schwächen kennen. Dadurch werden Lernprozesse in Gang gesetzt und sie lernen sich lösungsorientiert mit sich und Problemen auseinanderzusetzen (vgl. ParkourONE 2019). Hierbei „werden Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung gestärkt“ (ebd.). Zudem fördert es einen respektvollen, akzeptierenden und tolerierenden Umgang miteinander (vgl. ebd.). Besonders die Module Psychische Belastbarkeit sowie Persönliche Reifung streben eine Persönlichkeitsbildung der Teilnehmenden an (siehe Kapitel 3.3.2).

Interessant wird der Blick auf ein persönlichkeitsbildendes Potenzial durch die Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartung (siehe Kapitel 2.1). Bandura (1994) schreibt: „A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort“ (S.2-3). Wenn man diese Aussagen mit der Philosophie von Parkour vergleicht, Hindernisse mit hohem Einsatz und allein mit den körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu überwinden (siehe Kapitel 3), finden sich nach Raasch (2014) und Gesinger (2017) viele Gemeinsamkeiten.

Traceure/Traceusen bekommen beim Trainieren von Parkour eine direkte Rückmeldung über ihre durchgeführten Bewegungen, ob sie beispielsweise eine Mauer überwinden oder nicht. „Bei der Auseinandersetzung mit sich selbst gibt es bei Parkour kaum Interpretationsspielraum – die Rückmeldung des Bodens beispielsweise bei einer Rolle ist unverfälscht und echt“ (Widmer & Luksch 2010, S.1). Die Lautstärke bei Bewegungen sind meist auch ein Merkmal, um die Wirksamkeit einer Technik zu ermitteln und sich so selbstwirksam zu erleben. „In Verbindung mit dem eigenen Gefühl gibt ihnen die Lautstärke in vielen Fällen eine aussagekräftige Rückmeldung über die Qualität ihrer Landung“ (Widmer 2017, S.14).

Gessinger (2017) konnte im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung mit 103 Grundschulkindern im Alter von 6-13 Jahren zeigen, dass Kinder, welche an einem wöchentlichen Parkourtraining nach TRuST teilnehmen, im Vergleich zur Kontrollgruppe, die keinerlei Bezug zu Parkour hat, eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben. Zum einen zeigte sich ein hoch signifikanter Unterschied ($p=.000$) in der Einschätzung der psychischen Belastbarkeit (nach TRuST). Hierbei zeigte die Experimentalgruppe beispielsweise signifikant höhere Werte bezüglich lösungsorientierten Denkens. Die Autorin stellt die These auf, dass dies durch die Konfrontation mit Hindernissen und dessen Überwindung im Parkourtraining gefördert wird. Zum anderen zeigten sich signifikante Unterschiede ($p=.011$) bezüglich der Fragen zur persönlichen Reifung (nach TRuST). Festgestellt wurde unter anderem ein signifikanter Unterschied bezüglich des Sozialverhaltens zugunsten der Experimentalgruppe. Gessinger merkt hierzu an, dass die Parkourschüler*innen durch gemeinsame Herausforderungen Empathie entwickeln und der Gruppenzusammenhalt gestärkt wird. Zudem merkt sie an, dass das im Training Gelernte auch in den Alltag der Kinder Einzug findet. „Techniken, die im Training erlernt werden, können später und außerhalb des Trainings immer wieder ergründet werden. Hier werden nicht nur sportliche Leistungen abgerufen, sondern die Kinder erleben wie sie selbst wirksam sein können. Hindernisse und Bewegungsanreize finden sie überall im Alltag“ (S.46). Die Schüler*innen werden durch das Training körperlich sowie psychisch gestärkt und erleben sich als selbstwirksam (vgl. S.24-41).

Raasch (2014) hat in seiner Interventionsstudie untersucht, wie sich Parkour nach TRuST auf die Selbstwirksamkeitserwartung von jungen Erwachsenen auswirkt. Er konnte zeigen, dass Parkour nach TRuST persönlichkeitsbildendes Potenzial hat. Die Parkourgruppe ($n=48$), welche ein Parkourtraining nach TRuST durchlief, zeigte nach 12 Wochen eine signifikant stärkere Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung, gemessen anhand der Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999), als die Kontrollgruppe ($n=34$), welche andere Sportarten ausübte (S.30). Zudem fand er heraus, dass die wahrgenommene Autonomie bei beiden Gruppen die Selbstwirksamkeitserwartung vorhersagte (S.28). Nach Raasch (2014) haben Traceure/Traceusen eine erhöhte Selbstwirksamkeit durch den hohen Aufforderungscharakter von Parkour. Trainingsorte werden von Traceuren/Traceusen überall im Alltag gefunden. Das Training wird dabei nicht auf spezielle Orte beschränkt, sondern ist potenziell überall möglich (vgl. S.31). Somit kann das Parkourtraining und das damit verbundene „lösungsorientierte Denken und Handeln“ (Widmer & Luksch 2010, S.1) im Alltag präsenter sein als andere Sportarten, die einen bestimmten Raum oder Ort benötigen. Raasch führt weiter an, dass die Selbstwirksamkeit im Training auch dadurch gestärkt werden kann, dass Bewegungen im Par-

