

Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Diplomarbeit von
Andreas Frick

**CHANCEN UND GRENZEN EINER KOOPERATION
ZWISCHEN JUGENDARBEIT (JUGENDHILFE) UND SCHULE**
Qualifizierung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen
aus der verbandlichen Jugendarbeit



Betreuer: Prof. Dr. Benno Hafeneger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Eckhard Rohrmann

Abgabetermin: 05.05.2003

INHALT

I	EINLEITUNG	5
II	DIE LEBENSWELT VON (KINDERN UND) JUGENDLICHEN	9
II.1	Vorbemerkungen	9
II.2	Jugend als Lebensphase	10
	Ambivalente und verlängerte Adoleszenzphase Jugendlicher	11
	Entwicklungsaufgaben und -probleme	13
II.3	Im Kontext des gesellschaftlichen Strukturwandel	14
	Individualisierung und Pluralisierung.....	15
	Demografische Entwicklung	17
	Migration	19
	Jugendliche in der Krise der Arbeitsgesellschaft.....	20
	Jugend und die Öffentlichkeit.....	21
	Zukunftsangst und Gegenwartsorientierung Jugendlicher	21
	Neue Armut	23
	Wohnumfeld und Lebensräume	24
II.4	Im Kontext von Familie	25
	Wandel der Familienstruktur	26
	Wandel geschlechtsspezifischer familialer Rollenverteilung	28
	Ökonomische, soziale und kulturelle familiäre Ressourcen.....	29
	Bedeutung von Familie für Kinder und Jugendliche	30
	Familiale Erziehung und Sozialisation.....	31
	Zum Verhältnis zwischen Eltern und Kindern.....	32
	Die wachsende Notwendigkeit außerfamiliärer Unterstützung	32
II.5	Im Kontext von Schule	33
	Erwartungen an Schüler.....	35
	Schüler im Klassenverband und Mitglieder von peer-groups	37
	Lehrer-Schüler-Verhältnis	38
	Schulversagen und daraus resultierende Konsequenzen	39
	Verhältnis familialer und schulischer Sozialisation	41
II.6	Im Kontext unter Gleichaltrigen	41
	Bedeutung der Gleichaltrigengruppen und Cliques.....	42
	Merkmale und Leistungen der Gleichaltrigengruppe (peer-group)	43
	Risiken und abweichendes Verhalten Jugendlicher	44
	Freizeitverhalten Jugendlicher	45
	Jugendkultur.....	46
	Organisierte Freizeit.....	48
II.7	Im Kontext von Konsum und Medien	49
	Kinder und Jugendliche als Käufer und Konsumenten.....	49
	Risiken und Belastungen	50
	Umgang mit Konsum und Folgen sozialökonomischer Ungleichheit.....	52
	Medien	53
	Medienkompetenz.....	54
	Medienzugang und -nutzung.....	55

III	HANDLUNGSFELDER, STRUKTURMERKMALE, GESCHICHTE UND ENTWICKLUNGSTENDENZEN VON JUGENDARBEIT UND SCHULE	57
III.1	Begriffsdefinitionen – Sozialisation, Erziehung, Institution etc.....	57
III.2	Jugendverbandsarbeit.....	58
	Jugendarbeit in Jugendverbänden.....	58
	Kurze Entwicklungsgeschichte der Jugend(verbands)arbeit.....	59
	Abgrenzung der Jugendverbandsarbeit von anderen Formen der Jugendarbeit / Jugendhilfe.....	64
	Jugendverbände als Sozialisationsinstanzen - Strukturmerkmale.....	66
	Jugendverbände als Interessenverbände.....	69
	Jugendverbände als Organisationen.....	70
	Aktuelle Situation und Perspektiven.....	72
III.3	Schule.....	74
	Schule als Sozialisationsfeld.....	75
	Schule als Organisation.....	80
	Die Lehrerrolle im Wandel.....	82
	Strukturprobleme und ein sich wandelndes Funktionsverständnis v. Schule.....	83
	Merkmale eines erneuerten Bildungs- und Lernverständnisses.....	85
	Schulentwicklung – Perspektiven.....	88
III.4	Kurzer geschichtlicher Rückblick auf ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit.....	93
IV	RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EINE SCHULBEZOGENE JUGEND(VERBANDS)ARBEIT	94
IV.1	Abgrenzung, Integration oder Kooperation? Eine Bestandsaufnahme	94
IV.2	Kooperationstypen.....	96
IV.3	Kooperationsbeispiele.....	99
	Kooperationsprojekte.....	99
	Kooperationsthemen.....	103
	Kooperationsebenen.....	103
IV.4	Kooperations-Hemmnisse.....	104
	Strukturelle Größenunterschiede.....	104
	Unklares Bild vom anderen System.....	104
	Vorurteile und Abgrenzungen.....	105
	Unklare Zielsetzungen und Strukturen.....	107
	Gegenseitige Instrumentalisierung / Inpflichtnahme.....	108
	Nur vordergründige Kooperationsabsichten.....	109
	Ängste.....	110
	Eigene Betroffenheit.....	110
	Systeminterne Hindernisse.....	110
IV.5	Kooperations-Bedingungen – Schritte zur Kooperation.....	111
	Ausgangslage klären.....	111
	Situationsanalyse und Bedarfsstellung.....	111
	Ressourcenanalyse – Ist-Zustand.....	111
	Kontaktaufnahme / Schnittmengen für eine Zusammenarbeit suchen.....	111
	Konzeptentwicklung – Soll-Bestimmung.....	112
	Planung, schrittweise Umsetzung und Evaluation.....	112
	Instrumente der strukturellen Absicherung von Kooperation.....	113
IV.6	Chancen, Grenzen und Perspektiven der Kooperation.....	115

V	EHRENAMT HEUTE	118
V.1	Begriffsdefinition	119
V.2	Historische Entwicklung	120
V.3	Umfang und Struktur des Ehrenamts	122
V.4	Strukturwandel – das „neue Ehrenamt“	125
	Motive und Ziele	126
	Gesellschaftliche Bedeutung und Erwartungen an das neue Ehrenamt	127
V.5	Umfang ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher	129
V.6	Haupt- und Ehrenamtliche in der verbandlichen Jugendarbeit	130
VI	QUALIFIZIERUNG VON EHRENAMTLICHEN IN DER VERBANDLICHEN JUGENDARBEIT	132
VI.1	Qualifizierung Ehrenamtlicher – eine Bestandsaufnahme	132
VI.2	Konzepte der Mitarbeiterqualifizierung in Jugendverbänden	133
	Grundtypen der Mitarbeiterqualifizierung	135
	Qualifizierungskonzepte	136
	Ausblick.....	139
VI.3	Beispiele: Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche	140
	Jugendleiter-Card.....	140
	Fit für die Arbeit im Team (Hessischer Sportverband)	142
	Training for the job (BDKJ).....	145
VI.4	Qualifizierungskonzepte – grundlegende pädagogische Prinzipien	148
	Lernen und Strukturierung von Lernprozessen	149
	Methodenkompetenz.....	151
VI.5	Qualifizierungsinhalte	152
	Baustein: Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter	152
	Baustein: Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen	153
	Baustein: Arbeit in und mit Gruppen	153
	Baustein: Mitarbeiterrolle und Selbstverständnis	154
	Baustein: Aufsichtspflicht, Haftung, Versicherung.....	155
	Baustein: Organisation, Planung und Öffentlichkeitsarbeit	156
VI.6	Spezifische Qualifikationen hinsichtlich einer Kooperation zwischen verbandlicher Jugendarbeit und Schule	156
	Zusatzbaustein 1: Verständnis des „eigenen Systems“	157
	Zusatzbaustein 2: Verständnis des „fremden Systems“	158
	Zusatzbaustein 3: Schritte zur Kooperation	158
VI.7	Das Schülermentorenprogramm – eine beispielhafte Qualifizierungsmaßnahme in Kooperation von Jugendverbandsarbeit und Schule	159
	Projektbeschreibung	160
	Zielgruppenbeschreibung.....	162
	Aufbau und Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme	163
	Ergebnisse und Perspektiven.....	165
VII	RESÜMEE UND ZUSAMMENFASSUNG	166
VIII	LITERATUR	170

I EINLEITUNG

„Die deutsche Jugend ist völlig bindungslos, amoralisch und ohne Glauben. Ungeführt und bar jeglicher Motive ist sie den Verlockungen der Hysterie und Absurdität ausgesetzt. Sie empfindet keinerlei Loyalität, weder gegenüber sich selbst noch gegenüber der Gesellschaft. Sie ist wahrhaft nihilistisch. Wir werden einst von ihr hören, und es werden keine guten Nachrichten sein.“

(Erich Fromm, 1964 n. Chr.)¹

Ob Erich Fromm mit seiner Einschätzung und Beurteilung der deutschen Jugend richtig lag, oder auch nicht, sei dahingestellt. Heute – knapp 40 Jahre später – vermitteln zahlreiche empirische Untersuchungen ein äußerst differenziertes Bild der Lebenswelt und der veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.

Prozesse des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gehören zu den wesentlichen Bezugspunkten der Schule sowie der Sozialpädagogik bzw. der Jugendhilfe. Dabei hat im Leben von Kindern und Jugendlichen die Institution Schule einen zentralen Stellenwert. Ihr Einfluss geht weit über die Unterrichtszeiten hinaus und erstreckt sich in unterschiedlicher Intensität auf die Lebenssituation von Jugendlichen. Jugendlicher zu sein bedeutet für etliche Jahre auch „Schülersein“. Gleichzeitig bezieht sich auch die Jugend(verbands)arbeit in ihrem Selbstverständnis und mit den vielfältigsten Angeboten explizit auf diese Altersgruppe. Beide Institutionen tun dies laut OELERICH² „mit der Intention, Einfluss auszuüben – im engeren Sinne verstanden als direkte Verhaltensbeeinflussung, im weiteren Sinne als Unterstützungsleistungen und Bereitstellen von Ressourcen.“ Diese Bezugnahme setzt ein Verständnis der alltäglichen Lebenssituation von Kinder und Jugendlichen voraus, auf das sich die schulischen und sozialpädagogischen Vorhaben beziehen können.

Im **zweiten Kapitel** werde ich mich deshalb ausführlich mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Kontext des gesellschaftlichen Strukturwandels, der Familie, der Schule, unter Gleichaltrigen sowie von Konsum und Medien befassen, wobei ich mich in dieser Arbeit schwerpunktmäßig auf Jugendliche und nur am Rande auf Kinder beziehen werde.

¹ FROMM, E. 1964. Zit. in: SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 4

² OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 32

In den vergangenen Jahrzehnten war das Verhältnis von Jugend(verbands)arbeit bzw. Jugendhilfe und Schule eher von Abgrenzung bestimmt. So wurde von Seiten der Jugendhilfe Schule immer wieder kritisch als Ort gesehen, der für Selektion und Schulversagen verantwortlich sei und dem Integrationsauftrag von Jugendhilfe, mit dem Ziel Chancengleichheit herzustellen, entgegen stehe. Vereinzelt Kooperationen zeichneten sich dabei eher durch eine ungleichmäßige Partnerschaft aus, wobei der deutlich weniger gewichtige Partner Jugendhilfe oft als Pausenfüller und Ausfallbürge für ungelöste Problemfälle herhalten musste.

Dieses kritische Verhältnis hat sich in den letzten Jahren zu Gunsten eines eher pragmatischen Aufeinanderzugehens gewandelt. So kann man in zahlreichen Reformbestrebungen bezüglich Inhalten, Zielen und Struktur von Schule eine generelle Tendenz in Richtung „Öffnung der Schule“ feststellen. Aber auch in der theoretischen Diskussion und in den praktischen Handlungskonzepten von Jugendhilfe und Jugend(verbands)arbeit, hat sich eine Orientierung an den Lebenswelten ihrer Adressaten immer mehr als ein primäres Leitmotiv herauskristallisiert. Jugendhilfe muss daher verstärkt auch Schule als wesentlichen Lebensbereich ihrer Adressaten in die eigene Konzeptentwicklung und Angebotsstruktur mit einbeziehen.

Das wechselhafte Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe kann insbesondere auf Missverständnisse und „Passungsprobleme“ der beiden recht unterschiedlichen „Systeme“ Schule und Jugendhilfe zurückgeführt werden. So stellt DEINET³ beispielsweise fest: „Das Informationsdefizit ist auf beiden Seiten sehr groß, z.T. so groß, dass basale Grundinformationen über Struktur, Aufbau und Funktionen fehlen, die unbedingt benötigt werden, um zusammenarbeiten zu können.“ Aus diesem Grund behandelt das **dritte Kapitel** die spezifischen Strukturmerkmale, Rollenkonstellationen und Funktionen der beiden Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe, wobei ich mich im Bereich der Jugendhilfe insbesondere einem Teilbereich der Jugendarbeit – der „verbandlichen Jugendarbeit“ widme.

Immer wieder wird auch von Seiten der Öffentlichkeit die Forderung nach mehr Kooperation an Schule und Jugendhilfe herangetragen. So beispielsweise im Rahmen der anhaltenden Diskussion über eine Reform des deutschen Schulsystems mit mehr Ganztagschulen (ausgelöst durch diverse national und international vergleichende Schul-Leistungsstudien wie z.B. die „PISA-Studie“), durch den steigenden Bedarf von Betreuungsangeboten oder durch die in

³ DEINET, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 177

regelmäßigen Abständen mit starkem Medieninteresse verfolgten Debatten über die anscheinend zunehmende Gewalt an Schulen.

Bis vor wenigen Jahren beschränkten sich die Kooperationsfelder von Schule und Jugendhilfe nahezu auf ein in den frühen 70er Jahren entstandenes Spezialgebiet der Jugendhilfe: die Schulsozialarbeit. In der Zwischenzeit hat sich dieser Sachverhalt stark verändert und es gibt heute eine sehr ausdifferenzierte Bandbreite an Kooperationsmodellen unterschiedlichster Art zwischen Schule und Jugend(verbands)arbeit bzw. Jugendhilfe – oft zusammengefasst unter dem Begriff „schulbezogene Jugendarbeit“. Im **vierten Kapitel** werde ich dieses Kooperationsfeld untersuchen, die Chancen und Schwierigkeiten einer Zusammenarbeit erörtern und notwendige Schritte in Richtung einer Kooperation aufzeigen.

In den zahlreichen Veröffentlichungen und Studien zu dieser Thematik taucht allerdings die Jugendverbandsarbeit eher spärlich auf – nicht ohne Grund: stellt doch die Tatsache, dass ein Großteil der verbandlichen Jugendarbeit von ehrenamtlichen Mitarbeitern geleistet wird, die teilweise selbst noch zur Schule gehen, in Bezug auf die erforderliche Kontinuität und Qualifikation ein größeres Kooperationshemmnis dar. Das **fünfte Kapitel** widmet sich aus diesem Grund den Handlungspartnern auf Jugendverbandsseite: den ehrenamtlichen (und den hauptamtlichen) Mitarbeitern. Von besonderem Interesse ist für mich hierbei der Umfang, Motive und Erwartungen bezüglich des ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher in der verbandlichen Jugendarbeit.

Im **sechsten Kapitel** steht die Frage im Mittelpunkt, wie im Allgemeinen und im spezifischen bezogen auf das Kooperationsfeld Schule und Jugend(verbands)arbeit ehrenamtliche Mitarbeiter für ihre Arbeit qualifiziert werden können, bevor ich dann im **letzten Kapitel** versuchen werde, Schlussfolgerungen aus den vorliegenden Ergebnissen zu ziehen und Perspektiven aufzuzeigen.

Zusammenfassend beschäftigt mich in der vorliegenden Arbeit zentral die Fragestellung,

ob und unter welchen Voraussetzungen eine Kooperation im Sinne einer gleichrangigen Partnerschaft zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit möglich ist, und welche Qualifikationen und Kompetenzen hierfür auf Seiten der meist ehrenamtlichen Mitarbeitern erworben werden müssen.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich nur am Rande auf geschlechtsspezifische, ethnische und regionale Unterschiede eingehen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werde ich in dieser Arbeit in der Regel nur die männlichen Endungsformen benutzen, wobei ich mich selbstverständlich – sofern nicht ausdrücklich anders von mir bezeichnet – immer auf beide Geschlechter beziehe, d.h. auf Mädchen und Jungen, auf Frauen und Männer, auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf Lehrerinnen und Lehrer sowie auf weibliche und männliche Ehrenamtliche.

II Die Lebenswelt von (Kindern und) Jugendlichen

II.1 Vorbemerkungen

Dem Begriff „Jugend“ kann man sich mit verschiedenen Betrachtungsweisen nähern:

- *Entwicklungspsychologisch* betrachtet „ist das Jugendalter“, nach WENDT⁴, „geprägt durch körperliche Wachstumsprozesse, die zur Geschlechtsreife führen, und durch das Hineinwachsen aus der ‚Kinderwelt‘ in die ‚Erwachsenenwelt‘. Das kann zu Konflikten und Schwierigkeiten bei der Bewältigung der damit verbunden ‚Entwicklungsaufgaben‘ führen.“ Dabei wird das Jugendalter (Adoleszenz) laut ZIMBARDO⁵ im Allgemeinen definiert „als ein Lebensabschnitt, der mit dem Einsetzen der Pubertät beginnt, d.h. wenn die Fähigkeit zur Reproduktion entsteht.“
- *Juristisch* betrachtet wird ein Minderjähriger „vom Beginn des 15. bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres als Jugendlicher (...) vom Beginn des 19. bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres als Heranwachsender bezeichnet.“⁶ Zahlreiche Gesetze, wie beispielsweise das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), der Jugendschutz oder das Jugendstrafrecht (JGG) beziehen sich in ihren Leistungen oder gesetzlichen Regelungen explizit auf diese Altersgruppe.
- Aus *soziologischer* Perspektive betrachtet ist Jugend laut SCHÄFERS⁷ „eine (spezifische) Altersphase im Lebenszyklus, die mit dem Einsetzen der Pubertät um das 13. Lebensjahr beginnt.“ Jugend ist darüber hinaus „die Altersgruppe der etwa 13- bis etwa 25-Jährigen (...) die typische, als ‚jugendlich‘ bezeichnete Verhaltensweisen und Einstellungen besitzt“ sowie „eine Subkultur bzw. gesellschaftliche Teilkultur“⁸. Außerdem ist Jugend laut dem Autor⁹ soziologisch betrachtet auch ein „idealer Wertbegriff, der auf ein in vielen Völkern und Kulturen hoch geschätztes ‚Gut‘ verweist: Auf Jugendlichkeit.“ Unter dem Begriff „Kohorte“ versteht man in diesem Kontext „diejenigen Individuen, die in einem bestimmten Zeitintervall geboren wurden oder durch soziale Faktoren – z.B. gemeinsamer Schuleintritt – miteinander verbunden sind.“¹⁰

Im Rahmen dieser Arbeit geht es überwiegend um eine soziologische Betrachtungsweise von Jugend, wobei entwicklungspsychologische und rechtliche Aspekte insoweit eine Rolle spie-

⁴ WENDT, D.: Entwicklungspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin und Köln 1997. S. 342

⁵ ZIMBARDO, G. u.a.: Psychologie. Berlin, Heidelberg und New York. 5. Aufl. 1995. S. 91

⁶ Jugendrecht. München 21. Aufl. 1997. S. 10

⁷ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 17f.

⁸ Ebd. S. 17

⁹ Ebd. S. 17

¹⁰ Ebd. S. 17

len, als Jugend – im Sinne von SCHÄFERS¹¹ verstanden – „eine biologisch mitbestimmte, aber sozial und kulturell ‚überformte‘ Lebensphase“ darstellt, „in der das Individuum die Voraussetzungen für ein selbstständiges Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen erwirbt.“

II.2 Jugend als Lebensphase

Es erscheint heute weitgehend selbstverständlich, dass es zwischen Kindheit und Erwachsenenalter „Jugend“ als eine gesonderte Lebensphase gibt. Blickt man geschichtlich zurück, zeigt sich jedoch, dass sich „Jugend als Lebensphase“ erst im 19. Jahrhundert herausgebildet hat. Eine Beschreibung der Jugendphase und eine zeitliche Einordnung im Lebenszyklus erschien in der Vergangenheit vergleichsweise einfach.

Gleichzeitig begann schon bald darauf ein „Prozess der Vergesellschaftung der Jugendphase“, in welcher die Jugend immer mehr ihren privat-biografischen Charakter verlor und ihr gesellschaftliche Funktionen zugewiesen wurden. In der modernisierten industriellen Gesellschaft sollte die Jugend gleichermaßen für Kontinuität und Wandel der Gesellschaft sorgen. Die gesellschaftlichen Grundwerte sollten gewahrt und zugleich zukunftsfähig weiterentwickelt werden. Um diese Gesellschaftsaufgaben zu gewährleisten, wurde die Jugendphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gewissermaßen eingeschoben. Gesellschaftlich freigestellt vom Zwang der Lohnarbeit, sollten in dieser Übergangszeit vorwiegend in der Hauptbildungsinstitution Schule einerseits die Qualifikationen erworben werden, die für das spätere Erwachsenen- und Berufsleben erforderlich waren und andererseits „ganz nebenbei“ eine kritische, gesellschaftsverändernde Auseinandersetzung mit dem „kulturellen Erbe“ stattfinden. „Die Jugend sei das innovative Potential der Gesellschaft, der Hoffnungsträger, eine verändernde Kraft, die der Gesellschaft den Weg in die Zukunft erschließen kann“, war lange Zeit nach Aussage von HAFENEGER¹² das zentrale Jugendverständnis, das bis heute noch wirksam ist.

„Soziologisch gesehen“, beschreibt HOLLINGSHEAD¹³ 1976 die Jugendphase, als „Periode im Leben eines Menschen, in welcher die Gesellschaft, in der er lebt, ihn (...) nicht mehr als Kind ansieht, ihm aber den vollen Status, die Rollen und Funktionen des Erwachsenen noch

¹¹ Ebd. S. 17

¹² HAFENEGER, B.: Jugendbilder Opladen 1995 zit. in: MÜNCHMEIER, R.: Erwachsene brauchen Jugendliche. In: BRENNER, G./ HAFENEGER, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 31

¹³ HOLLINGSHEAD zit. in: ALLERBECK, K./ ROSENMAYR, L.: Einführung i. d. Jugendsoziologie, Heidelberg 1976, S. 19

nicht zuerkennt. Hinsichtlich des Verhaltens ist sie definiert durch die Rollen, die der junge Mensch kraft seines Status in der Gesellschaft spielen soll und darf, zu spielen genötigt oder verhindert ist. Sie ist nicht durch einen Zeitpunkt bestimmt etwa durch die körperliche Pubertät, sondern nach Form, Inhalt, Dauer und Abschnitt im Lebenslauf von verschiedenen Kulturen und Gesellschaften verschieden eingegrenzt.“ Im Zentrum der Jugendphase stand nach KLAWE¹⁴ „die Vorbereitung auf die Übernahme von fest umrissenen Erwachsenenrollen, verbunden mit der Integration in die Welt der Erwachsenen.“ Diese klare Funktionszuweisung hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt. „Die Übergänge zwischen Jugend- und Erwachsenenstatus sind zunehmend verschwommen, die Integration in die Erwachsenenwelt ist durch Perspektivverlust und (Jugend-) Arbeitslosigkeit erschwert, eine individuelle Zukunfts- und Lebensplanung ist durch zunehmende Brüche in der Normalbiografie krisenanfällig und unsicher geworden.“¹⁵ „Die Jugend“ als eine universelle Kategorie oder als eine homogene soziale Gruppe gibt es nicht. „Jugend“ als Lebensphase ist heute oft von sehr unterschiedlichen, sich abwechselnden und überlagernden Lebenslagen, Alltagsproblemen und biografischen Brüchen geprägt.

Ambivalente und verlängerte Adoleszenzphase Jugendlicher

Während traditionell – wie oben erläutert – die Jugendphase im Lebenslauf als eine „Übergangsphase“ oder als „Statuspassage“ von der Kindheit ins Erwachsenenalter betrachtet wurde, spricht man heute von einer „Verselbständigung der Jugendphase“. Die Jugendphase ist zu einer eigenständigen, allerdings nicht klar abgrenzbaren Lebensphase geworden – zeitlich ausgedehnt, zerfasert und heterogen. Diese „Zerfaserung“ wird auch mit dem Begriff „Entstrukturierung der Jugendphase“ beschrieben. Gemeint ist damit nach THIMM¹⁶, dass Jugend heute „kaum Fixpunkte hat, wann sie beginnt und endet. Jugendliche treten in neue Lebenswelten ein, ohne die alten zu verlassen. Aus dem früher geregelten Nacheinander wurde zunehmend ein Nebeneinander von Alltagssphären, Rollen und Normen.“

Dieses führt man hauptsächlich auf zwei Gründe zurück: Die Reihenfolge bestimmter Fixpunkte im Lebenslauf (Eheschließung, Familiengründung und Vollerwerbstätigkeit), an denen man traditionell den Eintritt ins Erwachsenenalter festgemacht hat, haben stark an normativer Verbindlichkeit verloren. LENZ¹⁷ stellt fest, dass Lebensereignisse heute „in hohem Maße

¹⁴ KLAWE, W.: Arbeit mit Jugendlichen. Weinheim und München 5. Aufl. 2000. S. 26

¹⁵ Ebd. S. 26

¹⁶ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 22

¹⁷ LENZ, K.: Zur Biografisierung der Jugend. Zit. in BÖHNISCH, L. u.a. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 73

variabel kombinierbar, optional und reversibel“ geworden sind. Die traditionelle „Normalbiografie“ ist durch eine unübersichtliche Vielfalt von individuellen Biographiemustern und gesellschaftlich weitestgehend akzeptierten Beziehungsformen abgelöst worden.

Gleichzeitig hat sich die Jugendphase massiv ausgeweitet: So spricht man heute sowohl von einer „Verfrühung der Jugend“, die bis in das Alter der 9- bis 14jährigen „Kids“ hineinreicht, als auch von einer „Verlängerung der Jugendphase“ bis ins 29. Lebensjahr – teilweise auch als „Postadoleszenz-Phase“ bezeichnet. Neben der früher einsetzenden biologisch-körperlichen Reifung wird vor allem die Ausweitung von Schule und Bildung ins frühe Jugendalter, welche die Kinder stärker als früher von der Familie separiert und deren Lebenswelt maßgeblich strukturiert, für eine früher eintretende soziokulturelle Verselbständigung verantwortlich gemacht. Gleichzeitig besteht jedoch durch die verlängerten Ausbildungszeiten und die erschwerten Zugänge zum Arbeitsmarkt eine oft länger anhaltende ökonomische Abhängigkeit der Jugendlichen von ihren Eltern. Dieses „Auseinanderklaffen“ einer weitgehenden soziokulturellen selbständigen Lebensführung und des Erlangens einer ökonomisch, materiellen Selbständigkeit charakterisiert die heutige Jugendphase. So zeichnet sich diese Lebensphase beispielsweise dadurch aus, dass sich heute bereits 12-Jährige Sorgen um ihre berufliche Zukunft machen, während viele 29-Jährige noch nicht ihren Platz in der Arbeitswelt gefunden haben.

Nach Meinung zahlreicher Autoren variiert der Beginn und das Ende der Jugendphase in Abhängigkeit von der jeweiligen sozioökonomischen Situation. So stellt THIMM¹⁸ fest: „Klassen- und Schichtstrukturen sind nach wie vor ausweisbar, daraus resultiert die Ungleichverteilung von Geld, Prestige, Macht, Bildungs-, Freizeit-, Wohn- und Gesundheitsvorsorgemöglichkeiten. Neben dem Faktor ‚soziale Schicht‘ spielen biografische Risiken im Herkunftsmilieu wie elterliche Arbeitslosigkeit, Scheidungen, Alter, Krankheit und andere mögliche kritische Lebensereignisse ebenso wie geschlechtsbezogene und regionale Benachteiligungen eine erhebliche Rolle.“ MÜNCHMEIER¹⁹ vertritt die Auffassung, dass es „immer noch schichtspezifische Unterschiede gibt“ (beispielsweise in Bezug auf die Bildungschancen und den familialen Ressourcen), dass aber „geschlechts- und regionalspezifische Disparitäten immer bedeutender werden“²⁰, (beispielsweise bezüglich dem regionalen Freizeit- und Unterstützungsangebot und den nach wie vor vorhandenen geschlechtsspezifischen beruflichen und familial-ökonomischen Benachteiligungen).

¹⁸ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 24

¹⁹ MÜNCHMEIER, R. in Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend 97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997. S. 291f.

²⁰ Ebd. S. 297

Entwicklungsaufgaben und -probleme

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist das Jugendalter geprägt durch physische und psychische (soziale, kognitive und emotionale) Veränderungserscheinungen, in deren Folge spezifische „Entwicklungsaufgaben des Jugendalters“²¹ im Sinne von Lernprozessen gelöst werden müssen: z.B. die Akzeptanz der eigenen körperliche Erscheinung, der Erwerb einer geschlechtsspezifischen Rolle, der Aufbau neuer, reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, die Gewinnung einer emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern bzw. von anderen Erwachsenen, das Erlernen eines sozial verantwortungsbewussten Verhaltens, die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, die Entfaltung der eigenen Intimität & Sexualität, die Abwägung und Präferenz von Partnerschaftskonzepten im Hinblick auf Heirat und Familienleben sowie der Aufbau eines individuellen Wert- und Normsystems in Abhängigkeit gesellschaftlicher Wertvorstellungen – zusammenfassend: Aufgaben der Emanzipation, Integration und Aneignung.

Nach ERIKSON²² hat die Identitätsbildung vor allen anderen Entwicklungsaufgaben vorderste Priorität. Identität ist dabei „ein nicht klares Konstrukt, was ausmachen soll, was den Menschen als einmalig und unverwechselbar durch seine soziale Umwelt und durch das Individuum selbst macht“, und setzt sich aus affektiven Komponenten (wie z.B. Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen) und kognitiven Komponenten (z.B. Wissen, wer man ist und woher man kommt, Selbstwahrnehmung und -einschätzung) zusammen. So definiert ERIKSON²³ 1966 die Jugendphase (noch) als eine „freigestellte Experimentierphase“, als „Karenzzeit, in der Verpflichtungen und Bindungen aufgehoben werden, um die besondere, lebensalterspezifische Aufgabe der Ausbildung einer Ich-Identität bewältigen zu können.“ Nach BÖHNISCH²⁴ hat sich diese Phase zwischenzeitlich in der Hinsicht verändert, dass „gleichzeitig persönlichkeitsorientierte Entwicklungsaufgaben und soziale Existenzfragen bewältigt werden müssen“ und wird durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zu einer Quelle vielfältiger Erfahrungen.

Allerdings kann diese Phase auch durch nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben und strukturell angelegte Problemkonstellationen zu einer „Quelle des Versagens, der Desintegration und von abweichendem Verhalten“ werden. Hierbei werden Entwicklungsaufgaben in unproduktiver und für die weitere Persönlichkeitsentwicklung problematischer Weise verarbeitet, was

²¹ Vgl. Böhm, U.: Jugendarbeit und Schule. Essen 1996. S. 32

²² Vgl. ERIKSON, E. H. 1959. S. 106ff. Zit. in: Böhm, U.: Jugendarbeit und Schule. Essen 1996. S. 32

²³ ERIKSON, E. H. zit. in LENZ, K.: Zur Biografisierung der Jugend. In: BÖHNISCH, L./ RUDOLPH, M./ WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München 1998. S. 56 ff.

²⁴ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 52

im schlimmsten Fall beispielsweise zu deviantem und kriminellem Verhalten, zu Drogenkonsum und Suchtverhalten, zu Schulverdrossenheit und Schulverweigerung sowie zu psychosozialen Störungen führen kann. (Vgl. hierzu Elfter Kinder- und Jugendbericht oder HURRELMANN²⁵.)

Trotzdem, so macht THIMM²⁶ deutlich, „ist Jugend kein Defizitstadium!“ Jugend ist vielmehr eine Zeit des Experimentierens und Suchens. Lebensentwürfe werden erwogen und auch wieder verworfen. Laut THIMM²⁷ sind „die Leidenschaft und Empfindlichkeit der jungen Menschen oft stark, die Bereitschaft zu Einordnung, Bescheidung, zu Arrangement häufig noch geringer ausgeprägt.“ Jugendliche sind seiner Meinung nach „noch weniger verbraucht und weniger integriert angesichts von Kompromissen.“

II.3 Im Kontext des gesellschaftlichen Strukturwandel

Die gegenwärtige Situation in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch in vielen anderen westlichen Nationen, ist geprägt durch einen rasanten gesellschaftlichen und sozialen Wandel. Die demografische Struktur unserer Gesellschaft, die gesellschaftlichen Wertemuster und die soziokulturellen Bedingungen der Erziehung in den Institutionen Familie, Schule und Jugendarbeit haben sich grundlegend und nachhaltig in den letzten Jahrzehnten verändert.

Eine Pluralisierung von Lebensverhältnissen, Prozesse der Diversifizierung von Lebenslagen und die Individualisierung von Lebensläufen begleiten nach BECK²⁸ die allgemein gesellschaftlichen Modernisierungs- und Veränderungsprozesse in modernen Dienstleistungsgesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland. In der Konsequenz ergeben sich daraus neue Anforderungen an die Leistungen und Aufgaben der Sozialisationsinstitutionen Familie, Schule und Jugendarbeit, verknüpft mit neuen Herausforderungen an die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. Anforderungen und Probleme der Jugendlichen sind heute vielfältiger und differenzierter geworden. Kinder und Jugendliche stehen heute vor der erschwerten Aufgabe, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Das Aufwachsen von Jugendlichen ist heute gleichermaßen von Chancen wie auch von Risiken geprägt.

²⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 231ff. oder HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1986. S. 97f. zit. in NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 193ff.

²⁶ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 21

²⁷ Ebd. S. 21

²⁸ Vgl. BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986. S. 206

Auswirkungen und Faktoren des gesellschaftlichen Strukturwandels können sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgemacht werden: Quantitative Aspekte, die zahlenmäßig erfasst und ausgewertet werden können, sind beispielsweise ...

- die demografische Entwicklung der bundesrepublikanischen Bevölkerung,
- die Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation einhergehend mit grundlegenden Veränderungen der Arbeitsgesellschaft,
- die regionale Infrastruktur, der soziale Nahraum und die jeweiligen Wohnverhältnisse,
- sozioökonomische Daten sowie Konsum-, Freizeit- und Medienverhalten,
- Statistiken zu öffentlichen Auffälligkeiten wie Delinquenz, Gewalt u. Rechtsextremismus,
- Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten,
- Daten zur Teilhabe und Beteiligung von Jugendlichen sowie
- Daten zu Migration und Mobilität.

Qualitative Aspekte beziehen sich eher auf die inhaltliche Ausformung unserer Gesellschaft, wie beispielsweise in Bezug auf ...

- die vorherrschenden Rollenverständnisse und Beziehungskonstellationen z.B. zwischen den Generationen, zwischen Eltern und Kindern, Schülern und Lehrern, Männern und Frauen etc.
- die leitenden Zielvorstellungen und gesellschaftlichen Perspektiven.
- den gesellschaftlichen Werte- und Normenwandel, der häufig auch unter dem Schlagwort „Werteerosion“ diskutiert wird.

Im Folgenden sollen einige dieser Aspekte näher betrachtet werden, wobei ich zuerst noch die Begriffe „Individualisierung und Pluralisierung“ etwas ausführlicher erläutern werde.

Individualisierung und Pluralisierung

Bedingt durch die „Freisetzung“ Jugendlicher aus traditionellen Bindungen, einem rasanten Wandel der Arbeitswelt (zunehmende Abwendung vom traditionellen industriegesellschaftlichen Normalarbeitsverhältnis hin zu vermehrt individualisierten und flexiblen Arbeitswelten) und der Auflösung traditionell gewachsener und verfestigter Formen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens bzw. sozialer Milieus (kaum noch Grenzen hinsichtlich Bildung, Stand, Lebensalter und Lebensmilieus; Bevorzugungen und Benachteiligungen können dieselben Bevölkerungskreise in unterschiedlicher Hinsicht treffen), findet eine verstärkte Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft statt. Diese Individualisierung von

Formen der Lebensführung und Pluralisierung von Lebenslaufmustern beinhalten nach BÖHNISCH und MÜNCHMEIER²⁹ „Risiko und Chance zugleich.“

Immer wieder ist in diesem Zusammenhang auch von einem „Brüchigwerden der Normalbiografie“ die Rede: „Dinge, die bisher per Tradition auf Dauer gestellt waren, verschwinden in einem wandelbaren und pluralistischen Nebeneinander und erzwingen schließlich einen Individualismus der Lebensführung“, so BRENNER³⁰. Selbstständigkeit, Flexibilität sowie soziale und geografische Mobilität sind heutzutage die Hauptanforderungen (nicht nur) im Berufsleben. Das „Offenhalten mehrerer möglicher Optionen“ bestimmt den Lebensalltag. An die Stelle übersichtlicher gesellschaftlicher Strukturen ist eine kaum noch zu durchschauende Vielfalt differenzierter und pluralisierter Lebensformen getreten. Laut MÜNCHMEIER³¹ „sind Lebensläufe nicht mehr ungefähr ‚berechenbar‘, planbar, enthalten Überraschungen, krisenhafte Einbrüche, kurz: sie müssen stärker individuell entschieden, flexibel gehalten, immer wieder neu ausgerichtet und sich wandelnden Bedingungen angepasst werden.“ Und LENZ³² macht deutlich: „An die Stelle traditioneller Sicherheiten tritt der individualisierte Zwang, Chancen und Risiken abzuwägen.“

Zusammenfassend beschreibt BECK³³ drei zentrale Dimensionen des Individualisierungsprozesses – in Abhängigkeit von der objektiven Lebenslage und dem subjektiven Bewusstsein (Biografiemustern, Identität, Personwerdung):

- *Freisetzungsdimension* (Herauslösung aus historisch vorgegeben Sozialformen und Sozialbindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge)
- *Kontroll- und Reintegrationsdimension* (eine „neue Art der sozialen Einbindung“)
- *Entzauberungsdimension* (in Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen)

Besonders Kinder und Jugendliche sind durch die raschen Prozesse der Pluralisierung von Lebensverhältnissen und Lebenslagen sowie der Individualisierung von Lebensläufen betroffen. Dabei erfasst der Begriff „Lebenslagen“ laut der Kommission des Elften Kinder- und

²⁹ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Pädagogik des Jugendraums - zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München 2. Auflage 1993. S. 49

³⁰ BRENNER, G.: Pädagogische Strategien im Umgang mit Individualisten. In: BRENNER, G./ HAFENEGGER, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 45ff.

³¹ MÜNCHMEIER, R.: Erwachsene brauchen Jugendliche. In: ebd. S. 34 ff.

³² LENZ, K.: Zur Biografisierung der Jugend. Zit. in BÖHNISCH, L. u.a. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998. S. 51

³³ BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986. S. 206

Jugendberichts³⁴ „sowohl die Dimension der objektiven sozialen Differenzierungen wie auch der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung.“

Bereits im Achten Kinder- und Jugendbericht³⁵ wurde eine „Individualisierung des Lebenslaufs und eine Erosion der Normalbiografie im Jugendalter“ festgestellt. Jugendlichen fehlen in zunehmenden Maße biografische Orientierungsmuster. Gesellschaftliche Werte und Traditionen sowie Verhaltensvorbilder verlieren immer mehr an normativer Kraft. Jugendliche sind laut BRENNER³⁶ gezwungen, ihre Biografien „nach dem Verfahren von ‚trial and error‘ selbst zusammenzubasteln und den ‚Sinn‘ ihrer biografischen Verläufe selbst herzustellen.“

In Bezug auf die Frage, wie Jugendliche diese Herausforderung angehen und ob sie den veränderten Anforderungen gewachsen sind, vertreten die Autoren des Elften Kinder- und Jugendberichts³⁷ eine ziemlich positive Einschätzung:

„In einer Gesellschaft mit schwindenden Traditionen, räumlicher Entgrenzung und wachsender (räumlicher und medialer) Mobilität ‚surfen‘ junge Menschen durch Lebenswelten und haben tendenziell gelernt, mit dem raschen Wandel und den vielfältigen Optionen relativ virtuos umzugehen. Im Gegensatz zu ihrer Elterngeneration erfahren sie Einstellungen, Normen und Orientierung in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit und gehen konstruktiv mit der Pluralität unserer Gesellschaft um. Von eindeutigen Vorgaben zur Bewertung von Lebenszusammenhängen und Lebensgestaltung distanzieren sie sich verständlicherweise – und gezwungenermaßen. Dies mindert den prägenden Einfluss von Erwachsenen und die Akzeptanz von weltanschaulich wirkenden gesellschaftlichen Organisationen.“

Demografische Entwicklung³⁸

Die Bevölkerungsentwicklung gehört insbesondere unter dem Gesichtspunkt „Alter“ zu den Grundkategorien der Beobachtung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Dabei sind zum einen die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf demografische Größen (wie Geburtenniveau [Fertilität], Sterberate [Mortalität] und Wanderbewegungen [Migration]), wie auch die Rückwirkungen demografischer Entwicklungen auf die Gesellschaft und Individuen

³⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 44

³⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Achter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1990, S. 52ff.

³⁶ BRENNER, G.: Pädagogische Strategien im Umgang mit Individualisten. In: BRENNER, G./ HAFENEGER, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 45ff.

³⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 191

³⁸ Datenquelle: Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 115ff.

von Interesse. Die Bevölkerungsvorausberechnungen beziehen sich auf Faktoren der vorangegangenen Jahre, wobei (zukünftige) politische Entscheidungen – etwa im Hinblick auf die Zuwanderungspolitik – in der Regel in den Berechnungen nicht berücksichtigt werden und Entwicklungstrends deutlich beeinflussen können.

Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland ist seit den 50er Jahren durch eine Wellenbewegung gekennzeichnet, die u.a. darauf zurückzuführen ist, dass immer wieder besonders geburtenschwache Jahrgänge zur Elterngeneration wurden – mit deutlichem Einfluss auf die Geburtenrate. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die langfristige Geburtenrate weiter sinken wird – mit deutlich unterschiedlichen Verläufen in Ost- und Westdeutschland. So hat sich die Geburtenrate in Westdeutschland seit dem vorläufigen Höhepunkt im Jahr 1966 mit etwas mehr als 1 Mio. Geburten auf 670.000 im Jahre 1998 reduziert, wobei sich diese Entwicklung weiter fortsetzen wird, so dass man im Jahr 2010 mit rund 520.000 Geburten rechnen kann. In den östlichen Bundesländern kam es nach der Wiedervereinigung zu einem dramatischen Geburtenrückgang um fast 60% zwischen den Jahren 1989 und 1994 – mit erheblicher Auswirkung auf das versorgungsmäßig gut ausgebaute Netz an Kindertageseinrichtung. In der Zwischenzeit stieg bzw. steigt die Geburtenrate wieder von 104.000 Geburten im Jahr 1998 auf prognostizierte 127.000 im Jahr 2010, wobei bis zum Jahr 2025 wieder mit einem Rückgang auf 83.000 Geburten gerechnet wird. Die unterschiedlichen Tendenzen und die zeitlich versetzte Dynamik wirkt sich von daher sehr unterschiedlich auf den Bedarf einzelner Arbeitsbereiche in der Kinder- und Jugendhilfe aus.

Gleichzeitig zur insgesamt sinkenden Geburtenrate steigt das durchschnittliche Sterbealter – mit deutlichen Auswirkungen auf die Alterszusammensetzung der bundesdeutschen Bevölkerung. Waren 1979 noch fast 30% der Bevölkerung unter 20 Jahre und nur etwas mehr als 10% über 65 Jahre alt, so sind gegenwärtig 21% unter 20 Jahre alt und der Anteil der über 65-Jährigen ist auf 16% gewachsen. Prognostisch ist zu erwarten, dass 2020 der Anteil der unter 20-Jährigen auf nur noch 17% sinken wird, während 22% über 65 Jahre alt sein werden. Dieses führt nach dem Elften Kinder- und Jugendbericht³⁹ dazu, „dass junge Menschen auf der einen Seite zu einer quantitativ unwichtigeren Gruppe werden, während sie auf der anderen Seite unter Knappheitsgesichtspunkten zu einem ‚knappen Gut‘ werden könnten.“

Außerdem kann dieser Trend zu neuen Spannungen zwischen den Generationen führen, da das bestehende System der sozialen Absicherung und Altersversorgung immer größere Finan-

³⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 116

zierungslücken aufweist – bedingt dadurch, dass in Zukunft immer weniger Beitragseinzahler immer mehr Beitragsempfänger gegenüber stehen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass in diesem Kontext auch häufig von einer zunehmenden „Homogenisierung nach Altersgruppen“ in der Gesellschaft die Rede ist.

Migration⁴⁰

Ein weiterer wichtiger demografischer Faktor ist die Migration, d.h. sowohl die Binnenwanderung in Deutschland als auch Entwicklungen der Zu- oder Abwanderung in bzw. aus dem Bundesgebiet. Im Jahr 2000 lebten etwa 7,34 Mio. Menschen (ca. 9% der Gesamtbevölkerung) ohne deutsche Staatszugehörigkeit in Deutschland. Die tatsächliche Zahl der aus dem Ausland Zugewanderten ist jedoch deutlich höher, da statistisch ausschließlich das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ erfasst wird. So sind beispielsweise laut dem Statistischen Bundesamt bis zum Jahr 2000 zwei Drittel der unter 18-jährigen Ausländer in Deutschland geboren. Ca. 17% aller 1996 in Deutschland geborenen Kinder hatten Eltern ohne deutsche Staatszugehörigkeit. Die Alterstruktur der ausländischen Bevölkerung ist im Vergleich zur deutschen Bevölkerung deutlich jünger.

Der noch immer andauernde politische Streit um ein aktuelles, zeitgemäßes Zuwanderungsgesetz macht deutlich, dass spezifische Herausforderungen und Problemlagen, die durch Migrationsprozesse bedingt sind, nach wie vor zu großen Teilen ungeklärt sind und verstärkte Integrationsbemühungen erfordern.

Migration kann für betroffene Jugendliche besondere Risiken für ihre individuelle Biografie, in ihrer Identitätsentwicklung und für die Eingliederung in die soziale Gemeinschaft mit sich bringen und zu konflikthafter Konstellationen führen. Ethnisch-kulturell bedingte Konflikte zwischen Gruppen Jugendlicher unterschiedlicher nationaler Herkunft und Identität dienen nach BOOS-NÜNNING⁴¹ demnach oft „der Austragung von Konkurrenzkämpfen um ökonomische und soziale Teilhabe, insbesondere unter solchen Jugendlichen, die sich von der Erfüllung materieller Wünsche ausgeschlossen fühlen.“ MÜNCHMEIER⁴² stellt fest, dass „soziale Distanz und wechselseitige Ablehnung“ am häufigsten unter Jugendlichen zu finden ist, „die wenig Gelegenheit zu interethnischen Kontakten haben.“

⁴⁰ Datenquelle vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 203f.

⁴¹ BOOS-NÜNNING, U.: Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In: BUTTERWEGGE, C. (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Opladen 2000. Zit. in ebd. S. 208

⁴² MÜNCHMEIER, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie Bd.1. Opladen 2000. S. 221f.

Jugendliche in der Krise der Arbeitsgesellschaft

Wie schon mehrfach erwähnt, verstand man nach LENZ⁴³ lange Zeit „Jugend als Schonraum, eingebettet in Herkunftsfamilie und Schule, geprägt durch den Aufschub der Bedürfnisbefriedigung und instrumentalisiert als eine Vorbereitung auf das spätere Leben.“ Dieser „bildungs- und zukunftsoptimistische Ansatz“ ist heute mehr als brüchig geworden. Die traditionell erwerbsbezogene Dreiteilung des Lebens in eine Vorbereitungs-, eine Aktivitäts- und eine Ruhephase gibt es heute kaum noch. Vielmehr hat der massive Wandel der Arbeitswelt – von BECK⁴⁴ auch als Übergang zur „Risikogesellschaft“ beschrieben – dazu geführt, dass der individuelle Lebenslauf heute oft durch zahlreiche (berufliche) Warteschleifen, Übergangs- und Umorientierungsphasen gekennzeichnet ist. Die fortdauernde Massenarbeitslosigkeit, stellt zunehmend herkömmliche „Normalitätskonzepte von Arbeit“ in Frage, die jedoch für Jugendliche nach wie vor eine hohe Bedeutung bezüglich der eigenen Identitätsbildung und der Sicherung einer Erwerbsgrundlage darstellen. Zudem müssen Jugendliche oft ernüchert feststellen, dass in vielen Fällen die Zugänge zu Macht, Erfolg und gesellschaftlicher Partizipation von der Generation ihrer Eltern verbaut sind.

Auch der Wetteifer auf dem Ausbildungsmarkt ist eklatant. In einer aktuellen Nachrichtensendung⁴⁵ sprach Arbeitgeberpräsident Hundt von bis zu 100.000 Jugendlichen, die in diesem Jahr sehr wahrscheinlich keinen Ausbildungsplatz bekommen werden. Die momentane Arbeitslosenstatistik weist im Februar 2003 den dritthöchsten Stand seit der Nachkriegsgeschichte mit 4,7 Millionen Arbeitslosen in Deutschland⁴⁶ auf. Vollzeitwerbstätigkeit im erlernten Erstberuf ohne Pausen wird immer mehr die Ausnahme, als die Regel. Es entwickelt sich zunehmend eine radikale Entwertung auf allen, insbesondere auf den unteren Stufen des Bildungssystems. Der „Bildungskonkurrenz“ in der Schule folgt nach THIMM⁴⁷ eine „Flexibilitäts-, Verwertungs- und Weiterbildungskonkurrenz“ auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Leistungsanforderungen wirken schon früh und lassen das Leben junger Menschen als unendliche Kette von Weichenstellungen erscheinen.

⁴³ LENZ, K.: Zur Biografisierung der Jugend. Zit. in BÖHNISCH, L. u.a. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim und München 1998, S. 56

⁴⁴ Vgl. BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986

⁴⁵ ZDF „Heute Journal“ im Februar 2003

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 26

Jugend und die Öffentlichkeit

Immer deutlicher werden die gesellschaftlichen Umbrüche und die damit verbundenen Herausforderungen für Jugendliche auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen. THIMM⁴⁸ stellt allerdings fest, dass in der Öffentlichkeit hauptsächlich dann über Jugendliche gesprochen wird, „wenn es Stress gibt.“ Seiner Meinung nach hat keine gesellschaftliche Gruppe so eine schwache Lobby wie Jugendliche. „Jugend als reale, lebendige Altersgruppe mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Ansprüchen wird zunehmend zum Störfall für die Gesellschaft.“⁴⁹ Besonders negativ wirkt sich der Zuständigkeitskonflikt aus: Für Jugendliche, für die Bedingungen des Aufwachsens in ihrer Gesamtheit, erklärt sich niemand zuständig. Jugendliche sind häufig „Spielball“ zwischen Politik, Arbeitsmarkt und den gesellschaftlichen Institutionen Schule, Familie und Jugendhilfe.

KLETT⁵⁰ betont deshalb, dass „Jugendprobleme, verstanden als Integrationsprobleme Jugendlicher, mehr als Ausdruck einer gesellschaftlich vorherrschenden Situation von bisher ungeklärten offenen gesamtgesellschaftlichen Fragen zu behandeln sind, denn allein als Probleme von Jugendlichen.“ Und THIMM⁵¹ macht deutlich, dass die oft beklagten, scheinbar jugendlichen Verhaltens- und Einstellungsweisen wie beispielsweise ihre Konsumgier, ihr gnadenloses Selbstbehauptungstreben, ihr Einfühlungsverlust, ihre Oberflächlichkeit und Sehnsucht nach Abwechslung, was sich in einer Art „Wegwerf-Mentalität“ äußert, „Sachverhalte und Themen aus der Mitte der Gesellschaft“ sind.