leur leicht zu reproduzieren sind. Es können Sprünge, die den eigenen Vorlieben entsprechen ausgesucht und spezifisch trainiert werden. Diese Sprünge können auch nach weiteren Trainingserfahrungen gezielt aufgesucht und der Fortschritt mit früheren Sprüngen gemessen werden. Dadurch entsteht eine Vergleichbarkeit und Wirksamkeit der eigenen Leistungen, die ein wichtiger Teil der Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist und somit zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Besonders Personen mit wenig Selbstvertrauen können so eigenständig Rückmeldungen über ihre Fortschritte bekommen (vgl. Raasch 2014, S.31-32). Nach Schwarzer & Jerusalem (2002) brauchen Personen mit wenig Selbstvertrauen „Nahziele[...] und häufige[...] Rückmeldungen über ihre Fortschritte, da sie wiederholte Bestätigungen ihrer wachsenden Fähigkeiten benötigen, um Selbstwirksamkeit wie Selbstvertrauen aufbauen zu können“ (S.46). Das Setzen von Nahzielen sowie das Erleben von Erfolgen beim Parkour sind daher auch Faktoren, welche die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen (vgl. Käser 2010, S.24; Kalteis 2009, S.12; zit. n. Raasch 2014, S.16). In den geleiteten Trainings nach TRuST ist ein abschließendes Feedback fester Bestandteil (vgl. Widmer & Luksch 2010, S.2). Auch hierin sieht Raasch eine Komponente, welche zur Selbstwirksamkeitserwartung beiträgt (vgl. Raasch 2014, S.30).

Einen Zusammenhang zwischen Parkour nach TRuST und dem Selbstkonzept sieht Gfeller (2015). Durch veränderte Umgebungsbedingungen, beispielsweise Nässe, müssen Traceure/Traceusen in der Lage sein sich anzupassen und andere Lösungsstrategien einzusetzen, wodurch die Flexibilität bzw. Agilität des Selbstkonzeptes trainiert werden kann (S.41). Wie Raasch (2014) hebt er die Feedbackkultur eines geleiteten Trainings hervor, welche die Reflexionsfähigkeit fördert und für die Entwicklung des Selbstkonzeptes von Bedeutung ist. Zudem argumentiert er, dass im Training erworbene Strategien und das Lösen von Problemen dadurch auch in den Alltag Einzug erhalten (vgl. Gfeller 2015, S.45-46). Hierbei sieht er eine Stabilisierung des Selbstkonzeptes, da die Person sich als erfolgreich erlebt und in anderen Situationen darauf zurückgreifen kann (vgl. ebd. S.41). Zudem können sich die Teilnehmenden eines Trainings mit ihren Bedürfnissen und Interessen auseinandersetzen und dementsprechend ihre Ziele formulieren. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von Selbstkonkordanz, welche für die Bildung des Selbstkonzeptes wichtig ist (vgl. Seelig 2008, S.61ff; zit. n. ebd., S.24).

Da es bezüglich Parkour nach TRuST bisher nur wenig Forschung gibt, wird im Folgenden Persönlichkeitsentwicklung und Parkour im Allgemeinen betrachtet. Merritt & Tharp (2013) untersuchten 277 Traceure/Traceusen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit, Risikobereitschaft sowie Persönlichkeit (Big Five). Sie fanden heraus, dass eine niedrige Gewissenhaftigkeit und hoher Neurotizismus mit einer höheren Risikobereitschaft korre-

lieren. Zudem ergab die Untersuchung eine signifikante Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Trainingserfahrung, was zu der Annahme führen kann, dass sich ersteres durch das Training verstärkt. Die Autor*innen betonen, dieses selbstwirksamkeitsstärkende Potenzial in geleiteten Trainings und Kursen zu nutzen (S.610). Eine Untersuchung von Gilchrist und Weaton (2011) zeigte, dass Parkour die physische sowie psychische Gesundheit sowie das soziale Engagement von Gruppen, die normalerweise keiner sportlichen Aktivität nachgehen, fördern kann. Sie zeigten, dass Parkour Menschen anspricht, die sich sonst eher nicht für Sport interessieren. Zudem fanden sie heraus, dass die männlichen Teilnehmer eine Identität zeigten, die weniger der hegemonialen Männlichkeit entsprach, die in anderen Sportarten propagiert wird wie Schnelligkeit, Kraft und Wettbewerb (vgl. ebd., S.18-19). Parkour wurde hier als Möglichkeit gesehen, jungen Leuten Herausforderungen und Abenteuer zu geben, um besser mit Schwierigkeiten umzugehen, kreativere und produktivere Lösungswege zu finden. Zudem reduziert es antisoziales Verhalten und fördert soziale Inklusion (vgl. ebd., S.20-23).

Grabowski und Thomsen (2015) untersuchten das Potenzial von Parkour innerhalb der Schule unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung. Sie fanden durch Interviews heraus, dass Parkour das Selbstbild von Kindern und Erwachsenen ändert. Selbst ein kurzer Kontakt mit Parkour bietet die Möglichkeit, sich selbst anders wahrzunehmen und seine Identität in Bezug auf Gesundheit zu formen (S.40). In Klassen herrschen meist feste Strukturen und Muster unter den Schüler*innen. Die Autor*innen konnten zeigen, dass typische Rollen und Hierarchien unter den Schüler*innen durch Parkour aufgebrochen werden können. Gerade für Kinder, die sich selbst als nicht sportlich wahrnehmen, ist der nicht kompetitive Charakter von Parkour besonders geeignet. Es wird ein Zugehörigkeitsgefühl geschaffen, da das gegenseitige Helfen und Unterstützen ein wichtiges Element von Parkour ist (S.41). Zudem zeigten die Interviews, dass die Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aufgebrochen werden konnte. Lehrkräfte wurden nicht mehr nur als „die Experten“ wahrgenommen.

Im folgenden Kapitel wird auf die Chancen und Möglichkeiten der Schulsozialarbeit eingegangen, Parkour nach TRuST innerhalb der Schule einzusetzen.

4.4 Chancen und Möglichkeiten von Parkour nach TRuST innerhalb der Schulsozialarbeit

In Kapitel 4.1 wurde die Relevanz deutlich, dass die Persönlichkeitsentwicklung durch die Schule geleistet werden soll und dass die Schulsozialarbeit einen großen Teil dazu

beitragen kann, um dies umzusetzen (Kapitel 4.2). Dies soll durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Ansätze ermöglicht werden, welche die Persönlichkeitsentwicklung bei Schüler*innen fördern können. In Kapitel 4.3 wurde festgestellt, dass Parkour nach TRuST als erlebnis- und erfahrungsorientierter Ansatz eine persönlichkeitsbildende Wirkung hat. Im nächsten Kapitel wird auf die Möglichkeiten eingegangen wie die Schulsozialarbeit Parkour nach TRuST nutzen kann, um die Bildung der Persönlichkeit von Schüler*innen zu unterstützen.

4.4.1 Anreiz von Parkour für die Schulsozialarbeit

„Parkour ist attraktiv, verlangt und schult die ganze Palette der motorischen Fähigkeiten, wie sie in den Lehrplänen vorgesehen ist und kann mit wenig bis gar nichts eigentlich überall ausgeübt werden.“ (Di Potenza 2010b, S.26)

Kinder und Jugendliche zum Sport zu motivieren ist unumgänglich, denn vier von fünf Jugendlichen weltweit bewegen sich weniger als eine Stunde am Tag. Deutschland liegt mit 84% sogar über dem weltweiten Durchschnitt. Ein Ziel der Schulsozialarbeit ist es, Schüler*innen zu helfen, sie vor gefährdenden Einflüssen zu schützen. Durch sportliche Angebote kann Schulsozialarbeit der Bewegungsarmut entgegenwirken. Denn mehr Bewegung bei den Schüler*innen fördert die Konzentration, soziales Verhalten und das Lernverhalten verbessert sich (vgl. Guthold et al. 2019). Um dies zu erreichen, kann die Schulsozialarbeit die Zugänglichkeit von Parkour nutzen.

Parkour hat nämlich eine faszinierende Wirkung und einen hohen Aufforderungscharakter. Daher eignet es sich besonders als Angebot für Kinder und Jugendliche. Parkour schafft es, auch nicht bewegungsfreudige Schüler*innen zu motivieren (vgl. Steffen 2011, S.123). Denn die Bewegungskunst gilt als etwas „Cooles“ (vgl. Wagensommer 2012, S.30). Von vielen Autor*innen und in den Medien wird sie oft als Trendsportart bezeichnet (vgl. Matros 2010, S.2; Di Potenza 2010a, S.20-21; Di Potenza 2010b, S.26). Parkour wird zunehmend von Kindern und Jugendlichen ausprobiert und praktiziert (vgl. Di Potenza 2010a, S.21). Ein Grund hierfür können aus entwicklungspsychologischer Sicht das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben sein. Wagnis hat gerade bei Jugendlichen einen großen Stellenwert, um ihre Identität weiterzuentwickeln (vgl. Boeger 2007, S.148).

„Risikoverhalten junger Menschen gilt als ein wesentliches Bestimmungsmerkmal der jugendlichen Bestimmungsphase“ (Wahl 2018, S.288). Ein Parkourangebot bietet sich somit für Schüler*innen besonders an. Denn eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit greift Themen, Probleme und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen auf (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013, S.7). Zudem kann Parkour den Lebensalltag der

Schüler*innen interessanter gestalten. Denn außerschulische Kooperationen können die Attraktivität des Lebensraums Schule steigern. Besonders in Bezug auf eine vielseitige Ganztagsgestaltung, die ein erweitertes Bildungsverständnis umsetzen möchte, ist eine Methodenvielfalt zu begrüßen (vgl. Größ 2012, S.90).

Die finanziellen sowie räumlichen Möglichkeiten von Schulsozialarbeiter*innen sind häufig begrenzt (vgl. Speck 2014, S.103-107). Daher kann Parkour einen besonderen Anreiz bieten, weil es keiner weiteren Anschaffungen wie Sportgeräte oder bestimmter Räumlichkeiten wie Turnhallen bedarf. Die Trainings von Parkour nach TRuST können immer draußen stattfinden und somit auf dem Schulgelände oder in näherer Umgebung durchgeführt werden. Im Gegensatz zu anderen Angeboten wie Kanufahren oder Klettern, die einen spezifischen Ort benötigen, entstehen hierbei keine Fahrzeiten. Der organisatorische Aufwand für alle Beteiligten ist daher gering. Dies ist ein wichtiger Punkt, da Schulsozialarbeit niederschwellige Angebote schaffen soll, die für Kinder und Jugendliche einfach und frei zugänglich sind (vgl. Drilling 2009, S.11-12). Des Weiteren kann Parkour nach TRuST vielseitig in der Schulsozialarbeit eingesetzt werden, um konkrete Themen und Anliegen den Schüler*innen zu vermitteln und erfahrbar zu machen. Hierbei kann das Bildungskonzept auf den Bedarf der jeweiligen Zielgruppe eingehen (vgl. ParkourONE 2019). Es kann sich zum Beispiel um das Thema Gewalt im Klassenverbund oder innerhalb der Schule handeln. Dies kann bei der Durchführung eines Angebotes als Schwerpunkt gesetzt werden und durch die Werte nach TRuST sowie einem angepassten Trainingssetting thematisiert und erlebbar gemacht werden. Wie ein solches Angebot methodisch in die Schulsozialarbeit eingebettet werden kann, wird im nächsten Kapitel skizziert.