Zukunftsangst und Gegenwartsorientierung Jugendlicher

Immer wieder wird eine starke Gegenwartsorientierung Jugendlicher diagnostiziert. Das lebenszeitstrukturierende Konzept mit einer klar vorgegebenen Zeitordnung für Jugendliche, der die Reihenfolge Schule, Ausbildung, Arbeit, Familie zugrunde liegt, wurde durch den Verlust der bildungsoptimistischen Perspektive nahezu hinfällig. Für Jugendliche ist ein zukunftsorientiertes Handeln angesichts der immer komplexer und unsicher werdenden Zukunftsaussichten nur schwer auszuhalten.

⁴⁸ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 21

⁴⁹ Ebd. S. 21

⁵⁰ KLETT, A.: „Neue Jugendgewalt“ - gesellschaftliche Vergesslichkeit. In Hessischer Jugendring (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Materialien zur aktuellen Diskussion. Wiesbaden 1992. S. 20ff. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit u. Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 14

⁵¹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 24

So stellt KRAFELD⁵² fest: „Wo Zukunft nicht mehr planbar ist, da verliert sie ihre gegenwartsstrukturierende Kraft, setzt sich intensives gegenwartszentriertes Zeiterleben durch.“ Jugendliche sind verunsichert, in welche Richtung sich der technologische Modernisierungsprozess entwickeln wird. Dem Glauben an die Handlungsmöglichkeiten der Politik und der zukünftigen Integrationsfähigkeit des Sozialstaats begegnen sie mit gewisser Skepsis. „Stärkere Gegenwartsorientierung bei Jugendlichen heute ist somit“, laut KRAFELD⁵³, „auch zu einem ganz wesentlichen Instrument eigener psycho-sozialer Stabilisierung geworden.“ In diesem Kontext fungieren Jugendliche wie so oft „als Spiegel für die Gesamtgesellschaft“.

Der durchschnittliche Bundesbürger verfügt heute nach SCHILLING⁵⁴ über 70% mehr freie Zeit als vor fünfzig Jahren. Freizeit entwickelte sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums von einer ‚Restkategorie‘ des Zeitbudgets zu einem Lebensbereich. Freizeit wurde zu einem Bereich in dem Sinngabung gesucht wird. SCHULZE⁵⁵ prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „Erlebnisgesellschaft“: Dabei werden „die äußeren Lebensumstände für das Innenleben unter dem Vorzeichen der Erlebnissrationalität funktionalisiert. (...) Die Erlebniswelt von Angeboten überspielt den Gebrauchswert und wird zum dominierenden Faktor der Kaufmotivation.“⁵⁶ SCHULZE⁵⁷ spricht davon, dass die Erlebnisgesellschaft bereits „in die psychischen Antriebsstrukturen und Formen der Wahrnehmung und der Existenz eingedrungen sind: Traditionelle Zweckbestimmungen des Körpers wie Arbeit, Kampf, Fortpflanzung werden verdrängt durch die Instrumentalisierung des Organismus als Erlebnismedium.“

Die Intensität des Gegenwarterlebens steigert sich durch ein schnelles Aneinanderreihen von wechselnden Erlebnissen und Eindrücken (MTV ist hierfür ein Musterbeispiel). In der pädagogischen Praxis kann man diesen Gegenwartsbezug an den Begriffen festmachen: „kurz etwas anfangen, wieder abbrechen, hier mal reinschauen, nur abhängen wollen, drinnen sein, doch besser draußen kurz eine rauchen, nichts verpassen wollen, überall sein und doch nirgends richtig dabei sein...“ Interessant in diesem Zusammenhang sind auch Ergebnisse eines Jugend-Survey vom DJI⁵⁸, wonach beispielsweise 75% der Jugendlichen sich selbst verwirklichen, 73% das Leben genießen, 62% anderen Menschen helfen und 52% etwas aufregendes

⁵² KRAFELD, F. J.: Cliques und Pädagogik. In: BRENNER, G./ HAFENEGGER, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 86

⁵³ KRAFELD, F. J.: Lebenslagen im Wandel: Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: Sozialmagazin 3/1993, S. 45

⁵⁴ SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 7f.

⁵⁵ SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt und New York. 8. Aufl. 2000. Zit. In: SCHÄPFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 148

⁵⁶ Ebd. S. 148

⁵⁷ Ebd. S. 148

⁵⁸ Datenquelle vgl. Jugend-Survey des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München. In: Die Woche vom 23.7.1999 (Nr.30/1999), S. 28

erleben wollen. Außerdem haben Jugendliche laut THIMM⁵⁹ eine Abneigung gegen Anpassung und Routine und eine große Sehnsucht nach Aufmerksamkeit, Bedeutsamkeit, Nützlichkeit und Einflussnahme. Eine andere Studie von ALLERBECK⁶⁰ hat ermittelt, dass Jugendliche im Durchschnitt nicht länger als zwei Jahre im Voraus denken. Für das Zeiterleben Jugendlicher ist ausschlaggebend, dass etwas so ist, wie es ist und weniger, wie etwas geworden ist oder wie es werden könnte.

Neue Armut⁶¹

Deutschland gehört mit einem Bruttosozialprodukt von über 25.000 Dollar pro Kopf und einem riesigen geschätztem Gesamtvermögen aller privaten Haushalte (inklusive Immobilien und Wertgegenstände etc.) von 7,5 Billionen EUR Ende 1999 zu den reichsten Ländern dieser Welt. Allerdings sind Wohlstand und Einkommen in Deutschland höchst ungleich verteilt. So erhielten 1999 beispielsweise ca. 2,8 Mio.⁶² Bundesbürger Hilfen zum Lebensunterhalt (HLU), das bedeutet, dass auf 1.000 Einwohner 34 Sozialhilfeempfänger kommen. Bei Kindern und Jugendlichen zwischen 7 und 18 Jahren erhöht sich das Verhältnis in der altersentsprechenden Bevölkerung auf 57 von 1.000, bei Kindern unter 7 Jahren sogar auf das Verhältnis 84 von 1.000. Damit sind 1999 in Deutschland 8,7%, also jedes zwölfte Kind, auf HLU angewiesen! Nicht eingerechnet ist hier die „verdeckte Armut“, d.h. die Zahl der Personen, die zwar auf Grund ihres geringen Einkommens anspruchsberechtigt wären, jedoch aus den unterschiedlichsten Gründen keine Sozialhilfe beantragen.

Der Anteil der verschuldeten Haushalte schätzt das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend am Ende der 90er Jahre auf 2,6 Millionen - d.h. 7% aller bundesdeutschen Haushalte sind verschuldet, wobei sich dieser Anteil in den letzten 10 Jahren beinahe verdoppelt hat.

Von Armut⁶³ betroffen sind besonders Einelternhaushalte (42% in West- und 36% in Ost-Deutschland) und Familien mit drei oder mehr Kindern (31% in West- und 46% in Ost-

⁵⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrössenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 25

⁶⁰ Datenquelle vgl. ALLERBECK, K./ HOAG, W.: Jugend ohne Zukunft? München 1985. Zit. in: BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 114

⁶¹ Datenquelle aus Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 138f.

⁶² Diese Zahl erfasst nur Personen die HLU beziehen außerhalb von sozialen Einrichtungen, wie Heimunterbringung etc.

⁶³ In Deutschland wird Armut zumeist nicht als „absolute Armut“ (erkennbar am Fehlen des zum Überleben Notwendigen) sondern als „relative Armut“ verstanden. Die Armutsgrenze berechnet sich durch einen Wert von 50% des verfügbaren, durchschnittlichen und gewichteten Haushaltseinkommens in der Bundesrepublik Deutschland, die Reichtumsgrenze wird an der 200%-Marke festgemacht.

Deutschland). Im Schnitt sind hierbei Frauen (zumeist wegen Nichterwerbstätigkeit) stärker als Männer, und besonders ausländische Familien und Migrantenfamilien von Armut bedroht. Zusammenfassend kann man sagen, dass heute ca. 2,8 Millionen, d.h. jedes siebte Kind zumindest zeitweise in Verhältnissen aufwächst, in denen die Eltern statistisch von Einkommensarmut betroffen sind.

Armut hat laut KLOCKE⁶⁴ „die Tendenz, sich in der Generationenfolge fortzusetzen.“ Das liegt daran, dass Jugendliche aus schwierigen sozioökonomischen Lebenssituationen durchschnittlich früher die Schule beenden und durch frühzeitiges selbst verdientes Geld die finanzielle Familiensituation entlasten. Allerdings haben diese Jugendlichen geringere Bildungsqualifikationen und sind damit einem höheren Arbeitsmarktrisiko ausgesetzt – einhergehend mit geringeren Aufstiegschancen und auf Dauer beschränkten Verdienstmöglichkeiten.

Wohnumfeld und Lebensräume

Man kann einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Wohnraumversorgung und Einkommen ausmachen: Je angespannter die sozioökonomische Lebenssituation, desto schwieriger wird es für die betroffenen Personen einen geeigneten und günstigen Wohnraum zu finden. DANGSCHAT⁶⁵ stellt fest, dass von Armut bedrohte Familien oft dadurch gezwungen sind, in nachteilige und „belastete Stadtteile“ auszuweichen, wobei „stigmatisierende Effekte dieser Stadtteile die Ausgrenzung dieser Kinder und Jugendlichen noch verstärken“ können.

Andere Kinder und Jugendliche wachsen laut KLAWE⁶⁶ „in gesichtslosen und erlebnisarmen Neubaugebieten auf, die ihnen kaum eine Spielumwelt ermöglichen, in der sie – unkontrolliert von den restriktiven Ordnungsregeln der Erwachsenen – eigene Erfahrungen machen können.“ Sie werden von ihrer Umwelt eher als Störfaktoren angesehen und haben kaum Möglichkeiten „unkontrollierte und wenig vorstrukturierte Nischen“⁶⁷ zu finden und diese sich anzueignen. LANGHANKY⁶⁸ kommt zu einem ziemlich pessimistischen Ergebnis: „Öffentliche Räume sind für sie nicht vorgesehen, Räume des Ausdrucks und der Selbstdarstellung nur in strukturierter Form erhalten: Discotheken, Vereine, Spielplätze, die nur in DIN-Norm angelegt und von Erwachsenen überwacht sind.“

⁶⁴ KLOCKE, A.: Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge. In: BERGER, P.A.: Alte Ungleichheiten – neue Spannungen. Opladen 1998. Zit. in Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 143

⁶⁵ DANGSCHAT, J. S.: Du hast keine Chance, also nutze sie! In: MANSEL, J./ KLOCKE, A. (Hrsg.): Die Jugend von heute. Weinheim und München 1996. S. 162

⁶⁶ KLAWE, W.: Arbeit mit Jugendlichen. Weinheim und München 5. Aufl. 2000. S. 47

⁶⁷ Ebd. S. 47

⁶⁸ LANGHANKY, M.: In den Nischen der Megapolis – Stadt als öffentlicher Raum für deklassierte Kinder und Jugendliche. Unveröffentlichtes Manuskript, Hamburg 1995. Zit. in: ebd. S. 47

Aus sozialräumlicher Sicht versteht man nach KLAWE⁶⁹ den Lebensraum von Kindern und Jugendlichen heute nicht mehr nur „als Segment der real räumlichen Welt“, sondern als „einzelne separate Stücke, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamttraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist.“ Ausgehend vom ökologischen Zentrum – der „Wohninsel“ – werden die anderen Inseln (z.B. Kindergarten, Schule, Jugendhaus...) aufgesucht und angeeignet. Es findet also keine allmähliche Erweiterung des Nahraums statt, sondern die Aneignung geschieht unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamttraum und unabhängig von ihrer Entfernung. Vor diesem Hintergrund „einer solchermaßen ‚verinselten‘ sozialräumlichen Erfahrung und den immer stärker durch Kontrolle und Sanktionen bedrohten Nischen andererseits kommt“, nach Meinung des Autors⁷⁰, „Jugendarbeit die Aufgabe zu, die sozialräumlichen Bezüge der einzelnen Erfahrungsinself wiederherzustellen“, diese (öffentlichen) Sozialräume den Kindern und Jugendlichen wieder erfahrbar zu machen und sie zur Gestaltung zu befähigen.

II.4 Im Kontext von Familie

Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts⁷¹ stellt in einer zusammenfassenden Stellungnahme fest, dass sich „die familialen Lebensformen durch Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung, durch Migration und insbesondere durch die neuen Lebensentwürfe von Frauen und Müttern ausdifferenziert haben. Die Familie hat für Kinder und Jugendliche an Bedeutung gleichermaßen gewonnen wie verloren. Als Aushandlungsort und emotionalen Rückhalt genießt sie hohe Priorität; als Herkunftsmilieu und als Stätte der Wertebildung verliert sie an Bedeutung. Unbeschadet dessen wirkt die Vererbung kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals weiter.“

Der Institution Familie hat, traditionell verankert im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und zusätzlich gestärkt durch das 1991 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), eine besondere Rolle als Sozialisationsinstanz für Kinder- und Jugendliche in Deutschland. Nach Artikel 6 des Grundgesetzes haben die Eltern die primäre Erziehungsverantwortung zu tragen. Die Institution Familie als zentrale gesellschaftliche Sozialisationsinstanz, d.h. die Eltern, haben nach §1.2 KJHG (SGB VIII) damit das „natürliche Recht“, aber auch die Pflicht, die Pflege und Erziehung ihrer Kinder sicherzustellen.

⁶⁹ KLAWE, W.: Arbeit mit Jugendlichen. Weinheim und München 5. Aufl. 2000. S. 48

⁷⁰ Ebd. S. 48

⁷¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 45

Auch wenn sich Familie im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten erheblich gewandelt hat, ist sie nach HURRELMANN⁷² „unter den heutigen Bedingungen die wohl entscheidende und nach zeitlicher Dauer und Intensität wichtigste soziale Institution im Sozialisationsprozess.“

Wandel der Familienstruktur

Kann man noch bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts „von der auf Dauer zusammenlebenden Kleinfamilie als dem ‚Normaltypus der Moderne‘ sprechen, so zeigt dieser Normaltypus inzwischen zunehmende Erosionserscheinungen.“⁷³ Besonders in städtischen Gebieten hat sich die Struktur von Familie und das innere Beziehungsgeflecht familialer Lebensformen durch die gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse stark ausdifferenziert. Neben der traditionellen „Normalfamilie“ (zwei Elternteile und zwei Kinder) gibt es heute vielfältige Formen des Zusammenlebens: verheiratete Eltern mit einem oder mehreren Kindern, Alleinerziehende, Mehrgenerationenhaushalte, homosexuelle Paare mit und ohne Kinder, Eltern mit adoptierten Kindern oder Pflegekindern, so genannte „Patchwork-Familien“ mit zusammenlebenden Kindern unterschiedlicher Partner, binationale Familien, Lebensgemeinschaften, Familien mit Migration- oder Fluchterfahrungen usw. Dieser Wandel des traditionellen Familienverständnisses und der Familienstruktur führt laut den Autoren des Elften Kinder- und Jugendbericht⁷⁴ „zu einer zunehmenden Entkopplung von biologischer und sozialer Elternschaft.“

Trotz zurückgehender Heiratsziffer, einer steigenden Anzahl von Scheidungen, einer wachsenden Anzahl von Singlehaushalten – besonders in großstädtischen Gebieten – und einer zurückgehenden Geburtenrate zeigen Ergebnisse des Elften Kinder- und Jugendberichts⁷⁵, dass Familie⁷⁶ nach wie vor kein „auslaufendes Modell“ ist: 1998 lebten etwa 83% der 15,4 Mio. minderjähriger Kinder mit einem Elternpaar zusammen, der Anteil der Kinder, die bis zum 14. Lebensjahr überwiegend bei beiden Elternteilen aufwuchsen, ist mit 86% in West- und 87% in Ostdeutschland sogar noch größer.

⁷² HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1986. S. 97f. zit. in NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 13

⁷³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 123

⁷⁴ Ebd. S. 123

⁷⁵ Daten des Statistischen Bundesamtes zit. in ebd. S. 123f.

⁷⁶ Wie oben festgestellt wurde, greift der Begriff „die Familie“ als eindeutig definierbare Strukturform eigentlich zu kurz. Aus Gründen der Vereinfachung soll jedoch im Rahmen dieser Arbeit dieser Begriff erweitert genutzt werden und meint übergreifend alle Formen des Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen, die mit Bezug zu ihren leiblichen Eltern oder Elternteilen aufwachsen.

Ca. 70% der bundesdeutschen Bevölkerung ab 30 Jahren ist verheiratet. Ehe ist also immer noch die für die über 30-Jährigen die häufigste Form des Zusammenlebens. „Gleichzeitig sind die äußeren Formen dieses Zusammenlebens zunehmend situativ und biografisch variabel geworden.“⁷⁷ So werden beispielsweise ein Drittel aller Ehen wieder geschieden, was bedeutet, dass die Zahl der Paare, die ein Leben lang zusammenbleiben abnimmt und oftmals beide Partner im Laufe ihres Lebens mehrere Beziehungen eingehen. Zusätzlich lässt sich feststellen, dass das Heiratsalter und der Beginn der Elternschaft entsprechend der verlängerten Jugendphase sich im Schnitt immer mehr zeitlich nach hinten verlagern. Unterschiede zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern zeigen sich besonders im Anteil der Lebensform „Elternschaften ohne Trauschein“: dieser Anteil ist nach wie vor in Ostdeutschland wesentlich höher als in Westdeutschland.

Insgesamt geht die Entwicklung noch stärker in Richtung Kleinfamilie (3-4 Personen). So stellt schon der Achte Kinder- und Jugendbericht⁷⁸ fest, dass 1987 bereits 80,4% aller Kinder in Kleinfamilien aufwachsen. Die durchschnittliche Geschwisterzahl⁷⁹ sank 1999 im Westen auf 1,5 und im Osten auf 1,3. Dies bedeutet, dass heute bereits ca. 20% aller Kinder als Einzelkinder aufwachsen – mit weitreichenden Folgen: Die Familie „bietet aufgrund des Fehlens von Geschwistern“, laut den Autoren des Elfter Kinder- und Jugendbericht⁸⁰, „immer weniger die Möglichkeit als soziales Lernfeld zu fungieren, in dem Geschwisterrivalitäten ausgelebt werden, gleichzeitig aber auch Fähigkeiten erworben werden können, wie konkurrierende Interessen zu respektieren, Zuwendung der Eltern zu teilen und Kompromisse zu schließen sind. Einzelkinder sind deshalb deutlich mehr als andere auf Gleichaltrigenkontakte außerhalb der Familie angewiesen.“

Gemeinsame Haushalte von Familien mit mehr als zwei Generation unter einem Dach gibt es nur noch sehr selten (ca. 5%)⁸¹, allerdings leben immer noch bei ca. 30% der Familien Familienangehörige von drei Generationen im selben Wohnviertel. Bei Migrantenfamilien ist auffällig, dass sie ihren sozialen Zusammenhang teilweise auch über wesentlich größere Distanzen organisieren.

Die Zahl alleinerziehender Mütter und Väter stieg von 1991 bis 1998 von 18% auf 21% bzw. von 15% auf 18% und ist in den ostdeutschen deutlich höher als in den westdeutschen Bun-

⁷⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 123

⁷⁸ Datenquelle vgl. Achter Kinder- und Jugendbericht zit. in NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Heidelberg 1995, S. 17

⁷⁹ Ebd. S. 17

⁸⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 124

⁸¹ Datenquelle des Statistischen Bundesamtes zit. in: ebd. S. 123f.

desländern.⁸² Insgesamt lebten 1998 in 56,1% aller bundesdeutschen Haushalte Erwachsene mit Kindern zusammen. Die häufig erwähnte Zunahme von Singlehaushalten auf einen Anteil von 12% Alleinlebenden in West- und 8% in Ostdeutschland⁸³ muss jedoch relativiert werden, da fast die Hälfte feste Partner und/oder Kinder hat und in nachbarschaftlichen Konstellationen mit ihren Familien lebt. BERTRAM⁸⁴ kommt somit zum Ergebnis, dass nur 1% im Westen und 3% im Osten wirklich allein ohne Verwandte in erreichbarer Wohnnähe leben.

Wandel geschlechtsspezifischer familialer Rollenverteilung

Laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht⁸⁵ kann „die klassische Kleinfamilie, bei der biologische und soziale Elternschaft zusammenfallen, nicht mehr ohne weiteres als Norm gesetzt werden, so dass auch die Selbstverständlichkeiten, die sich hinter dieser Norm verbergen – etwa in Bezug auf Rollenbilder oder familialer Arbeitsteilung – nicht mehr ohne weiteres verallgemeinerbar sind.“ Die bereits erwähnten Pluralisierungsprozesse der familialen Lebensformen, haben neue individuelle Anforderungen auch in Bezug auf die Notwendigkeit der Absicherung des Lebensunterhalts mit sich gebracht. Zusätzlich haben die in den letzten Jahrzehnten stattgefundenen Prozesse der Gleichstellung und Gleichberechtigung von Frauen im gesellschaftlichen Leben, im Bildungs- und Arbeitsmarkt, mit einer gleichzeitigen Zunahme qualifizierter Bildungsabschlüsse weiblicher Schulabgängerinnen und damit einhergehende verbesserte Erwerbschancen für Frauen, zu einer ansteigenden Erwerbstätigkeit von Frauen geführt. Schon 1987 lag bei 41,7% aller Familien eine elterliche Doppelerwerbstätigkeit⁸⁶ vor, was sich mit Sicherheit durch die deutsche Wiedervereinigung und der in Ostdeutschland strukturell sehr viel stärker ausgeprägten Erwerbstätigkeit der Frauen noch gesteigert haben dürfte. Durch die wachsende ökonomische Unabhängigkeit der Frauen wurde gleichzeitig auch ihre Position in innerfamiliären Aushandlungsprozessen gestärkt.

Neben der tradierten geschlechtsspezifischen Rollen- und Aufgabenzuschreibung (der Mann geht arbeiten, die Frau kümmert sich um Haushalt und Kinder) kann man heute eine Vielzahl von familialen Erziehungs- und Beschäftigungsmodellen ausmachen, in der Vollzeit-erwerbstätigkeit von einem oder beiden Partnern mit gemeinsam organisierter Haushaltsführung, Teilzeit- und Nebenbeschäftigungen, Selbstständigkeit, sog. Ich-AGs, wechselnder Er-

⁸² Datenquelle des Statistischen Bundesamtes zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 123f.

⁸³ Ebd. S. 123

⁸⁴ Datenquelle vgl. BERTRAM, H. (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Opladen 1995 zit. in: ebd. S. 124

⁸⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 124

⁸⁶ Achter Kinder- und Jugendbericht zit. in NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Heidelberg. 1995, S. 17

ziehungsurlaub, partielle und teilweise auch langfristige Arbeitslosigkeit in unterschiedlicher Kombination vorzufinden sind, sich abwechseln oder überlagern.

Laut einer IPOS-Studie⁸⁷ ist für männliche Jugendliche jedoch „der herkömmliche Lebensentwurf mit der Selbstverständlichkeit einer vollzeitlichen Erwerbsperspektive immer noch zentral und wird zumeist mit der Vorstellung, in und mit Familie zu leben, verbunden.“ Bei weiblichen Jugendlichen dagegen sind inzwischen sehr viel vielfältigere und heterogenere Lebensentwürfe anzutreffen, wobei immer weniger Mädchen einen ausschließlich familienorientierten Lebensentwurf anstreben und stattdessen versuchen, Familie und Beruf miteinander zu verbinden.

Ökonomische, soziale und kulturelle familiale Ressourcen

Die strukturelle Benachteiligung von Familien ist nach wie vor nicht aufgehoben. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht⁸⁸ stellt fest, dass mit „steigender Kinderzahl die Armutsquote bei Familien zunimmt. Dies gilt nicht nur für die Einkommensarmut, sondern auch für die Versorgung mit Wohnraum, für Bildung und Ausbildung, für die Gesundheit, für die sozialen Beziehungen und für die kulturellen Angebote. Familien mit Kindern sind deshalb eher von sozialer Ausgrenzung bedroht.“

Bereits der Fünfte Kinder- und Jugendbericht⁸⁹ hatte einen besonderen familienpolitischen Handlungsbedarf angemahnt und 1994 die „mangelnde Anerkennung der erheblichen Sozialisationsleistungen von Familie als strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Familien kritisiert.“ Auch in den letzten Jahren wurde dieser defizitäre Zustand in der bundesdeutschen Gesetzgebung mehrmals vom Bundesverfassungsgericht gerügt – so wurde beispielsweise 2001 die Beitragsgestaltung für Eltern mit Kindern in der sozialen Pflegeversicherung für verfassungswidrig erklärt.

NÖRBER⁹⁰ stellt fest, dass die Geschichte der Familie in den letzten Jahrzehnten auch als „Entwicklung von einer Produktions- zu einer Konsumgemeinschaft“ bezeichnet werden kann, wobei „die ökonomische Bedeutung der Familie und ihre Rolle im Arbeitsprozess zurückgegangen ist, während die Erziehungsfunktion und die Sozialisationsleistung der Familie zugenommen“ hat.

⁸⁷ IPOS-Studie, Mannheim 1999 zit. in Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 125

⁸⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 45

⁸⁹ Fünfter Kinder- und Jugendbericht 1975 zit. in: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 124

⁹⁰ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 19

Die aktuellen Forschungsergebnisse zusammenfassend, kommt die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts⁹¹ zum Ergebnis, dass „sich der Wandel von Familienstrukturen weniger (als vielfach angenommen) in der Wertschätzung der Familie durch Kinder und Jugendliche bzw. ihrem Stellenwert in den Lebensentwürfen junger Menschen niederschlagen scheint“ und dass „familiäre Herkunft als soziale Zuschreibung und als Moment subjektiver Identitätsfindung“⁹² an Bedeutung verliert, während gleichzeitig die „familiär vermittelten kognitiven, emotionalen, materiellen und kulturellen Ressourcen für die Gestaltung der eigenen Biografie“⁹³ an Bedeutung zugenommen haben.

Die Autoren⁹⁴ zeigen auf, dass in dem Maße, wie die traditionelle Einbindung von Kindern und Jugendlichen in nachbarschaftliche, arbeiterkulturelle oder religiös geprägten Milieus als natürliche „familiäre Sozialisationsdefizite kompensierende Institutionen“ zurückgegangen ist, „die Familie selbst zu der entscheidenden Institution der Reproduktion des Sozialen und der Vermittlung gesellschaftlicher anerkannter Wertorientierungen und Einstellungen“ wurde. Des Weiteren stellt SILBEREISEN⁹⁵ fest, dass unverändert eine „Vererbung“ kulturellen und sozialen Kapitals durch ökonomische und zeitliche Privilegien in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern stattfindet, d.h. je höher die Bildung der Eltern ist und „je höher eine Schulform qualifiziert, um so häufiger unterstützen die Eltern ihre Kinder und um so seltener arbeiten diese für ihren Lebensunterhalt.“ Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts⁹⁶ zieht daraus den Schluss, dass „Risiken für eine gelingende Biografie deshalb nicht allein aus dem Fehlen ökonomischen Kapitals – und somit aus materiellen Mangellagen (siehe Abschnitt „Neue Armut“) – resultieren, sondern auch aus der mangelnden Präsenz sozialen und kulturellen Kapitals.“

Bedeutung von Familie für Kinder und Jugendliche

Unabhängig vom Strukturwandel der Familie, hat die Familie nach wie vor eine wichtige positive Funktion als Problemanlaufstelle und einen hohen Stellenwert in der Einstellung von Jugendlichen. Nach einer IPOS-Studie⁹⁷ gaben 1999 89% der west- und 91% der ostdeutschen Jugendlichen (im gleichen Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen) an, dass sie bei den Eltern Hilfe bei schwerwiegenden Problemen finden. Die 13. Shell Jugendstudie⁹⁸ stellte au-

⁹¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 126

⁹² Ebd. S. 126

⁹³ Ebd. S. 126

⁹⁴ Ebd. S. 127

⁹⁵ SILBEREISEN, R.K. u.a.: Jungsein in Deutschland. Opladen 1996. S. 18 zit. in: ebd. S. 127

⁹⁶ Ebd. S. 127

⁹⁷ IPOS-Studie, Mannheim 1999 zit. in: ebd. S. 125

⁹⁸ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie 2000. S. 14

ßerdem fest, dass eine Mehrheit der Jugendlichen – befragt nach ihrer Zukunftsplanung – immer noch einer beruflichen Laufbahn und dem Ziel „eine Familie zu gründen“ die höchste Bedeutung zumessen. Allerdings scheint diese Familienorientierung weitestgehend losgelöst zu sein von materiellen Kosten-Nutzen-Überlegungen. Die Bedeutung der Familie als „Versorgungsgemeinschaft“ scheint also geringer geworden zu sein. „Vielmehr wird die Familie als Ressource, als emotionaler Rückhalt, als Ort von Verlässlichkeit, Treue, Häuslichkeit und Partnerschaft verstanden.“⁹⁹

Nahezu konstant ist der relativ niedrige Anteil¹⁰⁰ (unter 10%) der Jugendlichen, die später keine eigenen Kinder wollen. Allerdings planen die meisten Jugendlichen eine Familiengründung erst nach Abschluss der Ausbildungs- und Berufseinstiegsphase. So waren beispielsweise 1999 nur 7% der west- und 5% der ostdeutschen Jugendlichen mit 24 Jahren bereits verheiratet und 3,9% der Mütter jünger als 20 Jahre alt.

Familiale Erziehung und Sozialisation

Die Erziehungsstile und -vorstellungen haben sich in den letzten Jahrzehnten mehrheitlich und grundlegend geändert und sind heute eher aushandlungsorientiert und liberal als autoritär geprägt. Die in den Medienwelten repräsentierten Familienbilder und Formen familialen Lebens, aber auch eine größere Transparenz und Öffentlichkeit von Familie und die damit einhergehende Vergleichbarkeit der Erziehungsstile, ergeben zunehmend „für Eltern die Notwendigkeit, eigene Erziehungspraktiken den Kindern und Jugendlichen gegenüber – teilweise mit erheblichem kommunikativem Aufwand – begründen zu müssen.“¹⁰¹

Der von FUCHS¹⁰² in den 80er Jahren beschriebene Trend einer „Vorverlagerung sozioökonomischer Verselbstständigung“ zeigt sich auch darin, dass Kinder und Jugendliche heute früher und gleichberechtigter in familiäre Entscheidungsprozesse einbezogen sind. Vormalig der Erwachsenenwelt vorbehalten exklusive Privilegien und Erfahrungsbereiche, wie das selbstbestimmte Recht auf Sexualität und die souveräne Teilhabe am Konsum wurden von der Jugend vollständig erschlossen und sind heute in weiten Bereichen der direkten pädagogischen und moralischen Kontrolle der Erwachsenen entzogen.

Gleichzeitig ist die Bedeutung der „Selbstsozialisation“ in informellen Netzen gestiegen und die Reichweite dieser Netze hat sich ausgeweitet (siehe Kapitel „Im Kontext unter Gleichaltrigen“).

⁹⁹ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie 2000. S. 14

¹⁰⁰ Datenquelle vgl. IPOS-Studie, Mannheim 1999 zit. in Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 125f.

¹⁰¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 126

¹⁰² Vgl. FUCHS, W: Jugendliche Statuspassage o. individualisierte Jugendbiographie. In: Soziale Welt 34.2/1983 S. 341f.

Zum Verhältnis zwischen Eltern und Kindern

Das Verhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen zu ihren Eltern, wird zunehmend so beschrieben, dass sie ihre Eltern „als Partner erleben, die sich Mühe geben sie zu unterstützen und zu beraten. Immer weniger vollzieht sich damit ihre Verselbstständigung im Konflikt, vielmehr werden sie von den Eltern aktiv unterstützt und begleitet.“¹⁰³

Verschiedene Autoren sprechen in diesem Kontext auch von einem „verschobenen bzw. fehlenden Generationenkonflikt. Jugendliche bleiben – maßgeblich begründet durch eine zeitlichen Ausdehnung der Schul- und Ausbildungsphase – heute länger von der Erwachsenen- und Arbeitswelt ausgeschlossen. Die Problematik einer partiellen „Entmischung der Generationen“ liegt allerdings nicht nur in der fehlenden Realitätskonfrontation inklusive den Chancen einer produktiven Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Erwachsenen, sondern – angesichts der demografischen Entwicklung – auch in der Bewältigung anstehender gesellschaftlicher Zukunftsaufgaben.

Zusätzlich kann man von einer „Verschiebung der Machtbalance“ zugunsten der jüngeren Generation sprechen. Kinder haben heute in der Regel einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern. Dieses hat eine Umkehrung des Erfahrungs- und Wissensvorsprungs zugunsten der jüngeren Generation mit sich gebracht. Die Eltern können deshalb in mancher Hinsicht nicht mehr als „Vorbild“ des eigenen Lebensentwurfs dienen.

Die wachsende Notwendigkeit außerfamiliärer Unterstützung

Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts¹⁰⁴ kommt zum Ergebnis: „Familiale Lebensformen erfüllen zwar nach wie vor die von ihnen gesellschaftlich erwarteten Leitungen der Erziehung und Sozialisation von Kinder und Jugendlichen, haben dabei aber einen intensiveren Ergänzungs- und Unterstützungsbedarf als noch vor 20 Jahren.“ „Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bedeutet, dass alle jungen Menschen und ihre Familien eine soziale Infrastruktur vorfinden sollen, die ihren Bedürfnissen und Interessen sowie ihren spezifischen Unterstützungs- und Förderungsbedarf entspricht.“¹⁰⁵

Auch NÖRBER¹⁰⁶ unterstützt diese Ansicht, indem er zwar die Familie nach wie vor „als das primäre Sozialisationsfeld“ betrachtet, jedoch davon spricht, dass „die familiäre Sozialisationsleistung durch wachsende Anforderungen von außen überfordert“ ist. Insofern kann seiner

¹⁰³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 126

¹⁰⁴ Ebd. S. 124

¹⁰⁵ Ebd. S. 45

¹⁰⁶ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 23

Meinung nach¹⁰⁷ „von einer abnehmenden Sozialisationsleistung der Familie gesprochen werden, die zunehmend zur Aufrechterhaltung ihrer Erziehungstätigkeit auf eine externe Unterstützung angewiesen ist.“ Unterstützungsbedarf besteht hierbei nicht nur im Bereich von verlässlichen Betreuungs- und Freizeitangeboten, die die Berufsausübung beider Elternteile und eine Erweiterung elterlicher Freizeitgestaltung sicherstellen und ermöglichen.

Herausforderungen und Sozialisationsaufgaben, mit denen sich Familien zunehmend mehr konfrontiert sehen, sind u.a. die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, eine Stabilisierung des Selbstbildes, „die Vermittlung eines tragfähigen Werte- und Normsystems angesichts einer Pluralisierung von Wertvorstellungen, die Vorbereitung auf einen kompetenten Umgang mit den Angeboten der Konsum- und Medienwelt im Kontext einer immer stärker geprägten und in Marktzusammenhängen eingebundenen Jugendphase und die Schul- und Berufswahl vor dem Hintergrund eines Bedeutungszuwachses von Bildung bei gleichzeitiger abnehmender Integrationskraft von Bildungsabschlüssen.“¹⁰⁸ Dieses bringt – wie schon erwähnt – intern zusätzliche Anforderungen an die familiäre Sozialisationsleistung (Unterstützungsfunktion) sowie extern erhöhte Erwartungen an Erziehungsleistungen mit sich. Die Frage, wie die Familien die erforderlichen neuen Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben können, ist nach wie vor jedoch unklar.

Zusätzlich brauchen Familien, die über ein strukturelles Erziehungsdefizit verfügen, ergänzende und unterstützende Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Jugendhilfe soll die Eltern in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen und den Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft auf freiwilliger Basis erleichtern.

II.5 Im Kontext von Schule

Die Lebensphase von Kindern und Jugendlichen ist heute zentral – wenn auch keineswegs ausschließlich – durch ihr Schülersein geprägt. Schule ist in der Jugendphase neben der Familie die zentrale Sozialisationsinstanz. Aus sozialhistorischer Perspektive betrachtet, hat die Ausdehnung der Institution Schule wesentlich zu der Herausbildung der Jugendphase beigetragen. So stellt HORNSTEIN¹⁰⁹ fest, dass sich insbesondere durch die Separierung junger

¹⁰⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 23

¹⁰⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 125

¹⁰⁹ HORNSTEIN, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen. Jugendsituation heute: Rahmenbedingungen, Problemkonstellationen, Zukunftsperspektiven. Stuttgart 1990. S. 31. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 41

Menschen in der Institution Schule, die, „getrennt und abgesondert vom alltäglichen Leben“ der „Vorbereitung auf die Aufgaben des Erwachsenenlebens“ dienen soll, Jugend als eigenständige biografische Phase wie auch als soziale Gruppe in der Gesellschaft herausgebildet hat. Gleichzeitig hat die Entwicklung eines „öffentlichen und prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen zugänglichen Bildungswesen“ laut FEND¹¹⁰ wesentlich zur Entwicklung moderner Gesellschaften beigetragen.

In der Konsequenz ist Kindheit bzw. die Jugendzeit in der Regel ab dem sechsten Lebensjahr immer auch Schulzeit. So formuliert das Deutsche Jugendinstitut¹¹¹ schon 1982 die These: „Bildung und Ausbildung sind zu den bestimmenden Merkmalen der Lebenslage von Jugendlichen geworden. (...) Jungsein war und ist in erster Linie Schülersein.“

Durch die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre hat eine zeitliche Ausdehnung der Schule – oder anders formuliert: eine zunehmende „Verschulung der Jugendphase“ stattgefunden. Die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten bezüglich der Verteilung der Jugendlichen auf das Schulsystem macht deutlich, dass innerhalb einer Generation das allgemeine Bildungsniveau enorm zugenommen hat. So besuchten 2002 21% aller Schüler im Alter von 12 bis 25 Jahren die Hauptschule, 25% die Realschule, 41% das Gymnasium, 7% eine Gesamtschule und 6% eine sonstige Schulform¹¹². Die zeitliche signifikante Veränderung wird klar, wenn man beispielsweise den Schulbesuch der 13-Jährigen von 1960 mit dem von 1998 vergleicht¹¹³: So besuchten 1960 70% (1998: 21%) der 13-Jährigen die Hauptschule, 11% (1998: 24%) die Realschule, 15% (1998: 30%) das Gymnasium und 4% (1998: 8%) schulartunabhängige Orientierungsstufen oder Sonderschulen. Zusätzlich besuchen 1998 10% der 13-Jährigen eine „Integrierte Gesamtschule“ und 7% Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Rein formal betrachtet verfügt dadurch ein Großteil der Jugend über einen höheren Bildungsabschluss als die Eltern, wobei Jugendliche einer gesellschaftliche Entwicklung ausgesetzt sind, in der erworbene Bildungsabschlüsse einerseits wichtiger, aber auch wertloser geworden sind. Trotzdem ist nach wie vor die Verteilung auf das Schulsystem signifikant schichtspezifisch. SCHÄFERS¹¹⁴ stellt fest, dass dieser Zusammenhang auf die einfach Formel gebracht werden kann: „Je höher der soziale Status der Eltern (nach Beruf, Einkommen, Bildungsniveau)

¹¹⁰ FEND, H.: Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In: PEKRUN, R./ FEND, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991. S. 9. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 41

¹¹¹ Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Die neue Jugenddebatte. München 1982. Zit. in NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 26

¹¹² Datenquelle vgl. Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2002. S. 63

¹¹³ Datenquelle vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 59

¹¹⁴ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 119

um so wahrscheinlicher ist der Besuch weiterführender Schulen ihrer Kinder.“ Die Gründe hierfür sind vielschichtig und stehen in engem Zusammenhang mit den auf Seite 29 zitierten ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der jeweiligen Familie. An dieser Stelle sei die Frage gestattet, ob das heutige Schulsystem – trotz der gesellschaftlich verankerten, leistungsbezogenen Zugangsmöglichkeit zu den unterschiedlichen Bildungswegen für alle Kinder und Jugendliche – nicht doch im Grundsatz soziale Ungleichheit mit ungleich verteilten Bildungschancen reproduziert?

Im Folgenden werde ich das System Schule „aus der Schülerperspektive“ betrachten und erläutern. Bezüglich der Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz, der gesellschaftlichen Funktionszuschreibungen unter reproduktionstheoretischer und strukturfunktionaler Sicht und dem schulinternen Verständnis von Bildung und Erziehung sei auf das Kapitel „III.3 Schule“ verwiesen.

Erwartungen an Schüler

Für ca. 10 Mio. Kinder und Jugendliche¹¹⁵ zwischen dem 6. und dem 18. Lebensjahr ist die Schule eine Pflichtveranstaltung – staatlich finanziert und beaufsichtigt. Laut TILLMANN¹¹⁶ besucht ein Heranwachsender in dieser Zeit 13.000 bis 15.000 Stunden Unterricht allein im allgemeinbildenden Schulwesen. „All diese Stunden dienen der gezielten Beeinflussung, sind auf Aneignung von gesellschaftlich erwünschten Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen ausgerichtet. Dabei ist in Lehrplänen und Richtlinien festgelegt, welche Inhalte als bedeutsam und welche Werte als erwünscht gelten.“¹¹⁷

Der Tages- und Jahresablauf von Jugendlichen im Rhythmus von Unterricht und Freizeit, Schulhalbjahren und Ferien, ist durch die schulisch festgesetzten Zeiten vorstrukturiert. Ihre zentrale Aufgabe als Schüler ist es, nach OELERICH¹¹⁸, „am Schulunterricht teilzunehmen und den verschiedenen schulischen Anforderungen nachzukommen.“ Schulische Leistungen entscheiden über Startpositionen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkts – allerdings ohne Garantie. Mit der Formel „Lernen für später“ fordert Schule von den Schülern „massiv fremd- und ferngesteuerte Motive zu akzeptieren und verlangt Bedürfnisaufschub.“¹¹⁹

¹¹⁵ Nur Schüler an allgemein bildenden Schulen im Jahr 2001. Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 57

¹¹⁶ TILLMANN K.-J.: Sozialisierungstheorien. Hamburg 9. Aufl. 1999. S. 110

¹¹⁷ Ebd. S. 110

¹¹⁸ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 42

¹¹⁹ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 32

Laut THIMM¹²⁰ orientiert sich „die ‚Kognitions-Schule‘ nicht am Alltagsleben des Schülers, sondern an der zugeordneten Rolle, an über Lehrpläne, Jahrgangsklassen, Stundenpläne, Leistungsstandards vermittelten Regelvorgaben und Verhaltenserwartungen. Für alle Kinder und Jugendliche, gleich aus welchen Familien sie kommen, gelten (die gleichen) Anforderungen an Fähigkeiten und Bereitschaften zum Institutionsverhalten, das sich von Kleingruppenmilieus unterscheidet: mehr Disziplinierung, höhere affektive Zurückhaltung, geringere persönliche und spontane Ausdrucksmöglichkeiten, weniger direkte Interaktionshäufigkeiten im Unterricht. Es interessiert nicht das individuelle Verhaltensprofil bzw. die persönliche Besonderheit, sondern letztlich die Vergleichbarkeit mit dem Ziel der konkurrenten Beurteilbarkeit.“

Die Schule trägt dadurch wesentlich zu einer Standardisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs bei. Wenn BECK¹²¹ von „institutionenabhängigen Individuallagen und institutionellen Lebenslaufmustern“ spricht, bedeutet dieses für Kinder und Jugendliche eine „gesellschaftliche Prägung ihrer Biographie und ihres Alltags durch die Institution Schule und durch eine für alle Kinder und Jugendliche gemeinsame, nach festgelegten, schulischen Prämissen standardisierte Schülerrolle.“¹²² Damit zusammenhängende schulische Anforderungen, Verhaltenserwartungen und -zumutungen müssen von allen Schülern bewältigt werden – unabhängig davon, ob sie dieses mit ihren spezifischen Lebensverhältnissen und Persönlichkeitsmerkmalen in Einklang bringen können. OELERICH¹²³ fasst diesen Tatbestand zusammen, in dem sie aufzeigt, dass „in ihrem individuellen Schülersein die Einzelnen die Anforderungen der standardisierten Schülerrolle mit den Möglichkeiten ihres spezifischen Alltags bewältigen“ müssen.

Für Schüler bedeutet dieses, einem starken Erwartungs- und Leistungsdruck gerecht werden zu müssen, mit dem Ziel einen möglichst hochwertigen Abschluss als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für einen späteren Wunsch-Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu erlangen. Dabei haben sie zusätzlich bestimmte Erwartungen der Eltern zu erfüllen und müssen „in einer rauen, aggressiven, jugendlichen und schulischen Kultur“ mit den „ständigen Vergleichen, Misserfolgen und Bedrohungen des Selbstwerts fertig werden.“¹²⁴ Jugendliche reagieren auf diese Situationen mit unterschiedlichen Strategien und entwickeln mehrheitlich ein „stra-

¹²⁰ Ebd. S. 32

¹²¹ Vgl. BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986. S. 210f.

¹²² OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 43

¹²³ Ebd. S. 43

¹²⁴ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 33

tegisches Verhältnis“ der Schule gegenüber. Die häufigsten Motive sind davon geprägt, möglichst gute Noten mit möglichst geringem Aufwand zu erzielen, ein einigermaßen problemfreies Verhältnis zu den Lehrkräften zu haben, die eigene Position im Klassenverband zu stärken (oder zumindest nicht zu gefährden) und die elterlichen Erwartungen einigermaßen zu erfüllen. Mit „intrinsischer Lernmotivation“ hat Mitarbeiter laut THIMM¹²⁵ jedoch oft nichts zu tun. „Man räumt der Schule ein, dass man sie wohl oder übel braucht, aber man will nicht für die Schule leben.“

Die wenigsten Schüler formulieren – gefragt nach ihrem Erleben von Schule – einen unmittelbaren Nutzeffekt, Sinn- und Anwendungsbezug des Unterrichtsstoffs zu ihrer Lebenswelt. HURRELMANN¹²⁶ stellt fest, dass schulisches Lernen deshalb häufig „von außen gesetzte Anforderung bleibt“, wobei Schüler „denen ein Tauschwert-Denken und die ‚Sinngemäßigkeit‘ des Eigentlichen im ‚Später‘ nicht gelingt, in Schwierigkeiten geraten.“¹²⁷

Schüler im Klassenverband und Mitglieder von peer-groups

Schule ist auch Raum sozialer Beziehungen. Jugendliche Individuen werden in der Schule zu Klassenverbänden, Förderstufen, Kursen etc. gruppiert und formieren sich darüber hinaus zu Cliques, Gleichgesinnten und Gruppen von Schülern mit ähnlichen Interessen (z.B. in AGs). Jeder Einzelne ist somit gewollt oder ungewollt, aktiver und/oder passiver Akteur in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen von Gleichaltrigen. Wahrscheinlich noch stärker als die gestellten Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern, bestimmen die Bezüge zu den Gleichaltrigen das Verhalten der Jugendlichen. Die Mitschüler stellen nach OELERICH¹²⁸ durch die quantitative und qualitative Ausdehnung der Schulzeit eine wichtige soziale Bezugsgruppe dar, „die sozialen Rückhalt, Unterstützung und Zugehörigkeit bedeuten kann, angesichts sozialer Leistungsvergleiche und der strukturellen ‚Knappheit‘ guter Noten gleichzeitig aber auch ein wesentliches Erfahrungsfeld der sozialen Auseinandersetzung, der gegenseitigen Abgrenzung und der Konkurrenz“ ist. Auch HURRELMANN¹²⁹ macht deutlich, dass „Kontakte zu Mitschülern einerseits den Konkurrenz- und Hierarchieprinzipien unterworfen sind, andererseits sind sie Medium von Gegenmachtbildung und Zugehörigkeit. In vielen Fällen sind es die Bedürfnisse nach Wertsteigerung und Geborgenheit, die das Tun oder Unterlassen im Schü-

¹²⁵ Ebd. S. 37

¹²⁶ HURRELMANN, K. zit. in Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrössenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 37

¹²⁷ Ebd. S. 37

¹²⁸ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 52

¹²⁹ HURRELMANN, K. zit. in Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrössenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 36

leralltag insbesondere auch unter Gleichaltrigen prägen.“ Es ist deshalb für Jugendliche „besonders kränkend und bedrohlich – und die Gefahr der Randständigkeit steigend –, wenn der Rückhalt in der Gruppe verloren geht.“¹³⁰

Insbesondere jedoch für Kinder und Jugendliche, die ohne Geschwister oder angesichts massiver familialer Problembelastungen und diskontinuierlicher Familienbeziehungen aufwachsen, ist die Schule mit ihren sozialen Kontakten laut OELERICH¹³¹ „ein zentraler, kontinuierlicher und trotz aller Anstrengungen und Belastungen verlässlicher Bezugspunkt in ihrem Alltag.“ Darüber hinaus dient Schule als „Zentralstelle für Verabredungen“ und die Beziehungen zu gleichaltrigen Mitschülern werden nicht selten „zu einer informellen gegenkulturellen Realität, zu einem sinnstiftenden Fokus im Schulalltag“¹³² – zu einer „schulischen Subkultur, die den offiziellen Schulalltag in seiner Rigidität unterlaufen und abschwächen, letztlich ‚erträglich‘ machen.“¹³³

Lehrer-Schüler-Verhältnis

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist weitgehend durch die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, der Leistungserbringung und -bewertung geprägt. Zentrale Charakteristika dieses Verhältnisses sind laut OELERICH¹³⁴ eine „strukturelle Machtasymmetrie“, unterschiedliche Handlungsspielräume auf beiden Seiten und die Abhängigkeit der Schüler von der Bewertung der Lehrer. „Die institutionsspezifischen Strukturen der Schule (Unterricht, Fachlehrersystem, Stundentafel etc.) präformieren die Rollen auf beiden Seiten nachhaltig, versehen das Lehrer-Schüler-Verhältnis mit einer schwierigen Interaktionsstruktur.“¹³⁵ Deutlich unterscheiden sich die Urteile hinsichtlich der Einschätzung, dass Lehrer sich sehr um die Probleme des einzelnen Schülers bemühen: Während sich dieses pädagogische Bemühen 80% der Lehrer zuschreiben, vertreten nur 32% der Schüler diesen Standpunkt.¹³⁶ Noch deutlicher sind die Ergebnisse der 13. Shell Jugendstudie¹³⁷: Hier nehmen Lehrer den letzten Platz auf der Rangliste der für Jugendlichen wichtigen Bezugspersonen ein. Eine weitere Studie von HURRELMANN¹³⁸ stellt fest, dass bei schulischen Schwierigkeiten kaum 10% der Jugendlichen ihren

¹³⁰ Ebd. S. 35

¹³¹ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 52

¹³² Ebd. S. 52

¹³³ SCHÄFFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 121

¹³⁴ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 53

¹³⁵ Ebd. S. 53

¹³⁶ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrössenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 39

¹³⁷ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000. Bd. 1. S. 212

¹³⁸ Vgl. ENGEL, U./ HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastungen im Jugendalter: empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin 1989. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 53

Klassenlehrer bislang tatsächlich um Rat gefragt haben. OELLERICH¹³⁹ kommt deshalb zu dem Fazit, dass insbesondere von älteren Schülern Lehrer im Allgemeinen „weniger als Vermittler im Kontext schulischer Lernprozesse oder als Unterstützer ihrer sozialen oder leistungsmäßigen Entwicklung verstanden werden, sondern vielmehr als Bewertungs- und Entscheidungsinstant bei der Zuteilung beruflicher Chancen.“

Schulversagen und daraus resultierende Konsequenzen

Die PISA-Studie zeichnet ein ernüchterndes Bild des deutschen Schulsystems. In welchem Ausmaß schulisches Versagen heute jedoch zum Schüleralltag gehört, macht die aktuellste Shellstudie aus dem Jahr 2002¹⁴⁰ deutlich – die damit im Zusammenhang stehenden, vom Einzelnen individuell erlebten, manchmal subjektiv als existenzbedrohend wahrgenommenen Belastungen und Problemsituationen, kann man sich nur ausmalen...

Die steigenden Leistungserwartungen führen zu schulischen Versagenserlebnissen bei Schülern, die Schule manchmal eher als „Institution mit Ausschlussfunktion“ erleben – mit aus ihre Sicht zwangsweise zu erwerbenden, zweifelhaften, lebensweltfernen und alltagsfremden Qualifikationen. So mussten beispielsweise 15% aller 12- bis 25-Jährigen¹⁴¹ bereits einmal eine Klasse wiederholen, bei jedem vierten Schüler (26%) war zeitweilig die Versetzung gefährdet und bundesweit ca. 9% aller Jugendlichen letztlich ohne Schulabschluss¹⁴² scheitern an dieser irreführenden Tauschwertversprechung „Zukunftschancen gegen Leistung“.

HURRELMANN¹⁴³ stellt darüber hinaus fest, dass 78,9% aller arbeitslosen Jugendlichen mindestens eine der aufgezählten schulischen Versagenserfahrungen hinter sich haben. Das bedeutet, dass schulische Misserfolge „äußerlich“ die Zukunftschancen der Jugendlichen massiv gefährden können. Daneben gibt es für die betroffenen Schüler vielfältige „innerpsychische“ Auswirkungen und Konsequenzen. Nach OELLERICH¹⁴⁴ gibt es einen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen schulischen Belastungen und psychosomatischen Stress-Symptomen, Selbstwertproblemen, sozial abweichendem und aggressivem Verhalten sowie dem Drogenkonsum gibt.

¹³⁹ OELLERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 53

¹⁴⁰ Datenquelle vgl. Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2002. S. 69

¹⁴¹ Ebd. S. 69

¹⁴² Datenquelle vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 61

¹⁴³ MANSEL, J./ HURRELMANN, K.: Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim 1991. S. 109. Zit. in: OELLERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 47

¹⁴⁴ OELLERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Uni Heidelberg 1998. S. 47

Auch HURRELMANN¹⁴⁵ geht von einem „erhöhten Delinquenzrisiko“ aus. Nicht selten geht ein schulischer Bedeutungsverlust mit der Hinwendung zu außerschulischem, gemeinschaftlichem Risikoverhalten einher. THIMM¹⁴⁶ macht deutlich, dass häufig „ein Problem das nächste nach sich zieht, Schwierigkeiten sich wechselseitig verstärken und sich über die Jahre zu Ausweglosigkeit verfestigen. Stigmatisierung, soziale Diskriminierung und Ohnmachtgefühle verhindern die Entstehung eines intakten Selbstwertgefühls.“

Knapp ein Viertel (23,3%)¹⁴⁷ aller Schüler gab an, dass ihre Leistungen schlechter seien, als ihre Eltern es von ihnen erwarten. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass eine hohe positive Korrelation¹⁴⁸ zwischen der individuell-subjektiven Bewertung schulischer Leistung (die nicht selten von einer verzerrten Wahrnehmung geprägt ist) und dem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg der Schüler besteht. Relativ konstant über die letzten Jahre bei 20%¹⁴⁹ liegt der Anteil der Schüler, die Nachhilfeunterricht erhalten. Schulleistungen stehen laut HURRELMANN¹⁵⁰ an der Spitze der innerfamiliären Konflikte.

In den Medien wird immer wieder eine ansteigende Schulverdrossenheit und Schulunlust – bis hin zur Schulverweigerung von Schülern thematisiert. Tatsächlich gehen laut der 14. Shell Jugendstudie¹⁵¹ nur ein Drittel der Schüler gern oder sehr gern zur Schule. Ein Fünftel der Jugendlichen fühlen sich explizit unwohl an der Schule – an der Hauptschule sogar knapp 40%. THIMM¹⁵² schätzt, dass tagtäglich mehrere 100.000 Schüler die Schule schwänzen und das weit mehr als 10.000 Jugendliche als „Totalaussteiger“ bezeichnet werden können, d.h. den Schulbesuch komplett verweigern. Im Allgemeinen sind diese Phänomene eher bei männlichen Jugendlichen mit „niedrigeren Schullaufbahnen“ anzutreffen – die Mädchen erweisen sich im Schnitt als etwas motivierter als die Jungen.

¹⁴⁵ ENGEL, U./ HURRELMANN, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. München 1993. S. 259. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 48

¹⁴⁶ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 33

¹⁴⁷ Vgl. ENGEL, U./ HURRELMANN, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. München 1993. S. 73. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 47

¹⁴⁸ Vgl. MANSEL, J./ HURRELMANN, K.: Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim 1991. S. 141. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 49

¹⁴⁹ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2002. S. 70

¹⁵⁰ Vgl. ENGEL, U./HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastungen im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin und New York 1989. S. 1998. S. 49

¹⁵¹ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2002. S. 72

¹⁵² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 12

Verhältnis familialer und schulischer Sozialisation

Im Gegensatz zu früher, als ein familialer Funktionsverlust zugunsten der spezialisierten beruflichen Sozialisationsinstanzen vom Kindergarten bis zur Schule ausgemacht wurde, geht man heute eher davon aus, dass mit der Pädagogisierung der Kindheits- und Jugendphase neue Aufgaben der Institution Familie übertragen wurden.

OELERICH¹⁵³ macht deutlich, dass die Bewältigung des Schulalltags „tagtäglich aktive Reproduktionsleistungen wie die Wiederherstellung des Lernvermögens und der Motivation, die erfolgreiche Verarbeitung von Misserfolgen und Enttäuschungen, die Reproduktion psychischer und physischer Energien“ von den Schülern erfordert. All dieses setzt die Schule als „individuell bereits gegeben und fortlaufend zu reproduzierend voraus, ohne selbst hierzu systematisch beizutragen.“¹⁵⁴ Das bedeutet aber auch, dass Schule nur durch die „außerschulische, familiale, private Re-Produktion“¹⁵⁵ des Schülerseins „funktioniert“.

So übernimmt die Familie wichtige Funktionen, wie zum Beispiel den Schul- und Leistungsstress der Kinder emotional aufzufangen, sie bei der Bewältigung schulischer (Haus)aufgaben zu unterstützen und einen regelmäßigen und pünktlichen Schulbesuch zu organisieren bzw. zu garantieren. In der Konsequenz bedeutet dieses aber auch, dass insbesondere diejenigen Kinder und Jugendlichen in ihren sozialen Chancen benachteiligt werden, „deren Familien und Wohnumwelten eine schulische Unterstützung kaum oder nur unter hohen persönlichen Opfern und Belastungen erbringen können.“¹⁵⁶

Je weniger die traditionellen Unterstützungssysteme als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, desto mehr bedarf es institutioneller Abhilfe – allerdings kann hier Schule in der Regel nur in Kooperation mit anderen (Jugendhilfe-) Partnern dieser zunehmenden Herausforderung gerecht werden.

II.6 Im Kontext unter Gleichaltrigen

Äußerst wichtig für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sind neben der Erziehung in der Familie „informelle Netze“ – insbesondere zu Gleichaltrigen. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht¹⁵⁷ versteht unter „informellen Netzen“ „all jene Formen sozialer Beziehungen

¹⁵³ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Uni Heidelberg 1998. S. 58

¹⁵⁴ Ebd. S. 58

¹⁵⁵ Ebd. S. 58

¹⁵⁶ Ebd. S. 59

¹⁵⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 127

und Unterstützungsleistungen, die in den ‚unmittelbaren‘ Lebensbereichen der Jugendlichen verankert sind.“

Bedeutung der Gleichaltrigengruppen und Cliques

Übereinstimmend erklären alle Jugendstudien, dass die Bindungsbereitschaft von Jugendlichen gegenüber traditionellen Institutionen abgenommen hat, während die Bedeutung von Cliques und Gleichaltrigengruppen quantitativ und qualitativ deutlich gewachsen ist. In einer unübersichtlichen Gesellschaft, die sich massiv im Umbruch befindet, suchen Jugendliche primär unter Gleichaltrigen in weit ausdifferenzierten informellen Gruppen und Cliques Orientierung, soziale und emotionale Nähe, Beachtung und Anerkennung sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten. In einer Welt, in der Jugendliche sich immer wieder als Objekte erleben, versuchen sie sich die Lebenswirklichkeit subjektgeleitet, selbstorganisiert und selbstbestimmt anzueignen. Jugendszenen und Jugendcliques sind somit laut FERCHHOFF¹⁵⁸ „oftmals zu überlebenswichtigen zentralen Sozialisationsinstanzen, ja zum häufig letzten Ort jugendlicher Identitätsbildung“ geworden.

Die große Bedeutungszunahme Gleichaltriger belegen auch die Ergebnisse einer IPOS-Studie¹⁵⁹ von 1999: So gaben 76% der westdeutschen und 68% der ostdeutschen Jugendlichen an, bei Freunden in schwierigen Lebenssituationen Hilfe zu finden und 69% der westdeutschen bzw. 63% der ostdeutschen 14- bis 27-Jährigen zählten sich selbst zu einer Clique, mit der auch ein großer Teil der Freizeit verbracht wird (zu Beginn der 60er Jahre lag der Anteil der Jugendlichen, die Mitglied einer Clique waren, noch bei 16%¹⁶⁰). Des Weiteren gaben im Jahr 2000 im Rahmen der 13. Shell Jugendstudie¹⁶¹ 88% aller Mädchen und 89% aller Jungen in Westdeutschland (bzw. 87% aller Mädchen und 85% aller Jungen in Ostdeutschland) an, eine beste Freundin/einen besten Freund zu haben.

Die Alterssegregation, die in diesem Zusammenhang zu beobachten ist, kann man nach SCHÄFFERS¹⁶² zum einen auf institutionelle Gründe zurückführen. So sorgen Schule, Ausbildungsstätten und der Freizeitbereich mit jugendspezifischen Angeboten und „Zulassungen“ sehr stark für die Zusammensetzung von altershomogenen Gruppen. Zum anderen spielen

¹⁵⁸ FERCHHOFF, W.: Pädagogische Herausforderungen angesichts des Strukturwandels der Jugend. In: deutsche jugend 7-8/1993. S. 338f.

¹⁵⁹ Vgl. IPOS-Studie: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Mannheim 1999. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 127

¹⁶⁰ Vgl. ALLERBECK, K./HOAG, W.: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt und Lebensperspektiven. München 1985

¹⁶¹ Datenquelle vgl. Deutsche Shell: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000. S. 209

¹⁶² Vgl. SCHÄFFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 163

(sozial-) psychologische Gründe eine Rolle, denn Jugendliche versuchen durch die selbst gewählten peer-groups auch „dem Druck der Erwachsenen-Gesellschaft und den von Erwachsenen dominierten Institutionen zu entgehen.“

Merkmale und Leistungen der Gleichaltrigengruppe (peer-group)

Hinsichtlich der notwendigen Entwicklungsaufgabe „Loslösung von der Familie“ kommt der Gleichaltrigengruppe eine besondere Funktion zu, da sie nach SCHILLING¹⁶³ einerseits das „Unabhängigkeitsstreben der Jugendlichen unterstützt“ und andererseits gleichzeitig „bestehende Abhängigkeitsbedürfnisse befriedigt.“ Peer-groups bieten somit den Jugendlichen emotionale Sicherheit und Entlastung. Auch ROSENMAYR¹⁶⁴ betont diesen Aspekt der „sozialen Stützung“ des Jugendlichen mit seinen „emotionalen Ambivalenzen“, seiner Ängste und Verunsicherungen. MACHWIRTH¹⁶⁵ nennt die „Schutz- und Ausgleichsfunktion“ der peer-groups, die es Jugendlichen erleichtert „in erwachsenenbestimmten Sozialgebilden zu agieren.“ Laut RIESMANN¹⁶⁶ sind peer-groups jedoch auch zugleich „wichtige Organe der Außenlenkung“, da sie „die heterogenen familialen Bedingungen der Sozialisation egalisieren und individualistische durch gruppen-orientierte Einstellungen ersetzen bzw. ergänzen.“ Ihnen kommt somit eine wichtige Orientierungsfunktion zu – besonders als Bezugssystem der Freizeitorientierung und als Interaktionsfeld des Freizeitverhaltens. Unter Gleichaltrigen fühlen sich Jugendliche ernstgenommen, hier wird ihnen laut SCHILLING¹⁶⁷ ein vollwertiger, ebenbürtiger Status eingeräumt, der jedoch nur einen „Ersatzstatus“ – ein „Interim-Status“ darstellt und nach wie vor „der volle Status eines Erwachsenen als soziale Zielvorstellung des Jugendlichen angesehen werden muss.“¹⁶⁸

Auch in Bezug auf erotische und sexuelle Bedürfnisse Jugendlicher, auf der Suche nach Zuwendung und Anerkennung, wird die peer-group zu einem wichtigen Erfahrungs- und Erlebnisraum. Zusätzlich haben Jugendliche in Gleichaltrigengruppen Möglichkeiten zur geschützten Selbstdarstellung, zum risikofreien und experimentellen Rollenspiel bzw. „Übungsfeld für Bewältigungshandeln“, wobei sich für sie durch die Rückmeldung der Gruppe Möglichkeiten zur Relativierung des eigenen Selbstbilds, zur Erlangung von Selbstbewusstsein und zur Aufnahme von neuen Dispositionen eröffnen.

¹⁶³ SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 14

¹⁶⁴ ROSENMAYR, L.: Jugend. In: KÖNIG, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 6. Stuttgart 1976. Zit. in: SCHÄPFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 164

¹⁶⁵ MACHWIRTH, E.: Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen. In: SCHÄPFERS, B. (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Heidelberg 1999. Zit. in: SCHÄPFERS, B.: ebd. S. 164

¹⁶⁶ RIESMANN, D.: Die einsame Masse. 1964. Zit. in: ebd. S. 164

¹⁶⁷ SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 14

¹⁶⁸ Ebd. S. 14

In peer-groups findet auch eine kollektive, oftmals diskursive Verarbeitung gemeinsamer Erfahrungen statt, wobei die hier gemachten Differenzenerfahrungen „notwendige Voraussetzungen jugendlicher Identitätsbildung“¹⁶⁹ sind, aber „nur vor dem Hintergrund sozialer Gemeinsamkeiten zum Tragen kommen.“¹⁷⁰ Insofern sind auch nach Meinung von SCHERR¹⁷¹ Gleichaltrigenbeziehungen unverzichtbare Orte der Sozialisation, „weil sie die Auseinandersetzung mit geteilten Erfahrungen, (...) das Erfinden und Erproben von übereinstimmenden Wahrnehmungen, Bewertungen, Deutungen und Bearbeitungsformen geteilter Erfahrung“ ermöglichen.

Risiken und abweichendes Verhalten Jugendlicher

Nicht selten beeinträchtigen jedoch auch Innenrivalitäten, Selbstbehauptungs- und Geltungskonkurrenz in peer-groups die soziale Integrations- und Unterstützungsfunktion der Gleichaltrigengruppe. Manche Jugendliche finden schwer oder kaum Zugang zu anderen Gleichaltrigen und werden dadurch in eine Außenseiterrolle gedrängt – mit weitreichenden Konsequenzen für ihre Persönlichkeitsentwicklung.

TENBRUCK¹⁷² stellt fest, dass peer-groups die „jugendspezifische Identitätsbildung erleichtern“ und in ihnen latent „eine Sozialisation in eigener Regie“ stattfindet. Diese Selbstsozialisation kann allerdings laut SCHWONKE¹⁷³ auch negative Sozialisationseffekte beinhalten und zu abweichendem Verhalten führen. Solidarität und solidarisches Verhalten in der Gruppe schirmt einerseits gegen Ansprüche der Erwachsenenwelt ab und stellt gleichzeitig eine wichtige Funktion im Sozialisationsprozess dar, „weil damit eine Ausweitung des anfänglich auf die familiäre Kleingruppe beschränkte Solidaritätspotential auf außerfamiliale Sozialgruppen erfolgt.“¹⁷⁴

Nach der Theorie der „positiven sozialen Identität“ von TAJFEL¹⁷⁵ wird aus der Gruppenzugehörigkeit durch die Abgrenzung der eigenen Gruppe und Abwertung von Nicht-Gruppenmitgliedern ein positives Selbstwertgefühl für die Mitglieder abgeleitet. „Hohe und freiwillig akzeptierte Gruppenkonformität erzeugt“, nach SCHÄFERS¹⁷⁶, „ein äußerst günsti-

¹⁶⁹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 128

¹⁷⁰ Ebd. S. 128

¹⁷¹ SCHERR, A.: Die beste Erziehung ist das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der es sich zu leben lohnt. In: BMFSFJ (Hrsg.): Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Münster 2000. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 128

¹⁷² TENBRUCK, F.H.: Jugend und Gesellschaft. Freiburg 1962. Zit. in: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 164

¹⁷³ Vgl. SCHWONKE, M.: Sozialisation und Sozialstruktur. Studienreihe Politik Bd. 3. Stuttgart 2. Aufl. 1981. Zit. in: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 164

¹⁷⁴ SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 16

¹⁷⁵ Vgl. TAJFEL, H.: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Stuttgart 1982

¹⁷⁶ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 166

ges Klima für die Übermittlung von Einstellungen und Verhaltensmustern.“ Dieses kann jedoch in Kombination mit dem Bedürfnis Jugendlicher nach „intimer Gruppensolidarität“ auch eine Ursache für abweichendes oder kriminelles Handeln sein. So erläutern die Autoren einer umfangreichen Längsschnitt-Studie¹⁷⁷ „über Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher“, dass beispielsweise für sozial benachteiligte Jugendliche „bei denen Ansprüche und Realisierungschancen von sozialer Geltung auseinander treten, das Bilden einer abweichenden Gruppe, in der ein neues Selbstbewusstsein aufgebaut werden kann und ein Raum für ‚heimatlose‘ Gefühle und Kompetenzen gefunden wird“¹⁷⁸, eine Lösung darstellt. Der Anschluss an ‚spezialisierte‘ und extreme Gruppen „erscheint dann sinnvoll, wenn eine subjektiv als befriedigend erlebte soziale Identität auf ‚konventionellen‘ Wegen nicht erreichbar scheint.“¹⁷⁹ „Frustrationen werden dann als überindividuelle, allgemeine Erfahrungen interpretiert (was sie in vielen Fällen tatsächlich auch sind), die Gruppe gibt ihnen gleichzeitig einen neuen Sinn. In der internen Normierung der Gruppe wird die Regellosigkeit des bisherigen Lebenslaufs überwunden.“¹⁸⁰ Im Unterschied zu anderen „Quellen“ des Selbstwerts (wie z.B. dem Status in Schule und Beruf) kann Anerkennung und Respekt über eine Gruppe relativ einfach – und weitgehend unabhängig von Erwachsenen – hergestellt werden.

Freizeitverhalten Jugendlicher

Nach LÜDTKE¹⁸¹ ist Freizeit für Jugendliche „ein permanentes Spannungsfeld zu den Institutionen, die über ihre nicht-freie Zeit verfügen“ und „stellt für Jugendliche als Lern- und Aktionsfeld zahlreiche kognitive und affektive Verknüpfungen von Kultur, Identität und sozialer Ungleichheit her.“

Die im Abschnitt „Bedeutung der Gleichaltrigengruppen und Cliques“ zitierte IPOS-Studie stellt seit mehreren Jahren in Folge fest, dass Sport, Kinobesuche, Musik hören und Lesen zu den liebsten Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher zählen. Allerdings wurde bei dieser Studie nicht die Beschäftigung mit den neuen Medien abgefragt. Nach der ebenfalls schon zitierten 13. Shell Jugendstudie¹⁸² gehören „Feiern/Partys“ (98%), „Zuhause Musik hören“ (96%), „Einkaufsbummel“ (92%) und „Rumhängen“ (88%), gefolgt von „Urlaubsreisen“, „Disco-

¹⁷⁷ ECKERT, R./REIS, C./WETZSTEIN, T.A.: „Ich will halt anders sein wie die anderen“. Opladen 2000. S. 16

¹⁷⁸ Ebd. S. 16

¹⁷⁹ Ebd. S. 19

¹⁸⁰ Ebd. S. 16

¹⁸¹ LÜDTKE, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: Jugend '92. Opladen 1992. S. 239f. Zit. in: SCHÄPFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 147

¹⁸² Deutsche Shell: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000. S. 209

und Kneipenbesuchen“, „Sport“, „Spazieren gehen“, „Konzertbesuchen“, „am Computer spielen bzw. arbeiten“ und „Hausaufgaben“ zu den meist genannten Freizeitaktivitäten.

In der Freizeit suchen Jugendliche Erlebnisräume, die zum größten Teil selbst gewählt und/oder selbst hergestellt werden. Hierbei lassen sich laut SCHILLING¹⁸³ in der Freizeitorientierung Jugendlicher besonders die beiden Grundmuster „Geselligkeits- und Leistungsorientierung“ erkennen. Vor allem im Freizeitbereich zeigt sich so nach SCHÄFERS¹⁸⁴ der gesellschaftliche Trend in eine Richtung von „Separierung und Segregation von altershomogenen Gruppen.“

Neben der Musik kann besonders Sport als „Eckpfeiler“ der Freizeitverhaltens Jugendlicher angesehen werden. So wird beispielsweise der Hochleistungssport in seinem Erscheinungsbild wesentlich durch Jugend geprägt. ZINNECKER¹⁸⁵ meint dazu: „Im Medium des sportiven Körpers werden expressive Selbstdarstellung, soziale Zuordnung, spannungsgeladene ‚Action‘ organisiert – als historische neuartige Gegenorganisation zu zweckrational gestalteten Großorganisationen und privatistisch eingegengtem Familienleben.“

Jugendkultur

Das „Wörterbuch der Soziologie“¹⁸⁶ nennt die Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase, allgemeine Trends der Separierung und die Beschleunigung des soziologischen und kulturellen Wandels und die Entwicklung der Gleichaltrigengruppen als Gründe „für die Ausbildung einer immer differenzierteren Jugendkultur.“ Nach SCHÄFERS¹⁸⁷ hat „Jugendkultur ihre ‚personelle Basis‘ vor allem in den peer-groups; die ‚zeitliche Basis‘ liegt im Freizeitbereich.“ Trotzdem geht es dabei nicht nur um „die Freizeit“, sondern um räumliche, ökonomische, soziale und kulturelle Freiräume.

„Jugendliche Subkultur ist“, nach Meinung des Autors¹⁸⁸, „latent immer auch Gegenkultur, Alternativkultur, also nicht mehr nur Teil der allgemeinen Kultur, sondern bewusst und gewollt anders als die ‚offizielle‘ (hegemoniale) Kultur“ und umfasst die gesamte Lebensweise. Wesentliche Elemente einer eigenständigen Jugendkultur sind nach COLEMAN¹⁸⁹ unter anderem „die Gemeinsamkeit der Interessen und Bindungen an typische Elemente dieser Kultur,

¹⁸³ SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 16

¹⁸⁴ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 149

¹⁸⁵ ZINNECKER, J.: Jugendkultur 1940-1985. Opladen 1987. S. 234. Zit. in: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 171

¹⁸⁶ Vgl. HILLMANN, K.H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 4. Aufl. 1994. S. 397

¹⁸⁷ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 147

¹⁸⁸ Ebd. S. 144

¹⁸⁹ COLEMAN, J.S.: The Adolescent Society. New York 1961. Zit. in: ebd. S. 146

wie z.B. Musik und der Drang zur Autonomie, der wiederum verstärkt auf die psychische Bindung der Jugendlichen untereinander zurückwirkt.“ Der jeweilige Stil ist für KLEIN¹⁹⁰ „die Gesamtheit der auf typische Weise genutzten neu innovierten Ausdrucksmittel; Sprache, Mode, Körpersprache und Musik sind ihre wichtigsten ‚Medien‘.“ Die jeweils gewählten Ausdrucksmittel haben für die Subkultur integrierende und signalisierende, symbolisierende und selektierende Funktion.

Der Blick in die gegenwärtige Jugendkultur ist bunt und vielfältig – die jeweiligen Szenen äußerst unterschiedlich: Punks, CounterStrike-Spieler, Raper, Raver, Discofans, Skinheads, Anarchoveganer, Hooligans, Sport- und Fitnessfreaks, ethnische und gemischte Stadtteilcliquen, politische Gruppierungen etc. – um nur einige zu nennen. Eine einigermaßen vollständige Darstellung der unterschiedlichen Jugendszenen ist kaum möglich, da mit rasanter Geschwindigkeit ständig neue Szenen entstehen, sich ausdifferenzieren, teilweise untereinander mischen, öffentlich vermarktet werden und auch wieder verschwinden.

Jugendliche haben nach HURRELMANN¹⁹¹ einen „Hunger nach Sinnlichkeit und nach unmittelbaren Erfahrungen.“ Dieser wird durch die Freizeitindustrie animiert und bedient. Manchmal führt diese Sinnsuche auch zu Risikoverhalten, zu Drogenerfahrungen oder zu anderen Formen der Grenzerweiterung. BÖHNISCH¹⁹² beschreibt die Angebote des Jugendkonsummarktes als „betont ausdrucksintensiv, mit einer hohen Anmache, situationsabwechselnd, unverbindlich, augenblicksorientiert und kontrastreich.“

Zur Entwicklung der Jugendkulturen äußern sich die Autoren der 13. Shell Jugendstudie¹⁹³ folgendermaßen: Jugendkulturelle Stile verlieren ihre Bedeutung als „subkulturelle jugendliche Lebensentwürfe einer ‚besseren‘ oder jugendgemäßerer Gesellschaft“; in den Vordergrund treten „Spaß und Zerstreuung zu haben“. Die Inhalte der Jugendkulturen seien „nicht mehr ganzheitlich, sondern eklektizistisch, schnelllebig und diffus wie die modernen Gesellschaften selbst.“¹⁹⁴ Rückläufig sei die Identifikation mit politisch subkulturellen und sozialen Protestbewegungen, nicht jedoch mit „kommerzialiserten und lebensstilorientierten Gruppenstilen.“¹⁹⁵

¹⁹⁰ KLEIN, G.: Electronic vibration. Popkultur Theorie. Hamburg 1999. Zit. in: SCHÄFFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 150

¹⁹¹ HURRELMANN, K.: Die alten Kinder. In Sozialmagazin 10/1994. Zit. in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 24

¹⁹² BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim und München 1992. S. 192

¹⁹³ Vgl. Deutsche Shell: Jugend '97. Opladen 1997. S. 20f. Zit. in: SCHÄFFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 151

¹⁹⁴ Ebd. S. 151

¹⁹⁵ Ebd. S. 151

Organisierte Freizeit

Auch die organisierten Jugendgruppen und die staatlich geförderte Jugendarbeit und Jugendhilfe ist ein Teil der Jugendkultur. (Siehe hierzu auch Kapitel III.2 „Jugendverbandsarbeit“ ab Seite 58). Im Unterschied zu den informellen Gleichaltrigengruppen ist die organisierte Freizeit in der Regel durch eine formalisierte Aufnahme und Mitgliedschaft bestimmt und wird direkt oder indirekt durch Ältere bzw. Erwachsene geleitet. Organisierte Jugendgruppen sind meistens in gewisser Weise zweckorientiert und verfolgen bestimmte – zum Beispiel sportliche, politische, verbandliche, präventive, kulturelle oder kirchliche Ziele.

Laut der 13. Shell Jugendstudie¹⁹⁶ waren 1999 in Westdeutschland 44% und in Ostdeutschland 30% aller 15- bis 24-Jährigen Mitglied in einem Verein oder Organisation. Von diesen Jugendlichen sind ca. 75% in Sportvereinen aktiv, während nur ein Viertel, also ca. 10% aller bundesdeutschen Jugendlichen in sonstigen Vereinen, Verbänden und Organisationen Mitglied sind. Die Organisationsart und der Organisationsgrad der Jugendlichen ist stark von Geschlecht, Alter, Wohnlage und sozialer Herkunft abhängig. Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich beispielsweise darin, dass knapp die Hälfte aller männlichen Jugendlichen, aber nur ein Drittel aller Mädchen Mitglied einer organisierten (Jugend)Gruppe sind. Besonders hohe Organisationsgrade findet man in großstädtischen Neubauvierteln (hier dominieren eindeutig die Sportvereine) und im kleinstädtisch-ländlichen Raum (hier haben neben den Sportvereinen auch andere traditionelle Vereine einen großen Einfluss auf Jugendliche). Den Vereinen in eher ländlichen Gebieten kommt nach SCHÄFERS¹⁹⁷ zusätzlich ein besonderes Gewicht für die Integration in die kommunale Gemeinschaft bei.

Jugendzentren und deren Angebote werden nur von einer Minderheit der Jugendlichen genutzt. So gehen 61% der deutschen und 54% der ausländischen Jugendlichen laut der 13. Shell Jugendstudie¹⁹⁸ nie in ein Jugendzentrum. Die Autoren kommen zum Ergebnis: „Besuche im Jugendzentrum sind am ehesten noch Sache italienischer oder türkischer männlicher Jugendlicher, etwas seltener auch eine Freizeitaktivität bei weniger privilegierten deutschen (vorrangig männlichen) Jugendlichen.“

Gleichzeitig ist laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht¹⁹⁹ die Bereitschaft enorm gestiegen, familienergänzende und -unterstützende Angebote der Jugendhilfe freiwillig in Anspruch

¹⁹⁶ Datenquelle vgl. Deutsche Shell: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000. S. 275. Zit. in: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 167

¹⁹⁷ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 168

¹⁹⁸ Datenquelle vgl. Deutsche Shell: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000. S. 207

¹⁹⁹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 130

zu nehmen und die Jugendhilfestatistik macht deutlich, dass für eine gestiegene Anzahl von Kindern und Jugendlichen „entsprechende Angebote Bestandteil ihrer Lebenssituation sind.“

II.7 Im Kontext von Konsum und Medien

Neben den traditionellen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Jugendarbeit sowie den in ihrer Bedeutung gewachsenen informellen Gleichaltrigengruppen und Cliques, sind Jugendliche heutzutage einer Vielzahl von weiteren Angeboten zur Orientierung ausgesetzt. Die Medien, die Industrie (insbesondere die Musik-, Unterhaltungs- und Kleidungsbranche) und zahllose autonome, aber auch von der Industrie gezielt produzierte Jugendsubkulturen übernehmen eine Art neue, zusätzliche Sozialisationsrolle, indem sie Jugendlichen ein breites Spektrum an potentieller Zugehörigkeit und partiellen Mitgestaltungsmöglichkeiten suggerieren. SCHRÖDER²⁰⁰ meint dazu: „Die Verlagerung der Sozialisationsarbeit – weg von den traditionellen Instanzen und Milieus hin zu Jugendkulturen und Kommerz – hat eine fatale Nebenwirkung mit sich gebracht: Ein Großteil der Erwachsenen hat sich sukzessive aus der Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen herausgezogen oder – anders gesagt – hat sich entlassen gefühlt aus dieser Verantwortung. Man hat Jugendliche sich selbst und der Vermarktung durch die Industrie überlassen.“

Kinder und Jugendliche als Käufer und Konsumenten²⁰¹

Kinder und Jugendliche können laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht heute so viel eigenes Geld ausgeben, wie keine Generation vor ihnen, und sie sind deshalb eine umworbene Konsumentengruppe deren Kaufkraft im Jahr 1999 auf fast 9,2 Milliarden EUR (im Alter von 6 bis 17 Jahren) bzw. sogar 16,7 Milliarden EUR (der 15- bis 20-Jährigen) geschätzt wurde. Diese Geldmenge setzt sich bei den unter 18-Jährigen etwa zu 50% durch Sparguthaben, zu 10% durch Geldgeschenke und zu 40% durch monatliche Geldbezüge (Taschengeld und andere Einkünfte) zusammen. So hat ein 15-Jähriger im Durchschnitt 69 EUR und ein 17-Jähriger schon etwa 153 EUR im Monat zur freien Verfügung. Ein großer Teil dieser Summe stammt aus eigener Erwerbstätigkeit. Nach einer Studie von INGENHORST²⁰² gehen knapp

²⁰⁰ SCHRÖDER, A.: Neue pädagogische Herausforderungen in der Arbeit mit adoleszenten Gruppen und Cliques. In: HAFENEGER, B./BRENNER, G. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen - Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 37f.

²⁰¹ Datenquelle vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 144f.

²⁰² INGENHORST, H.: Kinderarbeit in Deutschland. In DISKURS 2/1998. S. 56-63. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 145

die Hälfte aller Schüler ab 14 Jahren mindestens sporadisch einer Erwerbstätigkeit nach. Der Kinderarbeitsbericht des Deutschen Bundestages²⁰³ kommt auf einen Anteil von etwa 38% der Kinder und Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren, die 1999 einer Beschäftigung nachgingen. Damit opfern Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Freizeit für Nebenjobs, um sich ihre Konsumwünsche und kostspieligen Freizeitvergnügungen leisten zu können. So sind Jugendliche nach PILZ-KUSCH²⁰⁴ „heute massiveren und subtileren Marketingstrategien und einem stärkeren Konsumdruck u.a. von Gleichaltrigen ausgesetzt als früher. (...) Konsum wird zum zentralen Lebensstil, um die eigene Identität darzustellen und die eigene Individualität auszudrücken.“

Zusätzlich haben Jugendliche einen beachtlichen Einfluss auf die Kaufentscheidungen ihrer Eltern und stellen deshalb eine begehrte Zielgruppe der Industrie und verschiedener Dienstleistungsunternehmen dar.

Risiken und Belastungen

Einerseits kann jugendliche Erwerbstätigkeit positiv als Verselbstständigungs- und Ablösungsprozess von der Familie und Lernprozess im Umgang mit Geld betrachtet werden, andererseits wird das Geldverdienen problematisch, wenn ihnen dadurch neue Belastungen entstehen, die sich negativ auf das individuelle Leistungsvermögen und die Freizeitgestaltung auswirken können. Noch schwieriger wird es, wenn „der über das soziale Umfeld (z.B. durch Peers, Klassenverbund) vermittelte Zwang zum Besitz bestimmter Prestigeobjekte und statusvermittelnder Konsumartikel (z.B. Handy, Kleidung) jungen Menschen aus weniger wohlhabenden Verhältnissen keine Alternative zur Erwerbstätigkeit lässt, sie also der Doppelbelastung durch Schule und Erwerbstätigkeit ausgesetzt sind.“²⁰⁵ Die Folge kann sein, dass Jugendliche „bereits aussichtslos überschuldet sind, bevor sie zum ersten mal über ein eigenständiges existenzsicherndes Einkommen verfügen.“²⁰⁶ So sind laut einer Studie von LANGE²⁰⁷ 1996 bereits 17% der Jugendlichen mit durchschnittlich 285 EUR verschuldet, wobei 5%, also ca. 250.000 Jugendliche als „überschuldet“ bezeichnet werden können, da die Schulden die monatlichen Einkünfte übersteigen. Meistens können diese Schulden nicht in

²⁰³ Kinderarbeitsbericht des Deutschen Bundestages zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 145

²⁰⁴ PILZ-KUSCH, U.: Pädagogische Selbstbehauptung contra Kommerzialisierung. In: HAFENEGER, B./ BRENNER, G. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen - Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996. S. 65

²⁰⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 145

²⁰⁶ Ebd. S. 146

²⁰⁷ LANGE, E.: Jugendkonsum im Wandel. Opladen 1997. S. 59. Zit. in: ebd. S. 146

absehbarer Zeit getilgt werden, wodurch eine Dauerbelastung für die betroffenen Jugendlichen entsteht, die auch direkt oder indirekt (z.B. durch eine reduzierte Arbeitsmotivation, da das verdiente Geld zur Schuldentilgung aufgebracht werden muss) negative Auswirkungen bezüglich dem Einstieg ins Erwerbsleben haben kann.

Weitere Risiken der zunehmenden Konsumorientierung zeigen sich in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. So werden Kinder und Jugendliche „in einer mobilen, technologisierten und mediatisierten Gesellschaft mit einer nahezu unbegrenzten Angebotsfülle konfrontiert – alles scheint zu jeder Zeit für jeden verfügbar zu sein.“²⁰⁸ Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts²⁰⁹ kommt zum Ergebnis, dass „Konsum und Lifestyle (Mode, Musik, Freizeitaktivitäten) die identitätsstiftende Funktion von Traditionen im Lebenslauf verdrängt (haben)“, wodurch „vielfach konsumabhängige Selbstinszenierung zu einer zentralen Herausforderung des Kindes- und Jugendalters“ geworden ist.

Sehr treffend beschreiben die Autoren²¹⁰ das Spannungsfeld in diesem Kontext, in welchem Jugendliche sich bewegen: „Die Vielzahl der Optionen ist verbunden mit dem Zwang, auszuwählen, sich zu entscheiden, einzuschränken, zu verzichten – begleitet von dem Eindruck, zu kurz zu kommen, weil immer nur ein kleiner Teil aus der großen Angebotsfülle gekauft, konsumiert, besessen oder genutzt werden kann. Das Erworbene oder Erlebte befriedigt Wünsche nur kurzfristig, ist schnell wieder ‚out‘, die Wunsch- und Konsumspirale beginnt von vorn, denn die Werbung sorgt für eine ständige und direkte Präsenz all dessen, was gerade ‚in‘ ist. Die Konsumgesellschaft erzeugt so einen enormen Leistungsdruck und stellt Kinder und Jugendliche ständig vor neue Spannungs-, Mithalte- und Ausgrenzungssituationen, deren Bewältigung erheblicher Anstrengung bedarf.“

Besonders problematisch ist es, wenn das Konsumverhalten mit Suchterscheinungen einhergeht oder langfristig kompensatorische Zwecke erfüllt. In diesen Fällen wird „das Kaufen zum zentralen Moment von Selbstwertgefühl und Selbstbestätigung“²¹¹, wobei die Gefährdung umso größer ist, „je weniger Anerkennung oder Selbstbestätigung Kinder und Jugendliche aus anderen Ressourcen gewinnen können.“ So resultiert aus diesem Verhalten nicht nur das Risiko der Verschuldung, sondern auch die erhöhte Gefahr, dass „diese sich die benötigten Geldmittel oder erwünschten Waren über illegales oder delinquentes Verhalten beschaf-

²⁰⁸ LANGE, E.: Jugendkonsum im Wandel. Opladen 1997. S. 59. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 145

²⁰⁹ Ebd. S. 145

²¹⁰ Ebd. S. 145

²¹¹ Ebd. S. 146

fen.“ Eine weitere Studie von LANGE²¹² kommt zum Ergebnis, dass Mitte der 90er Jahre bundesweit 6% der Jugendlichen als „kaufsüchtig“ eingestuft werden können und weitere 16% unter die Kategorie „kompensatorisch kaufend“ fallen, was bedeutet, dass durch das Kaufverhalten dieser Jugendlichen anderer Probleme kompensiert werden (müssen).

Umgang mit Konsum und Folgen sozialökonomischer Ungleichheit

Wie Jugendliche mit den Anforderungen und Möglichkeiten der Konsumwelt umgehen, ist sehr unterschiedlich. Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts²¹³ geht davon aus, dass die Mehrheit der Jugendlichen die sich bietenden Optionen sehr pragmatisch und selbstbewusst nutzen. Eine Minderheit verweigert sich demnach bewusst dem Konsum und ein weiterer Teil lebt mit dem ständigen Gefühl, den Anschluss zu verlieren. Weiter stellen die Autoren²¹⁴ fest: „Ob die Vielfalt der Optionen als Chance oder als Risiko wahrgenommen wird, hängt zum einen von personalen und sozialen Kompetenzen des einzelnen sowie von den verfügbaren kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen ab.“

In Bezug auf diese Ressourcen kommt soziale Ungleichheit deutlich zum Vorschein, denn sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche erfahren eine massive Einschränkung ihrer Handlungs- und Entscheidungsspielräume. So hat beispielsweise das persönliche Outfit und das Tragen von bestimmten „Markenklamotten“ stark an Bedeutung gewonnen und übt einen nicht geringen Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit und den Selbstwert Jugendlicher aus. Laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht²¹⁵ ist „die Teilhabe an der Warenwelt und die Teilnahme an altersspezifischen Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche, die in einer Konsumwelt aufwachsen, Teil ihrer personalen und sozialen Identitätsentwicklung sowie ihrer Positionierung innerhalb von peer-groups.“ Das heißt, dass ein partieller Ausschluss aus der Konsumwelt bedingt durch fehlende materielle Ressourcen Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl, ihr psychosoziales Wohlbefinden und ihre Lebensfreude haben kann. „Sie laufen Gefahr, von Gleichaltrigen stigmatisiert und ausgegrenzt zu werden und nehmen sehr sensibel wahr, dass die Verfügbarkeit über materielle Ressourcen ihre Chancen im immateriellen Bereich entscheidend mitbestimmt.“²¹⁶

Das Leugnen der eigenen Situation, das Vortäuschen falscher Tatsachen oft verknüpft mit Verschuldung, ein Rückzug aus sozialen Kontakten oder gar der Verzicht auf Konsum der

²¹² LANGE, E.: „Hast Du was, dann bist du was!“. In Pro Jugend 2/2000. S. 4-8. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 146

²¹³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 146

²¹⁴ Ebd. S. 146

²¹⁵ Ebd. S. 146

²¹⁶ Ebd. S. 146

Eltern zugunsten ihrer Kinder, können Strategien zur Bewältigung sozioökonomischer Benachteiligung sein.

Die langfristigen Auswirkungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als Folge sozioökonomischer Ungleichheit und Benachteiligung können vielfältig sein. Laut des Elften Kinder- und Jugendberichts²¹⁷ sind u.a. Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Mängellagen und Schulverweigerung bzw. Schulversagen, Bildungs(miss)erfolg, Arbeitslosigkeit, psychischen und psychosozialen Beeinträchtigungen, erfasster Delinquenz und Freizeitverhalten nachgewiesen.

Medien

Neben den immensen gesellschaftlichen Veränderungen und Werteverstärkungen (z.B. dem Bedeutungsverlust der traditionellen Sinninstanzen) und einer zunehmenden Kommerzialisierung aller Lebensbereiche, sind besonders auch eine „Mediatisierung des Alltags“ (24stündiges TV-Programm auf unzähligen Kanälen) und der bahnbrechende Erfolg der neuen Kommunikationstechniken (z.B. des Internets) maßgeblich für diese gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse und eine verstärkte Konsumorientierung mitverantwortlich. „Kinder und Jugendliche erhalten früh und gründlich Einblicke in eine Vielfalt der Lebensmöglichkeiten. Sie werden auch früh mit den Problemen der Erwachsenenwelt konfrontiert. Einerseits eröffnet sich ihnen hierdurch die Möglichkeit, Empathie und Verantwortungsbewusstsein, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz zu erwerben; allerdings kann es zu Überforderungen kommen.“²¹⁸ Virtuelle Sinneserfahrungen und indirekte Interaktionsformen nehmen zu, Intimes wird zunehmend durch die Medien öffentlich (als Beispiel seien hier die Daily Soaps, Talk- und Castingshows sowie Formate wie „BigBrother“ genannt). TV- und Computer-Realitäten prägen heute die Rhythmen, Bilder, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen Jugendlicher. Neue Konsumgewohnheiten und Konsummöglichkeiten entstehen mit hoher Geschwindigkeit, verknüpft mit einer „kulturindustriellen Vereinnahmung jugendkultureller Ausdrucksformen“, die einhergeht mit einer „Homogenisierung kreativer jugendkultureller Innovation.“²¹⁹

So zieht beispielsweise HURRELMANN²²⁰ das Fazit: „Die Flut der Medienreize fördert Passivität, erzeugt Sensationserwartungen auch für das eigene Leben; die allzeitige Betonung des

²¹⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S 147

²¹⁸ Ebd. S. 47

²¹⁹ Ebd. S. 183

²²⁰ HURRELMANN, K.: Die alten Kinder. In Sozialmagazin 10/1994. Zit. in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 24

Außergewöhnlichen erschwert ein realistisches und akzeptiertes Selbst- und Weltbild im eigenen Passformat.“

Die Jugend des 21. Jahrhunderts ist die erste Generation, die mit dem multifunktionalen Medium Internet aufwächst und wird deshalb auch von Freizeitforschern wie OPASCHOWSKI²²¹ als „Cybergeneration“ oder „Generation @“ bezeichnet. Sie wachsen laut BÜHL²²² mit großer Selbstverständlichkeit in eine „virtuelle Gesellschaft hinein, in der Produktion, Distribution und Kommunikation weitgehend in virtuellen Räumen stattfindet.“ Hatten die Eltern einst die „Medienhoheit“, so hat sich nach SCHÄFERS²²³ heute eine Entwicklung zum „Ein-Personen-Medien“ vollzogen, d.h. viele Jugendliche haben ihren eigenen Fernseher, Computer etc. auf dem Zimmer und haben dadurch mehrheitlich „mediale Entscheidungsfreiheit“.

Medienkompetenz

Die Entwicklung der Medien haben gravierende Veränderungen gewohnter Lebenspraxen, Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen zu Folge, wobei sich auch „die überkommenen Auslegungen bzw. Empfindungen von ‚Raum‘, ‚Zeit‘ oder ‚Natur‘ verändern.“²²⁴ Die Überfülle an Angebot kann Irritationen und Gefährdungen der persönlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sich bringen – die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts²²⁵ ist allerdings der Auffassung, dass die „Widerstandskräfte“, die Jugendliche gegenüber den an sie gerichteten Angeboten des Kulturmarktes entfalten können, ihr selbstbestimmter und kreativ innovativer Umgang mit den Medien oft unterschätzt werden. So durchschauen sie durch ihr „szenisch orientiertes Sehen“ oft rascher als Erwachsene die Dramaturgie von medial aufbereiteten Geschichten, erproben neue Formen der Kommunikation und Selbsterfahrung und entwickeln „neue kognitive Orientierungsstrategien in vernetzt strukturierten Vernetzungsangeboten.“ Allerdings setzt dieses eine solide Medienkompetenz voraus, zu der insbesondere auch die öffentlichen Institutionen wie Schule, Familie und Jugendarbeit befähigen müssen.

²²¹ OPASCHOWSKI, H.W.: Generation @. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg 1999

²²² BÜHL, A: Die virtuelle Gesellschaft. Opladen 1997. Zit. in: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 157

²²³ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 157

²²⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 183

²²⁵ Vgl. ebd. S. 183

Medienzugang und -nutzung²²⁶

Einen erheblichen Teil ihrer Freizeit verbringen Jugendliche mit der Nutzung von Medien. Trotzdem haben Jugendliche nach wie vor ein großes Interesse an direkten Kontakten mit Gleichaltrigen und auch mediale Freizeitbeschäftigungen werden in der Regel nach wie vor nicht allein, sondern gemeinsam mit Freunden oder in Gruppen ausgeübt – teilweise auch z.B. bei Onlinespielen mit „Netzbekanntschaften“. Oftmals ist deshalb für Jugendliche weniger der Medieninhalt, als vielmehr die Rezeptionssituation und -form (das gemeinsame Gruppenerlebnis) von entscheidender Bedeutung.

Der Einstieg in die Mediennutzung geschieht meistens über Computerspiele, Videos und natürlich das Fernsehen. Dabei ist das eigene Zuhause, gefolgt von der Nutzung bei Freunden der häufigste Nutzungsort. Bei der Mediennutzung bestehen allerdings immer noch deutliche geschlechtsspezifische, ethnische und regionale Unterschiede sowie Abhängigkeiten vom Bildungsniveau der Eltern und dem eigenen Bildungsgrad.

Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto mehr fördern nach dem Elften Kinder- und Jugendbericht²²⁷ beispielsweise Familien die Nutzung des Internets bei gleichzeitiger skeptischer Grundhaltung gegenüber dem Medienkonsum. Je höher der eigene Bildungsgrad (Schulform), desto eher haben Jugendliche Zugang zu den Medienangeboten und desto mehr nutzen sie diese. Allerdings zeigen sich große geschlechtsspezifische Unterschiede: So zählt beispielsweise laut einer SINUS-Studie²²⁸ bei 35% der männlichen aber nur bei 7% der weiblichen 12- bis 20-Jährigen der Umgang mit dem Computer zu der beliebtesten Freizeitbeschäftigung. Jungen nutzen den Computer überwiegend für Spiele oder Programme und greifen selbstbewusst auch in die Programmgestaltung ein, wogegen bei Mädchen eher die Kommunikation und die Herstellung von Sozialkontakten im Vordergrund stehen. Die 13. Shell Jugendstudie²²⁹ kommt zum Ergebnis, dass 40% der deutschen, aber ca. 70% der türkischen Jugendlichen keinen eigenen Computer haben und das Ende 2000 etwa 25% aller Jugendlichen in Deutschland regelmäßige oder gelegentliche Nutzer des Internets sind, wobei ein starkes Großstadt-Land- sowie Ost-West-Gefälle besteht.

²²⁶ Datenquelle vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 184f.

²²⁷ Ebd. S. 184

²²⁸ Datenquelle vgl. SINUS-Gesellschaft für Sozialforschung: Jugendumfrage '98. München 1999. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 184

²²⁹ Vgl. Deutsche Shell: 13. Shell Jugendstudie 2000, S. 201f.

Eher ein umgekehrtes Verhältnis liegt bei der Handy-Nutzung vor: Nach einer BRAVO-Marktforschungsstudie²³⁰ besaß im Jahr 2000 bereits jeder vierte Jugendliche (mit weiter aufsteigender Tendenz) zwischen 12 und 18 Jahren ein Handy. Durch das Handy erlangen Jugendliche noch mehr Unabhängigkeit vom Elternhaus. Mehrheitlich wird dieses zur Organisation von Freizeit und Freundschaftsbeziehungen, zum Austausch von Informationen und zum Bereden persönlicher Sorgen und Freuden genutzt. Das Handy kommt dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Mobilität und gleichzeitig ständiger Erreichbarkeit entgegen und wird laut SCHÄFERS²³¹ immer mehr „jugendkulturell zum symbolischen Artefakt des ‚hip-seins‘, zum Zeichen der Dazugehörigkeit“. Besonders bei Jungen gilt das Handy auch als Statussymbol. So lässt sich eine stärkere Handynutzung bei männlichen Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau oder mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit feststellen.

Ähnliche Aussagen lassen sich auch in Bezug auf den Fernsehkonsum treffen. So verbringen laut der 13. Shell Jugendstudie²³² Jugendliche durchschnittlich werktags jeweils 2,6 und am Wochenende 3,9 Stunden täglich vor dem Fernseher. Bevorzugt werden dabei Fernsehangebote, „die sich durch Tempo, Abwechslung, Fragmentierung und Zusammenballung von Augenblicksmomenten auszeichnen“²³³. Interessant ist auch das Phänomen, dass die Medien nicht nur in der Vergangenheit zwischen Fans und Idolen vermitteln, sondern selbst Medienstars produzieren (siehe z.B. die Sendung „Deutschland sucht den Superstar“), die teilweise einen größeren Kultstatus erreichen, als beispielsweise Stars der herkömmlichen Musikszene.

Die Prozentwerte der Jugendlichen, die in ihrer Freizeit Bücher lesen hat sich in den letzten Jahren stetig verringert. Allerdings geben immer noch 49,7% der Jugendliche²³⁴ an, dass sie oft oder sehr oft als Freizeitbeschäftigung zu Büchern greifen – jedoch signifikant mehr Mädchen als Jungen. SCHÄFERS²³⁵ nennt in diesem Zusammenhang eine hohe Korrelation zwischen dem Leseverhalten der Eltern und dem der Jugendlichen, d.h. „der Weg zum Buch wird vielen durch ihre Sozialisation erschwert.“

²³⁰ BRAVO: Faktor Jugend 3. Studie zum Gebrauch des Handy. Pressemitteilung 2000. Zit. in: : Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 184

²³¹ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 155

²³² Deutsche Shell: 13. Shell Jugendstudie 2000, S. 203f.