4.4.2 Parkour nach TRuST innerhalb der Sozialpädagogischen Gruppenarbeit

„Pädagogische Gruppenarbeit als methodischer Arbeitsansatz ist in schulischen Kontexten schon allein daher allgegenwärtig, weil eine Schulklasse eine Gruppe ist und der Unterricht und dessen didaktische Binnengestaltung (z.B. über Anteile von Kleingruppenarbeit) bzw. interessen geleitete Arbeitsgruppen (z.B. Sport, Kultur) immer auch von Gruppendynamiken bestimmt werden.“ (Spies & Pötter, 2011, S.76)

Die Schulsozialarbeit hat vielfältige Möglichkeiten in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen, um die Persönlichkeitsbildung bei Schüler*innen zu fördern. Eine wichtige Methode stellt hierbei die sozialpädagogische Gruppenarbeit dar (siehe Kapitel 1.5). Sie bezieht sich auf „themen-, erlebnis- und handlungsorientierte Anteile“ (Spies & Pötter 2011, S.98), die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts zum Einsatz kommen können. Initiiert wird eine sozialpädagogische Gruppenarbeit häufig durch Lehrkräfte. Gründe

hierbei können zum Beispiel auftretende Themen innerhalb des Klassenverbands wie Sucht oder Gewalt sein oder die Zielsetzung der Lehrkraft, das Klassenklima zu verbessern (vgl. Drilling 2009, S.133). Solche Gruppeninterventionen können auch „als erzieherisch wirksame Maßnahme zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im konkreten Einzelfall bzw. für eine Gruppe von Einzelfällen“ (Spies & Pötter 2011, S. 96) genutzt werden. Speck (2014) sieht die sozialpädagogische Gruppenarbeit als Kernleistung der Schulsozialarbeit. Hierunter fasst er auch erlebnispädagogische Angebote (vgl. S.83). Uhlendorff & Rosenbauer (2008) erwähnen ebenfalls die Erlebnispädagogik als methodische Konzeption der Gruppenarbeit in der Jugendhilfe (vgl. S.481). Da Parkour nach TRuST viele Parallelen zur Erlebnispädagogik hat (siehe Kapitel 3.4), persönlichkeitsbildend ist und in Gruppensettings eingesetzt wird, ist es auch als Methode der sozialpädagogischen Gruppenarbeit geeignet.

Ein wichtiger Punkt, um die Förderung der Persönlichkeit unter Schüler*innen zu ermöglichen, ist das Setting und die Begleitung der Interventionen. Größ (2012) bezieht sich dabei auf Rogers klientenzentrierte Gesprächspsychologie im Rahmen erlebnispädagogischer Interventionen in der Schule. Die Wertschätzung untereinander, eine emphatische Grundhaltung und ein authentisches Verhalten sollten hierbei im Vordergrund stehen, um eine persönlichkeitsfördernde Umgebung zu schaffen (vgl. Größ 2012, S. 42-43). Im Rahmen eines Parkour-Angebotes innerhalb der Schule sind diese Punkte von hoher Priorität, da dabei besonders psychische Prozesse wie Angst, Umgang mit Problemen oder Willenskraft stattfinden können, die von erfahrenen Personen begleitet werden müssen. Diese müssen die inneren Prozesse beim Parkour kennen und begleiten können (vgl. Widmer & Luksch 2010, S.1; Käser 2010, S.25). Zertifizierte HEADCOACHES können diese Begleitung sicherstellen, da sie in der Ausbildung lernen, einfühlsam auf die Grenzen und Möglichkeiten von Schüler*innen einzugehen und ihre Lernprozesse zu begleiten. Auf Basis ihrer eigenen langjährigen Erfahrungen als Trainer*in und als Traceur/Traceuse können sie ein authentisches Feedback geben, da sie ähnliche Situationen im Umgang mit mentalen Prozessen im eigenen Training erlebt haben (siehe Kapitel 3.3.4). Aber auch für die Durchführung von Parkour sind parkourspezifische Fachkompetenzen notwendig, um die Sicherheit zu gewährleisten. Beispiele sind hierbei korrekte Hilfestellungen bei Parkourtechniken mit erhöhtem Sicherheitsrisiko (vgl. ParkourONE 2013). Auch in erlebnispädagogischen Interventionen, die technische Sicherheitsrisiken beinhalten können, sollten Schulsozialarbeitende eine Fachkraft mit spezifischem Fachwissen zur Durchführung der Aktion hinzuziehen (vgl. Nödl & Schmid 2011, S.280). Deshalb sollte ebenfalls bei einem Parkourangebot Schulsozialarbeiter*innen von einer ausgebildeten Person im Bereich Parkour begleitet werden.

Durch die direkte Auseinandersetzung mit Hindernissen sowie durch den lösungsorientierten Ansatz, lernen die Schüler*innen sich direkt und konstruktiv mit Problemen zu beschäftigen. Sie bekommen eine direkte Rückmeldung von den Hindernissen selbst, ob ihre Umsetzungen funktionieren oder nicht. Dies geschieht beispielsweise beim Überwinden einer hohen Mauer. So können eigene Ziele gesetzt und nach eigenen kreativen Lösungen gesucht werden. Zudem können die Schüler*innen selbst überprüfen, ob ihr Handeln eine Wirkung hat. Darüber hinaus sind die Bewältigungsstrategien wiederholbar und können an alten Versuchen gemessen werden. Schüler*innen können sich somit durch ihr eigenes Handeln als selbstwirksam erleben. Erfolgreiche Lösungen steigern zudem die Selbstwirksamkeitserwartung in der Auseinandersetzung mit neuen Problemen (siehe Kapitel 4.3). Die Förderung der Selbstwirksamkeit trägt maßgeblich zur persönlichen Entwicklung der Schüler*innen bei und beeinflusst ihren schulischen Alltag positiv (vgl. Deinet 2008, S.474).