²³³ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 152

²³⁴ Vgl. SILBEREISEN, R.K. u.a.: Jungsein in Deutschland. Opladen 1996. In: SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 153

²³⁵ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 153

III Handlungsfelder, Strukturmerkmale, Geschichte und Entwicklungstendenzen von Jugendarbeit und Schule

III.1 Begriffsdefinitionen – Sozialisation, Erziehung, Institution etc.

„**Sozialisation**“ umfasst nach GIESECKE²³⁶ „alle geplanten pädagogischen Maßnahmen und ungeplanten Wirkungen, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche in die bestehende Gesellschaft und ihre Verantwortungsbereiche hineinwachsen“ und ist als „Prozess und Resultat komplexer Tätigkeiten und als Erfahrungsprozess im Sinne einer Reflexion dieser Tätigkeiten“²³⁷ zu verstehen. Auch BÖHNISCH²³⁸ macht deutlich, dass heute „**Erziehung** zunehmend in Sozialisation aufgeht, in einem komplexen, durchaus widersprüchlichen ‚Insgesamt‘ von geplanten und nicht geplanten Erfahrungen.“ Für GIESECKE²³⁹ ist „Erziehung ein Teil der Sozialisation, nämlich derjenige, der planmäßig zu diesem Zwecke organisiert wird, und zwar – abgesehen von der Familie – in für diesen Zweck bereitgestellten besonderen Institutionen.“ Das Wort „**Bildung**“ tauchte etwa in der Mitte des 18. Jahrhunderts zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum auf. „Während man mit dem Begriff Erziehung“, so erläutert GIESECKE²⁴⁰, eher „ein Handlungsproblem bezeichnen kann, (...) verweist der Begriff der Bildung auf ein normatives Idealbild der menschlichen Persönlichkeit, beziehungsweise auf den Weg, der zur Verwirklichung dieses Idealbildes führen soll.“

Unter „**Institution**“ werden in der Soziologie laut TÜRK²⁴¹ „allgemeine soziale Regelsysteme mit beziehungstiftender, regulatorischer oder sinnstiftender Funktion“ verstanden. In diesem Sinne sind insbesondere Familie, Schule, Jugendarbeit Institutionen, in denen „die Gesellschaft einen Teilbereich der Sozialisation und Erziehung für Kinder und Jugendliche regelt.“

Der Begriff der „**sozialen Gruppe**“ bezeichnet nach WULF²⁴² „primäre Interaktionssysteme, die in Bezug auf ihre Größe (...) überschaubar sind, (...) in denen gemeinsames Handeln zur gleichen Zeit möglich ist, (...) die durch Interaktionen von Personen entstehen und abhängig

²³⁶ GIESECKE, Hermann: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 5. Aufl. 1999. S. 69f.

²³⁷ Ebd. S. 69

²³⁸ BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim und München 1992. Zit. in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 23

²³⁹ GIESECKE, Hermann: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 5. Aufl. 1999. S. 69f.

²⁴⁰ Ebd. S. 80f.

²⁴¹ TÜRK, K.: Soziologie der Organisation. Eine Einführung. Stuttgart 1978 S. 8. Zit. In: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 46

²⁴² WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 46

sind von den sozio-emotionalen Beziehungen der Gruppenmitglieder.“ In diesem Sinne ist z.B. die peer-group als „soziale Gruppe“ zu bezeichnen.

Mit „**Rolle**“ beschreibt man nach HILLMANN²⁴³ „die Summe der Erwartungen, (sozialer Normen) und Ansprüche von Handlungspartnern, einer Gruppe, umfassender soziologischer Beziehungsbereiche oder der gesamten Gesellschaft an das Verhalten und das äußere Erscheinungsbild (Rollenattribute) des Inhabers einer sozialen Position.“

III.2 Jugendverbandsarbeit

Jugendarbeit in Jugendverbänden

„In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet. Ihre Arbeit ist auf Dauer angelegt und in der Regel auf die eigenen Mitglieder ausgerichtet, sie kann sich aber auch an junge Menschen wenden, die nicht Mitglieder sind. Durch Jugendverbände und ihre Zusammenschlüsse werden Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck gebracht und vertreten.“ Diese „Definition“ von Jugendverbandsarbeit findet sich als Gesetzestext in §12.2 im KJHG (SGB VIII). Jugendverbände sind damit wesentliche (freie) Träger der Jugendhilfe in Deutschland.

Oberstes Ziel aller Maßnahmen ist nach §1 KJHG „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.“ Dabei sollen „Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützt (...) und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien (...) erhalten bzw. geschaffen werden.“ Jugendverbandsarbeit soll hierfür ebenfalls Angebote zur Verfügung stellen – die konkreten Leistungen sind in §11 KJHG näher erläutert. §12 KJHG bestimmt ausdrücklich, dass „die eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände und Jugendgruppen unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens“ staatlich zu fördern ist. Des Weiteren ist in §4 KJHG rechtlich verankert, dass freie Träger gegenüber den öffentlichen Trägern Vorrang haben (Subsidiaritätsprinzip) und nach §3.1 KJHG ist eine pluralistisch-weltanschauliche Vielfalt in der freien Trägerlandschaft explizit erwünscht.

Jugendverbandsarbeit bzw. „die organisierte Jugend in Verbänden“ – von WURZBACHER²⁴⁴ 1965 als „spezifische Gesellungsform von 10- bis 25-Jährigen“ beschrieben – sind nach

²⁴³ HILLMANN, K.-H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 4. Aufl. 1994. S. 742

²⁴⁴ WURZBACHER, G.: Gesellungsformen der Jugend. München 1965. Zit. in: BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 249

BÖHNISCH²⁴⁵ neben Familie und Schule „Orte institutionalisierter Sozialisation und Vergesellschaftung junger Menschen.“ Hinsichtlich der Bedeutung der Jugendverbandsarbeit nennt der Autor²⁴⁶ insbesondere vier Merkmale: Jugendverbände sind demnach ...

- „interessengeleitete gesellschaftliche Gruppierungen, welche Jugendlichen verbandsspezifische Integrationsmuster in die Erwachsenengesellschaft anbieten“,
- „soziokulturelle Anregungsmilieus für Lebensformen“ mit verbandsspezifischer „Interessen- und Sinnperspektive“,
- „Orte der Generationenbegegnung und -verständigung“ sowie
- „interessengeleitete Treffs von altersgleichen Gruppierungen“.

Die Entstehung der Jugendverbandsarbeit ist eng mit der Entwicklungsgeschichte der Jugendarbeit in Deutschland verknüpft. Im Folgenden soll diese Entwicklungsgeschichte kurz dargestellt werden, bevor im Anschluss eine Abgrenzung der Jugendverbandsarbeit von anderen Formen der Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe vorgenommen wird.

Kurze Entwicklungsgeschichte der Jugend(verbands)arbeit

Die geschichtlichen Wurzeln der Jugendarbeit finden sich zum einen in den, im 19. Jahrhundert, mit dem Ziel der Nachwuchsgewinnung und sozialer Kontrolle, hauptsächlich von der Kirche gegründeten Jugend-, Jünglings- und Gesellenvereinen (...den heutigen Jugendverbänden). Zum anderen gehen die Anfänge der Jugendarbeit auf die bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegungen um die Jahrhundertwende zurück: Jugendliche, vor allem aus der bürgerlichen Mittelschicht lehnten sich gegen die verkrusteten Familien-, Erziehungs- und Autoritätsstrukturen des alten wilhelminischen Kaiserreiches auf und lösten damit eine breite bürgerliche Jugendbewegung aus.

Im Mittelpunkt dieser Bewegungen stand nach SCHEFOLD und DAMM²⁴⁷ die Gleichaltrigengruppen als bewusste Abgrenzung zur Erwachsenenwelt sowie Werte wie Natürlichkeit, Hinwendung zur Natur und Innerlichkeit, eine „kulturell fundierte Sinnhaftigkeit des Lebensvollzugs durch das intensive Leben in der kleinen Freundesgruppe“ und ein neues Verhältnis zum anderen Geschlecht. Gruppen wie die „Wandervogelbewegung“ (1901 Gründung des Berliner Wandervogels) und etwas später die „Freideutsche Jugend“ stehen für diese Zeit.

²⁴⁵ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 249

²⁴⁶ Ebd. S. 251

²⁴⁷ SCHEFOLD, W./ DAMM, D.: Jugendverbände. In: EYFERTH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1987. S. 611

Im Gegensatz zur bürgerlichen Jugendbewegung, formierten und solidarisierten sich in der proletarischen Jugendbewegung spontane Gruppen von Lehrlingen und jungen Arbeitern, die die teilweise unmenschlichen Arbeits-, Freizeit- und Lebensbedingungen in den Handwerksbetrieben, Fabriken und Kasernen anprangerten und zum politischen Kampf aufriefen. Später gingen diese Gruppierungen in den Parteien und Gewerkschaften der Arbeiterbewegung auf.

In der Wilhelminischen Kaiserzeit kam zunehmend die Sorge auf, ob „die unreife und unerfahrene Jugend“ prinzipiell gefährdet sei und deshalb in einer gewissen Weise geschützt und kontrolliert werden müsse. Dieser Gefährdungsaspekt führte schließlich 1911/1913 zu den „Preußischen Erlassen zur Jugendpflege“ – quasi der Entstehung von staatlicher bzw. kommunaler, institutioneller Freizeit- und Jugendarbeit in Deutschland. Kennzeichnend für dieses Jugendarbeitsverständnis war der Disziplinierungsgedanke – „Jugendarbeit von oben“ durch staatlichen Jugendschutz. Das Spektrum der Jugendverbände ließ sich um 1912 in drei Kategorien aufteilen: kirchlich, bürgerlich-national und sozialistisch.

1917 fand die Eisenacher Konferenz, ein erstes Treffen zahlreicher Jugendverbände unterschiedlichster Richtungen statt – weitere Treffen folgten. In dieser Zeit wurden auch erste Lehrgänge für Ehrenamtliche durchgeführt, verschiedene Ausschüsse und Dachorganisationen gegründet, was zu einer zunehmenden Professionalisierung der Jugendpflege führte. Erst 1923, durch die Neustrukturierung der Jugendpflege im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz RJWG (welches 1961 in das Jugendwohlfahrtsgesetz JWG umbenannt und 1990 vom Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG [SGB VIII] abgelöst wurde) kamen dann vermehrt auch jugendkulturell ausgerichtete Freizeitelemente zum tragen. Langsam setzten sich auch erste Ideen durch, die sich als eine „Pädagogik der Ermöglichung von Gleichaltrigenkultur“ zusammenfassen lassen, so forderte beispielsweise NOHL²⁴⁸ „nicht die Probleme, die der Jugendliche macht, sondern die, die der Jugendliche hat, müssten zum vorrangigen Bezugspunkt aller Jugendwohlfahrt werden.“ Insgesamt lässt sich die Weimarer Zeit laut DIEKMANN²⁴⁹ „als Bewegung der Ausdifferenzierung von Jugend, hin zu einem Vergesellschaftungsprozess beschreiben.“ Durch die neuen rechtlichen und institutionellen Bedingungen „konnten sich die Jugendorganisationen in dieser Zeit gesellschaftlich etablieren und einen hohen Organisationsgrad erzielen.“

²⁴⁸ BÖHNISCH, L./ RUDOLPH, M./ WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim und München 1998. S. 30 ff.

²⁴⁹ DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Marburg 1998. S. 12

Sämtliche Ansätze freier Jugendarbeit wurden unter der Nazidiktatur zerschlagen. Nach dem 2. Weltkrieg führten die westlichen Besatzungsmächte, allen voran die USA, ein gemeinwesenorientiertes, alltagspragmatisches Modell offener Jugendarbeit ein, was jedoch eher als Fremdkörper in der bis dato primär verbandsorientierten und weltanschaulichen deutschen Jugendarbeit empfunden wurde. Die Siegermächte verfolgten mit diesen Maßnahmen das Ziel einer Reeducation (Umerziehung) – das Erlernen von sozialen und demokratischen Verhaltensformen. HAFENEGER²⁵⁰ stellt fest, dass den Jugendverbänden in den Nachkriegsjahren „im Jugendhilfesystem als freie Träger eine erzieherisch-integrierende, bewahrende und stützende Funktion zugewiesen“ wurde, wobei „sich ihre spezifischen Angebote vorrangig an die integrierte Mehrheit der Jugendlichen richten, sie in der Freizeit beschäftigen, betreuen und erziehen“ sollten. So prägten insbesondere Jugendpflege, Integration und Freizeitarbeit das Verständnis und die Praxis der Jugendverbände, wobei gesellschaftspolitische Fragestellungen nur eine geringe Bedeutung hatten.

Ende der fünfziger Jahre kam es dann nach BÖHNISCH²⁵¹ auf breiter Ebene zu einer „Krise der Verbandsarbeit“. Hauptgrund waren die schwindenden Mitgliederzahlen. Von „nachlassender Organisationsbereitschaft und Desinteresse der Jugendlichen“²⁵² an den verbandlichen Angeboten war die Rede. Jugendliche empfanden die Angebote der Jugend(verbands)arbeit nicht besonders attraktiv. Zunehmend konnte man folglich erste subkulturelle Phänomene (z.B. die „Halbstarken“) im Jugendbereich feststellen, die anfänglich völlig an der Jugendarbeit vorbei gingen. Verstärkt wurde Jugend auch als neue und eigenständige Konsumentengruppe von der Industrie entdeckt und umworben. Der Begriff der „Jugendkultur“ entstand. Jugendliche prägten immer mehr ein Gemeinschaftsgefühl von Gleichaltrigen und machten ihre Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt durch ihr Verhalten, Kleidung und Ausdrucksformen deutlich.

In diesem Kontext wurde nach BÖHNISCH²⁵³ insbesondere „das Spannungsfeld zwischen der auf Eigenständigkeit und Autonomie drängenden Jugendkultur und der für Beharrungs- und Bürokratisierungstendenzen anfälligen Organisationsform ‚Verband‘ empfunden: Kann es eine Jugendbewegung in den Verbänden geben?“ Bis heute kennzeichnet dieses Spannungsverhältnis eines der Legitimationsprobleme der Jugendverbände.

²⁵⁰ DAMM, D./ EIGENBRODT, J/ HAFENEGER, B. (Hrsg.): Jugendverbände in der BRD. Neuwied 1990. S. 22. Zit. in: Ebd. S.15

²⁵¹ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 245

²⁵² Ebd. S. 245

²⁵³ Ebd. S. 245

Anfang der sechziger Jahre schien sich die Jugendarbeit irgendwie in der Gesellschaft „eingesetzt“ zu haben. In Bezug auf die Jugendverbände kann man von einer Phase der „Politisierung“ sprechen und es entwickelte sich nach BÖHNISCH²⁵⁴ „ein neues Selbstverständnis (...) als sozialintegrative Bildungsarbeit.“ Als Mitte der Sechziger völlig unerwartet die Schüler-, Studenten- und Lehrlingsbewegung über Deutschland „hereinbrach“, sahen sich die Jugendverbände plötzlich „in die antiautoritäre Kritik an den etablierten gesellschaftlichen Institutionen einbezogen und als affirmative Integrationsagentur denunziert.“²⁵⁵ BÖHNISCH und MÜNCHMEIER²⁵⁶ beschreiben, dass „Jugendliche für sich als eigenständige Sozialgruppe gesellschaftliche und politische Partizipation forderten“ und dadurch „in der spezifischen zeitgeschichtlichen Konstellation zum herausragenden Medium der Ablösung und des sozialen Wandels“²⁵⁷ wurden.

Im Kontext dieser Veränderungsprozesse entstanden die ersten großen theoretischen Jugendarbeitskonzepte: So proklamierte beispielsweise 1971 LIEBEL²⁵⁸ den „Abschied von der sozialintegrativen (staatlich institutionalisierten) Jugendarbeit“ (Theorie der „antikapitalistischen Jugendarbeit“), während GIESECKE und MOLLENHAUER²⁵⁹ eine „emanzipatorische Jugendarbeit“, d.h. die Abschaffung einseitiger Abhängigkeiten durch „soziales Lernen“ forderten. Letzteres sollte die Einübung emanzipatorischer Tugenden und Handlungsvoraussetzungen wie z.B. ein „kritisches Bewusstsein“, Konflikt- und Aktionsfähigkeit beinhalten. Dabei verstanden die Autoren²⁶⁰ Jugendarbeit als „korrigierende Instanz“ neben den emanzipationsfeindlichen Institutionen Familie, Schule und Betrieb. Beide Ansätze betonten besonders die „Funktion“ der Jugendarbeit in der Gesellschaft und machten damit nach BÖHNISCH²⁶¹ ein neues, die Jugendverbandsarbeit kennzeichnendes Spannungsverhältnis deutlich: „Jugendverbände vermitteln zwischen den Interessen und Lebenswelten Jugendlicher und den Interessen der Gesellschaft, sowohl kritische wie auch vernetzend.“

Unter der sozialliberalen Koalition begann mit den siebziger Jahren in Deutschland die Zeit der sozialen Modernisierung und der sozialen Reformen in den Bereichen „Bildung“, „berufliche Qualifikation“ und „soziale Sicherheit“. Jugendarbeit wurde als „Vierter Sozialisations-

²⁵⁴ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 245

²⁵⁵ Ebd. S. 245

²⁵⁶ Ebd. S. 98

²⁵⁷ Ebd. S. 98

²⁵⁸ Vgl. LESSING, H./ LIEBEL, M.: Jugend in der Klassengesellschaft. München 1971

²⁵⁹ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 101

²⁶⁰ Vgl. Ebd. S. 101

²⁶¹ Ebd. S. 246

instanz" ein „soziales, korrigierendes Lernen" als Ergänzung zur Schule zugeschrieben und gewann durch neue pädagogische Zielsetzungen (Prävention und soziale Integrationsangebote) zunehmend ein sozialpolitisches Profil. Die Theorien der „zielgruppenorientierten" und „bedürfnisorientierten" Jugendarbeit sowie der „Problemgruppenarbeit" bestimmten zunehmend die pädagogische Arbeit. Zahlreiche neue Einrichtungen entstanden und durch die Neuregelung der Ausbildung wurde Jugendarbeit breitflächig professionalisiert und institutionalisiert. Rechtlich durch die „Jugendbildungsgesetze" abgesichert, wurde in den Jugendverbänden die politische Bildung weiter ausgebaut. Gleichzeitig führte das neue „Fachlichkeits-Selbstverständnis" immer mehr zu einem Rückgang politischer gegenüber pädagogischen, sozialintegrativen Aspekten.

Der Anfang der achtziger Jahre war gekennzeichnet durch die „Krise des Sozialstaats". Zunehmende Arbeitslosigkeit und „neue Armut" stellten den traditionellen Emanzipationsgedanken in Frage: Jugendliche konnten nicht mehr auf einen bildungsoptimistischen Lebensentwurf mit seinen gesicherten Übergängen in eine gesicherte Zukunft vertrauen. Ausgelöst durch die Sparzwänge der öffentlichen Haushalte stagnierte auch die finanzielle Unterstützung von politischer Bildung und die politische Stellung der Jugendverbandsarbeit wurde entwertet. Die Zeit der Achtziger ist gekennzeichnet durch zahllose Jugendarbeitsexperimente, einer großen konzeptionellen Unsicherheit und einer um sich greifenden Angst der Jugendarbeit vor dem immer einflussreicheren „Kommerz".

Die Qualifizierung Ehrenamtlicher scheint nach SIELER²⁶² bis zu diesem Zeitpunkt in den Jugendverbänden keine besondere Rolle gespielt zu haben und diene „vorwiegend als internes Mittel zur Reproduktion von Verbandszielen". Im geschichtlichen Rückblick betrachtet, wurden Aus- und Weiterbildungskonzepte der ehrenamtlichen Mitarbeiter insbesondere in Zeiten, „wenn Krisendebatten die Verbände zu Neuorientierungen zwangen"²⁶³, verstärkt thematisiert.

Mit der „deutschen Wiedervereinigung" Anfang der neunziger Jahre rückte, bedingt durch die ostdeutschen Verhältnisse, wieder eine stärkere Zielgruppenorientierung ins Blickfeld der Jugendarbeit. „Gewalt unter Jugendlichen", „Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen" und eine neue sozialintegrative Perspektive waren die neuen pädagogischen Herausforderungen. Jugendarbeit wurde nach BÖHNISCH²⁶⁴ „verstärkt zum milieubildenden Ort, zum gesuchten und verlässlichen Alltagsbezug" - besonders für viele ostdeutsche Jugendlichen.

²⁶² Vgl. SIELERT, U.: Die Mitarbeiter in den Jugendverbänden. München 1978. Zit. in: DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Marburg 1998. S. 19

²⁶³ Ebd. S. 19

²⁶⁴ BÖHNISCH, L./ RUDOLPH, M./ WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim, München 2. Aufl. 1993. S. 33

Zusammenfassend sieht HAFENEGER²⁶⁵ den Bedeutungszuwachs der Jugend(verbands)-arbeit „in einem Prozess von phasenbezogenen Paradigmenwechseln bzw. parallel existierende Paradigmen im Spannungsfeld von Sozialdisziplinierung, Lückenerziehung, funktionaler Einordnung ins staatliche Kontroll- und Erziehungssystem, Integrationshilfe in die Gesellschaft, der Forderung nach freier Entfaltung und Förderung der Persönlichkeit mit Rechtsansprüchen, politische Bildung und Emanzipationsvorstellungen – begründet im Kontext der jeweiligen politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen, und kulturellen Strukturen und Verhältnisse.“

Abgrenzung der Jugendverbandsarbeit von anderen Formen der Jugendarbeit / Jugendhilfe

Unter dem Begriff „Jugendarbeit“ – früher auch „Jugendpflege“ genannt – werden nach GIESECKE²⁶⁶ „all jene pädagogische Angebote subsumiert, die Kinder und Jugendliche in ihrem Sozialisationsprozess außerhalb von Familie, Schule und Beruf in Anspruch nehmen und die sie in ihrem Lern- und Sozialisationsprozess unterstützen.“ Dabei ist laut dem Autor²⁶⁷ die Jugendarbeit auch „ein subventionierter Teil des Freizeitsystems“, der Jugendlichen die Gelegenheit bietet, ihre Freizeit beispielsweise in Gruppen der Jugendverbandsarbeit, in Einrichtungen der offenen Arbeit oder Veranstaltungen der außerschulischen Jugendbildung gemeinsam zu verbringen. Jugendarbeit stellt nach NÖRBER²⁶⁸ „unter strukturfunktionalistischen Gesichtspunkten (nach §§2 und 11 KJHG) einen Teilbereich der Jugendhilfe dar und kann somit innerhalb der Jugendhilfe als ein spezifisches Angebot verstanden werden“ – neben zahlreichen anderen Angeboten wie beispielsweise Hilfen zur Erziehung, (teil-)stationären Fördermaßnahmen, Beratungsangeboten und Jugendsozialarbeit usw.

Besonderes Kennzeichen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist die Zweigliedrigkeit bezüglich der Jugendhilfeplanung und Leistungserbringung von kommunaler (staatlicher, öffentlicher) Jugendhilfe und „freier“ Jugendhilfe, d.h. Leistungen werden sowohl von kommunalen als auch von freien Trägern (wie z.B. den Wohlfahrts- und Jugendverbänden) erbracht. In etwa 2/3 (ca. 50.000) aller bundesdeutschen Einrichtungen der Kinder- und Jugend-

²⁶⁵ HAFENEGER, B.: Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland. Opladen 1992. S.11. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 47

²⁶⁶ GIESECKE, H.: Die Jugendarbeit 1978. S. 16. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 12

²⁶⁷ GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 5. Aufl. 1999. S. 135

²⁶⁸ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 47

hilfe, ca. 2/3 (ca. 2. Mio.) aller Einrichtungsplätze und ca. 2/3 (ca. 340.000) des hauptamtlichen Personals entfällt hierbei auf die freien Träger.²⁶⁹

Jugendverbandsarbeit als Teilbereich der Jugendarbeit spielt eine bedeutende Rolle. BÖHNISCH²⁷⁰ geht sogar soweit, dass er den Jugendverbänden „gewissermaßen eine Monopolstellung“ in der Jugendarbeit bescheinigt – so wurden 1982 nach der Jugendhilfestatistik „etwa zwei Drittel aller aus öffentlichen Mitteln geförderter Jugendarbeitsmaßnahmen von Jugendverbänden durchgeführt.“²⁷¹ Die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Bereichen der Jugendarbeit sind jedoch fließend und die Tätigkeitsfelder überlappen sich, zumal die einzelnen Formen oftmals vom gleichen Träger angeboten werden. Nach BÖHNISCH²⁷² „wird Jugendverbandsarbeit zwar in erster Linie über ihre Programme und verbandlichen Manifestationen öffentlich, ihre Alltagspraxis und damit ihre konkrete Basis verkörpern aber die vielfältigen örtlichen Jugendgruppen“ – d.h. ein besonderer Aspekt der Jugendverbandsarbeit ist – wie WULF²⁷³ feststellt – „die Selbstorganisation und Selbstartikulation der Jugendlichen“. Die Bandbreite der Jugendverbände in Deutschland²⁷⁴ reicht von konfessionellen, sportlichen, gewerkschaftlichen, berufständischen und politischen über Natur- und Umweltverbände bis hin zu Hilfsorganisationen und Hobbyverbänden – oft verknüpft mit einem „dahinter stehenden“ Erwachsenenverband. Die Jugendverbände sind in der Regel auf Bundesebene Mitglieder des Deutschen Bundesjugendrings (DBJR) und auf kommunaler Ebene bzw. Länderebene den Landes-, Kreis- und Stadtjugendrängen angeschlossen.

„Schulsozialarbeit“ wird laut SCHEFOLD²⁷⁵ nicht als Teilbereich der Jugendarbeit betrachtet, „weil sie keine jugendeigenen Räume in der Schule herstellen kann, in denen sich die Schülerrolle strukturell verändern lässt – geschweige denn die Schule zur ‚Jugendschule‘ machen könnte. Schulsozialarbeit hat ihre Bedeutung und ihr Gewicht in der Schule als spezieller Teil der Schule!“ STICKELMANN²⁷⁶ versteht demnach die sozialpädagogischen Arbeitsansätze

²⁶⁹ Datenquelle vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 66f.

²⁷⁰ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 244

²⁷¹ Ebd. S. 244

²⁷² Ebd. S. 258

²⁷³ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 13

²⁷⁴ Vgl. BÖHNISCH, Lothar; GÄNGLER, Hans; RAUSCHENBACH, Thomas: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991

²⁷⁵ SCHEFOLD, W.: Schulsozialarbeit ist „Schul“-Sozialarbeit. In: BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 198

²⁷⁶ STICKELMANN, B. Sozialarbeit in der Schule. In: KREFT, D./ LUKAS, H. u.a. (Hrsg.): Perspektivenwandel der Jugendhilfe. Band II: Expertisentexte zu neuen Handlungsfeldern. Nürnberg 1990. S. 324. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 297

in der Schulsozialarbeit „als individualpsychologische Beratung im Bereich von Lernstörungen und bei Störungen im sozialen und affektiv-emotionalen Bereich.“

Im weiteren werde ich Jugendverbände als Sozialisationsinstanzen, als Interessenvertretungen und Organisationen etwas näher betrachten, bevor ich abschließend in diesem Kapitel kurz die aktuelle Situation und Perspektiven erläutern werde. Auf die zahlreich vorherrschenden und teilweise sehr unterschiedlichen Jugendarbeitskonzepte kann in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

Jugendverbände als Sozialisationsinstanzen - Strukturmerkmale

Jugendverbandsarbeit ist Teil des gesamten Sozialisationsfeldes, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, wobei nach WULF²⁷⁷ alle anderen Sozialisationsinstanzen „quasi als uneinflussbarer Block von Bedingungen“ – mit sehr heterogenen und teilweise unvereinbaren Interessen in gegenseitiger Beeinflussung – in die praktische Arbeit der Jugendverbände mit einfließen und „die verbandspezifischen Arbeitsformen mitbestimmen.“²⁷⁸ Über die tatsächlich erbrachten Sozialisationsleistungen der Jugendverbände kann allerdings laut Autor²⁷⁹ „nur sehr allgemein gesprochen werden.“

SCHEFOLD²⁸⁰ unterscheidet drei Grundformen der Sozialisation in Jugendverbänden:

Um „*subsidiäre Sozialisation*“ handelt es sich, „wenn Jugendverbände als Lernfeld Aufgaben übernehmen, die gesellschaftlich eher vernachlässigt werden, (...) in gesellschaftliche Subwelten einführen (...) und darauf bezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.“ Dabei kann es sich durchaus auch um verbandspezifische (z.B. religiöse oder politische) Werte und Normen handeln, die nur eine „Teilinterpretation“ der gesellschaftlichen Wirklichkeit darstellen.

Von „*korrektiver Sozialisation*“ kann man sprechen, wenn „Jugendverbände aufgrund ihrer besonderen Strukturmerkmale Lernerfahrungen ermöglichen, die Sozialisationsdefizite anderer Sozialisationsinstanzen nicht nur kompensieren, sondern auch korrigieren.“²⁸¹

²⁷⁷ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 50

²⁷⁸ Ebd. S. 50

²⁷⁹ Ebd. S. 50

²⁸⁰ Vgl. SCHEFOLD, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München 1972. S. 117ff. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 30f.

²⁸¹ Ebd. S. 30

Und schließlich findet „*originäre Sozialisation*“ dort statt, „wo (in Jugendverbänden) Lernerfahrungen gemacht werden, die in anderen Sozialisationsfeldern aufgrund deren Strukturierung nicht möglich wären.“²⁸²

An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass Sozialisationsprozesse nicht eindimensional ablaufen. Das liegt zum einen an der schon aufgezeigten Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsfeldern, zum anderen an Prozessen der Selbstsozialisation der Jugendlichen, die souverän aus den sich ihnen bietenden Angeboten auswählen und sich eigene Freiräume erobern.

Das Sozialisationsfeld Jugendverbandsarbeit weist einige besondere strukturelle Merkmale und Kennzeichen auf, die im Folgenden exemplarisch und stichwortartig dargestellt werden:

- Jugendverbandsarbeit findet im Unterschied zu anderen Sozialisationsinstanzen nahezu ausschließlich in der Freizeit der Jugendlichen statt und weist somit laut GRIESWELLE²⁸³ „einen Doppelcharakter als (geplantes) Erziehungsfeld und als Freizeitbereich der Jugendlichen“ auf.
- Das Prinzip der Freiwilligkeit in Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage: Aufgrund der freiwilligen Teilnahme an allen Veranstaltungen ist die Jugendverbandsarbeit gezwungen, für Jugendliche attraktive Angebote zu machen und sie mit bzw. in ihren Erfahrungen und Interessen anzusprechen – SCHEFOLD²⁸⁴ beschreibt diese Tatsache auch als „Marktcharakter der Jugendarbeit.“
- Jugendverbandsarbeit ist in gewisser Hinsicht ein „leistungsbeurteilungsfreier Raum“, da in der Regel (abgesehen von freiwilligen Qualifizierungsmaßnahmen – siehe Kapitel VI „Qualifizierung von Ehrenamtlichen in der verbandlichen Jugendarbeit“) keine Zertifikate und Qualifikationen vergeben werden.
- Partizipation: Jugendliche haben bezüglich den Angeboten, Themen und Methoden maßgebliche Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung. Mitarbeiter in Jugendverbänden verstehen sich in diesem Kontext eher als unterstützend und strukturierend. Außerdem verfügen Jugendverbände nach SCHEFOLD²⁸⁵ „allenfalls über soziale Sanktionsmittel (...) und können deshalb als relativ ‚herrschaftsarm‘ angesehen werden.“

²⁸² SCHEFOLD, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München 1972. S. 117ff. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 30

²⁸³ Vgl. GRIESWELLE, D: Jugend und Freizeit. Bedingungen außerschulischer Jugendarbeit. München 1978. Zit. in: ebd. S. 32

²⁸⁴ Vgl. SCHEFOLD, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München 1972. S. 87. Zit. in: ebd. S. 32

²⁸⁵ Ebd. S. 32

- Kennzeichnend für die Jugendverbandsarbeit ist für BAACKE²⁸⁶ auch „eine weitgehende Altershomogenität“, d.h. die Jugendlichen bleiben (z.B. in den Gruppen) in erster Linie unter sich.
- Das Prinzip der Ganzheitlichkeit: Jugendverbandsarbeit hat den Anspruch, Jugendliche nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern als ganze Persönlichkeiten (inklusive ihrer Lebenswelten und den vielfältigen gesellschaftlichen Rollen, die sie „ausfüllen“ müssen) erfahrungsbezogen und ganzheitlich anzusprechen. So ist neben den Inhalten besonders auch die „zweckfreie Geselligkeit“ ein stark vorherrschendes Merkmal.
- Das Prinzip der Ehrenamtlichkeit prägt die Jugendverbandsarbeit (siehe hierzu auch Kapitel „V.6 Haupt- und Ehrenamtliche in der verbandlichen Jugendarbeit“ ab Seite 130). Der größte Teil der verbandlichen Jugendarbeit wird durch ehrenamtliche Mitarbeiter geleistet. NÖRBER²⁸⁷ stellt fest: „Der Bezug zur ehrenamtlichen Tätigkeit macht einerseits Jugendliche modellhaft mit Formen des ehrenamtlichen Engagements in der Jugendarbeit bekannt und andererseits fördert er eine lebensweltbezogene Atmosphäre, da die verantwortlichen Leitungsmitglieder in der Regel aufgrund ihres Alters wie auch ihrer Berufs- und Ausbildungssituation den Jugendlichen näher stehen als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter.“
- Diese besondere Mitarbeiter-Altersstruktur stellt unter pädagogischen Gesichtspunkten ein besonderes Merkmal der Jugendverbandsarbeit dar: das von GÄNGLER²⁸⁸ als „Gleichaltrigenerziehung“ bezeichnete Prinzip. Dabei „erziehen Jugendliche Jugendliche in (vergleichsweise kontinuierlichen) Gruppen“²⁸⁹ und übernehmen als nur unwesentlich Ältere pädagogische Aufgaben wie (An)Leitung, Beratung, Erziehung, Entscheidungsfindung und Begleitung Gleichaltriger. Dieses Prinzip unterscheidet sich grundsätzlich sowohl von einem „intergenerativen, klassisch-pädagogischen Erziehungsverständnis“ (z.B. dem Erzieher-Zögling-, Eltern-Kind- bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis), als auch von einem „intragenerativen, gleichsam ‚selbstregulativen‘ Erziehungskonzept“ (wie es z.B. in der peer-group-Sozialisation stattfindet). Jugendliche Leiter in Jugendverbänden stehen damit nach GÄNGLER²⁹⁰ „in einer ‚pädagogischen Paradoxie‘, nämlich die Rolle eines (er-

²⁸⁶ BAACKE, D.: Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit in Forschung und Lehre. In: WOLLENWEBER, H. (Hrsg.): Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit. Paderborn 1981. S. 173. Zit. in: Ebd. S. 32

²⁸⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 314

²⁸⁸ GÄNGLER, H. Gleichaltrigenerziehung. In: BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 256f.

²⁸⁹ Ebd. S. 256

²⁹⁰ Ebd. S. 257

wachsenen) Erziehers einnehmen zu müssen, ohne über die legitimierende Alterdifferenz zu verfügen.“

- Darüber hinaus ist die Jugendverbandsarbeit, bedingt durch die altersabhängige Fluktuation, nach WULF²⁹¹ eine „relativ unstete und wechselhafte Erziehungsform“, erweist sich aber als Lernfeld sehr flexibel, „da weder starre Lernpläne noch festgeschriebene Lernformen existieren (müssen), sondern offene Curricula und situationsbezogene Konzepte vielfältige Lerngelegenheiten und Handlungsmöglichkeiten schaffen können.“ Außerdem kann man die Lernformen als „kommunikativ und sozial“ bezeichnen, da „es hauptsächlich in Gruppen geschieht und die Beziehungsstrukturen als Ausgangspunkt und Grundlage nimmt.“²⁹²

Jugendverbände stellen nach WULF²⁹³ für Jugendliche ein Milieu dar, „das es ermöglicht, sich von den anderen Sozialisationsinstanzen (z.B. Familie und Schule) abzugrenzen. Die Attraktivität der Jugendverbände hängt davon ab, inwiefern es ihnen gelingt, soziale Räume bereitzustellen, indem sich peer-groups bilden können.“ Den Jugendlichen auf der Suche nach Sinn stehen die Jugendverbände als Vertreter von Sinnangeboten gegenüber. Diese Sinnangebote sind nach KRAFT²⁹⁴ von besonderer Art, weil sie vier grundlegende Elemente enthalten: Themen (Inhalte), Fertigkeiten (Wissensbestände), Sozialformen und Traditionen.

Jugendverbände als Interessenverbände

Neben den Aspekten der Gemeinschaftsbildung und Bildungsarbeit ist für Jugendverbände laut WULF²⁹⁵ „ihr Selbstverständnis als Zusammenschluss zum Zweck der Interessenvertretung für und mit ihren Mitgliedern“ kennzeichnend. Somit haben Jugendverbände eine Doppelstruktur: einerseits arbeiten sie als Interessenverbände (unter dem Aspekt der Interessenvertretung und -verwirklichung) und andererseits als Freizeitorganisationen – oder anders ausgedrückt: Jugendverbände verfolgen sowohl politische, als auch pädagogische Ziele.

²⁹¹ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 33

²⁹² Ebd. S. 33

²⁹³ Ebd. S. 29

²⁹⁴ KRAFT, V.: Sinn und Grenzen der Arbeit in den Jugendverbänden. In: deutsche jugend. 33. Jg. Heft 3/1985. S. 127. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 51

²⁹⁵ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 35

Zur Unterscheidung von anderen Institutionen und Organisationen schlug RASCHKE²⁹⁶ 1978 eine positive Abgrenzung anhand dreier Kriterien vor: „Wesentliche Voraussetzung für eine Interessenvereinigung sind Mitgliedschaft, das Vereinigungsinteresse und ein Minimum an Organisation, die auf Dauer angelegt ist.“

Die Funktion der Mitgliedschaft besteht aus verbandlicher Sicht darin, dem Verband durch die Mitglieder (und entsprechende Strukturen, Machtmittel und Ressourcen) eine organisatorische Basis zu verleihen, um dadurch auch über einen entsprechenden Rückhalt bei der Durchsetzung von Interessen zu verfügen. Aus Mitgliederperspektive bietet sich durch die Mitgliedschaft eine Identifikation mit „ihrem“ Verband, berechtigt zu exklusiven Privilegien und vermittelt ein Zugehörigkeitsgefühl.

Inwieweit diese Faktoren auch heute noch gelten ist fraglich. So spricht NÖRBER²⁹⁷ beispielsweise von einem „Funktions- und Bedeutungsverlust der Jugendverbandsarbeit“, der mit rückläufigen Mitgliederzahlen einhergeht – die „Kartei-Leichen“ noch gar nicht eingerechnet. „Wenn auch weiterhin viele Jugendliche in Sportvereinen und fachlichen Jugendverbänden (z.B. Feuerwehr) aktiv sind, so entziehen sie sich dennoch der typischen Jugendverbandssozialisation und nehmen nur spezielle Vorteile für sich war.“²⁹⁸ Die Motive zum ehrenamtlichen Engagement in den Verbänden haben sich massiv verändert (siehe Kapitel „V.4 Strukturwandel – das ‚neue Ehrenamt‘“ ab Seite 124) und insbesondere Jugendliche entziehen sich einer verbandlichen Vereinnahmung und längerfristigen Festlegung, und zeigen nach THIMM²⁹⁹ eine „Orientierung des Handelns auf Nahbereiche bzw. auf zeitliche Überschaubarkeit. Luststreben, Nützlichkeitsdenken und Gegenwartsbezug bündeln sich in der Frage: ‚Und was bringt mir das jetzt?‘“

Auf die konkreten Formen der Interessenwahrnehmung in Verbänden kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. (Vgl. hierzu WULF³⁰⁰)

Jugendverbände als Organisationen

Jugendverbände können auch als Organisationen beschrieben werden. Hierbei sind die Organisationsstrukturen und -ziele, der Formalisierungsgrad, Entstehung und Vernetzung, Rollen-

²⁹⁶ RASCHKE, P.: Vereine und Verbände. Zur Organisation von Interessen in der BRD. München 1978. S. 32. Zit. in: Ebd. S. 36

²⁹⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 55

²⁹⁸ Ebd. S. 55

²⁹⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin 1998. S. 28

³⁰⁰ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 38ff.

Kommunikations- und Leitungsstrukturen sowie das Verhältnis bzw. die Interdependenz zur Umwelt (z.B. auf kultureller, normativer, kommunikativer und funktionaler Ebene) von besonderem Interesse. Im Rahmen dieser Arbeit kann ich allerdings nur sehr ansatzweise diese Aspekte behandeln. (Vgl. hierzu WULF³⁰¹)

Der größte Teil der Jugendverbände (z.B. die kirchlichen Jugendverbände) lässt sich bestimmten Erwachsenenverbänden bzw. -organisationen zuordnen. Dadurch sind sie nach SCHEFOLD³⁰² „in spezifische Sinn- und Handlungszusammenhänge integriert (...) haben in ihrer Arbeit einen Komplex von Traditionen und Werten zu vertreten oder sind zumindest gezwungen, sich mit ihnen aktiv oder kritisch auseinanderzusetzen“ und beeinflussen sich in ihrer Entwicklung gegenseitig.

WULF³⁰³ nennt als typische Personengruppen, die in Jugendverbänden tätig sind:

- *Gruppenleiter*, die sich regelmäßig mit „ihrer“ Gruppe treffen und Gruppenstunden zu unterschiedlichen Themen und Inhalten gestalten.
- *Arbeitskreis- und Trainingsleiter*, die eine Personengruppe zu festgelegten Zeiten mit einem bestimmten inhaltlichen Ziel leiten, um bestimmte Fertigkeiten und Leistungen zu trainieren (z.B. Gitarrenkurs, Sportmannschaften und Tanzgruppen).
- *Seminarleiter*, die Kurse zu ganz bestimmten Themen sowohl extern für Teilnehmer, als auch intern für andere Mitarbeiter anbieten.
- *Schulungsleiter und Teamer*, die Qualifizierungsangebote planen und durchführen und
- *Verbandsleiter*, „die als demokratisch gewählte Verbandsspitze die Geschäftsführung, die Leitung und Vertretung des Verbands oder bestimmter Teilgruppen des Verbands (z.B. Ortsleitung) nach innen und außen wahrnehmen.“

Betrachtet man die Rollenstruktur in Jugendverbänden, lassen sich hauptsächlich drei Rollen beschreiben: die Leitungs-, die Mitarbeiter- und die Mitgliedsrolle, die sich jedoch alle in weitere Rollensegmente (z.B. in Aufgabenrollen innerhalb der Leitung) differenzieren lassen. Kennzeichnende Eigenschaften der haupt- und ehrenamtlichen Rolleninhabern in der verbandlichen Arbeit sind laut BÜSCHGES³⁰⁴ eine große Varianz (Rollen sind meistens nicht

³⁰¹ Ebd. S. 42ff.

³⁰² SCHEFOLD, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München 1972. S. 72. Zit. in: Ebd. S. 49

³⁰³ Vgl. Ebd. S. 211

³⁰⁴ BÜSCHGES, G.: Organisationssoziologische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980. S. 290ff. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 63

eindeutig definiert und bedürfen der Interpretation und Ausgestaltung des Rolleninhabers) und eine gewisse Ambivalenz und Interferenz (nicht konsistente, teilweise widersprüchliche und unvereinbare Rollenerwartungen), die sich meist aus mehreren Rollenteilen zusammensetzen (segmentäre Rollen) und deshalb nicht klar umreißen lassen. So sind Mitarbeiter nach SIELERT³⁰⁵ „Lernhelfer, Organisator, Unterhalter, Missionar, Genosse, Freund, Berater, Aufsichtsperson, Fachmann, Teammitglied und Repräsentant des Trägers“ usw. in einem.

Zusammenfassend lassen sich laut WULF³⁰⁶ drei zentrale Arbeitsbereiche in Jugendverbänden beschreiben:

- Der Arbeitsbereich *Organisation* umfasst all jene Tätigkeiten, die sich auf die Verwaltung, die Aufrechterhaltung der Infrastruktur des Verbandes und der Vorbereitung von Veranstaltungen beziehen.
- Der Bereich der *Interessenvertretung* findet sowohl intern als auch extern, in örtlichen und überregionalen sowie in verbandlichen und überverbandlichen politischen Gremien statt.
- Der Arbeitsbereich *Kommunikation* betrifft sowohl die verbandsinterne Diskussion und Weitergabe von Informationen (z.B. in Verbandspublikationen), als auch die gesamte Öffentlichkeitsarbeit.

Aktuelle Situation und Perspektiven

Sozialräumlich betrachtet sind die Angebote der Jugendverbandsarbeit nach BÖHNISCH³⁰⁷ „Orte für Jugendliche“, in denen sie ihre Gegenwartsorientierung ausleben, „in denen aber gleichzeitig auch aus dieser Gegenwartsorientierung heraus bewertete Zukunftsmuster ausgedrückt und mit Zukunftsvorstellungen der Erwachsenengesellschaft konfrontiert werden können.“³⁰⁸ Weiter spricht der Autor³⁰⁹ in diesem Kontext von einem „Raum für Jugendliche, der ihnen selbst gehört und in dem man mit Gleichaltrigen lebt, Vorbilder hereinholen und sich auf sie beziehen kann“ sowie von „Orten der integrierten Verständigung über Lebenspraxis und Lebensentwürfe“³¹⁰, die mit Sicherheit nach wie vor eine große Bedeutung im Sozialisationsprozess zahlreicher Jugendlicher inne haben.

³⁰⁵ SIELERT, U.: Die Mitarbeiter in Jugendverbänden Eine Situationsanalyse. München 1978. S. 40. Zit. in: Ebd. S. 64

³⁰⁶ Vgl. ebd. S. 212

³⁰⁷ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 252

³⁰⁸ Ebd. S. 252

³⁰⁹ Ebd. S. 253

³¹⁰ Ebd. S. 247

Trotzdem ist immer wieder auch von einer „Krise der Jugendverbandsarbeit“ die Rede. BÖHNISCH und MÜNCHMEIER³¹¹ nennen vor allem vier Aspekte, die häufig als „Krisenphänomene“ in diesem Kontext diskutiert werden:

- Die Organisationsbereitschaft der Jugendlichen nehme ab, d.h. viele Jugendliche wollen sich nicht länger binden lassen oder gar ehrenamtliche Aufgaben übernehmen. Ob letzteres wirklich der Fall ist, darf angezweifelt werden. (Siehe auch Kapitel V.5 „Umfang ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher“ ab Seite 129)
- Als weitere „Bedrohung der bisherigen Verbandsstrukturen“ wird eine „Institutionendistanz der Jugendlichen und ihre Reserviertheit gegenüber demokratisch-parlamentarischen Ritualen“³¹² angeführt.
- Es werde immer schwieriger, „die weltanschauliche und programmatische Identität, das ‚Profil‘ der einzelnen Verbände auszumachen.“³¹³
- Zurückzuführen sei diese Tatsache auch auf eine „zunehmende Sozialpädagogisierung der Verbände“³¹⁴, die langfristig nach WAIBEL³¹⁵ auch deren Bedeutung und Existenz in Frage stellen könnte: „Je mehr Jugend(verbands)arbeit nur sozialpädagogisch interpretiert wird, desto eher schafft man die Voraussetzung zu ihrer Abschaffung, (...) denn Sozialpädagogik bedarf keiner verbandlichen Strukturen.“

Nach BÖHNISCH³¹⁶ kann die Legitimation der Jugend(verbands)arbeit, „die sich in der Vergangenheit stark auf ihre kompensatorische sozialpädagogische Funktion im Sinne von Jugend als ausgewiesene gesellschaftliche Problemgruppe stützte, (heute) stärker auf ihr existierendes sozialinfrastrukturelles Sachlichkeitsprofil im allgemeinen Sozialisationsprozess aufbauen.“ Trotzdem steht die (verbandliche) Jugendarbeit wie alle in starkem Maße öffentlich geförderten Einrichtungen aktuell unter einem hohen legitimatorischen Druck. Dabei scheint die Krise der Jugend(verbands)arbeit laut NÖRBER³¹⁷ „prinzipiell nicht als Frage der Suche nach ‚dem richtigen Weg‘, sondern als Legitimationsfrage verstanden und diskutiert zu werden.“ Außerdem wird diese Situation nach Darstellung des Autors³¹⁸, in der sich die (verband-

³¹¹ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 244

³¹² Ebd. S. 244

³¹³ Ebd. S. 244

³¹⁴ Ebd. S. 244

³¹⁵ WAIBEL, A.: Standpunkte zur Jugendarbeit. Donauwörth 1981. S. 46. Zit. in: ebd. S. 244

³¹⁶ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 41. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 49

³¹⁷ Ebd. S. 64

³¹⁸ Ebd. S. 9 + 11

liche) Jugendarbeit in legitimatorischen Selbstbehauptungszwängen auf der Suche „nach einem neuen eigenen Selbstverständnis, (...) nach ihrer gesellschaftlichen Verortung sowie ihrer gesellschaftlichen Bedeutung als Lernfeld, Lebens- und Erfahrungsraum befindet“, durch die fehlende wissenschaftliche Fundierung der Jugendarbeit erschwert.

Verschiedene Autoren prognostizieren einen zunehmenden Konkurrenzdruck zwischen einzelnen Jugendgruppen und -verbänden als „konkurrierende Anbieter auf dem freien Jugendmarkt“ – mit nur einer begrenzten Anzahl an Jugendlichen als Zielgruppe, die bereit sind (und freie zeitliche Ressourcen haben), sich verbandlich zu organisieren und/oder zu engagieren. Trotz dieser Konkurrenzsituation verbinden die Jugendverbände allerdings auch gemeinsame Interessen, wie beispielsweise die Absicherung der finanziellen staatlichen Mittel und die Vertretung der Interessen Jugendlicher gegenüber Dritten.

Auch in Bezug auf die schulischen Entwicklungen – so NÖRBER³¹⁹ – „fürchten (...) insbesondere die durch ehrenamtliches Engagement geprägten Jugendverbände, dass gegenüber einer zunehmenden Einführung der Ganztagschule und der vollen Halbtagschule und somit stattfindenden Ausweitung eines schulischen Angebots über den Unterricht hinaus, (zusätzlich zu den verstärkten Aktivitäten der kommerziellen Freizeitanbieter, wie z.B. Jugendreisebüros, Banken u.a.) die Angebote der Jugendarbeit in der Konkurrenz mit schulischen Angeboten unterliegen könnten.“ Dieser Einschätzung widerspricht BÖHNISCH³²⁰ in dem er deutlich macht: „Auch die Konkurrenz durch die freizeitpädagogischen Angebot der Schule einerseits, durch kommerzielle Veranstalter andererseits ist weit weniger dramatisch, als sie noch vor wenigen Jahren beschworen wurde. Schule kann eben den Alltag nicht in seiner sozialen Qualität aufnehmen, wie dies Jugendarbeit kann.“

III.3 Schule

Während im Kapitel II.5 „Im Kontext von Schule“ Schule eher aus der Schülerperspektive betrachtet wurde, soll in diesem Kapitel Schule aus systemischer Sicht erörtert werden. In den Worten von OELERICH³²¹ ausgedrückt, lässt sich Schule „aus verschiedenen analytischen

³¹⁹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 8

³²⁰ BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 246

³²¹ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 90

Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen betrachten: als funktionales System, als gesellschaftliche Institution, als bürokratische und soziale Organisation, als Interaktionsbeziehung zwischen Lehrern und Schülern, als Arbeitsplatz von Professionellen oder als Sozialisations- und Lebenskontext von Schülern“, wobei ich mich in diesem Kapitel auf die beiden erst genannten Punkte beschränken werde: Schule als (institutionalisiertes) Sozialisationsfeld und Organisation sowie auf das sich gewandelte Funktionsverständnis von Schule. Im letzten Teil dieses Kapitel werde ich auf aktuelle Perspektiven der Schulentwicklung stichwortartig eingehen. Auf die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Institution Schule muss jedoch in dieser Arbeit verzichtet werden.