Die Gruppenarbeit kann neben der Persönlichkeit auch die sozialen Beziehungen der Schüler*innen fördern und das Gruppenklima verbessern (vgl. Spies & Pötter 2011, S.98). Dynamiken innerhalb der Gruppe können sich somit verändern (vgl. Drilling 2009, S.134). Introvertierte Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, sich zu öffnen, in einer anderen Rolle wahrgenommen zu werden und somit Gehör und eine andere Position zu erlangen (vgl. ebd., S.106). Wie in Kapitel 4.3 erwähnt, können Schüler*innen durch Parkour ihr Selbstkonzept ändern und auch von ihren Mitschüler*innen anders wahrgenommen werden. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Hierarchien zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aufgebrochen werden. Die Gemeinschaft und das Wachstum innerhalb der Gruppe stehen nach TRuST im Vordergrund und nicht der Vergleich von Leistungen untereinander. Das Training findet wertfrei statt (siehe Kapitel 3.3.1). Dies ist genauso in einem erlebnispädagogischen Setting der Fall. Durch gemeinsame Erfahrungen und das gemeinsame Lösen von Problemen können sich festgesetzte Rollenbilder in der Beziehungsgestaltung aufbrechen und Lehrkräfte und Schüler*innen können gleichberechtigter in Kontakt treten (vgl. Größ 2012, S. 90).

„Ebenfalls soll durch den geringen Beziehungsdruck und den in den Vordergrund rückenden aufgabenbedingten Handlungsdruck die Bereitschaft zur Veränderung erhöht werden“ (Amesberger 2003, S.49; zit. n. Größ 2012, S. 43). Bei Parkour ist dies ebenfalls gegeben, da die Handlung beim Training im Vordergrund steht. Denn es wird nach Möglichkeiten und Wegen gesucht, mental wie körperlich Hindernisse allein oder in der Gruppe zu überwinden. Zudem ist Parkour praxis- und lösungsorientiert (siehe Kapitel 3). „Learning by doing“ als Aufforderung zum praktischen Handeln wird bei uns großgeschrieben“ (ParkourONE 2019). Somit werden ebenfalls soziale Werte, wie der gemeinschaftliche und partizipatorische Umgang innerhalb der Gruppe, in der Praxis erfahrbar

und bleibt nicht nur ein theoretisches Konstrukt. Schüler*innen stellen sich vor Hindernisse, suchen gemeinsam bei Problemen nach Lösungen und erleben Grenzerfahrungen im Training. Dies entwickelt Empathie und der Zusammenhalt in der Klasse kann wachsen (vgl. Widmer & Luksch 2010, S.1). Die Schüler*innen können auch durch eine erlebnispädagogische Maßnahme mehr Unterstützung im Klassenverband erfahren und durch diese stabileren sozialen Strukturen schwierigere Aufgaben angehen und bewältigen. Dies kann sich somit positiv auf die Selbstwirksamkeit und die sozialen Beziehungen der Schüler*innen auswirken und somit ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern (vgl. Größ 2012, S. 89).

Ein gemeinsamer Dialog über Probleme, Erfahrungen und Lösungen soll innerhalb der sozialpädagogischen Gruppenarbeit entstehen (vgl. Spiess & Pötter 2011, S.96). Parkour nach TRuST schafft diesen Rahmen durch Rückmeldungen während des Trainings und während der abschließenden Phase des Feedbacks und der Reflexion (siehe Kapitel 3.3.2). Hier können die Schüler*innen ihre Erfahrungen austauschen und über Schwierigkeiten sowie lösungsorientierte Herangehensweisen sprechen. Das Setting der Gruppe bietet viele Vorteile, da Gruppen eine „sozialisationsrelevante Funktion“ (Drilling 2009, S.133) haben. Die Reflexion und das Feedback von Gleichaltrigen haben einen hohen Stellenwert. So können Themen enttabuisiert und konstruktiv bearbeitet werden. Der Veränderungswille innerhalb einer homogenen Altersgruppe ist höher als bei einer heterogenen. Zudem erfahren die Schüler*innen, dass auch andere ähnliche Probleme haben wie sie. Durch den Austausch in der Gruppe lernen sie ebenfalls wichtige Kompetenzen wie den Beziehungsaufbau zu anderen Personen (vgl. ebd.).

4.4.3 Rolle der Schulsozialarbeiter*in bei einem Parkour-Angebot nach TRuST

Wie bereits erwähnt, sollte das Parkourangebot nach TRuST durch einen HEADCOACH durchgeführt werden. Die Schulsozialarbeit spielt bei der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung eine erhebliche Rolle. Sozialpädagogische Gruppenarbeiten können hierbei von der Lehrkraft oder der/die Schulsozialarbeiter*in selbst initiiert werden. In Zusammenarbeit mit der Lehrkraft werden Ziele, Rahmenbedingungen der Intervention sowie die Aufgaben der Schulsozialarbeiter*in definiert und während längerfristigen Interventionen regelmäßig überprüft. Eine weitere wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit ist, mögliche Rahmenbedingungen und Ziele mit möglichen externen Anbietern abzuklären, um die Qualität des Angebots zu gewährleisten (vgl. Nödl & Schmid 2011, S.280). Deswegen ist es sinnvoll, HEADCOACHES bei der Planung von Interventionen miteinzubeziehen. Lehrkräfte sind während eines Angebots meist nicht anwesend (vgl. Drilling 2009, S.134). Doch es sind auch Interventionsformen möglich, bei dem die Lehrkraft als

teilnehmende Person involviert ist (siehe Kapitel 4.2). Bevor ein Parkour-Angebot durchgeführt wird, sollten zudem die Schulsozialarbeiter*in und der/die HEADCOACH die Rollenverteilung innerhalb des Angebotes klären, damit bei der Durchführung keine Missverständnisse entstehen. Während der/die HEADCOACH die Intervention leitet, hat die Schulsozialarbeiter*in eine begleitende, meist nur beobachtende Rolle (siehe Kapitel 4.4.2). Dadurch kann sie sensibler auftretende Themen und Dynamiken bei Schüler*innen wahrnehmen, dokumentieren und später wieder aufgreifen. Durch die Rollenaufteilung können die Prozesse währenddessen aus verschiedenen Blickwinkeln differenzierter betrachtet werden. Zudem können die durchgeführten Aktionen gemeinsam nachbesprochen werden (vgl. Nödl & Schmid 2011, S.280). Hier können sich die Fachkenntnisse der/des Schulsozialarbeitenden und die Fachkenntnisse des/der HEADCOACHES ergänzen. Darüber hinaus kann der/die Schulsozialarbeiter*in zusammen mit der Lehrkraft und dem HEADCOACH ein Auswertungsgespräch führen, bei dem Ziele überprüft und Gruppenprozesse analysiert werden (vgl. Drilling 2009, S.134).

Nach dem Gruppenangebot können diese Thematiken, beispielsweise der Umgang mit Problemen, durch die Schulsozialarbeiter*in, aber auch durch die Lehrkraft erneut aufgenommen und vertieft werden. Da Interventionen meist nur eine kurzfristige Wirkung haben, ist es wichtig, dass Lehrkraft und Schüler*innen weiterhin bei der Bearbeitung der Themen begleitet werden (vgl. Drilling 2009, S.12). Es ist auch denkbar, dass der/die Schulsozialarbeiter*in im Anschluss an eine Intervention Einzelfallhilfe leistet, um individuell aufgetretene Themen und Probleme von Schüler*innen aufzugreifen und gegebenenfalls längerfristig zu begleiten (vgl. ebd., S.136). So könnten zum Beispiel gemachte Selbstwirksamkeitserfahrungen aus der Intervention aufgegriffen und mit der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft werden.

5. Fazit

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die hohe Ansprüche an sie richtet. Der Blick auf Leistung und Qualifikation ist allgegenwärtig und stellt die Altersgruppe vor Herausforderungen, die sie allein nicht bewältigen können. Die Schulsozialarbeit möchte diesen Unterstützungsbedarf leisten, indem sie Schule und Jugendhilfe vereint und ein sozialpädagogisches Angebot innerhalb der Schule zur Verfügung stellt. Außercurriculare Bildungsziele wie Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Lebensbewältigung sollen in diesem Rahmen umgesetzt werden. Die lebensweltorientierte und präventive Schulsozialarbeit schafft so auch informelle Bildungsangebote, damit Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung ist. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass sich Schulsozialarbeit einem Parkour-Angebot nach TRuST bedienen kann, um die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. In diesem Rahmen wurde die Frage beantwortet, ob Parkour nach TRuST persönlichkeitsbildendes Potenzial hat. Das Vermittlungskonzept hat erlebnispädagogischen Charakter, verfolgt einen lösungs- sowie handlungsorientierten Ansatz und wird nur von zertifizierten Personen durchgeführt. Dabei setzt die ParkourONE Academy hohe Qualitätsstandards, eine didaktische, pädagogische sowie fachliche Ausbildung der Parkourlehrer*innen und entwickelt sich stetig weiter. Insbesondere durch die Module *Psychische Belastbarkeit* und *Persönliche Reifung* sowie Reflexions- und Transferprozesse kann die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützt werden. Hierbei werden Selbstwirksamkeit, Kreativität, lösungsorientiertes Denken sowie ein positives Selbstkonzept gestärkt. Zudem konnte die Wirksamkeit von Parkour und von Parkour nach TRuST in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Untersuchungen belegt werden. Neben Persönlichkeitsmerkmalen können ebenfalls soziale Kompetenzen gefördert, das Gruppenklima gestärkt sowie die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen verbessert werden. Weiterhin wurde im Rahmen dieser Arbeit die Frage beantwortet, ob die Schulsozialarbeit Parkour nach TRuST als persönlichkeitsbildende Maßnahme nutzen kann. Ein solches Angebot ist besonders für die Zielgruppe der Schulsozialarbeit geeignet. Es ist für Kinder und Jugendliche ansprechend, ortsunabhängig und kann flexibel bezüglich der Zielgruppe und der vermittelten Themen angepasst werden. Dies kann die Schulsozialarbeit nutzen, um Schüler*innen zu erreichen und Themen sowie Konflikte aus ihrer Lebenswelt aufzugreifen und in einem Parkour-Angebot zu vertiefen. Dies kann auch über die Initiierung durch eine Lehrkraft geschehen. Die Potenziale eines solchen Angebotes wurden im Rahmen der sozialpädagogischen Gruppenarbeit aufgezeigt. Während des Angebots können Schulsozialarbeitende neue Konflikte und Themen unter den Schüler*innen wahrnehmen und beispielsweise in Form der Einzelfallhilfe längerfristig begleiten.