Schule als Sozialisationsfeld

In entwickelten und arbeitsteilig organisierten (Industrie- und Dienstleistungs-) Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland wurde im Laufe der letzten 200 Jahre ein hochkomplexes Bildungssystem installiert, durch das der Lebensweg der Heranwachsenden stark vorgeprägt wird. Durch eine „Institutionalisierung von Bildung“ in mehr oder weniger umfangreichen Teilsystemen der Gesellschaft, wird nach NÖRBER³²² „der Erwerb von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten abseits von der Anwendungspraxis“ organisiert und sichergestellt. Fast alle Probleme, die für den Erhalt der Gesellschaft aber auch für die Weiterentwicklung ihrer Kultur von Bedeutung sind, werden in solchen Institutionen bearbeitet.

Eine Institution, die explizit die Funktion hat, in geplanter und organisierter Weise Sozialisation zu betreiben, ist die Schule. Schule übernimmt dabei in besonderem Maße „die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen“ und betreibt damit nach Aussage von NÖRBER³²³ „Bildung“. Die Schule als Institution – von HORKHEIMER³²⁴ auch als „Agentur der Gesellschaft“ bezeichnet, sichert nach TILLMANN³²⁵ „nicht nur die Kontinuität des Unterrichts, sondern schafft zugleich die Voraussetzungen, dass auf die Sozialisationsprozesse der heranwachsenden Generation ein politisch steuernder Einfluss genommen werden kann.“ NÖRBER³²⁶ betont, dass „mit zunehmender gesellschaftlicher Komplexität und Segmentierung das zur Reproduktion dieser Gesellschaft notwendige Wissen und Können umfassender und differenzierter wird, so dass die notwendige Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten in

³²² NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 24

³²³ Ebd. S. 24

³²⁴ Vgl. HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt 1968

³²⁵ TILLMANN K.-J.: Sozialisationstheorien. Hamburg 9. Aufl. 1999. S. 109

³²⁶ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 24

lang andauernden, systematischen und universal ausgerichteten, aus dem gesellschaftlichen Erfahrungsalltag sekretierten Lernprozessen“ stattfinden muss. Schule ist somit laut dem Autor³²⁷ eine Sozialisationsinstanz, „in der Schüler eine gesellschaftlich kontrollierte und veranstaltete Sozialisation erfahren“ und steht nach SCHÄFERS³²⁸ „unter dem Primat, das allgemeine Bildungsniveau anzuheben und die Integration in der komplexer werdenden arbeitsteiligen Gesellschaft sicherzustellen.“

Um Sozialisationsprozesse in Institutionen analysieren zu können, müssen laut TILLMANN³²⁹ zwei Blickperspektiven eingenommen werden: „Zur gesamtgesellschaftlichen Seite hin ist zu fragen, welche Aufgaben und Funktionen eine Institution zu erfüllen hat und welche Verhaltensanforderungen und Rollenerwartungen an ihre Mitglieder sich daraus ergeben. Zur Seite des Objekts hin ist zu fragen, welche Aneignungsformen gegenüber diesen Anforderungen entwickelt werden und wie sich diese auf die Persönlichkeitsstruktur auswirkt.“

Soziologische Basistheorien schulischer Sozialisation

Nahezu seit der Entstehung der Soziologie als Wissenschaft machen sich Soziologen Gedanken darüber, wie sich die Systemreproduktion durch die Schule mit der Persönlichkeitsentwicklung verbindet und wie zugleich kritische Subjektentwicklungen und gesellschaftliche Veränderungen möglich bleiben. An dieser Stelle möchte ich – allerdings nur sehr schemenhaft – einige der wichtigsten Theorien in diesem Kontext nennen:

PARSON (und andere Autoren wie BRIM, LEVY und MERTON) stehen für einen „**strukturfunktionalen Ansatz**“ (etwa ab 1936). In dieser Theorie wird nach dem Beitrag gesellschaftlicher Teilbereiche („institutionalisierter Subsysteme“ wie z.B. der Schule) für die Stabilität und den Fortbestand das gesamtgesellschaftliche System gefragt. PARSON versteht dabei die Gesellschaft als „soziales System“³³⁰, wobei soziale Systeme aus der Interaktion zwischen Menschen entstehen – dabei ist die umfassendste Form eines Sozialsystems die „Gesellschaft als Gesamtsystem“³³¹. Zwischen den unterschiedlichen Subsystemen finden ununterbrochen „Austauschprozesse“³³² statt, die alle der übergeordneten Stabilitäts- und Reproduktionsfunktion dienen. Innerhalb der Subsysteme agieren „Individuen als Handelnde,

³²⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 25

³²⁸ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 115

³²⁹ TILLMANN K.-J.: Sozialisationstheorien. Hamburg 9. Aufl. 1999. S. 107

³³⁰ Vgl. ebd. S. 113f.

³³¹ Vgl. ebd. S. 113

³³² Vgl. ebd. S. 114

(...) die jedoch in Rollenmuster und institutionellen Strukturen eingebunden³³³ sind. Sozialisation ist demnach nach PARSON³³⁴ ein „grundlegender funktionaler Prozess“ und besteht „im Erwerb derjenigen Orientierungen, die für ein befriedigendes Rollenhandeln erforderlich sind.“ Die Schule hat nach PARSON damit zwei grundlegende Funktionen zu erfüllen: Sozialisation und Selektion. FEND³³⁵ erweitert 1976 diese Theorie und spricht von den drei Funktionen: Qualifikation, Selektion und Integration, d.h. „Sozialisation habe nicht nur zur Reproduktion der Gesellschaft, sondern auch zur Handlungsfähigkeit der Subjekte zu führen.“

MEAD (und Autoren wie HABERMAS, KRAPPMANN, MOLLENHAUER und BRUMLIK) stehen für die „**interaktionistische Sozialisationstheorie**“. Vereinfacht kann man laut TILLMANN³³⁶ sagen: Während der strukturfunktionalistische Ansatz „die Schule aus der Perspektive von Zuschauern betrachtet, geht der interaktionistische Ansatz die Analyse aus der Perspektive von Teilnehmenden an.“ Im Mittelpunkt dieser eher institutionen-kritischen Theorie steht die alltägliche Interaktion zwischen Schülern und Lehrern.

Dabei handelt es sich nach MEAD³³⁷ bei Kommunikationsprozessen zwischen Subjekten „um gesellschaftliche Prozesse, aus denen heraus sich Identität entwickelt.“ Mit Hilfe eines gemeinsamen Symbolsystems (der Sprache) werden die einzelnen Subjekte aktiv tätig und treten (manchmal auch unfreiwillig) in Interaktionen miteinander, wobei laut TILLMANN³³⁸ „Situationen und Anforderungen interpretiert und diese mit selbstentworfenem Handeln beantwortet“ werden. Anders ausgedrückt sind diese Interaktionen „Prozesse des Aushandelns von Rollen („role-making‘ bzw. ‚role-taking‘) zwischen den Beteiligten.“³³⁹

Die „Ich-Identität“ setzt sich dabei aus der „personalen Identität“ (die Selbstinterpretation biografischer Erfahrungen) und der „sozialen Identität“ (die auf gegenwärtige Rollen- und Gruppenstrukturen bezogene Selbstinterpretation) zusammen. Dieses bedeutet nach TILLMANN³⁴⁰: „Individualität entwickelt sich in der biografischen Dimension und ist in gegenwärtigen sozialen Rollen aktiv einzubringen.“ Hierfür sind die „Grundqualifikationen des Rollenhandelns“ (Sprachfähigkeit, Empathie, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz sowie Rollendistanz) erforderlich, die als Fähigkeiten vom Subjekt erlernt und ständig weiterentwickelt werden müssen.

³³³ Vgl. TILLMANN K.-J.: Sozialisationstheorien. Hamburg 9. Aufl. 1999. S. 114

³³⁴ Ebd. S. 117

³³⁵ FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981. S. 6. Zit. in: ebd. S. 131

³³⁶ Ebd. S. 133

³³⁷ MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. München 1968. S. 207. Zit. in: ebd. S. 133

³³⁸ Ebd. S. 134

³³⁹ Ebd. S. 134

³⁴⁰ Ebd. S. 142

Zusammenfassend kann man zwei zentrale Ansatzpunkte dieser Theorie beschreiben: Zum einen wird „Sozialisation als Einheit von Vergesellschaftung und Individualisierung“³⁴¹ verstanden; zum andern „stellt sich das Subjekt als aktiv handelnd und die eigene Entwicklung mitgestaltend dar.“³⁴² Schulische Sozialisation ist laut TILLMANN³⁴³ „zugleich ein Prozess der Normierung und der Individualisierung.“ Weil jedoch im Sozialisationsprozess „aktiv-aneignende Subjekte agieren, wirken Sozialisationsbedingungen nie durchgängig und nie eindeutig.“³⁴⁴ Außerdem können sich „institutionell verankerte Rollenstrukturen repressiv auswirken“³⁴⁵, wobei darin der Ausgangspunkt für beschädigte Identitäten und missglückte Lebensläufe liegen kann. Dieser Ansatz mit entsprechenden Stichworten wie „Typisierung“ und „Etikettierung“³⁴⁶ ist auch hinsichtlich der „Schulverweigerungsthematik“ interessant, da hier nach TILLMANN³⁴⁷ aufgezeigt werden kann, „wie Schüler in dem stets prekären Verhältnis zwischen Normalität und Abweichung die Balance verlieren und dann als ‚Abweichler‘ etikettiert werden können.“

Abschließend sei noch die Theorie der „**schulischen Sozialisation in materialistischer Sicht**“ genannt, die auf MARX und ENGELS zurückgeht und die mit Autoren wie ADORNO, FROMM, LORENZER, SEVE und HOLZKAMP in Verbindung gebracht werden kann. Die grundlegenden Fragestellungen lauten nach TILLMANN³⁴⁸: „In welcher Weise trägt die Schule zur Produktion kapitalkonformer Individuen bei? Und wie entsteht in (oder trotz) der Schule immer wieder kritische Handlungsfähigkeit?“ TILLMANN³⁴⁹ macht deutlich, dass der Institution Schule im kapitalistischen Gesellschaftssystem dabei folgende Funktionen zukommen: „Die Herstellung von Arbeitstugenden (Qualifikationsfunktion) und politische Loyalität (Legitimationsfunktion) bei gleichzeitiger Reproduktion der Sozialstrukturen durch soziale Auslese.“

BERNFELD, BECK, ZINNECKER und TILLMANN haben diese Theorie durch den Begriff des „heimlichen Lehrplans“ erweitert: Dabei sind die Autoren³⁵⁰ der Meinung, „dass nicht so sehr das Lernen der schulischen Inhalte (der offizielle Lehrplan), sondern das langjährige Einüben in die Verhaltensanforderungen der Institution (der heimliche Lehrplan) die bedeut-

³⁴¹ TILLMANN K.-J.: Sozialisierungstheorien. Hamburg 9. Aufl. 1999. S. 142

³⁴² Ebd. 142

³⁴³ Ebd. S. 147

³⁴⁴ Ebd. S. 154

³⁴⁵ Ebd. S. 154

³⁴⁶ Vgl. ebd. S. 151f.

³⁴⁷ Ebd. S. 186

³⁴⁸ Ebd. S. 158

³⁴⁹ Ebd. S. 168

³⁵⁰ Ebd. S. 168

samsten Sozialisationswirkungen hervorruft.“ Auf eine vertiefende Erläuterung muss an dieser Stelle jedoch verzichtet werden.

Aufgaben und Funktionen der Institution Schule

Zusammengefasst besitzt Schule unter strukturfunktionaler Sicht also folgende zentralen Aufgaben der gesellschaftlichen Reproduktion:

- „Qualifikationsfunktion“: laut FEND³⁵¹ „die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen (vornehmlich für die Zeit nach der Schule), die zur Ausübung konkreter Arbeiten und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind.“
- „Allokations- bzw. Selektionsfunktion“: d.h. die relativ knappen Ressourcen, über die eine Gesellschaft verfügt, müssen optimal entsprechend der individuellen Leistung zugeteilt werden. An der Schule werden hierbei nach OELERICH³⁵² – „vermittelt über das schulische Bewertungs- und Benotungssystem – Optionen auf den Zugang zu unterschiedlichen, hierarchisch gegliederten gesellschaftlichen Positionen erworben.“
- „Legitimationsfunktion“: durch die Vermittlung von kulturellen Werten, sozialem Wissen und geistigen Denkmustern trägt die Schule neben der Familie zentral zur Weitergabe und zur Verfestigung der existierenden gesellschaftlichen Wirklichkeit bei. Des weiteren, macht OELERICH³⁵³ deutlich, müssen die Schüler die schulische Selektion als legitim, d.h. „als direkte Folge der von ihnen erbrachten Schulleistungen akzeptieren und so den zugeordneten schulischen und potenziellen beruflichen Status sich selbst, dem eigenen Verantwortungsbereich, subjektiv zuschreiben.“
- Die „Sozialisations- und Integrationsfunktion“ in die Gesellschaft, wobei in „antizipatorischen Lernprozessen“³⁵⁴ gesellschaftliche Zusammenhänge vermittelt werden. Hier liegt nach SCHÄFERS³⁵⁵ allerdings auch ein besonderes Problem der Schule: „Die mangelnde Anschaulichkeit und Praxisnähe (der Lerninhalte), ihr Abheben auf kognitive Lernprozesse und abstraktes Begreifen.“

Zusammenfassend erfüllt Schule nach NÖRBER³⁵⁶ also mehrere Aufgaben: Sie trägt zu gesellschaftlichen Reproduktion bei, sie unterstützt die subjektive Persönlichkeitsentwicklung und sie fördert das Prinzip demokratischen Handelns.

³⁵¹ FEND, H.: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim 1976. S. 7. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 44

³⁵² Ebd. S. 45

³⁵³ Ebd. S. 45

³⁵⁴ SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 115

³⁵⁵ Ebd. S. 115

³⁵⁶ Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 26

Schule als Organisation

Um die oben aufgeführten gesellschaftlichen Funktionen der Schule sicherzustellen, wurde in Deutschland ein schulisches Bildungswesen in Form von öffentlichen Einrichtungen unter staatlicher Aufsicht etabliert, das für alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen zugänglich und verpflichtend ist. Die „allgemeine Schulpflicht“ verleiht dabei laut OELERICH³⁵⁷ „der Schule einen exklusiven Status, der sie deutlich von allen anderen öffentlichen Institutionen der Bildung und Erziehung (...) oder anderen Einrichtungen der Jugendhilfe unterscheidet.“

Das bundesdeutsche Schulsystem unterliegt dabei der föderal hoheitsstaatlichen Aufsicht und Organisation durch die zuständigen staatlichen Schul- bzw. Kultusbehörden („Kulturhoheit der Länder“). Diese regeln auf Länderebene die allgemeine Schulorganisation, bestimmen schulische Lehr- und Lerninhalte, sind für die Ausbildung und Kontrolle des Lehrpersonals zuständig und setzen die Rahmenbedingungen (z.B. in Bezug auf Finanzierung und Europäisierung des Schulwesens, Schulzeitdauer) fest. Schulen befinden sich in der Regel in kommunaler Trägerschaft (Schulverwaltungsstellen), wobei die Finanzierung (1996 insgesamt ca. 52,5 Mrd. EUR³⁵⁸) gemeinsam durch die Bundesländer und Gemeinden sichergestellt werden muss. Ein wichtiges Merkmal des bundesdeutschen Schulsystems ist also die Trennung von Schulaufsichts- und Trägersystem.

Hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Schulkonzeption, der jeweiligen regionalen Voraussetzungen und Einbindungen, bezüglich des im Schulprogramm angestrebten Schulprofils, der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und bezüglich des Engagements des Lehrerkollegiums usw. können sich Schulen sehr deutlich voneinander unterscheiden. Dabei wirken verschiedene „Außenfaktoren“ auf die Schule ein: Zum einen stellen die Schüler, die per Gesetz verpflichtet sind die Schule zu besuchen, durch ihr Verhalten gewisse Anforderungen an die Schule. Zum andern verfolgen zahlreiche gesellschaftliche Gruppen subjektive und gesellschaftliche Interessen bezüglich der Institution Schule.

Die grundlegenden Strukturen des „gegliederten Schulwesens“ in Deutschland sind jedoch trotz vielfältiger länderspezifischer Unterschiede weitgehend einheitlich und die zu erwerbenden Abschlüsse und Zertifikate vergleichbar. Das schulische Bildungswesen gliedert sich zum einen aufeinander aufbauend in einen Primärbereich (der „Grundschule“ evtl. mit Förderstufe

³⁵⁷ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 92

³⁵⁸ Bildungsausgaben nur für Schulen und vorschulische Bildung – in etwa 5,6% des öffentlichen Gesamthaushaltes. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 79f.

vom 1. bis 4. bzw. 6. Schuljahr) einen Sekundarbereich I (5. bzw. 7. bis 9. bzw. 10. Schuljahr) und einen Sekundarbereich II (11. bis 12. bzw. 13. Schuljahr). Der Sekundarbereich I wiederum fächert sich in der Regel in vier parallel verlaufende Schulformen mit schulformspezifischen, hierarchisierten Schulabschlüssen auf: in Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Eine Sonderrolle haben hierbei die Sonderschulen und spezifische Förderschulen. Grundsätzlich ist ein Wechsel der eingeschlagenen Schullaufbahn sowie der nachträgliche Erwerb von Schulabschlüssen nach bestimmten Kriterien prinzipiell möglich.

1998 waren laut dem Statistischen Bundesamt 613.618 Lehrkräfte³⁵⁹ in allgemein bildenden Schulen in Deutschland beschäftigt, was bei bundesweit etwa 10 Mio. Schülern einem Verhältnis von 16,5 Schülern je Lehrkraft entspricht.

Nach wie vor besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der „gewählten“ Schulform und der sozialen Herkunft des entsprechenden Schülers (vgl. hierzu die Ergebnisse des Elften Kinder- und Jugendberichts³⁶⁰).

Intern ist die Schule in altershomogenen Gruppen und Jahrgängen (Klassen) organisiert. Die Unterrichtsinhalte richten sich nach schulischen Curricula (Lehrplänen), die einem bestimmten Fächersystem zugeordnet sind. SCHIRP³⁶¹ beschreibt das zu großen Teilen heute noch vorherrschende Konzept der „Unterrichtsschule“ so: „Schulisches Lernen und Lehren in der Bundesrepublik zeichnet sich vor allem durch eine systematische und kontrollierte Vermittlung fachlicher Stoffe und Inhalte aus, die sich daran orientieren, was durch Richtlinien und Lehrpläne vorgegeben ist. In den Lern- und Lehrverfahren dominieren direktive, lehrgangs- und lehrerorientierte Formen. Eine solche ‚Unterrichtsschule‘ sichert (...) einen relativ hohen Standard an fachlichen Kenntnissen und Informationswissen. Dies führt allerdings auch dazu, dass Schule Gefahr läuft, die Interessen der Schüler zu wenig zu berücksichtigen, mehr auf ein Buch- als auf Handlungswissen zu setzen und so langfristig mit dazu beiträgt, Lernfreude und -motivation und damit auch die latente Leistungsbereitschaft der Schüler zu verringern.“

Auf weitere Ausführungen zum schulischen Unterricht und den konkreten Inhalten muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden.

³⁵⁹ Vollzeitlehrkräfte und in Vollzeitlehrkräfte umgerechnete Teilzeitlehrkräfte. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 64

³⁶⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 154f.

³⁶¹ SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 26

Die Lehrerrolle im Wandel

Nach SCHÄFERS³⁶² ist „die Schule in der Regel keine ‚Schüler-Schule‘, sondern eine ‚Lehrer-Schule‘, bei der sich noch extremer als in der Familie zwei Generationen gegenüberstehen“: erwachsene Lehrer bzw. Funktionsträger und jugendliche Schüler. Dabei stellt „die Organisation des Schulalltags mit seinen starren Zeiteinteilungen, Lernstoffvorgaben, eingespielten Rollenverteilungen und sonstigen Regelungen quasi eine Gegenwelt zu den als kind- oder jugendgemäß angesehenen Verhaltensweisen“ dar.

Lehrer sind traditionell in der Regel Einzelarbeiter. „Eine unmittelbare Kooperation mit anderen Lehrern oder auch mit anderen, möglicherweise schulfremden Personen (z.B. Fachexperten), z.B. im Rahmen von Projektunterricht, team-teaching etc. stellt nach wie vor“, laut OELERICH³⁶³, „eine Ausnahme dar – wenngleich kooperatives professionelles Lehrerhandeln zunehmend eingefordert wird.“

Die Lehrer-Schüler-Beziehung gestaltet sich entsprechend der Rollenzuschreibung aus Lehrerperspektive vorrangig als formale Beziehung: emotional neutral, an spezifischen Leistungen interessiert und aufgrund des Gleichbehandlungsgebots aller Schüler kann er nur begrenzt Schüler individuell fördern. Den Lehrkräften wird es aufgrund des Fachlehrerprinzips in der Sekundarstufe und dem dadurch bedingten ständigen Klassenwechsel zusätzlich erschwert, eine persönliche Beziehung zu einzelnen Schülern aufzubauen. Diese formellen Strukturen bieten allerdings laut OELERICH³⁶⁴ auch „routinedhafte Entlastung und Schutz vor permanentem, individuellem, kommunikativem Aushandlungsbedarf in unsicheren pädagogischen Situationen“ – und enthalten trotz allem noch Handlungsspielräume, die von den Lehrern „im Rahmen ihres beruflichen Handelns aktiv ausgestaltet werden können und müssen.“

Prozesse gesellschaftlicher Enttraditionalisierung sorgen zunehmend dafür, dass die herkömmliche Autoritätsposition des Lehrers in Frage gestellt wird. Im Vergleich zum Beruf des Sozialarbeiters bzw. Sozialpädagogen „unterscheidet sich der Lehrerberuf“, laut KREUZNACH³⁶⁵, „erheblich, was Wissen, Können, Rahmenbedingungen, Selbstverständnis und Einstellungen betrifft. In einem kritischen Spannungsverhältnis stehen allerdings beide: Der Lehrer fördert und fordert. Der Sozialarbeiter hilft und kontrolliert.“

³⁶² SCHÄFERS, B.: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001. S. 116

³⁶³ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 102

³⁶⁴ Ebd. S. 104

³⁶⁵ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 83

Hinsichtlich der aktuellen Entwicklung fordert OELERICH³⁶⁶ „eine Stärkung der Professionalität des Lehrerhandelns wie auch eine intensivere Beteiligung der Schüler am Schul- und Unterrichtsgeschehen.“ Und NÖRBER³⁶⁷ stellt eine erweiterte Aufgabenbeschreibung für Lehrer zur Debatte: „Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen.“

Strukturprobleme und ein sich wandelndes Funktionsverständnis v. Schule

Nicht nur die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge mit denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen (wie in Kapitel II aufgezeigt), sondern auch die einzelnen Schulen wie auch das gesamte Schulwesen, befinden sich fortwährend in einem Prozess der Veränderung. Für RAAB³⁶⁸ steht Schule momentan vor drei zentralen Strukturkonflikten:

- Sie muss ihren Bildungsanspruch aufrechterhalten.
- Sie muss trotz fehlender Konkurrenz Reformbereitschaft und -fähigkeit beweisen.
- Sie muss ihren Auftrag im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklung neu bestimmen, ohne dabei sich auf bloße Anpassung und Kompensation zu reduzieren.

Das „Qualifikationsparadox“

NÖRBER³⁶⁹ stellt fest: „Obwohl die Schule im gesamtgesellschaftlichen Lebensalltag an Bedeutung gewonnen hat, erkennen Schüler in der Schule nur noch wenig Inhalt. Mit einem möglichst geringen Lernaufwand streben sie ein Höchstmaß an schulischem Erfolg an. Dabei zeigt sich, dass sich das gegliederte Schulwesen in einem Zustand zunehmender gesellschaftlicher Segregation befindet. Die Hauptschule verliert in ihrer Qualifikationsfunktion insbesondere im (groß-)städtischen Raum dramatisch an Bedeutung. Sie wird zur ‚Restschule‘ bzw. zur Schule für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ – von OELERICH³⁷⁰ auch als eine Entwicklung zur „Schule mit einer ‚Negativauslese‘ der gesamten Schülerschaft“ beschrieben.

MERTENS³⁷¹ prägte 1984 den Begriff des „Qualifikationsparadoxes“: Dieser Begriff beschreibt die Tatsache, dass schulische Zertifikate immer wichtiger und zugleich unwichtiger – immer notwendiger und zugleich immer weniger hinreichend werden. „Dem erheblichen Be-

³⁶⁶ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 105

³⁶⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 73

³⁶⁸ RAAB, R.: Wie ein Goldhamster im Rad – die Schulpolitik. Zwischen Ausgaben- und Aufgabenkritik. Über die Notwendigkeit der Neuformulierung des Bildungsauftrags. In: Frankfurter Rundschau vom 27.08.1992. Zit. in: ebd. S. 31 Ebd. S. 65

³⁷⁰ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 96

³⁷¹ Vgl. MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Jg. 4/1984. S. 439ff. Zit. in: ebd. S. 55

deutungsgewinn schulischer Bildungsinstitutionen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute steht somit ein Bedeutungsverlust der dort erworbenen Qualifikationen gegenüber.“³⁷² Allerdings steht nicht nur die Qualifikationsfunktion der Schule in Frage. Schule befindet sich aktuell inmitten einer wachsenden Legitimationsdiskussion: Wie kann Schule den neuen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden? Welchen gesellschaftlichen Auftrag hat Schule heute?

Ein sich wandelndes Funktionsverständnis von Schule

HENTIG³⁷³ kommentiert die aktuelle Situation indem sie feststellt: „Für Schule als Lebensraum fehlt der Blick auf das Leben, für Schule als Erfahrungsraum fehlt die Erfahrung mit der Erfahrung.“ NÖRBER³⁷⁴ sieht deshalb die Notwendigkeit eines sich wandelnden Funktionsverständnisses von Schule, in welchem Schule umfassender, als dies in der Vergangenheit geschehen ist, als Lebensraum und Freizeitraum von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Für STOPP³⁷⁵ muss sich Schule zunehmend „genauso wie Erziehungshilfe mit Schwierigkeiten und Problemen auseinandersetzen, die Heranwachsende aus ihren Lebenswelten mitbringen.“ Aus diesem Grund ist ein neues „sozialräumliches Denken“ in der Schule erforderlich, das nach DEINET³⁷⁶ bedeutet, „Interesse zu entwickeln am sozialen Leben der Kinder und Jugendlichen außerhalb von Schule, an ihren Orten und Räumen, eine Orientierung an den sozialen Themen und Problemen des Stadtteils, Öffnung und Kooperation mit außerschulischen Institutionen usw. (...). Schule sucht dann nicht nur nach ‚Ausfallbürgen‘ und ‚Reparaturbetrieben‘, sondern nach echten Partnern.“

Gleichzeitig darf Schule, nach Meinung von NÖRBER³⁷⁷, „weder verstärkt als außerfamiliärer ‚Ersatzort‘ zur Fortführung elterlicher Erziehung und Betreuung eingefordert werden, noch darf sie zu einem ‚Produktionsort‘ personeller Unsicherheit und Überforderung von Schülern werden.“ Die Bedeutung der Schule als Lebensort erfordert es nach NÖRBER³⁷⁸, „dass in ihr nicht nur gelernt werden kann, sondern auch die wichtigsten Erfahrungen gemacht und außer-

³⁷² Vgl. MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Jg. 4/1984. S. 439ff. Zit. in: OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 55

³⁷³ HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München 1993. S. 241 Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 293

³⁷⁴ Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995, S. 11

³⁷⁵ STOPP, A.: Erziehungshilfe und Schule: Konkurrenz oder Kooperation? In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 94

³⁷⁶ DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 172

³⁷⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 29

³⁷⁸ Ebd. S. 292

schulische Lebenserfahrungen integriert werden können.“ Schule steht also vor der Herausforderung sich in Zukunft weniger als „Lernschule“, denn als „Lebensschule“ zu verstehen. Zusammenfassend kann ein Zitat in einer Veröffentlichung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend³⁷⁹ genannt werden: „Die Institution Schule unterliegt einem fundamentalen Deutungs- und Funktionswandel. Auf dem Prüfstand steht ihre Leistungsfähigkeit, ihre ‚Klientel‘ für die Anforderungen des Lebens in einer fortgeschrittenen modernen Gesellschaft ‚tauglich‘ zu machen. (...) Schulzentrierte Bildungskonzepte geraten in die Diskussion und mit ihnen der Begriff von Bildung schlechthin. Als Folge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse werden Momente der Desintegration und Entsolidarisierung ausgemacht, aber auch Chancen für Selbstbildungskonzepte und neue Wege der Schulentwicklung skizziert.“ Um solch ein erneuertes Bildungs- und Lernverständnis sowie um Konzepte der Schulentwicklung soll es im Folgenden gehen.

Merkmale eines erneuerten Bildungs- und Lernverständnisses

SPECHT³⁸⁰ verweist auf grundlegende Widersprüche der Sozialisation in Bildungseinrichtungen – insbesondere auch in der Institution Schule:

- Der Widerspruch zwischen Bereicherung und Belastung der Gefühlsbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.
- Der Widerspruch zwischen Erweiterung und Einschränkung der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten.
- Der Widerspruch zwischen Anpassung an Produktions-, Beziehungs- und Verhaltensformen einer Gesellschaft einerseits und Erhaltung individueller Eigenart andererseits.

Nach dem Elften Kinder- und Jugendbericht³⁸¹ „sind die Anforderung an die Bildungsprozesse durch die Vermehrung und Differenzierung des Wissens gewachsen. Eine gleichzeitige Vereinheitlichung und Vervielfältigung der Wertorientierungen erschweren die Ausbildung von Wert- und Normhaltungen.“ Die Kommission kommt zu dem Schluss³⁸², „dass Bildungsprozesse mehr Zeit im Leben der Kinder und Jugendlichen beanspruchen, wobei dieses nicht in erster Linie mehr Unterrichtszeit sondern mehr Zeit für Selbstbildung und Persönlichkeits-

³⁷⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) und DJI: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München 2001. S. 33

³⁸⁰ Vgl. SPECHT, F.: Schule und Sozialisation. In BAETGE, M./ NEVERMANN, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 5. Stuttgart 1984. S. 342. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 30

³⁸¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 46

³⁸² Ebd. S. 46

entwicklung bedeutet.“ Bildung in unserer heutigen Gesellschaft bedeutet also mehr als unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsrelevante Fertigkeiten, sondern umfasst auch die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die ein wohlbegründetes verantwortliches Handeln ermöglichen. In zunehmenden Maße werden heute nach OELERICH³⁸³ „innerhalb des schulischen Kontextes direkte Gegenwartsbezüge eingefordert. Die strukturelle Zukunftsbezogenheit schulischer Leistungserbringung gerät in Gegensatz zu einer verstärkten Orientierung an der Gegenwart.“

An dieser Stelle sollen einige Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen von SARDEI-BIERMANN³⁸⁴ die Einstellungen Jugendlicher gegenüber „ihrer“ Schule verdeutlichen und Schwierigkeiten der vorherrschenden Lern- und Unterrichtspraxis skizzieren: Aus der Sicht vieler Schüler ist Schule ein für sie „vom Alltag abgegrenzter Lern- und Lebensort“. Schulisches Lernen ist kurzfristig, auf die Überprüfung von Wissen abgestellt und geht nicht systematisch auf die Interessen der Schüler ein. Schulisches Lernen ist auf Passivität und zu stark auf individuelles Lernen fixiert. Durch schulisch organisiertes Lernen wird auch das Interessanteste „verschult“ sowie Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit erschwert. Unterricht wird trotz wechselnder Inhalte zu gleichförmig empfunden, wobei zu wenig Rücksicht auf individuelle Lern- und Arbeitsbedingungen genommen wird. Der Sinn des Lernens ist weitgehend auf ein Lernen „für gute Noten“ reduziert und die schulische Leistungsbewertung hat einen zu starken Einfluss auf das eigene Selbstkonzept.

Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung plädiert SCHIRP für ein „neues pädagogisches Konzept von Schule“, das ...

- Möglichkeiten bietet, eine „Balance zwischen Leistungsanforderungen und Lernfreude herzustellen, weil Arbeiten und Lernen in neue Motivations- und Aktivitätszusammenhänge gestellt werden können.“³⁸⁵
- Voraussetzungen bietet, „kreative, selbstorganisierte, phantasiebetonte, musisch-spielerische Lernelemente mit solchen in einen Zusammenhang zu bringen, in den es darum geht, Fakten, Wissen und Kenntnisse einer Sache sich anzueignen.“³⁸⁶

³⁸³ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 56

³⁸⁴ Vgl. SARDEI-BIERMANN, S.: Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt. München 1984. Zit. in: SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 29

³⁸⁵ Vgl. SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 23

³⁸⁶ Ebd. S. 24

- Chancen bietet, „ein Lernen zu begründen, das über die schulische Verwendung hinausweist, weil es die selbstständige Auseinandersetzung mit der Alltagswirklichkeit schulen hilft.“³⁸⁷

Zusammenfassend formuliert HOLTAPPELS³⁸⁸ in Anlehnung an KLEMM/ROLFF/TILLMANN folgende Merkmale eines erneuerten Bildungs- und Lernverständnisses von Schule:

- Ganzheitlichkeit des Lernens als Lernen in Zusammenhängen und für eine allseitige Bildung der Persönlichkeit.
- Durchschaubarkeit des Lernens mit dem Ziel der Vermittlung von Orientierungswissen und der Aufklärung und Verarbeitung von Alltagserfahrungen in der Lebenswelt.
- Sinnlichkeit des Lernens durch Verstärkung praktisch-eigentätigen Handelns und authentischer Erfahrungen.
- Gestaltbarkeit von Lebensbereichen durch Partizipation, demokratisches Handeln und sozialer Verantwortung.
- Solidarität und Gemeinsinn über soziales Lernen, Kooperationserfahrungen und Gruppen-erleben, kulturellen Austausch und gemeinschaftsbezogene Rollenanforderungen.

Nach SCHIRP³⁸⁹ ist es unumgänglich, das künftig in Schulen „nicht nur Spezial-, Fach- und Fächerwissen erworben wird“, sondern stärker als bisher Zusammenhänge aufgezeigt und die Qualifikation „in Zusammenhängen zu denken und entscheiden zu können“ vermittelt wird. Die praktizierte „didaktische Reduktion“ im Unterricht muss neu überdacht und neue Lehr- und Lernkonzepte sollten zukünftig „über das reine fachliche Lernen hinausweisen.“³⁹⁰

So beinhaltet ein neues Bildungsverständnis beispielsweise auch Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Solidarität, Selbst- und Mitbestimmung; ein erweiterter Qualifikationsbegriff unter der Bezeichnung „Strukturqualifikationen“³⁹¹ auch Kompetenzen wie „das selbstständige Erfassen eines Problems“, „das Herstellen von Zusammenhängen“, „die Fähigkeit, ein Problem aus verschiedenen Perspektiven anzugehen“ und „das selbstständige Beschaffen und Aufarbeiten von Informationen.“ Des weiteren sind soziale Kompetenzen (wie z.B. Teamfähigkeit),

³⁸⁷ Vgl. SCHIRP, H.: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 23

³⁸⁸ Vgl. KLEMM, K./ ROLFF, H.-G./ TILLMANN, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbeck 1985. S. 168ff. Zit. in: HOLTAPPELS, H.-G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994. S. 56

³⁸⁹ Vgl. SCHIRP, H.: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 32

³⁹⁰ Ebd. S. 32

³⁹¹ Ebd. S. 32

ein „offenes Persönlichkeitsprofil“, „lebensbegleitendes Lernen“ und ein „Denken in übergreifenden und komplexen Strukturen“ gefordert. Laut Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend³⁹² „kann sich die Schule in Zukunft auf keine geschlossenen Bildungskonzepte mehr zurückziehen. Sie wird vermitteln müssen, dass zum Leben in der modernen Gesellschaft lebenslanges Lernen und sich immer wieder neu qualifizieren gehören. Das bedeutet, dass die Schule in verstärktem Maße Orientierungshilfen bieten und individuelle Ressourcen freilegen sollte.“

Für KLAFKI³⁹³ lautet deshalb die didaktisch zentrale Frage für den Unterricht: „Inwieweit sind wissenschaftliche Erkenntnisse notwendig, um die (individuelle) Lebenswelt durchschaubar, verstehbar und den sich entwickelnden Menschen in ihr urteilsfähig, kritikfähig, handlungsfähig werden zu lassen?“ Zur These umformuliert bedeutet das: „Wissenschaftsorientiertes Lernen wird vom Schüler im Allgemeinen nur dann produktiv, verstehend, interesseweckend, weiterwirkend vollzogen werden, wenn es vom ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann.“

Wie mehrfach aufgezeigt, haben sich die Anforderung an Bildungsprozesse gewandelt. HERZ³⁹⁴ macht allerdings deutlich, „dass Bildungsreformprozesse langfristig sich vollziehende Wandlungsprozesse sind.“ Seiner Meinung nach müssen „Reformen wachsen, oder sie werden keine Wurzeln schlagen!“ Dabei lassen sich Bildungsreformen zwar anstoßen und fördern – verordnet werden können sie jedoch nicht. Laut dem Autor³⁹⁵ sind Reformen dann erfolgreich, „wenn sie die Bedürfnisse der Basis treffen und wenn die Basis ‚von oben‘ Unterstützung erfahren.“

Schulentwicklung – Perspektiven

Nach HERZ³⁹⁶ ist ein erweitertes Schulverständnis notwendig, „weil die nur auf enge Unterrichtsarbeit ausgerichtete Schule nicht in der Lage ist, jene Vielfalt von Erfahrungen zu vermitteln, die mehr denn je heute Aufgabe von Pädagogik sein muss, wenn denn Pädagogik

³⁹² Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) und DJI: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München 2001. S. 32

³⁹³ KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel 1985. S. 112. Zit. in: SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 33

³⁹⁴ HERZ, O.: Veränderung der Lebensbedingung – Veränderung der Lernbedingung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 7

³⁹⁵ Ebd. S. 7

³⁹⁶ Ebd. S. 18

die Aufgabe hat, Kinder und Jugendlichen dabei zu helfen, mit Vernunft und Zuversicht aufzuwachsen.“ Dieses lässt sich allerdings laut Autor nur dann realisieren, wenn künftig „mehr Kooperation, mehr Koordination und mehr Koalition der lehrenden, der erziehenden, der helfenden, der gestaltenden und der verwaltenden Berufe“ praktiziert wird.

Derzeit existieren unter Stichworten wie „Schule als Erfahrungsraum“, „Öffnung von Schule“, „Gestaltung des Schullebens“ oder „Gemeinwesen- und Nachbarschaftsschulen“ in zahlreichen Bundesländern Schulentwicklungs-Initiativen. So gibt es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen seit 1987 „das Rahmenkonzept zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS)³⁹⁷. Die Schulen werden in diesem Rahmenkonzept aufgefordert, unterschiedlichen Anbietern im Bereich Bildung, Freizeit, Kultur und Sport sowie außerschulischen Einrichtungen, sozialen Gruppen und Initiativen ein Angebot zur Vernetzung vorzulegen. Hierbei sollen durch Projekte und Kooperationen erfahrungs- und lebensorientiertes Lernen ermöglicht, eine stärkere Verknüpfung der Einzelschule mit dem jeweiligen sozialräumlichen Umfeld (z.B. durch zusätzliche außerschulische Lernfelder) geschaffen und eine stärkere Orientierung an der Alltagswelt der Schüler sichergestellt werden.

Das GÖS³⁹⁸ versteht sich ausdrücklich als „Anregungskonzept für Schulen“ und formuliert einige pädagogische Leitideen als Perspektiven für eine Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht:

- Die Intensivierung und Erweiterung sozialer Beziehungen.
- Das selbstständige Erschließen von Wirklichkeit.
- Produktorientiertes Lernen und Arbeiten.
- Die differenzierte Wahrnehmung und Aufarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten.
- Die Förderung der kreativen Gestaltungskräfte.
- Die Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen.

NÖRBER³⁹⁹ nennt vier Handlungsfelder eines erweiterten Schulverständnisses: „Unterricht“, „Schulleben“, „Schule und Lebenswelt“ und „Schule als Begegnungsstätte“. Anhand dieser

³⁹⁷ Vgl. NÖRBER, M./DELLER, U./MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. In: BRENNER, G./NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 136f.

³⁹⁸ Kultusminister NW (Hrsg.) Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – Entwurf. Düsseldorf 1988. S. 21ff. Zit. in: SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 38

³⁹⁹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 292

vier Bereiche sollen abschließend stichwortartig noch einige Ansätze und Konzeptelemente der Schulentwicklung aufgezeigt werden:

Schulentwicklung und Unterricht

- Siehe Abschnitt „Merkmale eines erneuerten Bildungs- und Lernverständnisses“ ab S. 85!
- Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen.
- Handlungs- und Erfahrungsorientierung.
- Entwicklung neuer Formen projekt- bzw. produktorientierten Arbeitens und fächerübergreifenden Lerneinheiten mit Gesamtthemen.
- Schaffung von authentischen – insbesondere außerschulischen Lernmöglichkeiten.
- Das Verlassen eines starren Zeitrasters für die Planung von Lernprozessen.
- Entwicklung von stadtteil- und umfeldbezogenen Curricula, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Belangen des Stadtteils ermöglichen.
- Gemischte Lerngruppen, die ihre Erfahrungen weitergeben.
- Einbeziehung außerschulischer „Experten“ in den Unterricht.
- Zusätzliche Aktivitäten nicht „als Additum zum normalen Unterrichtsalltag“, sondern integriert in das Schul- und Unterrichtskonzept.
- In der Primarstufe: Leistungsbeschreibungen anstelle von Benotungen; fächerübergreifender Unterricht; Umgestaltung der Klassenräume; flexibler Wechsel von Ruhe-, Spiel- und Arbeitsphasen.
- Eine Öffnung der Schule schafft nach SCHIRP⁴⁰⁰ „neue Lernorte und Lernverfahren; diese sind angesichts der unterschiedlichen Begabungsprofile der Schüler notwendig und sinnvoll (...) denn je enger das Repertoire an Lernverfahren, um so geringer ist die Anzahl der optimal lernenden Schüler.“ Außerdem wird durch eine Schulöffnung „das selbstständige, differenzierte Wahrnehmen und Aufarbeiten von Alltag und Alltagswirklichkeit gefördert“ sowie „neue Sinnbezüge zwischen schulischem Lernen und Alltag hergestellt und schafft so neue Lernmotivation.“⁴⁰¹

Schulleben

- Eine Öffnung der Schule in Bezug auf die institutionell-organisatorischen, inhaltlich-curricularen und raum-zeitlichen Rahmenbedingungen.

⁴⁰⁰ SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 36f.

⁴⁰¹ Ebd. S. 36f.

So spricht sich OELERICH⁴⁰² für „eine Flexibilisierung der organisatorischen Strukturen des Schulsystems und eine Stärkung der (Teil-) Autonomie der Einzelschule“ aus (z.B. durch eine verstärkte Budget-Verantwortung, durch erweiterten Einfluss der Einzelschule an der Auswahl des Personals und der Schulleitung, durch zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten auch hinsichtlich der Veränderung von Unterrichtsstrukturen und Lehrinhalten sowie der Entwicklung eines eigenen pädagogischen-inhaltlichen Schulprofils etc.). Ziel sollte es sein, die Voraussetzungen zu schaffen, „um auf veränderte Anforderungen an die Schule flexibler eingehen zu können.“⁴⁰³

- Die Förderung des Schulklimas und die Entwicklung einer „guten“ Schule:
SCHIRP⁴⁰⁴ macht in diesem Kontext klar, „dass die bewusste Gestaltung der Innenwelt von Schule (...) in einem engen Verhältnis zur Qualität der Schule steht. Schulklima und Schumatmosphäre sind nicht nur Ergebnisse, sie sind auch Voraussetzungen für eine ‚gute‘ Schule.“ Schule soll so beispielsweise von einer bloßen Vermittlungsinstanz politischer Bildung zu einem Ort demokratischen Handelns werden.
- Ein „aktives Gestalten des Schullebens“ (z.B. durch Veranstaltungen, Aktionen, Kooperationen), wobei nach SCHIRP⁴⁰⁵ „Veranstaltungen nicht neben oder zusätzlich zum Unterricht in Gang gesetzt werden, sondern aus ihm erwachsen und/oder ihn wieder positiv – auch in sachlicher Hinsicht – beeinflussen (sollten).“
- Eine effizientere Nutzung der vorhandenen Ressourcen.
- OELERICH⁴⁰⁶ schlägt außerdem eine „Stärkung der sozialen Komponenten innerhalb der Schule und des Unterrichts, d.h. eine Förderung des schulischen Zusammenlebens und um eine Unterstützung der Lernmotivation der Schüler“ vor.

Schule als Lebenswelt

- Schule wird nach SCHIRP⁴⁰⁷ „als ein Teil von Lebenswelt von Schülern und Lehrern begriffen (...) das gemeinsam gestaltet werden kann“ bzw. muss.
- Die Wahrnehmung schülereigener Lebensprobleme sowie eine verstärkte Beachtung und Förderung der einzelnen Schüler durch eine stärkere Berücksichtigung deren außerschulischen Lebenswelt.

⁴⁰² OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 104

⁴⁰³ Ebd. S. 104

⁴⁰⁴ SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 35

⁴⁰⁵ Ebd. S. 35

⁴⁰⁶ OELERICH, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Dissertation Heidelberg 1998. S. 104

⁴⁰⁷ SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 34

- Schule soll an die Lebenswirklichkeit und den Erfahrungshorizont der entsprechenden Altersstufe anknüpfen und möglichst deren Lebenswelt verständnisvoll einbeziehen.
- Ausweitung der „Unterrichtsschule“ zur Betreuungsschule und Anbieterin von Freizeitangeboten, zur Ganztagschule usw.

Lebenswelt als Schule – Öffnung von Schule – Schule als Begegnungsstätte

- Eine verstärkte Einbindung der Schule in das jeweilige sozialräumliche Umfeld.
So ist HERZ⁴⁰⁸ davon überzeugt, „dass das Konzept des gemeinwesenorientierten Lernens heute der weitreichendste und tragfähigste Ansatz zur Weiterentwicklung der Schule und zur Wiederbelebung des aktiven Gemeindelebens darstellt.“
- Eine Öffnung von bzw. Ausweitung der Schule als „offene Schule“ z.B. durch komplementäre Kooperation mit Jugendhilfeträgern, Vereinen usw.

Neben den guten Begründungen für solche pädagogischen Gestaltungs- und Schulöffnungskonzepten ergeben sich jedoch auch neue Problemstellungen und kritische Anfragen, die in die didaktischen und schulpraktischen Schulentwicklungs-Planungen einbezogen werden müssen. So stellt DOBBELSTEIN-OSTHOFF⁴⁰⁹ in diesem Kontext die Frage, ob durch eine „Einschränkung des qualifizierten Fachunterrichts und der Vermittlung von Sachkenntnissen zugunsten einer ‚Welt bunten Erlebens‘“ nicht der Horizont begrenzt und „der Bezug auf das Wesentliche“ verloren geht – ganz im Sinne von ST. EXUPÉRY⁴¹⁰: „Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar; das Erfahrene macht blind gegenüber dem ‚Kern der Dinge‘.“

Außerdem nennt der Autor⁴¹¹ hinsichtlich einer zeitlichen Ausweitung der Schule die Gefahr „einer Verschulung der letzten selbstbestimmten Bereiche und ‚Refugien‘ von Kindern und Jugendlichen“ (...) und die „drohende Konkurrenz zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen“ z.B. im Bereich von Jugendarbeit und Freizeit. Auch eine von vielen Lehrern befürchtete Mehrbelastung durch Öffnungs- und Gestaltungsaktivitäten darf nicht vernachlässigt werden.

BECKER⁴¹² warnt vor der Gefahr „einer Überforderung der Kinder durch die unmittelbare Teilhabe an komplexen Prozessen und Konflikten im Umfeld“ und sieht in der Schule einen

⁴⁰⁸ HERZ, O.: Thesen zur Bedeutung gemeinwesenorientierten Lernens. In: SCHWEIZER, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim und München 1986. S. 277. Zit. in: SCHIRP, H.: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 36

⁴⁰⁹ DOBBELSTEIN-OSTHOFF, P.: Öffnung von Schule: Chance – aber auch neue Probleme. In: ebd. S. 42

⁴¹⁰ ST. EXUPÉRY zit. in: ebd. S. 50

⁴¹¹ Ebd. S. 42

⁴¹² BECKER, G.: Brauchen wir eigentlich eine andere Schule? Vortrag zum Abschluss der Tagung Praktisches lernen in Soest. Pädagogik Nr. 5/1988. Zit. in: ebd. S. 42

zeitlich begrenzten „Schutzraum“⁴¹³ für Kinder und Jugendliche. DOBBELSTEIN-OSTHOFF⁴¹⁴ macht deshalb deutlich: „Eine Überforderung der Kinder und Jugendlichen, ihre Frustration durch für sie undurchschaubar komplexe Prozesse bzw. Konflikte oder eine lediglich ‚bunte‘ Beliebigkeit von Aktivitäten und Initiativen wäre allerdings in jedem Sinne kontraproduktiv. ‚Offenheit‘ bedeutet somit keineswegs ‚Richtungs- und Orientierungslosigkeit‘ und ‚öffnen‘ darf nicht mit ‚ausliefern‘ verwechselt werden.“

SCHIRP⁴¹⁵ schließt sich dieser Meinung an. Für ihn darf Schule nicht „zu einem willkürlichen ‚Selbstbedienungsladen‘ für die Interessen der Jugendlichen werden.“ Allerdings „liegt in der pädagogisch und didaktisch begründeten Öffnung der Schule eine Chance, durch gezielte Kooperationen mit außerschulischen Personen, Gruppen, Experten, Institutionen etc. eine bessere Ausbalancierung von fachlichen Anforderungen, deren Konkretisierung an wirklichkeitsnahen Beispielen und damit eine Verbesserung der Lernmotivation und -leistungen der Schüler zu erreichen.“⁴¹⁶

III.4 Kurzer geschichtlicher Rückblick auf ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit

Die Vergangenheit des wechselseitigen Verhältnisses zwischen Schule und Jugend(verbands)arbeit war geprägt durch Phasen gegenseitiger Übergriffe, Abgrenzungen, partieller Zusammenarbeit und Versuchen, sich durch die Benennung der Sozialisationsdefizite der jeweils anderen Partei mit dem Hinweis auf die eigenen strukturellen Vorteile zu profilieren. Es blieb aber dann letztendlich nach WULF⁴¹⁷ meistens „bei einem ungeordneten, beziehungslosen Nebeneinander der verschiedenen Sozialisationsinstanzen.“

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der teilweise gravierend unterschiedlich geprägte Bildungs- und Erziehungsbegriff in beiden Bereichen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir jedoch nicht möglich, vertiefend dieses Thema zu bearbeiten. Es bleibt mir nur der Hinweis auf diverse Autoren und deren Ausführungen – siehe z.B. NÖRBER⁴¹⁸.