Besonders die Nachbereitung spielt dabei eine wichtige Rolle. Schulsozialarbeitende reflektieren mit der Lehrkraft und dem/der HEADCOACH das durchgeführte Angebot und überprüfen es auf die vorher formulierten Ziele. Darüber hinaus werden neue Lernbedarfe sowie Themen der Schüler*innen erkannt und neue Angebote entwickelt. Ziel hierbei ist die nachhaltige Qualitätssicherung und längerfristige Begleitung der Kinder, Jugendlichen sowie Lehrer*innen, um einen Transferprozess des Gelernten zu gewährleisten.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag auf der Persönlichkeitsbildung, welche die Schulsozialarbeit durch ein Parkour-Angebot nach TRuST anregen kann. Doch bietet das Konzept noch weitaus mehr Potenziale für diese Profession. Diese reichen von Parkour als Einzelfallhilfe oder offenes Angebot über Lehrer*innenfortbildungen bis hin zur festen Implementierung im Schulalltag. Diese Konzepte gibt es und werden bereits angewendet. Interessant wäre eine genauere Betrachtung in weiterführenden Untersuchungen, da Parkour nach TRuST noch wenig erforscht ist. In der vorliegenden Arbeit wurden erste Vergleiche von Parkour nach TRuST mit der Erlebnispädagogik gezogen. Auch diese Thematik bietet Anlass zur weiteren Untersuchung.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Schulsozialarbeit in den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen immer bedeutsamer wird. Schulisches Lernen ist oftmals leistungs- und notendominiert. Parkour nach TRuST mit seinem wettbewerbs- und konkurrenzfreien Charakter spricht viele Themen an, die eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit umsetzen möchte. So kann eine ganzheitliche Bildung gelingen - „fernab von Leistungssprüngen“.

Literaturverzeichnis

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015): Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Alt, C. & Gloger-Tippelt, G. (2008): Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur in: C. Alt (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.7-26.
- Angel, J. (2011): Ciné parkour. A cinematic and theoretical contribution to the understanding of the practice of parkour. London: Julie Angel.
- Angel, J. (2016): Breaking the jump. The secret story of parkour's high-flying rebellion. London: Aurum press.
- Asendorpf, J.B. & Neyer, F.J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Nödl, B. & Schmid, M. (2011): Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit. in: F. Baier & U. Deinet (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweit. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachandran (Hrsg.): Encyclopedia of human behavior 4, New York: Academic Press, S.71-81.
- Boeger, A. (2007): Erlebnispädagogik im Jugendalter: Stärkung personaler und interpersonaler Kompetenzen? Unsere Jugend 59 (4), S.146-154.
- Bönsch, M. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S.126-139.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Kinder und Jugendhilfe. Achstes Buch Sozialgesetzbuch. 3. Aufl. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Referat Zukunftsgerechte Gestaltung der Arbeitswelt und Arbeitskräftesicherung (2017): Kompetenz- und Qualifizierungsbedarfe bis 2030. Ein gemeinsames Lagebild der Partnerschaft für

Fachkräfte.

Coelen, T. & Otto, H.U. (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.17-25.

Deinet, U. (2008): Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.467-475.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2014): Übersetzung der „Global Definition of Social Work“.
https://web.archive.org/web/20150611020042/http://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/%C3%9Cbersetzung_der_Definiton_Sozialer_Arbeit_deutsch.pdf
(Zugriff am 21.11.2019).

Di Potenza, F. (2010a): Ein Trend, der keiner ist. Mobile 1 (10), S.20-21.

Di Potenza, F. (2010b): Man lernt immer dazu. Mobile 1 (10), S.26-27.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2014): DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. Hamburg/Heidelberg: SINUS-Institut.

Drilling, M. (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4., aktual. Aufl. Bern: Haupt.

Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung in: A. Lohaus (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Bielefeld: Springer.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Frauscher, M. (2002): Nach dem „PISA-Schock“ – Alte und neue Chancen für die Erlebnispädagogik. Online: http://www.ziel.org/nachklang/NutzenNachkl_Frauscher.pdf
(Zugriff: 13.11.2019).

Gessinger, A. (2017): Parkour nach TRuST als pädagogisches Instrument zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern im Grundschulalter. Humboldt-Universität Berlin: Masterarbeit (unveröffentlicht).

Gfeller, S. (2015): Entwicklung des Selbstkonzept durch ein regelmässiges Parkourtraining nach TRuST. Pädagogische Hochschule Luzern und Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz: Masterarbeit (unveröffentlicht).

Gilchrist, P. & Wheaton, B. (2011): Lifestyle sport, public policy and youth engagement:

- Examining the emergence of parkour. Online: https://www.researchgate.net/publication/233057562_Lifestyle_sport_public_policy_and_youth_engagement_Examining_the_emergence_of_parkour (Zugriff: 4.11.2019).
- Gilsdorf, R. (2004): Abendteuer in der Schule? In: R. Gilsdorf & K. Volkert (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2., überarb. Aufl. Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen (ZIEL), S.12-23.
- Gobeli, B. (2017): Wir leben in einem Käfig, aber wir möchten uns frei fühlen“: Parkour-Workshops im Gazastreifen. Online: <https://www.7sky.life/de/wir-leben-in-einem-kaefig-aber-wir-moechten-uns-frei-fuehlen-parkour-workshops-im-gazastreifen/> (Zugriff: 10.11.2019)
- Grabowski, D. & Thomsen, S.D. (2015): Parkour as Health Promotion in Schools: A Qualitative Study on Health Identity. *World Journal of Education* 5 (3), S.37-43.
- Größ, A.-M. (2012): Die persönlichkeitsbildende Wirkung der Erlebnispädagogik und ihre Realisierung im System Schule. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M. & Bull, F.C. (2019): Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 16 million participants. World Health Organization (WHO). *The Lancet Child & Adolescent Health*.
Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352464219303232> (Zugriff: 22.11.2019)
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006): Motivation und Entwicklung. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3., überarb. Aufl. Heidelberg. Springer, S.393-454.
- Helsper, W. (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: P. Becker & J. Schirp (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum Verlag. S.20-45.
- Hofer, M. (2014): Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 46 (2), S.55-66.
- Hunner-Kreisel, C. (2008): Jugendliche. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.40-48.
- Käser, S. (2010): Wie schaffe ich das Hindernis? *Mobile* 1 (10), S.22-25.

- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2006): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Bonn.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013): Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. Berlin.
- Kunkel, P.-C. (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung. Fachliche Beratung: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Kutscher, N. (2008): Heterogenität. In: T. Coelen & H.-U. O. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.61-70.
- Luksch, M. (2009): Tracers Blackbook. Geheimnisse der Parkour Technik. Bern: ParkourONE GmbH.
- Matros, P. (2010): Trendsport "Parkour". Lehrhilfen für den Sportunterricht 59 (4), S.1-7.
- Merritt J.C. & Tharp, I.J. (2013): Personality, self-efficacy and risk-taking in parkour (free running). *Psychology of Sport and Exercise* 14, S.608-611.
- Michl, W. (2015): Erlebnispädagogik. 3., aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Olk, T. & Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (6), S.910-927.
- ParkourONE (2018): Charta. Online: www.parkourONE.com (Abruf: 1.11.2019)
- ParkourONE (2019): Online: www.parkourONE.com (Abruf: 1.11.2019)
- ParkourONE Academy (2017): TRuST Education 2017. Lehrmittel Headcoach von Roger Widmer. Bern: ParkourONE GmbH (unveröffentlicht).
- ParkourONE (2013): TRuST Education 2013. Lehrmittel Coach. Bern: ParkourONE GmbH (unveröffentlicht).
- Raasch, P. (2014): Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeit durch ein geleitetes Parkourtraining auf Basis der Selbstbestimmungstheorie. Bachelorarbeit: Deutsche Sporthochschule Köln (unveröffentlicht).
- Rademacker, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: N. Pötter & G. Segel (Hrsg.): *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.13-31.
- Rauthmann, J.F. (2016): *Grundlagen der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie. Eine Übersicht für Psychologie-Studierende*. Wiesbaden: Springer.

- Riekmann, W. & Bracker, R. (2008): Jugendvereins- und -verbandsarbeit. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.457-466.
- Scholz, W. (2018): Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik. In: W. Michl & H. Seidel: Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 49-53.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim/Basel: Beltz, S.28-53.
- Speck, K. (2008). Schulsozialarbeit. In: T. Coelen & H.-U. O. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.340-348.
- Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3., überarb. u. erweitert. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steffen, F. (2011): Faszination Parkour – Bewegung, Kreativität und Wagnis. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie 34 (3), S.123-127.
- Thiersch, H. (2004): Lebensweltorientierung und Schule. In: B. Hartnuß & S. Maykus: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge S.208-221.
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018): Selbstkonzept und Selbstwert. in: A. Lohaus (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin: Springer, S.91-108.
- Uhlendorff, U. & Rosenbauer, N. (2008): Didaktische Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. In: T. Coelen & H.-U. O. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.476-484.
- Wagensommer, F. (2012): Beton verzeiht keine Fehler. Parkour in der Schule. Hamburg macht Schule 24 (2), S.30-31.
- Wahl, W. (2018): Jugendliche. in: W. Michl & H. Seidel: Handbuch Erlebnispädagogik. S.287-291.
- Widmer, R. & Luksch, M. (2010): Parkour. Mobile 5 (10), S.1-15.
- Widmer, R. (2016): Burner Parkour – effizient über Stock und Stein. Schorndorf: Hof-

mann Verlag.

Widmer, R. (2017): Parkour. Mobilesport.ch 06-07. Bundesamt für Sport BASPO (Hrsg.).

Witfeld, J., Gerling, I.E. & Pach, A. (2010): Parkour und Freerunning. Entdecke deine Möglichkeiten. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Zankl, P. (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit (Spies & Pötter 2011, S.93).....	11
Abbildung 2: „Die Hand als Metapher für die Werte von Parkour nach TRuST“ (Widmer 2017, S.10)	23
Abbildung 3: Aufbau nach TRuST (Widmer 2016, S.6)	25
Abbildung 4: Physisches Training (ParkourONE 2013)	26
Abbildung 5: Psychische Belastbarkeit (ParkourONE 2013)	26
Abbildung 6: Geistige Beweglichkeit & Wahrnehmung (ParkourONE 2013).....	27
Abbildung 7: Persönliche Reifung (ParkourONE 2013)	27
Abbildung 8: Trainingsphasen nach TRuST (ParkourONE 2013).....	28

Erklärungen

1. Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt habe.
2. Ich bin mit der Einstellung meiner Bachelorarbeit in die Bibliothek der HSH einverstanden / nicht einverstanden.

Unterschrift der Verfasserin / des Verfassers