⁴¹³ BECKER, G.: Brauchen wir eigentlich eine andere Schule? Vortrag zum Abschluss der Tagung Praktisches lernen in Soest. Pädagogik Nr. 5/1988. Zit. in: DOBBELSTEIN-OSTHOFF, P.: Öffnung von Schule: Chance – aber auch neue Probleme. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 5. Aufl. 1992. S. 50

⁴¹⁴ Ebd. S. 55

⁴¹⁵ SCHIRP, H: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. In: ebd. S. 38

⁴¹⁶ Ebd. S. 38

⁴¹⁷ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 51

⁴¹⁸ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 151ff.

IV Rahmenbedingungen für eine schulbezogene Jugend-(verbands)arbeit

IV.1 Abgrenzung, Integration oder Kooperation? Eine Bestandsaufnahme

Angesichts der dargestellten Veränderungen in Gesellschaft, Familie, Schule und Jugend(verbands)arbeit, und den individuellen Herausforderungen, der in diesen Sozialräumen aufwachsenden Jugendlichen, stellt sich unweigerlich die Frage nach einer verstärkten Kooperation der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen. In der vorliegenden Arbeit werde ich mich vorwiegend auf einen Teilbereich dieser Kooperationsbemühungen – reduziert auf die beiden Partner „Schule“ und „Jugendverbandsarbeit“ beschränken. Unbestritten ist, und darauf sei an dieser Stelle ausdrücklich hingewiesen, dass auch zahlreiche andere Kooperationspartner wie beispielsweise die kommunale Jugendarbeit, Einrichtungen der Jugendhilfe (z.B. Beratungsstellen, Allgemeiner Sozialer Dienst etc.), die Familie, Ausbildungsstätten und Behörden (z.B. Polizei, Gesundheitsamt etc.) eine bedeutende Rolle in diesem Kontext spielen – hier allerdings aus Platzgründen nicht näher behandelt werden können.

Hinsichtlich der aktuellen Situation stellt DEINET⁴¹⁹ fest: „Dass Jugendhilfe (Anmerk. des Autors: gleiches gilt für die Jugendverbandsarbeit) und Schule als historisch völlig unterschiedlich gewachsene pädagogische Institutionen stärker zusammenarbeiten sollen, wird vielfach postuliert, aber in der Praxis gibt es große Probleme bei der Kooperation zweier Systeme, die unterschiedlich legitimiert und strukturiert sind (Strukturdifferenzen), deren Professionelle ein stark divergierendes berufliches Selbstverständnis haben, und deren pädagogische Praxis auf unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Paradigmen aufbaut.“ Trotzdem gibt es auf beiden Seiten akuten Handlungsbedarf, welcher ein Inseldasein immer weniger rechtfertigt und Kooperationsbemühungen auf beiden Seiten erforderlich macht.

So sieht sich nach DEINET⁴²⁰ „die typische deutsche Halbtagschule mit ihren bildungsorientierten Fachdidaktiken zunehmend innerem Druck und äußerer Erwartung gegenüber, soziale Probleme selbst lösen zu müssen, die traditionell anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Familie und der Jugendhilfe zugeordnet wurden.“ Sozialräumlich betrachtet kann sich Schule laut BÖHNISCH⁴²¹ „nicht mehr sozial abschotten und die Herstellung des Sozialen anderen überlassen (...) denn sie ist unter der Hand zur sozialräumlichen Szenerie geworden.“ Deshalb muss es der Schule gelingen „in einen stärkeren Austausch mit der sozialen Umwelt

⁴¹⁹ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 7

⁴²⁰ Ebd. S. 7

⁴²¹ BÖHNISCH, L.: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgeellschaft. Weinheim und München 1994. S. 91. Zit. in: ebd. S. 11

zu treten um einmal sich selbst mehr als Sozialraum zu verstehen und zum andern außerschulische Sozialprozesse auch sozial mitsteuern zu können.“⁴²² Nur diese „Einmischung in das Soziale“, d.h. „ein Interesse an den Räumen und Orten der Kinder, eine Orientierung an den sozialen Themen und Problemen des Stadtteils und eine Öffnung und Kooperation mit anderen Institutionen etc.“⁴²³, trägt langfristig zur Stabilisierung von Schule und Unterricht bei. Dieser Ansatz geht jedoch deutlich über eine ausschließlich „instrumentalisierte Kooperation“ zur Deckung der wachsenden Bedarfslücke von Betreuungsangeboten im Rahmen der Schule und im Kontext der „Ganztagsschul-Debatte“ hinaus. (Siehe auch Kapitel IV.4 „Kooperations-Hemmnisse“ ab Seite 103.)

Gleichzeitig zwingen abnehmende Besucherzahlen, zunehmend engere finanzielle Spielräume und gestiegene Erwartungen nach mehr Flexibilität und bedarfsgerechten Angeboten auch die Jugendarbeitsseite zu einer Umorientierung. Nach NÖRBER⁴²⁴ kann „ein ‚Rückzug‘ auf eine abgrenzende Position der Jugendarbeit gegenüber der Schule vor dem Hintergrund einer wachsenden zeitlichen Ausweitung der Schule und der u.a. hiermit verbundenen Bedeutung im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen, im Hinblick auf die Frage der Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen und (deren) Interessenvertretung nicht sinnvoll sein.“ Will die Jugend(verbands)arbeit also auch in Zukunft die Interessen von Jugendlichen vertreten, Partizipationsräume schaffen und jugendliche Gestaltungsräume sicherstellen, so ist sie gut beraten, statt (wie traditionell) auf Abgrenzungen auf Kooperation – insbesondere auch mit Schule zu setzen! Dabei ist solch eine „Ergänzung der Schule“ durch Jugendarbeits-Ressourcen auch deshalb für beide Seiten interessant, weil Jugendarbeit laut DEINET⁴²⁵ „aufgrund völlig anderer Rahmenbedingungen, Methoden und Prinzipien in der Lage ist, plurale Selbstwertangebote für Kinder und Jugendliche zu geben.“ Hierbei findet „kulturelle Erweiterung nicht nur über die Leistungskonkurrenz“⁴²⁶ statt und „Orte (wie z.B. Schülercafés), wo sich die Schülerkultur ausleben kann“⁴²⁷ werden ermöglicht.

Zusammenfassend macht DEINET⁴²⁸ deutlich, dass Kooperationsmodelle gefordert sind, „in die beide Bereiche ihre Profile einbringen können“, ihre spezifischen Stärken entfalten „und

⁴²² BÖHNISCH, L.: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrts-gesellschaft. Weinheim und München 1994. S. 91. Zit. in: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 11

⁴²³ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 11

⁴²⁴ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 323f.

⁴²⁵ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 19

⁴²⁶ Ebd. S. 19

⁴²⁷ Ebd. S. 19

⁴²⁸ Ebd. S. 8

im Sinne der Aufgabenstellung ein Synergieeffekt entsteht.“⁴²⁹ Konkret bedeutet dieses, dass eine „echte Kooperation“ nur möglich wird, wenn beide Seiten auch Vorteile durch diese haben und Nutzen aus der Zusammenarbeit ziehen können.

Im Folgenden werde ich Beispiele für Kooperationsprojekte aufzeigen und den Versuch einer Typisierung der unterschiedlichen Konzepte vornehmen. Anschließend werde ich Hemmnisse, Bedingungen und die Chancen einer Kooperation skizzieren.

IV.2 Kooperationstypen

Sowohl DEINET, als auch NÖRBER haben versucht, die unterschiedlichen Kooperationsmodelle zu typisieren. DEINET⁴³⁰ unterscheidet drei unterschiedliche Kooperationsfelder:

- „*Betreuungs- und Ganztagsangebote*“: z.B. Schülercafés, Schulkindergruppe, Hort, Schulaufgabenhilfe und Einzelförderung.
- „*Projekte*“: z.B. AGs als gemeinsame Veranstaltungen, Projektstage und -wochen sowie Klassenfindungstage, -tagungen.
- „*Übergang Schule-Beruf und Schulverweigerer*“: z.B. Projekte mit „schulmüden“ Jugendlichen und Berufsberatung.

Zusätzlich beschreibt DEINET⁴³¹ Kooperationsmodelle in Zusammenarbeit von Schule und „Hilfen zur Erziehung“ – einem Spezialbereich der Jugendhilfe (z.B. Einzelfallhilfen, Hilfe bei familiären Problemen) sowie Kooperationen hinsichtlich der Aus- und Fortbildung beider Professionen (z.B. durch gemeinsame Tagungen und Fortbildungen, fachübergreifende Arbeitsgruppen, Praktika im jeweils anderen Berufsfeld, „Pärchen-Modelle“ und gemeinsame Supervision).

NÖRBER⁴³² unterscheidet zwischen integrativen (räumlich und konzeptionell in die Schule integrierten), schulzeitintegrierten und kooperativen (außerhalb der Schule und der Unterrichtszeiten angesiedelten) Angeboten. Unter schulintegrierten Ansätze versteht der Autor beispielsweise Schulsozialarbeitskonzepte (sofern sie als Teilbereich der Jugendarbeit betrachtet werden) und offene Jugendclubs in Schulzentren. Zu den schulzeitintegrierten Model-

⁴²⁹ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 8

⁴³⁰ Vgl. ebd. S. 20

⁴³¹ Vgl. ebd. S. 20

⁴³² Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 295

len sind z.B. schulbezogene Betreuungs- und Freizeitangebote sowie Schülercafés mit Schulaufgabenbetreuung etc. zu zählen. Kooperative Angebote dagegen sind in der Regel zeitlich begrenzt und können beispielsweise Projekte und Projektwochen innerhalb und außerhalb der Schule in Zusammenarbeit mit Jugendarbeitsträgern, Unterrichtsbeteiligungen und Wahlpflichtangebote sein.

Beide Typisierungen können nur ansatzweise der Vielfalt an Kooperationsmodellen gerecht werden. So lassen sich weitere Faktoren bzw. „Dimensionen“ finden, die prägend für bestimmte Kooperationskonzepte sind. Einige dieser Dimensionen sollen hier exemplarisch dargestellt werden. Anhand der Ausprägungen zwischen den entsprechenden Polen lassen sich unterschiedliche Kooperationsformen klassifizieren:

- Kontinuierliche Arbeit bzw. Zusammenarbeit ↔ zeitlich begrenzte/einmalige Projekte
- Trägerschaft auf Schulseite ↔ gleichberechtigte Trägerschaft ↔ Trägerschaft auf Jugendarbeitsseite
- Räumlich in der Schule angesiedelt ↔ räumlich außerhalb der Schule angesiedelt
- Sehr umfassende, vielschichtige Arbeit ↔ überschaubares, „kleines“ Projekt
- Auf Freiwilligkeit beruhendes Wahlangebot ↔ verbindliche Teilnahme
- Stark vorstrukturiertes Angebot ↔ große Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeit
- Stark zielgerichtetes, einseitig-zweckorientiertes Angebot ↔ ganzheitlicher Ansatz
- Eher auf Betreuung ausgerichtete Konzept ↔ eher offenes Angebot
- Nur ehrenamtliche Mitarbeiter ↔ nur hauptberufliche Mitarbeiter
- Eher durch „pädagogisches Personal“ betreut/initiiert/geleitet ↔ eher durch Lehrpersonal betreut/initiiert/geleitet
- Eingeschränkte Zielgruppe ↔ Zielgruppe ist die Gesamtschülerschaft
- Projekt auf zwei Partner beschränkt (eine Schule + ein Jugendarbeitsträger/Einrichtung) ↔ Vernetzung zwischen mehreren Partnern und/oder überregionales Projekt
- Starke Einbeziehung der Eltern ↔ keine Einbeziehung der Eltern
- Eher intuitives, spontanes Handeln ↔ professionelle Arbeit/eingebettet in feste Strukturen

Die Frage, welches Konzept realistisch und umsetzbar ist, stellt sich nach DEINET⁴³³ „in einem komplexen Zusammenhang vieler Faktoren wie: Lage, Einzugsbereich, soziale Situation

⁴³³ DEINET, U.: Vergleich und Auswertung der Modelle. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt (Hrsg.): „Jugendhaus über Mittag“ – Ganztagsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Münster 1994. Zit. in: ebd. S. 299

im Stadtteil, personelle und räumliche Möglichkeiten im Jugendhaus, vorhandene Konzeptionen und Veränderungsmöglichkeiten, Trägerinteressen, Kontakte zu Schulen usw.“

Im Gegensatz zur kommunalen Offenen Arbeit gibt es in der verbandlichen Jugendarbeit schon eine lange Tradition bezüglich schulbezogenen Angeboten. Diese Angebote beziehen sich in der Regel jedoch nahezu ausschließlich (im Sprachgebrauch von NÖRBER⁴³⁴) auf „kooperative“ Ansätze. „Integrative“ Konzepte bilden die Ausnahme, da die Jugendverbände im Normalfall nicht über die erforderlichen personellen sachlichen und räumlichen Ressourcen verfügen. So wird ein Großteil der Arbeit in den Jugendverbänden durch ehrenamtliche Mitarbeiter abgedeckt. RÜDIGER⁴³⁵ stellt fest, dass Kooperationsprojekte mit einem „größeren Umfang“ unweigerlich zu „Überforderungs- und Erschöpfungserscheinungen“ unter den Ehrenamtlichen führen. „Ein Vorhaben dieses Anspruchs und Umfangs sollte hauptamtlich geleitet und hauptamtlich begleitet werden; eine entsprechende, regulär einzuführende Jugendförderungsmaßnahme muss sich bei der Vergabe der Leistungsfunktionen am Stellenplan eines Jugendzentrums der genannten Größenordnung orientieren.“ Darüber hinaus muss nach NÖRBER⁴³⁶ festgestellt werden, dass Ansätze schulbezogener Jugend(verbands)arbeit sich „in hohem Maße primär auf die Zielgruppe Schüler beziehen und nur sekundär Kontakte zur Schule bestehen.“

NÖRBER⁴³⁷ betont, dass Kooperationsbemühungen von Seiten der Schule nicht nur als „rein additiven Anschluss neuer Angebote an den Unterricht“ (Unterricht + Betreuung = Betreuungsschule; Unterricht + Freizeitangebote = Ganztagschule) zur eigenen Profilierung missbraucht werden dürfen, sondern sie müssen – wie HURRELMANN⁴³⁸ erläutert – „pädagogisch begründet und mit pädagogischen Argumenten durchgesetzt“ werden, um sicherzustellen, dass beispielsweise Ganztagschulen „nicht nur ‚In-die-Länge-gezogene-Halbtagschulen‘ werden, die die Chance einer pädagogischen Neudefinition ihrer Aufgaben verpassen.“⁴³⁹

⁴³⁴ Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 295

⁴³⁵ RÜDIGER, H.: Gutachten zum Kooperationsversuch des Landesjugendrings Schleswig-Holstein „Jugendverbände und Ganztagschulen“. Konsequenzen für Förderprogramme einer schulbezogenen Jugendarbeit der Jugendverbände. Unveröffentlichtes Manuskript. Kiel 1980. S. 28. Zit. in: ebd. S. 309

⁴³⁶ NÖRBER, M.: Ehrenamtlichkeit und Tagesbetreuung? In: DEINET, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 88

⁴³⁷ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 293

⁴³⁸ HURRELMANN, K. Plädoyer für mehr Ganztagschulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen. Hannover 1990. S. 24. Zit. in: ebd. S. 293

⁴³⁹ Ebd. S. 293

Die Ansätze schulbezogener Jugendarbeit sind nach NÖRBER⁴⁴⁰ davon geprägt, dass „zum einen im Sinne einer ‚positiven Komplementarität‘ die gegenseitige Stützung und Ergänzung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und zum andern neue Zugangswege zur Gewinnung von Kindern und Jugendlichen für die Angebote der Jugendarbeit im Vordergrund stehen.“

IV.3 Kooperationsbeispiele

Kooperationsprojekte

In Anbetracht der Fülle und der Unterschiedlichkeit der zahlreichen Kooperationsprojekte in Deutschland, ist es mir an dieser Stelle nur möglich einige Beispiele exemplarisch und stichwortartig zu nennen und auf die entsprechende Literatur zu verweisen. Schwerpunktmäßig habe ich mich hierbei auf Kooperationsprojekte zwischen der Jugendverbandsarbeit und der Schule (explizit für ältere Schüler ab Sekundarstufe I) konzentriert.

Kooperationsfeld „Projekte“

- „Oldtimer-Projekt“ – ein Kooperationsprojekt der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ) mit einer Hauptschule in Freiburg. Anhand einer Oldtimer-Restaurierung sollen die Schüler praktische Fertigkeiten vermittelt bekommen, sich beruflich orientieren können sowie sich mit inhaltlichen Fragen (Auto und Ökologie, Automobilindustrie ...) auseinandersetzen. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴¹)
- „Spätschicht“ – ein Kooperationsprojekt der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ) in Leverkusen, bei welchem Schüler für eine Woche zusammenleben, ihre Freizeit miteinander verbringen und der Schulalltag bzw. -probleme thematisiert werden. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴²)
- „Schüleraustausch“ – der Bayrische Jugendring hat sich auf die Beratung von Schulen und die Organisation von internationalen Schüleraustauschprojekten spezialisiert. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴³)

⁴⁴⁰ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 294

⁴⁴¹ BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 17

⁴⁴² Ebd. S. 19f.

⁴⁴³ Ebd. S. 26f.

- „Stadtteilkulturarbeit“ – verschiedene Freizeitheime bieten in Zusammenarbeit mit Schulen verschiedene (teilweise stadtteilbezogene) Projekte an (z.B. Stadtteilerkundungsspiele, Projektetage zum Thema Rechtsextremismus, Musiktheater. Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁴)
- Künstlerprojekte – ein Jugend- und Kulturzentrum in Kreuzberg (bei welchem Künstler, Kultur- und Sozialpädagogen arbeiten) kooperiert mit Schulen. Ziele sind beispielsweise eine Zunahme von Identität und Selbstvertrauen der beteiligten Schüler, die Förderung von Eigenaktivität, interkulturelle Verständigung etc. Interessant ist auch das begleitende Angebot von Lehrerfortbildungsmaßnahmen. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁵)
- „Im Stadtteil lernen“ – verschiedene Kooperationspartner (z.B. Handwerksbetriebe, Museen, Verbände, Feuerwehr etc.) veranstalten mit einer Gesamtschule in Hagen-Haspe „Projektunterricht im Stadtteil“, wobei Schüler vor Ort „sehen und erleben können, was sie im Unterricht lernen.“ (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁶)
- „Schüler auf dem Bauernhof“ – eine Kooperation zwischen Schulen und den Landjugendverbänden in Baden-Württemberg mit unterschiedlicher Konzeption und Zielsetzung: z.B. „Rückgewinnung und Erschließung von Erfahrungsräumen“, „fächerübergreifendes Lernen“, „Lebenszusammenhänge aufzeigen“ und „Lernen anhand lebenspraktischer Problemstellungen“. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁷)
- „Tage der Orientierung“ – Projektwoche in Zusammenarbeit mit dem Erzbistum Freiburg mit Zielen wie z.B. die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und von solidarischem Umgang miteinander, Hilfe bei der (Lebens-)Zielfindung etc. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁸)
- „Sport-AGs“ – in Kooperation von Sportvereinen und Sportlehrern einer Gesamtschule durchgeführte Veranstaltungen in Hamburg. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁴⁹)
- „Schülerkontaktarbeit“ – eine beziehungsorientierte Arbeit in Kooperation von Schulen und dem Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW) in Tübingen – in Anlehnung und Kooperation mit dem US-amerikanischen Vorbild der dortigen „Young-Life-Arbeit“. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁵⁰)
- Unterrichtsergänzung – z.B. kirchliche Jugendarbeiter als Partner im oder ergänzend zum Religionsunterricht. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁵¹)

⁴⁴⁴ BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 33f.

⁴⁴⁵ Ebd. S. 36f.

⁴⁴⁶ Ebd. S. 47f.

⁴⁴⁷ Ebd. S. 57f.

⁴⁴⁸ Ebd. S. 72f.

⁴⁴⁹ Ebd. S. 89f.

⁴⁵⁰ Ebd. S. 93f.

⁴⁵¹ Ebd. S. 179

- „Schülerbibelkreise“ – in Kooperation mit kirchlichen und freikirchlichen Jugendverbänden (z.B. EJW, SMD) oder in Eigeninitiative der Schüler. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁵²)
- „Adventure Based Counseling“ und „Adventure in the classroom“ – ein nordamerikanisches Kooperationsmodell, bei dem erlebnispädagogische Ansätze innerhalb (z.B. im Sportunterricht, in fächerübergreifendem Unterricht sowie in bestimmten Methoden) und außerhalb (z.B. bei Klassenfindungstagen) der Schule zum tragen kommen. Modellprojekte werden beispielsweise in Marburg durch den Verein „BSJ“ durchgeführt. (Siehe BECKER u.a.⁴⁵³)
- Initiierung und Unterstützung von Umweltschutzgemeinschaften an Schulen durch Umwelt- und Naturschutzverbände. (Siehe NÖRBER⁴⁵⁴)
- Projekttag zum Thema Nationalsozialismus in Verbindung mit einer Gedenkstättenfahrt. (Siehe NÖRBER⁴⁵⁵)
- Seminare und Workshops für Schülerzeitung- oder SMV-Teams, Unterstützung von Schülerprotestbewegungen, Schülerläden etc. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁵⁶) usw.

Kooperationsfeld „Ganztagsangebote in und außerhalb der Schule“

- Schülertreff „Lenz“ – ein Kooperationsprojekt der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ) als Kombination aus offenem Schülercafé, halboffener Jugendarbeit (mit zeitlich begrenzten Kursen und Arbeitskreisen in Eigenregie der Schüler) und klassischer Verbands-Gruppenarbeit. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁵⁷)
- Freizeitorientiertes Treffpunktangebot in Form eines Schülercafés, das in den Schulpausen, im Anschluss an den Unterricht und/oder an schulfreien Nachmittagen geöffnet hat. (Siehe NÖRBER⁴⁵⁸)
- Schülercafé in Räumen der Offenen Arbeit in Verbindung mit Hausaufgabenbetreuung und Mittagstisch – mit fließendem Übergang in den offenen Bereich. (Siehe NÖRBER⁴⁵⁹)

⁴⁵² Ebd. S. 179

⁴⁵³ BECKER, Peter; SCHIRP, Jochen: Jugendhilfe und Schule: Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster 2001. S. 172ff.

⁴⁵⁴ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 313

⁴⁵⁵ Ebd. S. 313

⁴⁵⁶ BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 128

⁴⁵⁷ Ebd. S. 28f.

⁴⁵⁸ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 301

⁴⁵⁹ Ebd. S. 301

Kooperationsfeld „Übergang Schule – Beruf und Schulverweigerer“

- „Aktion Sprungbrett“ – ein Kooperationsprojekt der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ) in Paderborn und München zur Berufsfindung und -information. (Siehe BRENNER u.a.⁴⁶⁰)
- „Berufsorientierung im Mittagspausenbetrieb“ – eingebettet in die offene Arbeit eines Jugendzentrums in Wien findet eine „Berufsfindungsbegleitung“ statt. (Siehe DEINET u.a.⁴⁶¹)
- „Jugendwerkstatt für schulumüde Jugendliche“ – eine Kooperation von Jugend(berufs)hilfe und Schulen in NRW. (Siehe DEINET u.a.⁴⁶²)
- Bildungsurlaubsangebote für Berufsschulklassen und berufsorientierte Projektwochen der Gewerkschaftsjugend. (Siehe NÖRBER⁴⁶³)
- Projekttag und -wochen, Unterrichtsbeteiligung z.B. in den Bereichen Berufsvorbereitung/Berufsfindung (in Verbindung mit Betriebspraktika und Wochenendseminaren). (Siehe NÖRBER⁴⁶⁴) usw.

Kooperationsfeld „Betreuungsangebote“

- Hort-Modelle (Siehe z.B. DEINET u.a.⁴⁶⁵)
- „Schulkindergruppe“ – ein Betreuungsangebot des Ludwig-Steil-Hauses, einer Einrichtung der Evangelischen Kirchengemeinde Bochum-Wattenscheid. (Siehe DEINET u.a.⁴⁶⁶)
- „Schulaufgabenhilfe und Einzelförderung“ (Siehe z.B. DEINET u.a.⁴⁶⁷)
- „Pädagogischer Mittagstisch“ – ein Betreuungsangebot von Schulkindern über Mittag der Stadt Hamburg. (Siehe DEINET u.a.⁴⁶⁸)
- Betreuungs- und Freizeitangebote in Form von Kursen und Arbeitsgemeinschaften mit Kostenbeitrag und verbindlicher Teilnahme in Offenen Einrichtungen. (Siehe NÖRBER⁴⁶⁹) usw.

⁴⁶⁰ BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 17

⁴⁶¹ DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 54f.

⁴⁶² Ebd. S. 182ff.

⁴⁶³ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 313

⁴⁶⁴ Ebd. S. 301

⁴⁶⁵ DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 103ff.

⁴⁶⁶ Ebd. S. 40f.

⁴⁶⁷ Ebd. S. 73f.

⁴⁶⁸ Ebd. S. 132f.

⁴⁶⁹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 305

Kooperationsthemen

Eine wesentliche Voraussetzung für Kooperationsprojekte liegt darin, „gemeinsame Themen“ zu finden. An dieser Stelle sollen einige dieser Themen exemplarisch genannt werden: z.B. Freizeit, Gewalt, Drogenmissbrauch, Freundschaft/Partnerschaft, Okkultismus/Jugendsekten, Wehr- und Zivildienst, Arbeitslosigkeit, Berufsfindung, Ökologie/Agenda, Eine-Welt-Arbeit, Neo-Faschismus, Soziale Lage, Soziale Arbeit/Jugendsozialarbeit, religiöse Themen, Straßenverkehr (Schulweg), Mädchen- und Jungenförderung usw. (Vgl. DEINET u.a.⁴⁷⁰)

Kooperationsebenen

Je nach Inhalt und Zielsetzung eines Kooperationsprojektes müssen verschiedene Ebenen berücksichtigt werden, „damit die richtigen Leute zusammenkommen“⁴⁷¹ (Vgl. DEINET⁴⁷²):

- *Lehrer ↔ Jugendarbeiter bzw. Sozialarbeiter vor Ort*: Auf dieser Ebene werden alle gemeinsamen Aktivitäten geplant und durchgeführt.
- *Schulleiter (evtl. auch Schulamts) ↔ Abteilungsleiter im Jugendverband bzw. Jugendamt; Jugendpfleger*: auf dieser Ebene wird die Kooperation zwischen einzelnen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe/der Jugendverbände koordiniert und unterstützt.
- *Ebene der Amtsleitung: Schulverwaltungsamt, staatliches Schulamt (Schulaufsicht) ↔ Jugendverband bzw. Jugendamt*: auf dieser Ebene müssen notwendige neue Strukturen zur Absicherung und Unterstützung der Kooperation geschaffen werden.
- *Politische Entscheidungsebene: kommunale Dezernenten für Schule, Schullausschüsse ↔ kommunale Dezernenten für Jugendhilfe, Jugendhilfeausschuss, Jugendringe*: Durch die politischen Gremien bzw. durch die gewählten verantwortlichen Vertreter werden die Kooperationsbemühungen gesteuert und entsprechende Beschlüsse gefasst (z.B. Einrichtung von Arbeitskreisen; Institutionalisierung der Zusammenarbeit).
- *Obere Schulaufsicht und Länder- und Bundesministerien ↔ Landesjugendämter, Landes- und Bundesjugendringe, Bundes(jugend)verbände etc.*: Der obersten politischen Ebene kommt eine Aufsichts- und Beratungsfunktion für die Kooperationspraxis vor Ort zu. Hier müssen strukturelle (gesetzliche) Weichen gestellt, Vorhaben durch entsprechende Maßnahmen auf Landesebene implementiert und für den notwendigen Transfer von Erfahrungen gesorgt werden.

⁴⁷⁰ Vgl. BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 177 und DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 20

⁴⁷¹ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 205

⁴⁷² Ebd. S. 205

IV.4 Kooperations-Hemmnisse

Zahlreiche strukturelle Differenzen zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit, unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen und systematische Abgrenzungen in der Vergangenheit können Kooperationsbemühungen deutlich erschweren oder sogar von vorneherein unmöglich machen. An dieser Stelle sollen einige „Stolpersteine“ und Hemmnisse aufgezeigt werden.

Strukturelle Größenunterschiede

Die Schwierigkeiten bezüglich einer möglichen Kooperation beginnen bei der deutlich unterschiedlichen Größe beider Systeme. Laut DEINET⁴⁷³ ist der schulische Bereich mindestens siebenmal größer als die Jugendhilfe. Noch deutlicher werden die Größenunterschiede, wenn man die Anzahl der Hauptamtlichen gegenüberstellt: So waren 1998 laut dem Statistischen Bundesamt⁴⁷⁴ 613.618 Lehrkräfte⁴⁷⁵ plus eine unbekannte Anzahl Verwaltungspersonal in den Schulämtern etc. auf schulischer Seite tätig, wobei laut der Jugendhilfestatistik⁴⁷⁶ Ende 1994 „nur“ 4.530 Personen⁴⁷⁷ bundesweit hauptberuflich in den Jugendverbänden, Jugendringen und freien Jugendgruppen angestellt waren. Gleichzeitig engagieren sich in etwa 600.000 Personen ehrenamtlich in der verbandlichen Jugendarbeit, was bedeutet, dass die Jugendverbandsseite, auch in Kooperationsprojekten sehr viel mehr auf diese ehrenamtlichen Mitarbeiter angewiesen ist – mit allen Vor- und Nachteilen ...

Unklares Bild vom anderen System

Dieses „Ungleichgewicht“ zwischen den beiden Kooperationspartnern zeigt sich auch in räumlicher, zeitlicher, verwaltungstechnischer und finanzieller Hinsicht. Damit verbunden sind häufig die offiziellen Dienstwege und Ansprechpersonen nicht klar. So übernehmen beispielsweise in kleinen Jugendämtern oder Jugendverbänden viele Mitarbeiter Doppelfunktionen und nach DEINET⁴⁷⁸ ist „aus schulischer Sicht die Segmentierung der Jugendhilfe nur schwer durchschaubar und verstehbar.“ Während Jugendhilfe weitgehend kommunal und Jugendverbände überwiegend auf Länderebene organisiert sind, findet man auf Schulseite (bedingt durch die Trennung von Schulunterrichts- bzw. Schulaufsichts- und Trägersystem) auf

⁴⁷³ Vgl. DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 14

⁴⁷⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 64

⁴⁷⁵ Vollzeitlehrkräfte und in Vollzeitlehrkräfte umgerechnete Teilzeitlehrkräfte

⁴⁷⁶ Vgl. BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.); BEHER, Karin; LIEBIG, Reinhard; RAUSCHENBACH, Thomas: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Bd. 163. Berlin 3. Aufl. 2002. S. 129

⁴⁷⁷ Insgesamt waren in der Kinder- und Jugendhilfe 1998 laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht (siehe Seite 66) 573.128 Personen beschäftigt, davon waren 337.232 Personen (58,8%) bei freien Trägern und innerhalb dieser Gruppe wiederum „nur“ 1,7% in Jugendverbänden angestellt!

⁴⁷⁸ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 200

unterschiedlichen regionalen und überregionalen „Ebenen“ Schulämter und Schulverwaltungsstellen sowie die staatliche Schulbehörden auf Länderebene – die jeweils in Kooperationsbelangen zu kontaktieren sind. Die völlig unterschiedlichen Hierarchien und Strukturen in beiden Systemen sorgen deshalb nicht selten für Missverständnisse.

Allerdings herrscht nicht nur in Bezug auf die strukturellen Besonderheiten, sondern auch hinsichtlich den Inhalten und Arbeitsweisen große Unkenntnis. So wird laut DEINET⁴⁷⁹ z.B. „der Begriff Jugendhilfe im schulischen Bereich immer noch mit den Einrichtungen stationärer Erziehungshilfe gleichgesetzt“ und NÖRBER⁴⁸⁰ stellt nach wie vor „ein geringes Interesse der Lehrer an den Angeboten der Jugendarbeit sowie im Hinblick auf eine Kooperation“ fest. Nach OLK und SPECK⁴⁸¹ begünstigen „die institutionelle Eigenlogik von Schule und Jugendhilfe (Jugendverbandsarbeit), die ungleichen Machtressourcen und auseinander driftende berufliche Aufgabenselbstverständnisse beider Professionen wechselseitig verzerrte Wahrnehmungen, Schuldzuweisungen und Mythenbildungen.“

DEINET⁴⁸² fasst zusammen: „Das Informationsdefizit ist auf beiden Seiten sehr groß, z.T. so groß, dass basale Grundinformationen über Struktur, Aufbau und Funktionen fehlen, die unbedingt benötigt werden, um zusammenarbeiten zu können.“

Vorurteile und Abgrenzungen

Neben fehlendem Interesse existieren zahlreiche (nicht selten geschichtlich bedingte) Vorurteile, Empfindlichkeiten und Abgrenzungen sowie unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Sprachcodes, die für „pädagogische Verständigungsschwierigkeiten“ verantwortlich sein können. NÖRBER⁴⁸³ stellt in diesem Zusammenhang die These auf, „dass die Geschichte des Verhältnisses von Jugendarbeit und Schule grundlegende Bedeutung für die Gestaltung einer zukünftigen Vernetzung beider Sozialisationsfelder besitzt.“ (Aus Platzgründen kann allerdings an dieser Stelle auf das wechselseitige Verhältnis nicht weiter eingegangen werden.)⁴⁸⁴

Lange Zeit wurde jedoch von der Jugend(verbands)arbeit die Schule als Gegenpol zur Legitimation der eigenen Arbeit genutzt (selbstbestimmter und emanzipatorischer Arbeitsansatz)

⁴⁷⁹ Ebd. S. 15

⁴⁸⁰ Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 300

⁴⁸¹ OLK, T./ SPECK, K.: LehrerInnen und SozialarbeiterInnen: In: BECKER, Peter; SCHIRP, Jochen: Jugendhilfe und Schule: Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster 2001. S. 56

⁴⁸² DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 177

⁴⁸³ Ebd. S. 12

⁴⁸⁴ Siehe hierzu ebd. S. 151ff.

und laut NÖRBER⁴⁸⁵ die „Unvereinbarkeit beider Sozialisationsfelder aufgrund zugeschriebener Polaritäten“ immer wieder betont:

SCHULE		JUGEND(VERBANDS)ARBEIT
formale Struktur	↔	informelle Beziehungen
kognitiver Ansatz	↔	ganzheitlicher Ansatz
fremdbestimmte Leistungsanforderungen	↔	selbstbestimmte Leistungsziele
Benotung	↔	selbstkritische Reflexion
Vorwegplanung	↔	situative Kreativität
soziale Platzierung	↔	Selbstentfaltung
Verhaltenstypisierung	↔	Verhaltensdifferenzierung
Reglementierung	↔	Offenheit
Konfliktvermeidung	↔	Konfliktbearbeitung
theoretisches Lernen/Wissen	↔	soziales bzw. ganzheitliches Lernen/Verhalten

Schule wurde laut ENGELKING⁴⁸⁶ als „staatliche Zwangsveranstaltung (...) und die Lehrkräfte ausschließlich als Wissensvermittler wahrgenommen, die Erziehungsaufgaben abschieben wollen“ („Abschiebementalität der Schule“) – kombiniert mit der Angst, durch die Schule (z.B. als „Reparaturbetrieb“) „vollkommen vereinnahmt und dominiert zu werden.“⁴⁸⁷ Diese historischen Negativabgrenzungen von Seiten der Jugend(verbands)arbeit können heute jedoch (wie in Kapitel IV „Abgrenzung, Integration oder Kooperation?“ bereits erwähnt) so nicht mehr aufrecht erhalten werden und entsprechen auch in weiten Teilen nicht mehr der schulischen Realität. Trotzdem muss man sich laut NÖRBER⁴⁸⁸ der Unterschiedlichkeit einer „Jugendarbeit als nachgeordnetes, auf Freiwilligkeit der Teilnahme aufbauendes und damit den Schwankungen der Nachfrage einerseits und zugeordneten gesellschaftlichen Aufgaben andererseits unterworfenen Sozialisationsangebot und Schule als für Kinder verpflichtende Einrichtung, der als zentraler gesellschaftlicher Bestandteil Sozialisationsleistungen übertragen sind“ bewusst sein.

⁴⁸⁵ Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 323

⁴⁸⁶ ENGELKING, G. u.a.: Schulsozialarbeit – Pädagogische Schulentwicklung. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 142

⁴⁸⁷ Ebd. S. 142

⁴⁸⁸ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 10

Unklare Zielsetzungen und Strukturen

Falls Kooperationsprojekte nur unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten eingegangen werden und unter einem wachsenden Legitimationsdruck von Seiten der Kommunen, beim Versuch dem gestiegenen Bedarf an Betreuungsplätzen gerecht zu werden, eine kommunal- bzw. sozialpolitische Inpflichtnahme der (Offenen) Jugend(verbands)arbeit stattfindet, sind weitere Hindernisse vorprogrammiert. RAAB⁴⁸⁹ ist sich allerdings sicher, „dass die offene Jugendarbeit (...) einer sozialpolitischen Inpflichtnahme – und zwar nicht in defizit-, problem- oder fallbezogenem Sinn eines Reparaturbetriebes, sondern im Sinne der Zugehörigkeit zu einer vernetzten kommunalen Infrastruktur – auf Dauer nicht entziehen kann.“

Oft sind die Ziele der Kooperationspartner nicht transparent oder sogar intern nicht klar definiert. Dadurch wird der Kooperationspartner für die „Gegenseite“ unberechenbar. Sehr häufig steht und fällt ein Kooperationsprojekt mit einzelnen engagierten Personen, was schnell zu überzogenen Erwartungen führen kann und langfristig keine Kontinuität verspricht. DEINET⁴⁹⁰ meint hierzu: „Soll die Kooperation zwischen Jugendhilfe (bzw. Jugendverbandsarbeit) und Schule nicht an engagierten Personen hängen bleiben, sondern in Strukturen übergehen, also Kontinuität und Verlässlichkeit erhalten, ist es erforderlich, dass Strukturen geschaffen werden, die Kooperationen über persönliche Beziehungen hinaus transportieren. Dazu ist es unbedingt notwendig, dass auf Grund der unterschiedlichen Hierarchie und Organisationsstrukturen die ‚richtigen Ebenen‘ zusammenarbeiten.“

Mögliche Gefahren sind auch darin zu sehen, dass Kooperationsprojekte aufgrund fehlender gleichberechtigter und gleichermaßen verpflichtender Strukturen allein über Umschichtungen im Personal- und Finanzbereich der Jugendverbandsarbeit, ohne Unterstützung durch Lehrer u.a. Personen aus der Schule bzw. durch die Schule, organisiert und aufrecht erhalten werden, was wiederum zu einer „negativen Einschränkung“ der herkömmlichen Arbeit führen kann. Auch eine einseitige (personelle und finanzielle) Favorisierung einzelner Verbände und Vereine durch die Kommunen zum Aufbau einer Kooperation wird als potentieller Gefahrenpunkt aufgeführt. (Vgl. in diesem Zusammenhang auch SCHENK und NÖRBER⁴⁹¹)

⁴⁸⁹ RAAB, E.: Konkurrenz um Jugendliche? In: BÖTTCHER, W. (Hrsg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche. Witterschlick 1992. S. 157. Zit. in: ebd. S. 304

⁴⁹⁰ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 16

⁴⁹¹ Vgl. SCHENK, G.: Zusammenarbeit zwischen Jugendverbänden und Schule. In: BRENNER, G.; NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 133f. und NÖRBER, M./DELLER, U./MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. Werden die Jugendverbände über den Tisch gezogen? In: BRENNER, G./NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 136ff.

Gegenseitige Instrumentalisierung / Inpflichtnahme

Neben einer Unkenntnis der jeweils anderen Strukturen, behindern insbesondere eine gegenseitige Instrumentalisierung und Inpflichtnahme positive Kooperationsbemühungen. So sieht NÖRBER⁴⁹² bei in die Schule integrierten Kooperationsangeboten die Gefahr einer „Vermischung von Aufgaben, (...) da die Aufgaben der sozialpädagogischen Mitarbeiter ausschließlich durch die Zeitstruktur der (Ganztags)Schule definiert (werden)“ und den freizeitpädagogischen Angeboten nicht selten neue Funktionen von Schulseite – wie z.B. die Behebung von Unterrichtsstörungen, eine Kompensation der schulischen Anforderungen oder eine Weiterführung des Unterrichts im Charakter von Wahlfachunterricht zugeschrieben werden.

Auch NÖRBER⁴⁹³ sieht die Gefahr, dass eine schulbezogene Jugendarbeit „allein unter dem schulischen Blickwinkel der Sicherstellung außerschulischer Betreuung betrachtet“ werden könnte. „In der Konsequenz kann dieses einen Verlust an jugendarbeitsspezifischer Charakteristika – wie Kreativität, Offenheit und Spontaneität im Hinblick auf Projekte, Aktionen und Arbeitsschwerpunkte – aufgrund gebundener Mitarbeiter und Finanzen und die Reduzierung des offenen Bereichs zugunsten geschlossener Betreuungsgruppen bedeuten.“⁴⁹⁴

MÜLLER-SCHÖLL⁴⁹⁵ befürchtet, „dass die Inanspruchnahme für Disziplinierungs- und Aufsichtsfunktionen“ es dem Kooperationspartner aus der Jugendarbeit „von vorneherein unmöglich macht, einige grundlegende Prinzipien außerschulischer Jugendarbeit wie etwa Freiwilligkeit, Flexibilität, Realitätsnähe, partiellen Dispens vom Leistungsprinzip und Verschränkung von Aktion und Lernen auch in schulischen Lernfeldern zur Geltung zu bringen.“ Für die Jugendarbeit wichtige Kriterien wie „Freiwilligkeit und Selbstbestimmung der Schüler“, die „Chance der Parteilichkeit“ und des „intendierten sozialen Lernens“ sowie ein „pluralistisches Programmangebot“ sind häufig in diesem Kontext nicht gegeben. Zusammenfassend macht NÖRBER⁴⁹⁶ deutlich, dass in die Schule integrierte Ansätze schulbezogener offener Jugendarbeit „unter einem hohen schulischen Erwartungsdruck bis hin zu einer eindeutigen schulischen Inpflichtnahme zur Unterstützung und Förderung des Schulalltags stehen“ und somit „einerseits zentral mit Problemen der Schule und andererseits mit Erwartungen zur ‚Lösung‘ dieser Probleme konfrontiert“ werden. DEINET⁴⁹⁷ ergänzt, dass „die Jugendarbeit

⁴⁹² Vgl. NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 296

⁴⁹³ Ebd. S. 300

⁴⁹⁴ Ebd. S. 300

⁴⁹⁵ MÜLLER-SCHÖLL u.a. 1997. S. 9f. Zit. in: GROSSMANN, W.: „Quo Vadis“ Schulsozialarbeit? In: STAUFER, J./STICKELMANN, B.: Klient Schule? „Erfahrungen machen“ im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. Frankfurt 1984. S. 7. Zit. in: ebd. S. 296

⁴⁹⁶ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 297f.

⁴⁹⁷ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 17

als ein Teil institutionalisierte Sozialpädagogik, oft als Bereich verstanden wird, der Schule helfen soll, ihre Probleme zu lösen im Sinne eines ‚Reparaturbetriebs‘; in diesem verkürzten Verständnis wird Sozialpädagogik dann oft auf Schulsozialarbeit reduziert.“

Gleichzeitig steht jedoch auch die (verbandliche) Jugendarbeit als Kooperationspartner laut BRENNER⁴⁹⁸ in der Gefahr, Schule nur als neues „Rekrutierungsfeld für ihre organisatorischen Interessen zu betrachten“ und sie – um mit DEINET⁴⁹⁹ zu sprechen – als „Reservoir für Kinder und Jugendliche zu nutzen, ohne sich weiter für sie zu interessieren.“ Seiner Meinung nach „suchen aus systemtheoretischer Sicht beide Systeme jedoch keine Partner, sondern Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren.“⁵⁰⁰ Kooperation kann deshalb laut DEINET⁵⁰¹ nur gelingen, wenn Jugend(verbands)arbeit „Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen begreift und Kooperation nicht nur kurzfristig zur eigenen Legitimation nutzt sowie zur Akquirierung neuer Zielgruppen.“

Nur vordergründige Kooperationsabsichten

NÖRBER und DELLER u.a.⁵⁰² vermuten, dass oft von Seiten der Schule keine echte Kooperation angestrebt wird. Die derzeitige Praxis zeige, „wie leicht die Schulen solch ein (Kooperations-)Konzept schon von vorneherein unterlaufen. (...) Tatsächlich scheint es bei den heutigen Aktivitäten um den Wettbewerb der Schulen untereinander zu gehen; es handelt sich im Kern darum, Schüler anzuwerben. Lobenswerte pädagogische Ziele (...) werden zum Spielball der Bemühungen um Schülerzahlen und Lehrerstellen. Nicht der Unterricht soll sich anscheinend ändern, sondern das außerunterrichtliche Feld erweitert die Schule de facto zur Ganztagschule.“ BÖCKER und SCHILO⁵⁰³ gehen sogar soweit, dass sie der Institution Schule vorwerfen, „mit Schulsozialarbeit, außerschulischen Aktivitäten, Projekttagen etc. (...) Aufgaben übernommen zu haben, die früher der Jugendarbeit zufielen“, wobei „eine Unterwanderung der Schule durch die Methoden der Jugendarbeit“⁵⁰⁴ stattgefunden hat – und Schulen dann häufig auch ohne die Träger von Jugendarbeit tätig werden.

⁴⁹⁸ BRENNER, G./ NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 12

⁴⁹⁹ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 15

⁵⁰⁰ Ebd. S. 15

⁵⁰¹ DEINET, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 172

⁵⁰² NÖRBER, M./ DELLER, U./ MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. Werden die Jugendverbände über den Tisch gezogen? In: BRENNER, G./ NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 137 + 139

⁵⁰³ BÖCKER, D./ SCHILLO, J.: Zur Situation der schulbezogenen Jugendarbeit. In: ebd. S. 124

⁵⁰⁴ Ebd. S. 124

Ängste

Als weitere Barriere gegen Kooperationsprojekte kann die (weltanschauliche und politische) Parteilichkeit zahlreicher Jugendverbände, die im Gegensatz zur oft geforderten „schulischen Neutralität“ steht, gelten. So haben laut DELLER u.a.⁵⁰⁵ viele Schulleiter Sorgen, „die freien Träger und vor allem die Jugendverbände könnten in der Schule für Aktivitäten werben, die Eltern und Schulaufsichtsbehörden gegenüber nicht mehr vertreten werden können.“ So liefert beispielsweise „die inhaltliche Gestaltung der Nachmittagsangebote ein auffallend apolitisches Bild; die angeblich wertfreie Freizeitgestaltung steht stark im Vordergrund.“⁵⁰⁶

Eigene Betroffenheit

Abschließend sei noch die eigene „Betroffenheit“ als Kooperationshemmnis genannt, die – kombiniert mit der Unkenntnis über die Struktur und die Themen des Partners – schnell zu überzogenen (manchmal nicht leistbaren) Erwartungen führen kann. So stellt DEINET⁵⁰⁷ fest, dass in der Jugendhilfe bzw. Jugendverbandsarbeit „auch die eigenen Schulerfahrungen oder die Schulerfahrungen der (eigenen) Kinder das Bild von der Schule bestimmen.“ STOPP⁵⁰⁸ kommt deshalb zum Ergebnis: „Nichts entwickelt in Arbeitszusammenhängen und Teams schneller Sprengkraft als verdeckte Schuldzuweisungen, vergiftete Atmosphäre, projizierte persönliche Themen oder Burn-out-Effekte.“

Systeminterne Hindernisse

Als letztes sei noch ein schulisches systeminternes Kooperationsproblem genannt: Noch immer hat eine einzelne Schule nach DEINET⁵⁰⁹ kaum Möglichkeiten, Kooperationsprojekte eigenständig und flexibel zu fördern bzw. personell auszustatten. Der Autor fordert deshalb eine „Kommunalisierung von Schule“ mit größeren Spielräumen und erweiterten Entscheidungsbefugnissen über die Verfügung von (finanziellen und personellen) Ressourcen.

⁵⁰⁵ NÖRBER, M./ DELLER, U./ MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. Werden die Jugendverbände über den Tisch gezogen? In: BRENNER, G./ NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 136

⁵⁰⁶ Ebd. S. 136

⁵⁰⁷ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 16

⁵⁰⁸ STOPP, A.: Erziehungshilfe und Schule: Konkurrenz oder Kooperation?. In: ebd. S. 93

⁵⁰⁹ Vgl. DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 201

IV.5 Kooperations-Bedingungen – Schritte zur Kooperation

Wie können Kooperationen trotzdem gelingen? Was sind notwendige Bedingungen und Voraussetzungen, und welche Schritte müssen „aufeinander zu getan“ werden? Kooperationsbemühungen dürfen nicht länger dem Zufall überlassen werden und von einzelnen engagierten Persönlichkeiten abhängen – vielmehr brauchen Schule und Jugendverbandsarbeit Prozesse der Organisationsentwicklung, die folgende Schritte beinhalten:

Ausgangslage klären

Bevor erste Schritte, auf einen potentiellen Kooperationspartner zu, unternommen werden, sollte jede Seite die Ausgangslage in Bezug auf die eigenen Interessen, Erwartungen, Befürchtungen und Auflagen klären. Von wem (z.B. vom Team, Träger, Kommune) geht der Impuls für dieses Kooperationsprojekt aus? Welche „Funktion“ soll diese Kooperation erfüllen – um was für eine Art Konzept(entwicklung) handelt es sich? Außerdem sollte die Vorgehensweise bzgl. der Informationsbeschaffung, Kontaktaufnahme und dem organisatorischen Ablauf festgelegt werden.

Situationsanalyse und Bedarfsstellung

Der zweite Schritt ist eine Situationsanalyse und Bedarfsstellung. KNAUER⁵¹⁰ schlägt als Ausgangspunkt Daten einer Sozialraumanalyse vor: Kinderquoten, Armutsquoten, Daten zur Arbeitslosigkeit, Alleinerziehung, Ausländeranteil, Freizeitangebot etc. im betroffenen Einzugsbereich. Diese Daten werden ergänzt durch eigene Beobachtungen und Befragungen. Als Ergebnis entsteht ein konkreter Überblick über die schon vorhandene bzw. fehlende Unterstützung, die Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern im betroffenen Stadtteil benötigen.

Ressourcenanalyse – Ist-Zustand

Jedes pädagogische Konzept steht und fällt mit den zur Verfügung stehenden finanziellen, personellen, räumlichen und ideellen Ressourcen. Letztere beinhalten einen Blick auf schon bestehende Netzwerke, Kontakte und unterstützende Stellen bzw. Personen. Diese Daten werden in einer Ist-Analyse zusammengetragen und ausgewertet.

Kontaktaufnahme / Schnittmengen für eine Zusammenarbeit suchen

Nachdem die Kontaktaufnahme mit dem möglichen Kooperationspartner erfolgt ist, ist der

⁵¹⁰ KNAUER, R.: Wohin entwickelt sich die betreute Grundschule? In: ebd. S. 56

nächste Schritt eine ehrliche Offenlegung, Begründung und der Austausch über die eigenen Ziele, Interessen und Erwartungen. Es geht darum zu wissen, was der andere macht. KREUZNACH⁵¹¹ betont, dass „das Voneinanderwissen die wesentliche Voraussetzung ist, um zusammenzuarbeiten.“ Erst „durch das gegenseitige Verstehen und den bewussten Abgleich an Interessen“, kann nach ENGELKING⁵¹², „eine gegenseitige Akzeptanz“ entstehen. Die Initiative zur Kontaktaufnahme geht laut SEIBERT⁵¹³ in der Regel von der Jugendarbeit aus.

Konzeptentwicklung – Soll-Bestimmung

Die Konzeptentwicklung bzw. -erstellung soll Klarheit über (gemeinsame) Rahmenbedingungen, Ziele, Zielgruppen, Inhalte, Angebotsstruktur und Methoden schaffen und stellt in der Regel die Grundlage für einen schriftlichen Kontrakt dar. Außerdem muss in dieser Phase ein gemeinsamer Sinn- und Deutungsrahmen (Verständigung auf gemeinsame Grundhaltungen und Methoden) entwickelt werden.

Unter sozialräumlichen Gesichtspunkten ist es laut KREUZNACHT⁵¹⁴ von Bedeutung, „dass die Lebenswelt der Familie bzw. des jungen Menschen Ausgangspunkt aller Überlegungen sein muss, da hier Chancen und Ressourcen liegen, die es zu finden und zu aktivieren gilt.“ STURZENHECKER⁵¹⁵ macht deutlich, dass bei „Kooperationen mit Ehrenamtlichen und den Verbänden deren Interessen, Zeitbudget und andere Ressourcen konstruktiv eingeplant“ werden müssen. Des weiteren fordert NIEMEIER⁵¹⁶ einen „gesicherten Finanzrahmen“ und (insbesondere für das Lehrpersonal) „eine Einberechnung dieser Bemühungen in ihre Arbeitszeitbemessung, denn kosten- und arbeitsneutral ist diese Arbeit nicht zu erfüllen.“⁵¹⁷

Planung, schrittweise Umsetzung und Evaluation

In dieser Phase werden Strategien der Zielerreichung entwickelt, indem Ziele operationalisiert, d.h. in Teilschritte zerlegt und in einzelne (zeitlich definierte und messbare) Arbeits-

⁵¹¹ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 80

⁵¹² ENGELKING, G. u.a.: Schulsozialarbeit – Pädagogische Schulentwicklung. In: ebd. S. 143

⁵¹³ SEIBERT, S.: Kooperation mit Schule. Ein Erfahrungsbericht aus Sicht der Katholischen Studierenden Jugend. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesjugendring Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule. Soest 1990. S. 32. Zit. in: NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 293

⁵¹⁴ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 83

⁵¹⁵ STURZENHECKER, B.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit zum Thema „Gewalt“. In: ebd. S. 124

⁵¹⁶ NIEMEIER, H.: Interkulturelles Lernen in Zusammenhängen von Schule und Jugendhilfe. In: ebd. S. 167

⁵¹⁷ Ebd. S. 167

schritte aufgeteilt werden. NIEMEIER⁵¹⁸ empfiehlt diesbezüglich „Ziel- und Arbeitsfelder zunächst vorsichtig zu begrenzen und erst allmählich nach den jeweiligen Möglichkeiten auszudehnen.“ Auf der Grundlage der erarbeiteten Strategie findet die Durchführungsplanung statt, wobei Zuständigkeiten, Rollenzuschreibungen und der zeitliche Rahmen festgelegt sowie eine Überprüfung der Ergebnisse sichergestellt wird.

NIEMEIER⁵¹⁹ sieht einen Grundsatz darin, „Probleme und Aufgaben nicht einfach zu delegieren oder dem anderen Verantwortungsbereich zuzuschieben, sondern möglichst selber zu sehen, dass der eigenen Verantwortung genügt wird, ohne unnötig an sich zu ziehen, wofür man nun wirklich nicht zuständig ist.“ Das weiteren „ist Kontinuität, auch hinsichtlich des Personaleinsatzes, für alle Beteiligten eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Sicherheit und Vertrauen.“⁵²⁰

Grundsätzlich gilt, wie EICHNER⁵²¹ feststellt, „dass Prozesse der Konzeptentwicklung nicht geradlinig, sondern eher spiral- oder kreisförmig – ‚als offene und lebendige Prozesse‘ ablaufen: Keine Phase steht für sich und ist in sich abgeschlossen.“

Instrumente der strukturellen Absicherung von Kooperation

Abschließend soll stichwortartig ein Blick darauf geworfen werden, wie und unter welchen allgemeinen Bedingungen langfristig Kooperationsstrukturen entwickelt werden sollten.

Kooperationsprojekte dürfen nicht nur auf dem Engagement Einzelner basieren, sondern müssen nach DEINET⁵²² „in Strukturen (durch Gremien, Beauftragte usw.) übergehen, um längerfristig stabilisiert zu werden.“ Außerdem ist es notwendig, „eine Instanz zur Klärung von Problemen und veränderten Zielen zwischen den Kooperationspartnern zu schaffen“⁵²³ (z.B. durch regelmäßige Besprechungen auf Leiterebene).

Dabei sollte eine „Verpflichtung zur Zusammenarbeit auf allen Ebenen“⁵²⁴ auf der Grundlage einer „gleichberechtigten Partnerschaft“ vorliegen. Gleichzeitig sollte Zusammenarbeit nach NIEMEIER⁵²⁵ allerdings auch „nicht verordnet werden, sondern aus eigener Initiative von Schule und Jugendhaus (bzw. Jugendverbandsarbeit) erwachsen und weiterhin auf Freiwilligkeit beruhen.“

⁵¹⁸ NIEMEIER, H.: Interkulturelles Lernen in Zusammenhängen von Schule und Jugendhilfe. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 166f.

⁵¹⁹ Ebd. S. 166f.

⁵²⁰ Ebd. S. 166

⁵²¹ EICHNER, A.: Konzeptentwicklung als Prozess im Mitarbeiterteam. In: DEINET, U./ STURZENHECKER, B. (Hrsg.): Konzepte entwickeln: Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation. Weinheim und München 1996. S. 65

⁵²² DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 202

⁵²³ Ebd. S. 202

⁵²⁴ Ebd. S. 202

⁵²⁵ NIEMEIER, H.: Interkulturelles Lernen in Zusammenhängen von Schule und Jugendhilfe. In: ebd. S. 163

Der Autor⁵²⁶ bevorzugt einen „mündlichen Vertragsabschluss“ als Zeichen einer „erheblichen Vertrauensinvestition“. Außerdem sollte die prinzipielle Selbstständigkeit beider Kooperationspartner erhalten bleiben, wobei „das Fehlen jeglicher Weisungsbefugnis und die erwiesene Bereitschaft, auf eine bloße Instrumentalisierung der jeweils anderen Seite zu verzichten“⁵²⁷ wesentliche Bedingungen sind.

Instrumente der strukturellen Absicherung von Kooperation können z.B. sein:

- Eine gesicherte Personalstruktur und *konkrete Ansprechpartner auf beiden Seiten*, die „in ihrem System über die notwendige Kompetenz und Befugnis verfügen sowie in Strukturen eingebettet sind, um Absprachen und Entscheidungen schnell umsetzen zu können“⁵²⁸ und langfristige Kontinuität sicherstellen.
- Die *Anbindung an vorhandene Gremien und Strukturen* – insbesondere unter einem sozialräumlich orientierten Blickwinkel an kommunale (Gemeinwesen-)Strukturen wie z.B. Stadtteilkonferenzen, Runde Tische, Arbeitsgemeinschaften.
- Je nach Notwendigkeit der *Aufbau neuer Gremien und Strukturen*, die schnell handlungsfähig und paritätisch besetzt sind, und die somit die aufgezeigten strukturellen Unterschiede beider System ausgleichen können. Dabei entstehen auch neue Kommunikationsstrukturen, die allerdings nach KREUZNACHT⁵²⁹ „vor Ort entwickelt und nicht von oben verordnet“ werden können.
- Eine *Koordination der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung* sowie von Schulamt, Schulverwaltungsamt und Jugendamt benannte Beauftragte, die laut DEINET⁵³⁰ die Aufgabe haben, „die Zusammenarbeit von Jugendhilfe (sowie Jugendverbänden) und Schule zu initiieren, zu koordinieren und zu unterstützen.“
- *Professionsübergreifende Fortbildungen und Unterstützungsmodelle*, wie z.B. kollegiale Beratung, gemeinsame Supervision, anonyme Fallbesprechungen und -konferenzen.
- *Kontinuierliche gemeinsame Evaluationsprozesse* zur Qualitätssicherung/entwicklung z.B. auch durch gegenseitige Institutionsanalysen.
- *Länderübergreifende rechtliche Verankerungen* zur Absicherung und Unterstützung von Kooperationsbemühungen. Momentan unterscheiden sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Schulgesetze, Erlasse, Verordnungen, Ausführungsgesetze des KJHG, Jugend-

⁵²⁶ Vgl. NIEMEIER, H.: Interkulturelles Lernen in Zusammenhängen von Schule und Jugendhilfe. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 163

⁵²⁷ Ebd. S. 163

⁵²⁸ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 203

⁵²⁹ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: ebd. S. 83

⁵³⁰ Ebd. S. 203

pläne) länderspezifisch noch erheblich. In diesem Zusammenhang müssen auch rechtliche Fragestellungen (wie z.B. die Aufsichtspflicht in Kooperationsprojekten) eindeutig geklärt werden. Nicht nur die Jugendarbeit sollte rechtlich zur Kooperation mit Schulen verpflichtet sein (siehe KJHG §§ 11, 78 und 80), sondern auch umgekehrt.

- Eine *Überprüfung sowie eine strukturelle und inhaltliche Anpassung der Lehrerausbildung an das Pädagogik-Studiums* (und umgekehrt), z.B. durch fächerübergreifende Pflichtpraktika etc.
- Auf Schulseite hängen Kooperationsbemühungen maßgeblich vom Selbstverständnis der Schule ab. Deshalb sollten *sozialpädagogische, kooperative Ansätze und Kompetenzen im Schulbereich* (z.B. als Teil des Schulprofils) verankert werden.
- Eine *beratende Einbindung der Jugendarbeit* in Schulkonferenzen.
- Außerdem erfordert schulbezogene Jugendarbeit nach NÖRBER⁵³¹ „politische und pädagogische Entscheidungen im Hinblick auf eine *arbeitsorientierte Schwerpunktsetzung*“ diesbezüglich in der verbandlichen Jugendarbeit.

Zusammenfassend bringt KREUZNACHT⁵³² die erforderlichen Kooperationsbedingungen auf den vereinfachten Nenner: „Was wir brauchen, ist Wissen voneinander, ist Kommunikation miteinander, ist Zutrauen und Vertrauen ineinander.“

IV.6 Chancen, Grenzen und Perspektiven der Kooperation

Einzelne Autoren sehen die aktuelle Entwicklung eher skeptisch. Sie fragen sich beispielsweise, „ob die Jugendverbände nur über den Tisch gezogen werden?“⁵³³

So stellen BÖCKER und SCHILLO⁵³⁴ fest, dass „schulbezogene Jugendarbeit, die ein Gegengewicht zur Schule bilden wollte, heute kaum noch funktioniert oder (nur) künstlich am Leben erhalten wird.“ Es handle sich dabei „nur noch nominell um Schülerarbeit“, sei aber im Kern „keine Maßnahme der Jugendarbeit mehr, sondern eher die Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln.“⁵³⁵ Eine „kritische Auseinandersetzung mit den in der Schule geltenden Be-

⁵³¹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 291

⁵³² KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 85

⁵³³ NÖRBER, M./DELLER, U./MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. In: BRENNER, G./NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 136

⁵³⁴ BÖCKER, D./SCHILLO, J.: Zur Situation der schulbezogenen Jugendarbeit. In: ebd. S. 123

⁵³⁵ Ebd. S. 123

urteilungen, Richtlinien (...) und den vermittelten Inhalten spiele keine Rolle mehr.“⁵³⁶ Laut den Autoren⁵³⁷ „hat die Jugendarbeit die Chance verpasst, eine Gegenposition zur Schule aufzubauen“ und statt dessen „kommt es oft zu Anbiederung, zu Konkurrenz oder zur Mischbildung (mit konfliktuöser Zusammenarbeit), die das Ganz-anders-Sein von Jugendarbeit und deren Kompensationsfunktion zusammenbringen wollen.“⁵³⁸ Deshalb sollte die Jugendarbeit nach DELLER u.a.⁵³⁹ „die Verlockungen und Versprechungen der Kooperation mit Schule kritisch prüfen (und) (...) sich stärker auf ihre eigene Bedeutung besinnen.“ Dabei kann eine Kooperation nur gelingen, „wenn die Autonomie der Jugendarbeit anerkannt und die Arbeit der Jugendverbände entsprechend ihrem Selbstverständnis auch innerhalb der Schule möglich ist.“⁵⁴⁰

Ganz anders, überwiegend positiv, werden die Effekte und Chancen der vielfältigen Kooperationsbemühungen von zahlreichen anderen Autoren beurteilt. So braucht Schule im Blick auf die im vorherigen Kapitel skizzierten aktuellen Schulentwicklungen – insbesondere im Bereich der Ganztagschulen kompetente Partner. Durch Kooperationsprojekte kann das Schulleben bereichert und attraktiver gestaltet werden.

Auch auf Jugendarbeitsseite kann nach NÖRBER⁵⁴¹ „von einer Tendenz zur Umorientierung in der Offenen Arbeit gesprochen werden kann. (...) Dabei zeichnet sich eine Verbindung von schulorientierten Betreuungsangeboten (,Jugendhaus über Mittag‘) und anschließenden offenen Freizeitangeboten für Schüler ab.“ Der Autor sieht Chancen für die Jugendarbeit darin, dass Kooperationsprojekte mit schulnahen Jugendarbeitsansätzen auch zu einer wachsenden Nutzung offener Einrichtungen durch Schüler führen können, wobei der „Stadtteilbezug sowie die öffentliche Akzeptanz offener Einrichtungen damit erhöht wird.“⁵⁴²

Allerdings hat NÖRBER⁵⁴³ Bedenken, ob das Prinzip der „Freiwilligkeit der Teilnahme“ in allen Fällen aufrecht erhalten werden kann und laut DEINET⁵⁴⁴ ist insbesondere bei Betreuungsangeboten ein weit höheres Maß an Kontinuität, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit er-

⁵³⁶ BÖCKER, D./ SCHILLO, J.: Zur Situation der schulbezogenen Jugendarbeit. In: BRENNER, G./ NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 128

⁵³⁷ BÖCKER, D./ SCHILLO, J.: Zur Situation schulbezogener Jugendarbeit. In: deutsche jugend 9/87. S. 401ff.

⁵³⁸ BÖCKER, D./ SCHILLO, J.: Zur Situation der schulbezogenen Jugendarbeit. In: BRENNER, G./ NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992. S. 127

⁵³⁹ NÖRBER, M./ DELLER, U./ MÜLLER-GEWISS, P.: Kooperation von Schule und Jugendarbeit. In: ebd. S. 141f.

⁵⁴⁰ Ebd. S. 141

⁵⁴¹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 307

⁵⁴² Ebd. S. 300

⁵⁴³ Vgl. ebd. S. 309

⁵⁴⁴ DEINET, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 72

forderlich, als dieses in der Regel in der Jugend(verbands)arbeit anzutreffen ist. Die hauptsächlich durch Ehrenamtliche geleistete verbandliche Jugendarbeit stößt hier laut NÖRBER⁵⁴⁵ an ihre Grenzen, da beispielsweise eine Ganztagsbetreuung als Kooperationsprojekt „einen Grad an Verbindlichkeit garantieren muss, der mit Ehrenamtlichen nicht zu leisten ist.“

DEINET⁵⁴⁶ betont die großen Vorteile, die sich aus der Verschiedenartigkeit, dem unterschiedlichen Profil beider Bereiche und durch die unterschiedlichen Zugangsweisen und Methoden etc. ziehen lassen. Und KREUZNACHT⁵⁴⁷ schreibt von „Synergieeffekten durch das Zusammenarbeiten unterschiedlicher Fachkräfte.“ So lassen sich auf diese Weise „Probleme und Situationen differenzierter erfassen und Hilfemöglichkeiten kreativer und flexibler entwickeln.“⁵⁴⁸ Auch der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)⁵⁴⁹ stellt fest, dass „nur durch eine engere Kooperation von Schule, Jugendverbandsarbeit und anderen Trägern der Jugendarbeit es gelingt, den gestiegenen pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an Erziehung und Begleitung junger Menschen gerecht zu werden.“ Laut NIEMEIER⁵⁵⁰ ist jedoch „eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Erfolgsaussichten angebracht, wenn unter Einbeziehung sehr vieler Einrichtungen so große Kooperationszirkel angestrebt werden, dass ihre konkreten ‚Handlungsschnittmengen‘ zu schmal sind, um dauerhaft über mehr als einen bloßen Informationsaustausch hinaus zu gelangen.“

Ein Resümee? Ich denke, viele (erste) Erfolg versprechende Schritte aufeinander zu sind gemacht. Die Liste der Herausforderungen und Wünsche ist jedoch nach wie vor sehr umfangreich. So fordert z.B. die Landesarbeitsgemeinschaft Niedersachsen des BDKJ⁵⁵¹ die Änderung von rechtlichen Rahmenbedingungen, die einen freien Zugang zur Schule, eine gleichberechtigte Trägerschaft, die Nutzungsmöglichkeit schulischer Räumlichkeiten in Eigenverantwortlichkeit zur eigenen freien Gestaltung sowie die Freistellung ehrenamtlicher Jugendlicher vom Unterricht für besondere Aktivitäten sicherstellen sollen. Außerdem sollte (ganz bescheiden) „den Jugendverbänden (zusätzliches) hauptamtliches Personal mindestens in gleicher Weise zur Verfügung gestellt werden, wie von der Schule eine Freistellung von Lehrern erfolgt.“⁵⁵²

⁵⁴⁵ NÖRBER, M.: Ehrenamtlichkeit und Tagesbetreuung? In: ebd. S. 89

⁵⁴⁶ Vgl. DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 199

⁵⁴⁷ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: ebd. S. 82

⁵⁴⁸ Ebd. S. 82

⁵⁴⁹ BDKJ (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Chancen und Grenzen eines Zusammenwirkens. Hannover 199. S. 22. Zit. in: DEINET, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Münster 1996. S. 80

⁵⁵⁰ NIEMEIER, H.: Interkulturelles Lernen in Zusammenhängen von Schule und Jugendhilfe. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 163

⁵⁵¹ Vgl. BDKJ Niedersachsen: Jugendarbeit und Schule – andere Formen der Zusammenarbeit gesucht. In: BRENNER, G./NÖRBER, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim u.a. 1992. S. 165f.

⁵⁵² Ebd. S. 165

V Ehrenamt heute

„Ehrenamt und freiwilliges Engagement bestimmen wesentlich die Kultur und Qualität unseres Gemeinwesens. Der freiheitlich-demokratische und soziale Rechtsstaat lebt von der Bereitschaft seiner Bürgerinnen und Bürger für den ehrenamtlichen Einsatz. Deshalb ist die Förderung und Anerkennung solchen Engagements ein wesentliches Anliegen der Bundesregierung“ – so beginnt das Vorwort eines Berichts⁵⁵³ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahr 2002. Und auch schon die „alte“ Bundesregierung⁵⁵⁴ machte deutlich: „...freiwilliges und ehrenamtliches Engagement ist Ausdruck gelebter Solidarität und praktizierter Subsidiarität. (...) Ohne Ehrenamt ist ein freiheitlich demokratischer und sozialer Rechtsstaat nicht denkbar.“

Wie PEGLOW⁵⁵⁵ feststellt, hängt das Phänomen Ehrenamt eng mit der sozialen Arbeit zusammen. „Zum einen ist die berufliche soziale Arbeit aus dem Ehrenamt entstanden, zum andern taucht das Ehrenamt noch heute in vielen Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit auf. (...) Während auf der einen Seite eine entsolidarisierte Gesellschaft beklagt wird, wird auf der anderen Seite das Potenzial an neuen Ehrenamtlichen gelobt.“

Die Bedeutung und der Strukturwandel des „alten“ Ehrenamts hin zum „neuen“ Ehrenamt wird nicht nur in der breiten Öffentlichkeit diskutiert, sondern auch zahlreiche Studien widmen sich diesem Forschungsgebiet. Allerdings gibt es kaum Bezüge zwischen den unterschiedlichen Studien, so dass die Forschungslandschaft sehr unübersichtlich ist – erschwert durch die Tatsache, dass es keine allgemeingültige Definition und sehr widersprüchliche Zahlenangaben gibt.

Im ersten Teil dieses Kapitels werde ich (trotzdem) versuchen den Begriff „Ehrenamt“ zu definieren und einen (äußerst kurzen) Abriss zur historischen Entwicklung zu geben. Im weiteren Verlauf geht es dann um den Umfang, die Struktur und den Strukturwandel des Ehrenamts – mit einem besonderen Blick auf die Motive und Ziele der Ehrenamtlichen, die momentanen gesellschaftlichen Erwartungen, die an das „neue Ehrenamt“ geknüpft werden und den Umfang ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher.

⁵⁵³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundär-analytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd 163. S. 5

⁵⁵⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ehrenamtliche Tätigkeit und ihre Bedeutung für unserer Gesellschaft. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 8. Bonn 1996. S. 5

⁵⁵⁵ PEGLOW, M. (2002): Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg. S. 3

V.1 Begriffsdefinition

Neben dem geläufigen Begriff „Ehrenamt“ findet man in der Literatur heute neue Termini wie beispielsweise „Volunteering“, „bürgerliches Engagement“, „Bürgerarbeit“, „Freiwilligendienst“ oder „soziales Engagement“, die jedoch alle mit gewissen Nuancen in etwa das gleiche Phänomen beschreiben. Eine Begriffsdefinition des Wortes „Ehrenamt“ durch eine Zerlegung in die beiden Wortstämme „Ehre“ und „Amt“ ist heute durch die veränderten Bedingungen wenig erfolgsversprechend, da sich nach PEGLOW⁵⁵⁶ „das soziale Ehrenamt nicht mehr durch das ehrvolle Ausüben eines Amtes auszeichnet.“

Eine meiner Meinung nach gelungene Definition kommt von BOCK⁵⁵⁷: „Ehrenamtlich bzw. freiwillig Tätige sind Bürgerinnen und Bürger, die sich, ohne durch verwandtschaftliche Beziehungen oder durch ein Amt dazu verpflichtet zu sein, unentgeltlich oder gegen eine geringfügige Entschädigung, die weit unterhalb der tariflichen Vergütung liegt, für soziale Aufgaben zur Verfügung stellen.“

OLK⁵⁵⁸ versteht unter ehrenamtlichen Helfern „Personen, die im Bereich der sozialen Arbeit in Verbindung mit einem öffentlichen sozialen Dienst oder einem Träger der freien Wohlfahrtspflege (Träger der sozialen Arbeit) freiwillig und unentgeltlich tätig werden.“ Für GASKIN⁵⁵⁹ handelt es sich bei ehrenamtlichen Tätigkeiten „um Aktivitäten, die von einem Menschen aus freiem Willen zugunsten anderer Menschen (außerhalb der unmittelbaren Familie), ohne Bezahlung (allenfalls bis auf ein kleines Entgelt und/oder einen Ausgabenersatz) ausgeführt werden“ und NÖRBER⁵⁶⁰ versteht darunter ein „(...) unentgeltliches, in der Freizeit erbrachtes soziales Engagement für andere und/oder anderes.“

Zusammenfassend kann man folgende Strukturmerkmale des Ehrenamts ausmachen: Freiwilligkeit, Unentgeltlichkeit, institutioneller Rahmen, keine spezielle fachliche Qualifikation und Solidarität.

Ehrenamtliches Engagement findet man in vielfältigen Kontexten. GITTER⁵⁶¹ beispielsweise unterscheidet zwischen öffentlichen (z.B. Bürgermeister), wirtschaftlichen (z.B. Betriebsrat), sozialen und sonstigen Ehrenämtern (z.B. Vereine, Interessenverbände).

⁵⁵⁶ PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 7

⁵⁵⁷ BOCK, T.: Ehrenamtliche/freiwillige Tätigkeit im sozialen Bereich. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt. 4. Aufl. 1997. S. 241. Zit. in: ebd. S. 8

⁵⁵⁸ OLK, T.: Ehrenamtliche Helfer. In: KREFT/MIELENZ (Hrsg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Weinheim u.a. 4. Aufl. 1996. S. 150. Zit. in: ebd. S. 8

⁵⁵⁹ GASKIN, K./ SMITH, J.D./ PAULWITZ, I.: Ein neues bürgerschaftliches Europa: Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern. Freiburg 1996. S. 31. Zit. in: ebd. S. 9

⁵⁶⁰ NÖRBER, M.: Bürgerschaftliches Engagement, Ehrenamt, Freiwilligendienst, Freiwillig-soziales Engagement – oder was nun? In: Sozialmagazin (24. Jg.) 3/99, S. 21. Zit. in: ebd. S. 8

⁵⁶¹ GITTER, W.: Gutachten Ehrenamt und Arbeitslosigkeit. Internetartikel vom 7.12.1999. S. 3. Zit. in: ebd. S. 7

KISTLER/SCHÄFER-WALKMANN⁵⁶² unterscheiden fünf „Richtungen“ des Ehrenamtes: Soziales Ehrenamt, Eigenarbeit, Selbsthilfe, politische Beteiligung und ehrenamtliche Wahrnehmung öffentlicher Funktionen im Gemeinwesen. Abzugrenzen ist das Ehrenamt von der familialen Hilfe (hier findet eine Tätigkeit aufgrund von unterschiedlichen Rollenverpflichtung statt), der professionellen Hilfe und der Selbsthilfe. OLK⁵⁶³ schlägt dazu ein Kontinuum vor, „von familialer Hilfe über Selbsthilfegruppen und schließlich professionellen Helfern.“

Eine sehr differenzierte Definition liefern RAUSCHENBACH/LIEBIG/BEHER⁵⁶⁴. Sie nennen zehn Dimensionen des Ehrenamts und ordnen die jeweilige Ausprägung zwischen den entsprechenden Polen ein:

- Unbezahlte Arbeit ↔ bezahlte Arbeit
- Geringes zeitliches Engagement ↔ erhebliches zeitliches Engagement
- Engagement für sich ↔ Engagement für andere
- Engagement innerhalb des soz. Nahraums ↔ Engagement außerhalb des soz. Nahraums
- Arbeit ohne organisatorische Anbindung ↔ Arbeit mit organisatorischer Anbindung
- Selbstbestimmtes Engagement ↔ Übertragung von hoheitlichen Aufgaben
- Arbeit ohne Qualifikation ↔ Arbeit mit Qualifikation
- Personenbezogene Arbeit ↔ sachbezogene Arbeit
- Einfache Mitgliedschaft ↔ tätiges Engagement
- Formal legitimierte Funktionen ↔ nicht formal legitimierte Funktionen

Wenn es sich um die gewandelten Strukturen des Ehrenamts handelt, spricht man vom „neuen Ehrenamt.“ (Siehe auch Kapitel V.4 „Strukturwandel – das ‚neue Ehrenamt‘“ ab Seite 124).

V.2 Historische Entwicklung

Die historische Entwicklung des Ehrenamts verlief parallel zu den Entwicklungen der professionellen sozialen Arbeit und der Selbsthilfe, wobei sich die unterschiedlichen Bereiche ge-

⁵⁶² KISTLER, E./ SCHÄFER-WALKMANN, S.: Garant für Gemeinsinn oder gar soziales Kapital? Ehrenamtliches Engagement zwischen Über- und Unterforderung. In: Sozialmagazin (24. Jg.) 3/99, S. 49. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 8

⁵⁶³ OLK, T.: Zwischen Hausarbeit und Beruf. Ehrenamtliches Engagement in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion. In: MÜLLER, S./ RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt: nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim und München 1988. S. 20. Zit. in: ebd. S. 9

⁵⁶⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd. 163. S. 106

genseitig beeinflussten. KISTLER/SCHÄFER-WALKMANN⁵⁶⁵ sehen die Wurzeln des Ehrenamts in der Entwicklung des Vereinswesens und in der preußischen Städteordnung von 1808, die vorsah, dass das Bürgertum (allerdings nur die steuerzahlenden, grundbesitzenden und männlichen Bürger) Möglichkeiten zur Mitbestimmung bzw. Selbstverwaltung bekommen sollten. Frauen waren nach HIEBER⁵⁶⁶ jedoch bis 1918 davon ausgeschlossen. Weiter ist die Autorin davon überzeugt, dass infolge der zunehmenden Armut während der Industrialisierung immer mehr Vereine entstanden, die neben Kirchen und Staat diesbezüglich Abhilfe leisten wollten. Dadurch entwickelte sich ein Ehrenamt, das „nicht mehr durch die Ehre bestimmt war, sondern die Hilfe aus Nächstenliebe geschah.“⁵⁶⁷

Parallel weitete sich die soziale Arbeit aus. So war insbesondere die Zeit während der Weimarer Republik gekennzeichnet durch Professionalisierungstendenzen in den sozialen Arbeitsbereichen, wobei immer mehr die ursprünglich rein ehrenamtlichen Tätigkeitsfelder durch hauptamtliche und professionelle Tätigkeiten ergänzt bzw. abgelöst wurden. Laut SACHSE⁵⁶⁸ wandelte sich dadurch „das Ehrenamt zu den Wertegemeinschaften. (...) Es verlor seinen Bezug zum Amt und entwickelte sich zur freiwilligen sozialen Hilfstätigkeit.“ BAAKES⁵⁶⁹ stellt fest, dass immer mehr eine Aufteilung der sozialen Arbeit „in administrative Aufgaben, die von Hauptamtlichen geleistet wurden, und in fürsorgliche Aufgaben, die weiterhin die Ehrenamtlichen übernahmen“ stattgefunden hatte.

Im Nationalsozialismus wurde aus dem freiwilligen ehrenamtlichen Engagement ein staatlicher Zwang zur ehrenamtlichen Arbeit „zum Wohle des Volksganzen“⁵⁷⁰. Im Zuge einer weiteren Professionalisierung der sozialen Arbeit seit den siebziger Jahren wurden Ehrenamtliche nach BAAKES⁵⁷¹ „aufgrund der bestehenden Arbeitsteilung deklassiert und verdrängt.“ Erst durch die Wirtschaftskrise und die dadurch ausgelöste Krise der sozialen Arbeit erlebte das Thema „Ehrenamt“ laut NOTZ⁵⁷² einen neuen Aufschwung: So wurde in der sozialpolitischen

⁵⁶⁵ Vgl. KISTLER, E./ SCHÄFER-WALKMANN, S.: Garant für Gemeinssinn oder gar soziales Kapital? Ehrenamtliches Engagement zwischen Über- und Unterforderung. In: Sozialmagazin (24. Jg.) 3/99, S. 49. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 9f.

⁵⁶⁶ HIEBER, A.: Der Wandel des Ehrenamts. In: Wege zum Menschen. Monatszeitschrift für Arzt und Seelsorger (44. Jg.) 1/92. S. 9f.. Zit. in: ebd. S. 11f.

⁵⁶⁷ Ebd. S. 11

⁵⁶⁸ SACHSE, C.: Ehrenamtlichkeit, Selbsthilfe und Professionalität. Eine historische Skizze. In: MÜLLER, S./ RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt: nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim und München 1988. S. 54. Zit. in: ebd. S. 13

⁵⁶⁹ BAAKES, G.: Frauen und soziales Ehrenamt – zur Vergesellschaftung weiblicher Selbsthilfe. Augsburg 1987. S. 53. Zit. in: ebd. S. 14

⁵⁷⁰ Ebd. S. 12

⁵⁷¹ Ebd. S. 12

⁵⁷² NOTZ, G.: Arbeit ohne Geld und Ehre. Zur Gestaltung ehrenamtlicher sozialer Arbeit. Opladen 1987. S. 37. Zit. in: ebd. S. 15

Diskussion die Wirksamkeit und Finanzierbarkeit der professionellen sozialen Dienste in Frage gestellt und der Ruf nach Familiensinn, Nachbarschaftshilfe und Ehrenamtlichkeit laut.

Unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten, erhielten bürgerliche Frauen nach HIEBER⁵⁷³ – insbesondere durch die Frauenbewegung im 19. Jahrhundert begünstigt – im Ehrenamt „das erste Mal die Möglichkeit sich außerhalb der Familie zu betätigen. (...) Auch wenn es dabei um fürsorgliche Arbeiten ging, die mit dem ‚mütterlichen Wesen‘ der Frauen begründet wurden, stellte dies (für die Autorin) einen Beitrag zur Emanzipation dar.“ Erst in den siebziger Jahren fand ein Rückgang der weiblichen Ehrenamtlichen statt, der sich laut BAAKES⁵⁷⁴ auch auf die ‚neue‘ Frauenbewegung zurückführen lässt, welche die traditionelle weibliche Rollenzuweisung „als Hausfrau, Mutter und Ehrenamtliche“ kritisierte und insbesondere die „Erwerbstätigkeit als Mittel zur Emanzipation“ proklamierte.

NOTZ⁵⁷⁵ macht deutlich, dass bis heute eine geschlechtsspezifische „Trennung zwischen männlichen (Ehren-)Beamten und ‚freiwilliger‘ unmittelbarer Wohlfahrtspflege, die hauptsächlich durch Frauen geleistet wird“ bestehen blieb.

V.3 Umfang und Struktur des Ehrenamts

Über den Umfang ehrenamtlicher Arbeit liegen keine einheitlichen Untersuchungsergebnisse vor. ROSENBLADT⁵⁷⁶ stellte 1999 in einer Vergleichsstudie fest, dass die Angaben zur Anzahl der Ehrenamtlichen zwischen 13% und 38% variieren. Die große Bandbreite ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Randbereiche des Ehrenamts nicht eindeutig definiert sind, d.h. welches Alter als untere Altersgrenze angesetzt wird und ob beispielsweise nur Tätigkeiten mitgezählt werden, die regelmäßig erbracht werden, oder ob auch kurze, zeitlich begrenzte Tätigkeiten berücksichtigt werden. Die Bundesregierung⁵⁷⁷ geht davon aus, dass sich Anfang der 90er Jahre in Deutschland ca. 12 Mio. Menschen ehrenamtlich engagierten, was einem Anteil von 17% an der Gesamtbevölkerung ab 12 Jahren entspricht, wobei der Anteil im

⁵⁷³ HIEBER, A.: Der Wandel des Ehrenamts. In: Wege zum Menschen. Monatszeitschrift für Arzt und Seelsorger (44. Jg.) 1/92. S. 5. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 13

⁵⁷⁴ BAAKES, G.: Frauen und soziales Ehrenamt – zur Vergesellschaftung weiblicher Selbsthilfe. Augsburg 1987. S. 58f. Zit. in: ebd. S. 15

⁵⁷⁵ NOTZ, G.: Arbeit ohne Geld und Ehre – Zur Gestaltung ehrenamtlicher sozialer Arbeit. Opladen 1987. S. 25. Zit. in: ebd. S. 13

⁵⁷⁶ Von ROSENBLADT, B.: Zur Messung des ehrenamtlichen Engagements in Deutschland – Konfusion oder Konsensbildung? In: KISTLER, E./NOLL, H.-H./PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999 S. 400. Zit. in: ebd. S. 16

⁵⁷⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd. 163. S. 25

Westen ungefähr doppelt so hoch ist wie der in Ostdeutschland. Eine andere Studie, „das sozioökonomische Panel“ (SOEP)⁵⁷⁸ stellte in einer fortlaufenden Untersuchung fest, dass die Zahl der Ehrenamtlichen in den alten Bundesländern von 25% im Jahr 1985 auf 35% im Jahr 1996 angestiegen ist, wobei kurzfristige Tätigkeiten den größten Zuwachs aufweisen.

Die „Eurovol-Studie“⁵⁷⁹ zeigt mit Blick auf die Gesamtverteilung ehrenamtlichen Engagements eine Konzentration auf die Bereiche „Sport und Freizeit“ (29%), „Soziale Dienste“ (26%) und „Religion“ (21%), wobei besonders das letztgenannte Betätigungsfeld die größten quantitativen Unterschiede zwischen Ost und West aufweist. So spielt in Ostdeutschland das Engagement in kirchlichen Bereichen eine geringere und die freiwillige Arbeit in den Bereichen „Kunst und Kultur“ sowie „Kindererziehung“ eine wesentlich größere Rolle.

Einige Zahlenangaben⁵⁸⁰ sollen exemplarisch die Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements aufzeigen: Der Achte Kinder- und Jugendbericht schätzt die Anzahl der ehrenamtlichen Mitarbeiter in der verbandlich organisierten Jugendarbeit 1990 in den alten Bundesländern auf 600.000 im Vergleich zu 265.000 Ehrenamtlichen im Jahr 1974. Die großen freien Wohlfahrtsverbände beziffern die Anzahl der 1993 in den Verbänden ehrenamtlichen Helfer auf rund 1,5 Millionen, wobei allein jeweils ca. 500.000 im Deutschen Caritasverband und im Diakonischen Werk sowie 375.000 beim Deutschen Roten Kreuz tätig sind.

Rund 2,5 Millionen ehrenamtlich Tätige engagieren sich in den ca. 85.500 Sportvereinen und ca. 175.000 in den Mitgliedsverbänden des Deutschen Naturschutzbundes. Des Weiteren schätzt der Bundeselternrat die Anzahl der in verschiedenen Formen der Schulmitwirkung eingebundenen Elternteile auf 1 Million. Außerdem waren 1994 ca. 220.000 Arbeitnehmer als ehrenamtliche Betriebsratmitglieder tätig, 230.000 engagierten sich in Gemeinde- und Stadträten sowie Kreistagen und 80.000 im Bereich der Justiz als Laienrichter.

Auch in Bezug auf die geschlechtsspezifische Verteilung liegen widersprüchliche Ergebnisse vor. Laut BAAKES⁵⁸¹ sind sich jedoch die meisten Autoren darin einig, dass das soziale Ehrenamt eher weiblich dominiert ist, während Männer eher in politischen Ehrenämtern, Sportvereinen und Vorständen engagiert sind. In vielen Bereichen besteht dabei vorwiegend die

⁵⁷⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundär-analytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd. 163. S. 27

⁵⁷⁹ Ebd. S. 27

⁵⁸⁰ Datenquelle vgl. ebd. S. 29f.

⁵⁸¹ BAAKES, G.: Soziales Ehrenamt – Alternative für Frauen in der Krise? In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 3/89. S. 107f. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 21

Rollenverteilung, dass Männer eher leitende Funktionen übernehmen, während Frauen die praktische Arbeit leisten.

Nicht ganz so einig ist man sich bei der Altersverteilung. Hier liegen deutlich unterschiedliche Ergebnisse vor. BÖHNISCH⁵⁸² stellt fest, dass konfessionellen Verbände sowie die Pfadfinder die durchschnittlich jüngste – sach- und fachorientierte Verbände hingegen eine etwas ältere (ehrenamtliche) Mitarbeiterstruktur aufweisen.

Klarer ist der Zusammenhang zwischen dem ehrenamtlichen Engagement und dem Bildungsstand. So nimmt den Angaben von BEHER, LIEBIG und RAUSCHENBACH⁵⁸³ zufolge „mit steigendem Niveau der Schul- sowie Berufsausbildung auch die Beteiligung an ehrenamtlichen Tätigkeiten zu.“ Zusammenfassend sprechen HEINZE/OLK⁵⁸⁴ von einer nach wie vor anhaltenden „Mittelschicht-Zentriertheit des Engagements“, d.h. „...dass der ‚durchschnittliche‘ ehrenamtlich Tätige im mittleren Lebensabschnitt ist, eine gute Ausbildung besitzt und in einer gehobenen Position erwerbstätig ist.“⁵⁸⁵

Die meisten Studien stellen einen engen Zusammenhang zwischen ehrenamtlicher Tätigkeit und der zur Verfügung stehenden freien Zeit fest. Auffallend ist jedoch, dass im Vergleich zu 42% bzw. 41% (im Osten: 29% bzw. 25%) Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigten, nur 32% (im Osten: 21%) der Arbeitslosen und 23% (im Osten: 13%) der Ruheständler sich ehrenamtlich engagieren.⁵⁸⁶ PEGLOW⁵⁸⁷ kommt deshalb zum Ergebnis, dass „neben der zeitlichen Resource (...) auch die finanzielle Absicherung für die Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit Voraussetzung ist.“

Nach Untersuchungsergebnissen von KLAGES⁵⁸⁸ sind 80% der Ehrenamtlichen unter fünf Stunden in der Woche tätig, wobei es hier erhebliche Unterschiede gibt. So wird besonders in kleinen Initiativen viel Zeit investiert, während die zeitliche Beanspruchung für Ehrenamtliche in großen Organisationen verhältnismäßig gering ist.

⁵⁸² Vgl. BÖHNISCH, L./ MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für die Ausbildung, Fortbildung und die Praxis. Weinheim und München. 4. Aufl. 1999. S. 258

⁵⁸³ BEHER, LIEBIG und RAUSCHENBACH zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 21

⁵⁸⁴ HEINZE, R.G./OLK, T.: Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement. In: KISTLER, E./NOLL, H.-H./PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999. S. 92. Zit. in: ebd. S. 19

⁵⁸⁵ Ebd. S. 19

⁵⁸⁶ Vgl. BLANKE, K./ EHLING, M./ SCHWARZ, N.: Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung, Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 121, Stuttgart 1996. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd. 163. S. 33

⁵⁸⁷ PEGLOW, M. (2002): Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg. S. 21

⁵⁸⁸ KLAGES, H.: Engagement und Engagementpotential in Deutschland – Erkenntnisse der empirischen Forschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B38/98, S. 29-38. Zit. in: ebd. S. 21

V.4 Strukturwandel – das „neue Ehrenamt“

Spätestens seit Mitte der achtziger Jahre eine Krise des Ehrenamts konstatiert wurde, kann man von einem „Wandel des Ehrenamts“ sprechen. Konform zu den gesellschaftlichen Veränderungen fand bzw. findet ein umfassender Strukturwandel des Ehrenamts statt – von OLK⁵⁸⁹ 1989 erstmals als „neues Ehrenamt“ beschrieben.

Insbesondere eine Verlagerung des Ehrenamts in andere Bereiche, weg von den großen Wohlfahrtsverbänden, hin zu kleineren Projekten und Initiativen, kann festgestellt werden. RAUSCHENBACH u.a.⁵⁹⁰ beschreiben ein neues, „anderes Verhältnis“ der ehrenamtlich Tätigen zum Ehrenamt: Die Motive, Bedürfnisse, das Interesse und der Umgang mit dem Ehrenamt „sind konkreter, unmittelbarer geworden.“⁵⁹¹ Ursachen können laut OLK⁵⁹² darin gesehen werden, dass Ehrenamtliche der Bevormundung, Verrechtlichung und Bürokratisierung der großen Wohlfahrtsverbände zu entkommen versuchten. HEINZE und STRÜNCK⁵⁹³ führen einen „Wertewandel“ als Ursache an, der „(...) Pflicht- und Akzeptanzwerte zugunsten von Präferenzen für Selbstverwirklichung, Selbsterfahrung, Weiterentwicklung der Persönlichkeit etc. (...) aufgeweicht“⁵⁹⁴ hat. Mutmaßlich sind demnach „die Strukturen formal organisierten Ehrenamts zu starr für die daraus resultierenden Ansprüche an autonome Zeitgestaltung, zeitliche Befristung und Spontaneität.“⁵⁹⁵

Neben den genannten Aspekten beinhaltet der Strukturwandel des Ehrenamts veränderte Erwartungen bezüglich Anerkennung – und zwar nicht nur in ideeller, sondern auch in finanzieller und persönlichkeitsbildender Art.

Ehrenamtliches Engagement geschieht heute eher in lokalen Zusammenhängen und selbstbestimmten autonomen Organisationsformen – in „eher überschaubaren Projekten mit größeren Freiräumen und erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten, (...) die sichtbar und spürbar veränderbar sind.“⁵⁹⁶ Verändert haben sich auch Motive und Ziele der Ehrenamtlichen.

⁵⁸⁹ Vgl. OLK, T.: Vom „alten“ zum „neuen“ Ehrenamt. Ehrenamtliches soziales Engagement außerhalb etablierter Träger. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/89. S. 7f. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 27

⁵⁹⁰ BEHER, K./ LIEBIG, R./ RAUSCHENBACH, T.: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2002. S. 7

⁵⁹¹ Ebd. S. 7

⁵⁹² Vgl. OLK, T.: Vom „alten“ zum „neuen“ Ehrenamt. Ehrenamtliches soziales Engagement außerhalb etablierter Träger. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/89. S. 8. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 27

⁵⁹³ Vgl. HEINZE, R.G./ STRÜNCK, C.: Die freie Wohlfahrtspflege auf dem Prüfstand (VI): Das soziale Ehrenamt in der Krise – Wege aus dem Dilemma. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 5/99, S. 163. Zit. in: ebd. S. 27

⁵⁹⁴ Ebd. S. 27

⁵⁹⁵ Ebd. S. 27

⁵⁹⁶ BEHER, K./ LIEBIG, R./ RAUSCHENBACH, T.: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2002. S. 14

Motive und Ziele

Während früher eher altruistische Motive eine Rolle gespielt haben, sind heute mehr individuelle Motive vorherrschend. Nach WENDT⁵⁹⁷ gehört heute zum Engagement auch ein individueller „Sinnentwurf“. Menschen die sich engagieren „versprechen sich auch etwas davon.“⁵⁹⁸ HEINZE und OLK⁵⁹⁹ sprechen von einem „Motivationsmix“ bei dem ein „individuelles Nutzenkalkül, der Wunsch nach sozialer Anbindung, also Zugehörigkeit sowie gemeinschaftsorientierte Motive häufig miteinander verwoben“ sind. Ehrenamtlichkeit dient dabei nach RAUSCHENBACH u.a.⁶⁰⁰ als „Medium für Prozesse der Identitätssuche und Selbstfindung. (...) Das entscheidende handlungsleitende Merkmal des neuen Ehrenamts besteht insoweit in der Norm der Reziprozität von Geben und Nehmen und nicht mehr in der des selbstlosen Handelns.“ Als übergeordnete Handlungsmotive werden soziale und politische Grundsätze sowie religiöse und moralische Überzeugungen genannt. HIEBER⁶⁰¹ fügt Motive wie „christliche Verantwortung“, das „Anstreben auf eine sozial gerechte und humane Gesellschaft“⁶⁰² und eine „sinnvolle Freizeitbeschäftigung“⁶⁰³ hinzu. Für KLAGES⁶⁰⁴ stehen dagegen besonders die Motive „Gemeinschaftsorientierung, individuelle Verwirklichung, Bürgerpflicht und aktiv sein“ im Vordergrund. Auch HAINES⁶⁰⁵ sieht eher selbstbezogene Motive – vor allem darin, „(...) die Freizeit sinnvoll mit anderen Menschen gemeinsam zu gestalten, Spaß und Freude zu haben, Anerkennung zu erfahren, Kenntnisse zu vertiefen und Fähigkeiten zu verbessern, Qualifikationen zu erwerben oder zu erweitern, oder anderen zu helfen, um auch sich selbst zu helfen.“ Immer wichtiger werden Motive wie „persönliche Betroffenheit“, Mitwirkungs-, Selbstverwirklichungs- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten.

Eine Typologie von EVERS⁶⁰⁶ nennt fünf Ausprägungen des ehrenamtlichen Engagements mit jeweils verschiedenen Motivbündeln: Erfolgsorientierte Selbstorganisation und Selbsthil-

⁵⁹⁷ Vgl. WENDT, W. R.: Zivilgesellschaft und soziales Handeln – Bürgerschaftliches Engagement in eigenen und gemeinschaftlichen Belangen. Freiburg 1996. S. 13. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 24

⁵⁹⁸ Ebd. S. 24

⁵⁹⁹ HEINZE, R.G./ OLK, T.: Vom Ehrenamt zum Bürgerschaftlichen Engagement. In: KISTLER, E./ NOLL, H.-H./ PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999. S. 85. Zit. in: ebd. S. 24

⁶⁰⁰ BEHER, K./ LIEBIG, R./ RAUSCHENBACH, T.: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2002. S. 13

⁶⁰¹ HIEBER, A.: Der Wandel des Ehrenamts. In: Wege zum Menschen. Monatszeitschrift für Arzt und Seelsorger (44. Jg.) 1/92. S. 9. Zit. in: PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 24

⁶⁰² Ebd. S. 24

⁶⁰³ Ebd. S. 24

⁶⁰⁴ KLAGES, H.: Individualisierung als Triebkraft bürgerschaftlichen Engagements. In: KISTLER, E./NOLL, H.-H./PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999. S. 105. Zit. in: ebd. S. 25

⁶⁰⁵ HAINES, E.: Ehrenamt in der öffentlichen Diskussion. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3/98, S. 306. Zit. in: ebd. S. 25

⁶⁰⁶ EVERS, A.: Verschiedene Konzeptionalisierungen von Engagement. In: KISTLER, E./NOLL, H.-H./PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999. S. 53f. Zit. in: ebd. S. 22

fe auf Gegenseitigkeit (z.B. in Kooperationsringen); Formen der Vermittlung stark individuell geprägter Hilfsbereitschaften unter Fremden (z.B. in Vermittlungsbörsen); Hilfsbereitschaften im Rahmen vorhandener Gemeinschaftsbindungen (z.B. in der Nachbarschaft); Engagement bei dem Mit-Bürgerschaft eine besondere Rolle spielt (z.B. in Bürgerinitiativen; politisches Engagement); sowie ehrenamtliches Engagement, bei dem eine Verlängerung oder Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit eine besondere Rolle spielt (z.B. soziales Engagement).

Zusammenfassend lassen sich laut PEGLOW⁶⁰⁷ vier Motivationsgruppen herausstellen:

- Man fühlt sich Werten verpflichtet (z.B. der praktizierten Nächstenliebe; Ehrenamt als Dienst- und Pflichterfüllung; Gemeinsinn).
- Durch das Ehrenamt soll die eigene berufliche Karriere gefördert werden (z.B. durch sozialen Aufstieg, gesellschaftliche Anerkennung oder Zusatzqualifikationen).
- Das Ehrenamt als Suche nach biographischer Orientierung.
- Ehrenamtliche Tätigkeit zur Realisierung eigener Wünsche und Ziele (z.B. als Ausgleichsfunktion für ein defizitär erlebtes Berufsleben; Selbstentfaltung; Selbstverwirklichung).

Als Gründe für das Nicht-Engagement werden u.a. eine nicht mehr zeitgemäße Arbeitsweise der großen Wohlfahrtsorganisationen sowie Lust- und Zeitaspekte angeführt. So kommt beispielsweise 1996 die Eurovol-Studie⁶⁰⁸ zum Ergebnis, dass 47% der Nicht-Engagierten „kein Zeit haben“, 30% „nicht gefragt wurden“ und 22% „nie daran gedacht haben“.

Der Trend geht laut PEGLOW⁶⁰⁹ „weg vom Dauerengagement, hin zum kurzen, befristeten, dafür womöglich intensiveren Engagement.“

Gesellschaftliche Bedeutung und Erwartungen an das neue Ehrenamt

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, sind sich die politischen Institutionen und die Autoren zahlreicher Publikationen zum Thema hinsichtlich der großen gesellschaftlichen Bedeutung des Ehrenamts einig. Das Ehrenamt wird beispielsweise als „Stütze des Sozialstaats“⁶¹⁰ bezeichnet, wobei „die beste staatliche Sozialordnung nicht auf die praktizierte

⁶⁰⁷ PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 26

⁶⁰⁸ Vgl. GASKIN, K./ SMITH, J.D./ PAULWITZ, I.: Ein neues bürgerschaftliches Europa: Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern. Freiburg 1996. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Berlin 3. Aufl. 2002. Bd. 163. S. 32

⁶⁰⁹ PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 22

⁶¹⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ehrenamtliche Tätigkeit und ihre Bedeutung für unserer Gesellschaft. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 8. Bonn 1996. S. 10

Nächstenliebe verzichten kann“ und NOTZ⁶¹¹ ist der Meinung: „Ohne ehrenamtliche Arbeit würde das System der sozialen Dienste zusammenbrechen.“ Ebenfalls wäre ohne die ca. 1,5 Mio. Ehrenamtlichen, die allein in den großen Wohlfahrtsverbänden tätig sind, das Verbandswesen nicht denkbar.

Für KISLER⁶¹² stellt das Ehrenamt auch ein wichtiges „soziales Kapital“ dar, das eine wichtige Rolle bezüglich des gesellschaftlichen Zusammenhalts spiele. An anderer Stelle erklärt der Autor⁶¹³: „Das ehrenamtliche Engagement ist eine der Formen des Tätigwerdens für die Gesellschaft, die in erster Linie auf die Dimension moderner Demokratien rekurrieren und denen für die gesellschaftliche Kohäsion weitreichende Bedeutung beigemessen wird: Gesellschaftliche Solidarität gilt noch immer als das tragende Fundament demokratisch verfasster Staaten – und stellt sich gleichzeitig als eine der wesentlichen zu realisierenden Aufgaben.“

Der Rolle des Staates kommt eine neue Bedeutung als „aktivierender Unterstützer, der in Menschen und in soziale Infrastruktur investiert“⁶¹⁴ zu. Der Staat etabliert sich also nicht mehr in erster Linie „als Veranstalter von Maßnahmen“, sondern als „Katalysator für soziales Engagement“⁶¹⁵ und damit gewissermaßen „als ein Spitzenverband des bürgerschaftlichen Engagements.“⁶¹⁶

Gleichzeitig sehen viele Autoren die aktuellen Entwicklungen durchaus auch kritisch. So sind unterschiedliche Erwartungen an das „neue Ehrenamt“ zu hinterfragen. Überfordert sehen die Autoren nach PEGLOW⁶¹⁷ das Ehrenamt, „wenn es als ‚sozialen Gesamtkitt‘ in Zeiten des Werteverfalls, der Entsolidarisierung, der Ausdifferenzierung der Lebensstile und der steigenden Kriminalität gelten soll, wenn es als ‚Bürgerarbeit‘⁶¹⁸ einen Ersatz für Erwerbsarbeit darstellen soll, wenn es Einsparpotentiale beherbergen soll, wenn es zu einer naiv selbstlosen, stabilen und fairen Gesellschaft beitragen soll, wenn es zur politischen Instrumentalisierung herangezogen wird und auch wenn es derart ausgenutzt wird, dass nur auf den Altruismus der Ehrenamtlichen gesetzt wird und ihnen kein Mitspracherecht eingeräumt wird.“

⁶¹¹ NOTZ, G.: Die neuen Freiwilligen: Das Ehrenamt – Eine Antwort auf die Krise. Neu-Ulm 1998. S. 312. Zit. in: PEGLOW, M. (2002): Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg. S. 33

⁶¹² Vgl. KISTLER, E./ NOLL, H.-H./ PRILLER, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Messkonzepte. Berlin 1999. Zit. in: ebd. S. 33

⁶¹³ Vgl. KISTLER, E./ SCHÄFER-WALKMANN, S.: Garant für Gemeinwohl oder gar soziales Kapital? Ehrenamtliches Engagement zwischen Über- und Unterforderung. In: Sozialmagazin (24. Jg.) 3/99, S. 49f. Zit. in: S. 33

⁶¹⁴ Vgl. BEHER, K./ LIEBIG, R./ RAUSCHENBACH, T.: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2002. S. 30

⁶¹⁵ DETTLING, W.: Wirtschaftskummerland? Wege aus der Globalisierungsfalle. München 1998. S. 254. Zit. in: ebd. S. 30

⁶¹⁶ BANDOW, J.: Vom Bürgeramt zur Bürgerpflicht. Ein Essay zu den jüngeren Ehrenamtsdebatten im Sozialbereich. In: Widersprüche. 1998. H. 6/7. S. 116: Zit. in: ebd. S. 19

⁶¹⁷ PEGLOW, M.: Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002. S. 35

⁶¹⁸ Ein Konzeptentwurf von BECK, der neben der Erwerbs- und Hausarbeit einen „dritten Sektor“, die Bürgerarbeit etablieren will.

Andererseits wird das Ehrenamt unterfordert, wenn es „als Normalität hingenommen und aus finanziellen, ideologischen oder aufgrund eingefahrener Institutionen nicht gefördert wird.“ HEINZE und STRÜNCK⁶¹⁹ machen deutlich: „Auch neue Formen freiwilligen Engagements stellen größtenteils eine Ergänzung und keine Alternative zur Erwerbsarbeit dar.“

Ehrenamtliche erwarten heute modifizierte, auf ihre veränderten Lebensbedingungen angepasste Strukturen sowie die Förderung und Anerkennung der eigenen ehrenamtlichen Tätigkeit. Diesbezüglich interessante Modelle wie beispielsweise so genannte „Freiwilligenagenturen“ kommen aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden und werden auch hierzulande in unterschiedlichen Kommunen bereits umgesetzt.

V.5 Umfang ehrenamtlichen Engagements Jugendlicher

Entgegen dem häufig in der Öffentlichkeit vorherrschenden Bild von ausschließlich lust- und konsumorientierten Jugendlichen stellt der Elfte Kinder- und Jugendbericht⁶²⁰ fest, dass Jugendliche im Alter von 14 bis 24 Jahren eine besonders aktive Altersgruppe in der Gesellschaft darstellen. So engagieren sich 37% aller Jugendlichen freiwillig bzw. ehrenamtlich. Der organisatorische Rahmen ihres ehrenamtlichen Engagements bilden dabei mit 49% Vereine, mit 24% gesellschaftliche Großorganisationen (wie Verbände, Gewerkschaften, Parteien und Kirchen) und mit 11% Formen der Selbstorganisationen und Selbsthilfe.

Ihre Bereitschaft, sich aktiv zu beteiligen ist laut den Autoren⁶²¹ „bestimmt durch den Wunsch nach Geselligkeit, Spaß, Selbstbestimmung und Anerkennung, persönlichkeitsbildender (Selbst-)Erfahrung und selbstbestimmter Hilfeleistung sowie die Suche nach neuen Formen sozialen Umgangs und gesellschaftlicher Teilhabe.“ Auch die 12. Shell Jugendstudie⁶²² nennt als Hauptmotive für jugendliches Engagement, dass es Spaß machen muss, dass man jederzeit wieder aussteigen kann, dass man über die eigene Tätigkeit mitbestimmen kann, dass man seine besonderen Fähigkeiten einbringen kann und dass das Ziel in angemessener Form erreicht wird. Erst an letzter Stelle werden Motive wie „Geld verdienen“ und „Freistellung von der Schule“ genannt. Jugendliche erwarten darüber hinaus einen (späteren beruflichen) Nutzen von Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen, die sie durch ehrenamtliches Engage-

⁶¹⁹ HEINZE, R.G./ STRÜNCK, C.: Die freie Wohlfahrtspflege auf dem Prüfstand (VI): Das soziale Ehrenamt in der Krise – Wege aus dem Dilemma. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 5/99, S. 168. Zit. in: PEGLOW, M. (2002): Das neue Ehrenamt. Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg. S. 35

⁶²⁰ Datenquelle vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 195f.

⁶²¹ Ebd. S 194

⁶²² Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '97. 12 Shell Jugendstudie. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierung. Opladen 1997. S. 325

ment erworben haben. KEUPP⁶²³ fasst zusammen, dass sich in den Motivationsstrukturen Jugendlicher „kulturell tradierte Werte wie Mitmenschlichkeit, Solidarität, Gemeinsinn und Hilfsbereitschaft genauso finden wie Wünsche nach mehr Authentizität, (...) und schließlich der bewusste politische Gestaltungswille.“

Jugendliche halten sich laut den Autoren des Elften Kinder- und Jugendberichts⁶²⁴ heute stärker Optionen eines zeitlich begrenzten Einsatzes und eines Rückzuges offen. Dabei konzentriert sich ihr Engagement vorrangig auf der lokalen bzw. regionalen Ebene.

Ehrenamtliche Arbeit hat für junge Menschen eine wichtige Bedeutung. Laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend⁶²⁵ erlernen und praktizieren sie dadurch „Gemeinschaftsempfinden, Fairness, Toleranz, Einsatzfreude, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen.“ Hier erkennen sie „frühzeitig die Bedeutung des Engagements für andere, für die Gesellschaft und für sich selbst“ und können ihre „Kompetenz und Einsatzbereitschaft zeigen sowie „Anerkennung in der Gemeinschaft finden.“⁶²⁶

V.6 Haupt- und Ehrenamtliche in der verbandlichen Jugendarbeit

Wie schon in Kapitel V.3 „Umfang und Struktur des Ehrenamts“ ab Seite 123 erwähnt, wurde 1990 die Anzahl der ehrenamtlichen Mitarbeiter⁶²⁷ in der verbandlichen Jugendarbeit auf etwa 600.000 Personen in den alten Bundesländern geschätzt. Im Vergleich hierzu waren Ende 1994 laut der Jugendhilfestatistik⁶²⁸ 4.530 hauptamtlichen Mitarbeiter bundesweit in den Jugendverbänden und Jugendringen tätig. Diese Angaben decken sich in etwa mit einer Untersuchung von SIELERT⁶²⁹, nach der ca. 88% aller Mitarbeiter in Jugendverbänden ehrenamtlich tätig sind. Zwei aktuellere Umfragen in den Jahren 1996 und 1997 von NÖRBER⁶³⁰, durchgeführt in den Jugendverbänden des Hessischen Jugendrings, kamen zu folgenden Ergebnissen (die unter Vorbehalt auch ein Bild der aktuellen bundesweiten Situation darstellen):

⁶²³ KEUPP, H.: Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden. SPI-Schriftenreihe, Autorenband 3 München 2000. Zit. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 2002. S. 194

⁶²⁴ Ebd. S. 194

⁶²⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ehrenamtliche Tätigkeit und ihre Bedeutung für unserer Gesellschaft. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 8. Bonn 1996. S. 11

⁶²⁶ Ebd. S. 11

⁶²⁷ Datenquelle vgl. ebd. S. 29f.

⁶²⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999. S. 64

⁶²⁹ Vgl. SIELERT 1978 zit. in HEIDENREICH, H.: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jugendverbänden. In: BÖHNISCH, L./ GÄGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 272

⁶³⁰ Vgl. NÖRBER, M.: Ehrenamtliches Engagement qualifizieren und fördern. In: STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): Freiwillige fördern: Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999. S. 19f.

Etwa 95% aller Mitarbeiter in den Jugendverbänden waren ehrenamtlich aktiv. Der Altersdurchschnitt lag bei 25,4 Jahren (1997: 20,1 Jahren), wobei der größte Teil der Ehrenamtlichen in die Altersgruppe von 15 bis 29 Jahren fällt. Differenziert nach Geschlecht überwog die ehrenamtliche Tätigkeit von Frauen bis zum Alter von 24 Jahren gegenüber den männlich Engagierten. Die durchschnittliche Dauer des Engagements betrug 8,2 Jahre (1997: 6,6 Jahren). Dabei betrug die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit weiblicher Ehrenamtlicher 4,8 Stunden bzw. 6,7 Stunden der männlichen Ehrenamtlichen. Etwa 10% aller Ehrenamtlichen engagieren sich mit über 10 Stunden pro Woche – 5% mit einem Zeitumfang, der einer Halbtagsanstellung gleichkommt. Die monatlichen Ausgaben betragen bei 66% der Befragten bis zu 12,50 EUR, 21% investieren monatlich zwischen 12,50 und 25 EUR und 13% haben noch höherer Aufwendungen – insbesondere für Fahrt-, Porto und Telefon- sowie Materialkosten.

Bezüglich den Aufgabenfeldern zeigt sich folgendes Bild: Frauen sind deutlich häufiger im Bereich der Leitung von Kindergruppen tätig, während Männer überdurchschnittlich oft im Bereich von Jugendgruppen und in Leitungspositionen anzutreffen sind.

Der Zugang zum Ehrenamt zeigt – differenziert nach dem Geschlecht – große Parallelen: Am häufigsten mit 58% (Männer: 59%) der Nennungen wurden die jetzigen Ehrenamtlichen angesprochen und in einen Tätigkeitsbereich einbezogen. 37% der Frauen (40% der Männer) haben sich aktiv um eine Tätigkeit bemüht und 33% (Männer: 27%) wurden gewählt.

Das Verhältnis von Haupt- zu Ehrenamtlichen in den Jugendverbänden ist durch eine Reihe von Widersprüchlichkeiten geprägt, die man zusammen laut HEIDENREICH⁶³¹ als „professionelles Paradox“ bezeichnen kann. So sollen sie beispielsweise „die Ehrenamtlichen ausbilden – und das heißt zugespitzt, dass sie sich die Fachaufsicht (durch die meist ehrenamtlichen Vorstände und Fachausschüsse) selbst heranbilden, sie also selbst die Ehrenamtlichen dazu befähigen sollen, sie zu kontrollieren. Durch ihre Tätigkeit sollen sie beweisen, dass sie zu recht bezahlt werden, dass sie viel und qualifiziert arbeiten. Andererseits sollen sie Ehrenamtliche durch ihre Tätigkeit nicht entmutigen, sondern gerade diese ins Spiel bringen. Letztlich sollen sie sich also dadurch als qualifizierte Hauptamtliche ausweisen, dass sie sich selbst überflüssig machen.“⁶³²

Um diese Qualifizierung von Ehrenamtlichen soll es im folgenden Kapitel gehen ...

⁶³¹ Vgl. HEIDENREICH, H.: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jugendverbänden. In: BÖHNISCH, L./ GÄNGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 277

⁶³² Ebd. S. 277

VI Qualifizierung von Ehrenamtlichen in der verbandlichen Jugendarbeit

VI.1 Qualifizierung Ehrenamtlicher – eine Bestandsaufnahme

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend⁶³³ betont die Bedeutung der Qualifizierung Ehrenamtlicher: „Nach wie vor stellen hauptamtliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit nur einen Bruchteil derer dar, die für und mit jungen Menschen arbeiten. Die selbstorganisierte Jugendarbeit lebt von den Ehrenamtlichen. (...) Von den ehrenamtlich Tätigen wird in ihrem täglichen Einsatz Qualität gefordert. Sie zu qualifizieren ist eine unverzichtbare Aufgabe aller Verantwortlichen.“ Die Herausgeber des „Handbuchs Jugendverbände“ BÖHNISCH u.a.⁶³⁴ unterstreichen diese Ansicht, indem sie feststellen: „Die Bereitschaft zu (ehrenamtlichen) Engagement war und ist eine notwendige, aber eine meist noch keineswegs hinreichende Voraussetzung für das Gelingen verbandlicher Jugendarbeit. Deshalb war es seit jeher ein Anliegen der Verbände, ihr ‚Personal‘ zu schulen, es wenigstens ansatzweise auf die freiwillige Mitarbeit vorzubereiten. Diese Aufgabe hat vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsschubs seit Ende der 60er Jahre und durch den Strukturwandel der Lebensphase Jugend noch an zusätzlicher Bedeutung gewonnen. Einen großen Teil ihrer personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen investieren die Jugendverbände folgerichtig in die Qualifizierung der Ehrenamtlichen.“

Diesbezügliche Untersuchungen von NÖRBER⁶³⁵ hatten zum Ergebnis, dass 1996 41% aller ehrenamtlichen Mitarbeiter in der hessischen Jugendverbandsarbeit weder an einer Qualifizierungsmaßnahme (wie beispielsweise die Ausbildung zum Jugendleiter) teilgenommen hatten noch über eine pädagogische Berufsausbildung verfügten bzw. sich in einer solchen befanden. (Zur letzteren Kategorie gehören 14% der weiblichen und 8% der männlichen ehrenamtlichen Mitarbeiter.)

Konkreter nachgefragt hinsichtlich der subjektiven Bewertung des Praxisnutzens für das ehrenamtliche Engagement, bezeichneten 63% der Teilnehmer an einer Qualifizierungsmaßnahme zum Jugendleiter diese als „große Hilfe“, 33% als „in Teilen hilfreich“ und nur 4% als „keine Hilfe für die Praxis“. 38% der Teilnehmer weisen in ihren Angaben auf eine volle Kostenübernahme durch ihre Ortsgruppe, die Pfarrei, den Verein etc. hin. Für 54% entstanden

⁶³³ BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 5

⁶³⁴ BÖHNISCH, L./ GÄGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 643

⁶³⁵ Datenquelle vgl. NÖRBER, M. zit. in BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 16

dadurch individuelle Kosten bis zu 50 EUR und 16% mussten sogar über 125 EUR selbst aufbringen.

Gefragt nach den Gründen, warum keine Aus- bzw. Weiterbildung absolviert wurde, gaben 56% dieser Gruppe „mangelnde Zeit“, 43% „keine persönliche Einladung“ und nur ca. 1% „zu hohe Kosten“ an. Außerdem zeigten die Rückmeldungen bezüglich dieser Qualifizierungsmaßnahme, dass beispielsweise jedem Zweiten (53%) überhaupt nicht bekannt war, dass es die bundesweite Jugendleiter-Card gibt. Weitere 22% sahen im Besitz dieser Karte keinen wahrnehmbaren konkreten Nutzen.

Heute gibt es zahlreiche verbandsinterne und verbandsübergreifende Qualifizierungsangebote. Bei aller Unterschiedlichkeit der Verbände gibt es gewisse „Mindeststandards, die wiederum eine gute Grundlage bilden, ergänzt und angereichert werden können um die Vielfalt der Werte, der Wege und der Methoden, die jeder Jugendverband seinen Ehrenamtlichen anbietet.“⁶³⁶

Im Folgenden werde ich einige beispielhafte Qualifizierungsangebote kurz erläutern (siehe Kapitel VI.2-VI.3) sowie die für die Planung von Qualifizierungskonzepten grundlegenden pädagogischen Prinzipien (siehe Kapitel VI.4) und die vom Hessischen Jugendring vorgeschlagenen Mindeststandards in Bezug auf die Qualifizierungsinhalte (siehe Kapitel VI.5) beschreiben. In Kapitel VI.6 werde ich der Frage nachgehen, welche spezifischen und zusätzlichen Qualifikationen für den Bereich „Kooperation Jugendverbandsarbeit - Schule“ erforderlich sind. Abschließend werde ich in Kapitel VI.7 ein diesbezüglich modellhaftes Ausbildungsprojekt „das Schülermentorenprogramm“, das seit 1999 als Kooperation zwischen dem baden-württembergischen Kultusministerium und dem Evangelischen Jugendwerk Württemberg (EJW) durchgeführt wird, vorstellen und reflektieren.

VI.2 Konzepte der Mitarbeiterqualifizierung in Jugendverbänden

Die Begriffe „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ sowie „Qualifizierung“ werden in der Fachliteratur im Kontext von ehrenamtlicher Arbeit nicht eindeutig und differenziert verwendet. WULF⁶³⁷ schlägt vor, unter dem Begriff „Ausbildung“ alle Veranstaltungen zusammenzufas-

⁶³⁶ NÖRBER, M. zit. in BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 5

⁶³⁷ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 207

sen, „die ein Mitarbeiter besucht, um Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten für seine Tätigkeit im Jugendverband zu erwerben.“ Ausbildung in diesem Sinne ist eine „Grundausbildung“ – oft in den Verbänden deshalb auch als „Grundkurs“ bezeichnet. Unter „Fort- und Weiterbildung“ versteht er alle aufbauende Veranstaltungen, „die ein Mitarbeiter während seiner Tätigkeit besucht, um seine Erfahrungen zu reflektieren sowie Kenntnisse aufzufrischen bzw. Fähigkeiten zu ergänzen.“⁶³⁸

WULF⁶³⁹ betonte 1981 (noch) die „verbandsinterne Sozialisation“ durch die Ausbildung ehrenamtlich Tätiger und die „bedeutende Rolle“ im Hinblick auf den „Statusübergang vom Mitglied zum Mitarbeiter.“⁶⁴⁰ Wie die Untersuchungen zum „Neuen Ehrenamt“ und zu den Motiven und Zielen Ehrenamtlicher (siehe Kapitel V.4 „Strukturwandel – das ‚neue Ehrenamt‘“ ab Seite 125) zeigen, treten diese verbandsbezogenen Aspekte immer stärker in den Hintergrund. Außerdem lässt sich in der Aus- und Weiterbildung Ehrenamtlicher kaum noch von vorstrukturierten zeitlichen Ablaufmustern sprechen.

Aus diesem Grund werde ich in meiner Arbeit den etwas allgemeiner gefassten Begriff der „Qualifizierung“ verwenden, wobei ich darunter eine breite Palette unterschiedlicher Aus-, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen für Ehrenamtliche verstehe.

In Jugendverbänden finden sich für Qualifizierungsmaßnahmen verschiedene Zielgruppen mit sehr unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen – abhängig von deren individuellen Lebenssituation und ihren jetzigen bzw. künftigen Aufgabenfeldern. WULF⁶⁴¹ nennt zwei zentrale Zielgruppen-Unterscheidungsmerkmale insbesondere bezüglich der Länge ihrer Tätigkeitsdauer und dem daraus resultierenden Ausmaß an bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen sowie hinsichtlich dem Lebensalter der Mitarbeiter.

Wie die Untersuchungen von NÖRBER⁶⁴² belegen, ist ein großer Anteil der ehrenamtlichen Mitarbeiter in Jugendverbänden zwischen 15 und 20 Jahren alt. Kennzeichnend für dieses Altersspanne ist die eigene adoleszente Identitätsproblematik und ein relativ großer Bedarf an „Grundlagenwissen.“ Neben einer tätigkeitsfeldbezogenen Qualifikation erweist sich laut WULF⁶⁴³ „vor allem bei den jugendlichen Mitarbeitern das selbsterfahrungsbezogene Lernen

⁶³⁸ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 207

⁶³⁹ WULF, C.: Aus- und Weiterbildung ehrenamtlicher Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mainz 1981. S. 107ff. Zit. in: ebd. S. 207

⁶⁴⁰ Ebd. S. 207

⁶⁴¹ Vgl. ebd. S. 208f.

⁶⁴² Vgl. Kapitel VI.1 „Qualifizierung Ehrenamtlicher – eine Bestandsaufnahme“ ab Seite 132

⁶⁴³ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 209

als notwendige Voraussetzung, um ihrer eigenen Situation gerecht zu werden, aber auch um Projektion, Delegation und der Vermischung der eigenen Identitätsproblematik mit ihrem (pädagogischen) Auftrag entgegen zu wirken.“ Deshalb sind in Qualifizierungsmaßnahmen mit dieser Zielgruppe besonders selbsterfahrungsbezogene und gruppendynamische Elemente notwendig.

Erwachsene Mitarbeiter benötigen zusätzliches Wissen hinsichtlich dem Lebensalltag und der Erfahrungswelt heutiger Jugendlicher. Außerdem steht insbesondere auch die Reflexion der eigenen Mitarbeiter- und Erwachsenenrolle im Beziehungskontext zu den Jugendlichen und dem Verband etc. im Vordergrund.

An dieser Stelle darf nicht vernachlässigt werden, dass Qualifizierungsmaßnahmen in einem Feld stattfinden, indem unterschiedliche Interessen wirksam werden. So treffen hier neben Interessen der Handelnden auch Verbandsinteressen, die Interessen der staatlichen Institution, der Geldgeber usw. aufeinander und konstituieren dadurch die „Definition der Situation“⁶⁴⁴.

Grundtypen der Mitarbeiterqualifizierung

Als gängige Formen von Qualifizierungsangeboten lassen sich besonders Abend- und Tagesveranstaltungen sowie Wochenend- und Wochenseminare voneinander unterscheiden. Es ist davon auszugehen, dass in Wochenseminaren intensivere Lernergebnisse als in kurzzeitigen Angeboten erzielt werden, wobei allerdings auf Grund der zeitlichen Inanspruchnahme der Teilnehmenden Wochenendkurse laut Untersuchungsergebnissen von HAMBURGER⁶⁴⁵ die mit Abstand am häufigste Veranstaltungsform darstellen.

HEIDENREICH⁶⁴⁶ unterscheidet folgende didaktische Grundtypen der Mitarbeiterqualifizierung, die natürlich auch als Mischformen anzutreffen sind:

- Die *systematisch orientierte Mitarbeiterbildung*: Hier werden grundlegende pädagogische und/oder thematische Kenntnisse und Fähigkeiten für die Tätigkeit des Mitarbeiters vermittelt.
- Die *gruppendynamische Mitarbeiterbildung*: Diese „zielt auf die Selbsterfahrung des Mitarbeiters in der Lerngruppe und ermöglicht es dem Mitarbeiter, sein Verhalten und seine Wirkung in Gruppen deutlicher zu erkennen.“ In diesem Ansatz steht eher weniger das Wissen, sondern eine personenzentrierte Arbeitsweise nach dem Leitsatz der ,Themen-

⁶⁴⁴ Vgl. WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 214

⁶⁴⁵ Vgl. HAMBURGER, F. u.a.: Die ehrenamtlichen Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Eine empirische Untersuchung über ihr Selbstverständnis. Weinheim und Basel 1982. S. 87f. Zit. in: ebd. S. 213

⁶⁴⁶ Vgl. HEIDENREICH, H.: Aus- Fort- und Weiterbildung. In: AFFOLDERBACH, M./ STEINKAMP, H. (Hrsg.): Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz. Düsseldorf 1985. S. 22f. Zit. in: ebd. S. 213

zentrierten Interaktion' (TZI): ‚Du bist selbst die beste Intervention‘⁶⁴⁷ im Mittelpunkt. Der einzelne Mitarbeiter soll dadurch bei seiner Identitätsarbeit unterstützt werden.

- Die *problemorientierte Mitarbeiterbildung*: Diese orientiert sich am Prinzip des ‚exemplarischen Lernens‘⁶⁴⁸ und greift einen bestimmten Sachverhalt bzw. ein Problem aus der Erfahrungswelt des Mitarbeiters auf, um dieses dann ‚exemplarisch nach verschiedenen Perspektiven (persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Bezug) zu entfalten, zu bearbeiten und auf die Tätigkeit des Mitarbeiters hin pädagogisch-didaktisch umzusetzen.‘⁶⁴⁹
- Die *projektorientierte Mitarbeiterbildung*: Diese findet in der Alltagswelt der Mitarbeiter, d.h. in einem Projekt vor Ort statt. ‚Anhand eines selbstgewählten Projektes sollen Handeln und Lernen, Aktion und Reflexion, Planung und Durchführung, Selbsterfahrung und kognitives Lernen zu einer Einheit verbunden werden.‘⁶⁵⁰

Zusammenfassend beschreibt WULF⁶⁵¹ eine Qualifizierungsmaßnahme als eine ‚soziale Situation (...), die durch das Handeln der Teamer und der Teilnehmer konstituiert wird (...) und durch die Intentionalität der Beteiligten und die jeweils konkreten Bedingungen eine eigene Interaktionsdynamik gewinnt.‘ Dabei werden Mitarbeiter in ihrer zentralen Identitätsarbeit (‚beim Erwerb einer neuen Teilidentität als Mitarbeiter‘⁶⁵²) umso mehr unterstützt, ‚je mehr sie die Chance haben, sich selbst darzustellen und zu erproben, ihre eigenen Interessen zu formulieren und sich für deren Verwirklichung einzusetzen und je mehr sie sich insgesamt an der ‚Definition der Situation‘ beteiligen können.‘⁶⁵³ Trotz allem bedarf es einer erheblichen Transferleistung der Teilnehmer das Gelernte in der konkrete Handlungspraxis anzuwenden, wobei diesbezüglich ernüchternde Erlebnisse nicht ausbleiben.

Qualifizierungskonzepte

Während meiner Literaturrecherche bin ich auf eine Vielzahl von Qualifizierungsangeboten mit Konzepten unterschiedlichster Art gestoßen. An dieser Stelle möchte ich einige Beson-

⁶⁴⁷ HEIDENREICH, H.: Aus- Fort- und Weiterbildung. In: AFFOLDERBACH, M./ STEINKAMP, H. (Hrsg.): Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz. Düsseldorf 1985. S. 22f. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 213

⁶⁴⁸ Vgl. LAUSCHKE, K.: Vom exemplarischen Lernen zurück zur traditionellen Bildungsarbeit? Zur Diskussion um gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: deutsche jugend 6/1977. S. 257f.; Siehe auch Seite 149!

⁶⁴⁹ HEIDENREICH, H.: Aus- Fort- und Weiterbildung. In: AFFOLDERBACH, M./ STEINKAMP, H. (Hrsg.): Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz. Düsseldorf 1985. S. 22f. Zit. in: WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 213

⁶⁵⁰ Ebd. S. 213

⁶⁵¹ WULF, C.: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986. S. 214

⁶⁵² Ebd. S. 214

⁶⁵³ Ebd. S. 214

derheiten ausgewählter Maßnahmen nennen, während ich im nachfolgenden Kapitel exemplarische Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche in der Jugendverbandsarbeit etwas detaillierter beschreiben werde.

BASTIN⁶⁵⁴ sieht in den Qualifizierungsmaßnahmen der „Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend“ (aej) neben der Vermittlung von Fertigkeiten auch spezifische Anliegen der evangelischen Jugendarbeit, wie beispielsweise die „Funktion der Traditionsweitergabe“, ein „Instrument zur Verbreitung fachlicher, verbandlicher und gesellschaftspolitischer Innovation“ und eine „Persönlichkeitsbildungsfunktion“. Die aej-Initiative „Ehrenamt braucht Freistellung“⁶⁵⁵ sieht deshalb neben pädagogischen, methodisch-didaktischen, rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Qualifizierungsbausteinen (siehe auch Kapitel VI.5) auch biblisch-theologische und kirchenbezogene Fragestellungen vor.

Auch der „Bund der Deutsche Katholische Jugend“ (BDKJ)⁶⁵⁶ bietet zusätzlich zu den „Grundlagenkursen“ und „Freizeit-Vorbereitungskursen“ sogenannte „religiöse Fortbildungswochenenden“ an.

Die „Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg“⁶⁵⁷ setzt ausschließlich auf erwachsene ehrenamtliche Leiter und betont, dass „nicht primär der Besuch eines Ausbildungskurses zur Tätigkeit als Leiter qualifiziert“ und dass „Leitersein stattdessen als vieldimensionaler Entwicklungsprozess begriffen“⁶⁵⁸ werden muss, wobei insbesondere die „persönliche Identität“ und „Reflexion“ eine wichtige Rolle spielen.

Die „Deutsche Sportjugend“⁶⁵⁹ mit ca. 65.000 Sportvereinen in der Bundesrepublik und allein in Baden-Württemberg mit über 160.000 ehrenamtlichen Mitarbeitern im Jugendbereich, sieht sich vor die Herausforderung gestellt, dass die als „Übungsleiter“⁶⁶⁰ lizenzierten ehrenamtlichen Mitarbeiter „kaum auf die Arbeit mit Jugendlichen vorbereitet werden, während die entsprechend ausgebildeten Jugendleiter in der Praxis oft vor allem als Manager der Jugendabteilungen fungieren.“⁶⁶¹

⁶⁵⁴ Vgl. BASTIN, K.: Qualifizierungskonzept: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend. In: BÖHNISCH, L./ GÄGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 644

⁶⁵⁵ Vgl. aej-Broschüre „Ehrenamt braucht Qualifizierung“. Hannover 2001. S. 14f.

⁶⁵⁶ Vgl. EBERHARDINGER, F.: Qualifizierungskonzept: Bund der Deutsche Katholische Jugend. In: BÖHNISCH, L./ GÄGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 652

⁶⁵⁷ Vgl. ENGELBERTZ, G.: Qualifizierungskonzept: Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg. In: ebd. S. 657f.

⁶⁵⁸ Ebd. S. 657

⁶⁵⁹ Datenquelle vgl. DIERKES, E.: Qualifizierungskonzept: Deutsche Sportjugend. In: ebd. S. 663f.

⁶⁶⁰ Die Ausbildung zum Übungsleiter fällt in den Aufgabenbereich der Erwachsenenorganisation und umfasst in der Regel je einen Grund-, einen Aufbau- und einen Prüfungslehrgang mit einem Gesamtumfang von 120 Stunden und kann durch eine 30-stündige Zusatzausbildung mit einer Sonderlizenz für eine bestimmte Sportzielgruppe erweitert werden. Die Inhalte befassen sich maßgeblich mit Theorie und Praxis der jeweiligen Sportdisziplin. 1984 kamen auf bundesweit 300.000 vergebene Übungsleiterlizenzen nur 12.600 Lizenzen für Jugendleiter. Allerdings sind 43% aller Übungsleiter ausschließlich im Kinder- und Jugendbereich tätig. Ihr Durchschnittsalter beträgt 35 Jahre.

⁶⁶¹ DIERKES, E.: Qualifizierungskonzept: Deutsche Sportjugend. In: ebd. S. 663

Die Jugendabteilung des „*Deutschen Gewerkschaftsbunds*“ (DGB) hat sich laut HAPPEL⁶⁶² besonders auf das Medium „Bildungsurlaub“ und die darauf bezogenen zentralen und regionalen Schulungs- und Seminarangebote spezialisiert, wobei durch diese Qualifizierungsveranstaltungen einerseits „Multiplikatoren“ erreicht werden – jedoch auch der Rekrutierungsaspekt eine wichtige Rolle spielt, indem Jugendliche „für die aktive Gewerkschaftsjugendarbeit gewonnen werden“ sollen.

Verbandsübergreifende Fortbildungsmodelle sind in der Praxis nach FELDMANN⁶⁶³ eher schwer zu realisieren, da die Jugendverbände verständlicherweise ein Interesse haben, ihre Mitarbeiter verbandsspezifisch zu qualifizieren. Das Modell der „Akademien“ wie beispielsweise die „*Evangelische Akademie*“ in Bad Segeberg unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von den bereits erwähnten Qualifizierungsmaßnahmen. Für WIEBE⁶⁶⁴ ist die Akademie „kein Ort der üblichen Praxisqualifizierung durch die Vermittlung von Fertigkeiten und methodisch-technischen Instrumentarien. Sie soll vielmehr Hintergrundwissen für die Jugendarbeiterische Praxis anbieten, gesellschafts- und jugendpolitische Zusammenhänge herstellen und ethisch, pädagogische und politische Grundsatzfragen zur Diskussion stellen.“ Mit ihren spezifischen Symposien und Konferenzen stellen sie somit „Tagungsorte für am Praxisfeld Jugendarbeit in unterschiedlicher Weise beteiligte (haupt- und ehrenamtliche) Multiplikatoren“⁶⁶⁵ dar.

Einen neueren konzeptionellen Ansatz verfolgen die „*Freiwilligenagenturen*“ – quasi eine Interessenvertretung, ein Dienstleistungszentrum und eine Qualifizierungseinrichtung „unter einem Dach“. Sie sollen laut AFLENZER u.a.⁶⁶⁶ „freiwilliges/bürgerschaftliches Engagement als Bürgerbeteiligung an sozialen Fragen bewusst machen und fördern sowie Interessen zusammenbringen und Perspektiven schaffen.“ Hierbei sollen „durch Qualifizierungsangebote und der Erstellung von qualifizierten Tätigkeitsnachweisen die Wertigkeit der Freiwilligenarbeit in der Gesellschaft verankert werden.“⁶⁶⁷

Eine Sonderstellung nimmt das „*Freiwillige Soziale Jahr*“ (FSJ) und das „*Freiwillige Ökologische Jahr*“ (FÖJ)⁶⁶⁸ ein. So kann trotz der begleitenden Seminare nur bedingt von einer Qualifizierungsmaßnahme gesprochen werden, obwohl die Bedeutung für die Berufsorientie-

⁶⁶² Vgl. HAPPEL, B.: Qualifizierungskonzept: Deutscher Gewerkschaftsbund – Jugend. In: BÖHNISCH, L./ GÄNGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 667

⁶⁶³ Vgl. FELDMANN, R.: Fortbildungsaspekt Persönlichkeit und Motivation. In: ebd. S. 686

⁶⁶⁴ Vgl. WIEBE, H.-H.: Die Akademie. In: ebd. S. 689

⁶⁶⁵ Ebd. S. 689

⁶⁶⁶ AFLENZER, K. u.a.: Konzept Freiwilligen-Agentur Herten. In: STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): Freiwillige fördern: Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999. S. 137

⁶⁶⁷ Ebd. S. 137

⁶⁶⁸ Daten vgl. BRENNER, G.: Freiw. Engagement Jugendlicher. Neuere Entwicklungen im In- und Ausland. In: ebd. S. 45f.

rung und die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden sowie das in diesem Kontext geleistete soziale und ökologische ehrenamtliche Engagement in keiner Weise zu vernachlässigen ist. So waren 1998 10.800 junge Menschen – überwiegend Abiturienten zwischen 18 und 20 Jahren – im FSJ und rund 1.500 im FÖJ tätig. Das Bundesjugendministerium förderte 1998 dieses Programm mit über 10 Mio. EUR.

Ausblick

Bezüglich der künftigen Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für Ehrenamtliche fordert BASTIN⁶⁶⁹ eine Verbesserung der Sonder- und Bildungsurlaubsregelungen, eine verstärkte Anerkennung der im Rahmen von Mitarbeiterbildung erworbenen Qualifikationen (z.B. bei sozialpädagogischen und anderen Ausbildungen) sowie eine qualitative Aufstockung der öffentlichen Bezuschussung entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen und -einrichtungen. HAFNER-LAUX⁶⁷⁰ beschreibt die Spannungsfelder „zwischen erlebnishaftem Handeln und kritischem Lernen“ und „zwischen rezepthaften Lösungen und einem wachen Wertbewusstsein, (...) das den Blick auf den sozialen und gesellschaftlichen Kontext öffnet, der im Hintergrund eines Problems steht.“ Der Autor gibt weiterhin zu bedenken, ob nicht künftig bezüglich den Qualifizierungsangeboten für jugendliche Ehrenamtliche stärker das Augenmerk auf eine „Geh-“ statt auch eine „Kommstruktur“ gelegt werden muss, d.h. „auf Begleitung und Beratung vor Ort“.⁶⁷¹

STURZENHECKER⁶⁷² ist der Meinung, dass Hauptamtliche verstärkt „ein Selbstverständnis als Dienst-Leister für die Basis-Ehrenamtlichen entwickeln“ und den „infrastrukturellen Rahmen für die Arbeit der Ehrenamtlichen“ bieten sollten. NEUMANN⁶⁷³ unterstützt diese Ansicht, in dem er schreibt: „Mitarbeiterförderung ist die wichtigste Aufgabe für (hauptamtliche) Jugendreferenten. Zur Mitarbeiterförderung gehören Bereiche wie Gewinnung, Beauftragung, Einsetzung, Begleitung, Schulung, Führung, Anerkennung und Standortbestimmung.“

⁶⁶⁹ Vgl. BASTIN, K.: Qualifizierungskonzept: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend. In: BÖHNISCH, L./ GÄNGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 648

⁶⁷⁰ HAFNER-LAUX, W.: Qualifizierungskonzept: Katholische Junge Gemeinde. In: ebd. S. 675f.

⁶⁷¹ Ebd. S. 675

⁶⁷² STURZENHECKER, B.: Neue Arbeitsweisen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Jugendarbeit. Eine Konzeption. In: STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): Freiwillige fördern: Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999. S. 73

⁶⁷³ NEUMANN, P. (Hrsg.): Ehrenamtliche fördern in der Jugendarbeit: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen, ausbilden und begleiten. ejw-Praxis-Hilfen Bd. 1. Stuttgart. 2. Aufl. 1997. S. 21

Ebenfalls in diesem Zusammenhang – allerdings bezogen auf die Zielgruppe jugendlicher Ehrenamtlicher entwickelt GIEST-WARSEWA⁶⁷⁴ sein Konzept „Mentoren für Jugendliche“.

VI.3 Beispiele: Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche

Die drei folgenden Qualifizierungsmaßnahmen basieren auf grundlegend unterschiedlichen Qualifizierungskonzepten und haben äußerst verschiedene Ehrenamtliche im Blick. In ersten Fall geht es um eine „Basisqualifikation“ von eher jüngeren Ehrenamtlichen in der Jugendverbandsarbeit. Das zweite und dritte vorgestellte Qualifizierungsangebot richtet sich hauptsächlich an Ehrenamtliche in Leitungsfunktionen.

Das in Kapitel VI.7 abschließend erläuterte „Schülermentorenprogramm“ für jugendliche Ehrenamtliche im Kontext Schule macht die große Bandbreite der Qualifizierungsangebote deutlich und soll den Zusammenhang zwischen den exemplarisch vorgestellten Maßnahmen und dem Kooperationsfeld „Schule – Jugendverbandsarbeit“ aufzeigen.

Jugendleiter-Card

Kurzbeschreibung des Qualifizierungsangebots

Laut einer Pressemitteilung des Deutschen Bundesjugendrings BDJR⁶⁷⁵ vom November 2002 haben „97.000 Jugendleiterinnen und Jugendleiter bereits die bundeseinheitliche Jugendleiter-Card (Juleica) erworben. Dafür haben sie in rund 7.000 Maßnahmen der Jugendleiter-Ausbildung an 776.000 Teilnehmertagen rund 4.850.000 Stunden qualifizierte Ausbildung absolviert. Einen besseren Beleg der Qualität und Quantität des bürgerschaftlichen Engagements in den Jugendverbänden kann es kaum geben.“

Vorläufer der Jugendleiter-Card ist der Jugendgruppenleiterausweis, der Ehrenamtlichen in der Jugendarbeit seit 1982 ausgestellt werden kann. Im Januar 1999 wurde die bundesweit gültige Jugendleiter-Card eingeführt. Zuständig für die Ausstellung der Card sind in der Regel die Jugendringe auf Länderebene, wobei die erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen hauptsächlich durch die Jugendverbände durchgeführt werden. Die Card wird für eine Gültigkeitsdauer von bis zu drei Jahren ausgestellt und berechtigt u.a. auch für die Inanspruchnahme der vorgesehenen Rechte und (länderabhängigen) Vergünstigungen (wie z.B. Freistellung und Erstattung von Verdienstausschlag, Fahrpreisermäßigungen, Eintrittsermäßigungen bei Kultur-

⁶⁷⁴ GIEST-WARSEWA, R.: Mentoren für Jugendliche. Begleitung im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements. In: Die Deutsche Schule. 93. Jg. 2/2001. S. 223f.

⁶⁷⁵ Vgl. Internetseite des Deutschen Bundesjugendrings BDJR <www.dbjr.de>

veranstaltungen und (öffentlichen) Freizeiteinrichtungen, Gebührenbefreiung für das Entleihen von Medien und Geräten bei den Bildstellen, Vergünstigung der Bahncard). Wenn die Voraussetzungen für die Ausstellung entfallen, muss die Card zurückgegeben werden.

Zielgruppe

Die Card wird an Jugendliche ab 16 Jahren verliehen, die sich ehrenamtlich in der Jugendverbandsarbeit (im Sinne des §73 KJHG) engagieren und dafür eine besondere Ausbildung absolviert haben. Sie kann auch für neben- und hauptamtliche Mitarbeiter ausgestellt werden, soweit diese als Jugendleiter tätig sind.

Ausgangsüberlegungen und Ziele

Mehrere tausend Jugendleiter üben ihre Aufgabe in den Jugendverbänden ehrenamtlich aus. Um ihre Stellung zu stärken und ihnen für ihre vielfältigen Aufgaben eine amtliche Legitimation zu geben, wurde die bundeseinheitliche Jugendleiter-Card eingeführt. Dabei „knüpft Qualifizierung als zentraler Baustein einer umfassenden Anerkennungskultur an das Bedürfnis der Engagierten nach Selbstentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung und Mitgestaltung an.“⁶⁷⁶ Die Card soll insbesondere dem Jugendleiter zur Legitimation gegenüber den Erziehungsberechtigten und gegenüber staatlichen und nichtstaatlichen Stellen von denen Beratung und Hilfe erwartet wird (z.B. Behörden der Bereiche Jugend, Gesundheit, Kultur, Informations- und Beratungsstellen, Polizei, Konsulate) dienen.

Qualifizierungskonzept

Der Aufbau und die Inhalte dieser Qualifizierungsmaßnahme unterscheiden sich je nach durchführendem Jugendverband. Unabhängig von diesen trägerspezifischen Ausbildungsinhalten und -formen gibt es Mindeststandards und grundlegende pädagogische Prinzipien, die an späterer Stelle exemplarisch vorstellen werde. (Siehe Kapitel VI.4 „Qualifizierungskonzepte – grundlegende pädagogische Prinzipien“ und Kapitel VI.5 „Qualifizierungsinhalte“ ab Seite 148.)

Bedeutung und Perspektiven

Unbestreitbar ist die große Bedeutung des früheren „Jugendleiterausweises“ und der heutigen Jugendleiter-Card in Bezug auf den Qualifizierungslevel der ehrenamtlich Engagierten in den Jugendverbänden. So kann laut NÖRBER⁶⁷⁷ in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit „von einer vergleichsweise gut ausgebildeten Qualifikationskultur durch Ausbildung gespro-

⁶⁷⁶ Internetseite des Deutschen Bundesjugendrings BDJR <www.dbjr.de>

⁶⁷⁷ NÖRBER, M.: Ehrenamtliches Engagement qualifizieren und fördern. In: STURZENHECKER, B.: Freiwillige fördern. Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit den Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999. S. 19

chen werden.“ Allerdings ist in der öffentlichen Diskussion die Bedeutung der Card im Hinblick auf Anerkennung und Förderung ehrenamtlicher Tätigkeit nach wie vor umstritten. Es ist zu vermuten, „dass der fehlende Bekanntheitsgrad des Ausweises (siehe Kapitel VI.1) zentral mit seiner Bedeutungslosigkeit zusammenhängt. Angesichts dessen erscheint das zunehmende Bestreben zur Verknüpfung der Card mit Funktionen und/oder Vergünstigungen richtig.“⁶⁷⁸

Fit für die Arbeit im Team (Hessischer Sportverband)

Kurzbeschreibung des Qualifizierungsangebots

Bei „Fit für die Arbeit im Team“ handelt es sich um ein Beratungsangebot der Sportjugend Hessen für Gruppen in Sportorganisationen. Der Seminaransatz ist ein Gruppenberatungsangebot und stellt eine Verbindung aus fachlicher Qualifizierung und systemischer Organisationsentwicklung dar. Der zeitliche Umfang der Beratung variiert zwischen einem Abend und einem ganzen Wochenende, kann sich auf nur einen Termin beschränken oder auch mehrere Termine in einem vereinbarten zeitlichen Abstand beinhalten. Weiterhin kann die Beratung auch über einen längeren Zeitraum im Sinne eines Coachings erfolgen. Diese Qualifizierungsmaßnahme wird seit 1995 durchgeführt.

Zielgruppe

Zielgruppen dieses Qualifizierungsangebots sind in erster Linie bestehende Arbeitszusammenhänge der Führung von Sportorganisationen wie beispielsweise Jugendausschüsse, Vorstände, Arbeits- und Projektgruppen von Sportvereinen und -organisationen.

Ausgangsüberlegungen und Ziele

Als Ausgangsüberlegungen werden von ROLL⁶⁷⁹ drei Thesen formuliert:

These 1: „Die Sportvereine und -organisationen müssen angesichts des sich zunehmend differenzierenden und professionalisierenden Marktes von Sport, Bewegung und Jugendarbeit eine klarere Definition des eigenen Standortes vornehmen und ein neues Selbstverständnis entwickeln.“⁶⁸⁰

⁶⁷⁸ NÖRBER, M.: Ehrenamtliches Engagement qualifizieren und fördern. In: STURZENHECKER, B.: Freiwillige fördern. Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit den Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999. S. 19

⁶⁷⁹ Vgl. ROLL, A.: Fit für die Arbeit im Team. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 45f.

⁶⁸⁰ Ebd. S. 45

These 2: „Nicht das ehrenamtliche Engagement ist out, sondern die Formen und Rahmenbedingungen ehrenamtlicher Arbeit, die von den Sportorganisationen angeboten werden.“⁶⁸¹

These 3: „Neben der Thematisierung fachlicher, politischer und organisatorischer Fragen des Sports müssen verstärkt die Sportorganisation und ihre Untergliederungen im Sinne des Aufbaus und der Pflege funktionierender sozialer Systeme in den Blickpunkt gestellt werden. (...) Zahlreiche aktuelle und antizipierbare Probleme der Sportorganisationen stehen in direktem Zusammenhang nicht nur mit deren inhaltlichen Arbeitsanforderungen, sondern mit deren Organisation als sozialen Systemen.“⁶⁸²

Leitziel dieses Seminaransatzes ist es, innerhalb der Sportvereine und -organisationen die Bedingungen für die Sicherung und Weiterentwicklung einer zeitgemäßen Jugendarbeit zu verbessern. Konkret umfasst dieses Leitziel – in enger Absprache mit der jeweils zu beratenden Gruppe – eine Erweiterung der Fachkompetenz (inhaltliche/konzeptionelle Fragen der Arbeit), eine Erweiterung der Methodenkompetenz (Fragen der Organisation, Arbeitsplanung etc.) sowie die Erweiterung der Sozialkompetenz (gruppenspezifische Aspekte wie z.B. Förderung von Kommunikation, Kooperation, Umgang mit Konflikten). Dabei soll die Motivation zum ehrenamtlichen Engagements, die Kommunikation und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe gefördert und die Nutzung individueller Fähigkeiten unterstützt werden.

Beratungskonzept und Methoden

Gruppenberatung wird in diesem Konzept als Prozessberatung verstanden mit dem Ziel, die Gruppe bei der eigenständigen Problemlösung zu unterstützen („Hilfe zur Selbsthilfe“). Deshalb werden die Beratungsinhalte und der Ablauf maßgeblich durch die Gruppe mitbestimmt und getragen. Die Berater verstehen sich als Moderatoren und Katalysatoren in einem Lern- und Problemlösungsprozess und betreiben Organisationsentwicklung in dem Sinne, dass fachliche Qualifizierung und systemische Organisationsberatung gemeinsam stattfinden.

Die Beratung vollzieht sich in der Regel in folgenden Schritten: Nach einer Analyse und Diagnose des Beratungsgegenstandes werden gemeinsam Ideen zur Problemlösung entwickelt, konkrete Realisierungsschritte geplant (Maßnahmenplanung) und abschließend eine Ergebnis-sicherung sowie Methoden zur Erfolgskontrolle der beschlossenen Maßnahmen und Prozesse erarbeitet.

⁶⁸¹ Vgl. ROLL, A.: Fit für die Arbeit im Team. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 46

⁶⁸² Ebd. S. 46

Der Beratungsansatz setzt sich aus drei Modulen zusammen:

- *Beratung als Maßnahme zur Teamentwicklung:* Um den komplexen Anforderungen, denen Sportvereine und -organisationen gegenüberstehen, gerecht zu werden, braucht es statt einzelnen exponierten Persönlichkeiten und vielen „stillen Teilhabern“ qualifizierte Teams, die Arbeit und Verantwortung effektiv teilen. Dieses erfordert jedoch Kompetenzen der Teammitglieder, die im Sinne einer Teamentwicklung zu stärken sind. Das bedeutet nach ROLL⁶⁸³, „die Entwicklung sozialer Kompetenz zu unterstützen, Zielvereinbarungen und Absprachen bezüglich der Zusammenarbeit vorzunehmen, die Motivation und Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu erhöhen und den Potenzialen ihrer Mitglieder bessere Chancen zur Entfaltung zu geben, um im Endergebnis die Effizienz der Arbeit dieser Teams zu erhöhen.“
- *Beratung als Förderung der Kultur ehrenamtlicher Arbeit:* Konkret bedeutet das, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu fördern, unter denen die Ehrenamtlichen die von ihnen geleistete Arbeit als gewinnbringend erfahren können. Die ehrenamtliche Arbeit soll Bestätigung bringen, Spaß machen, erkennbare Erfolge zeigen und als sinnvoll und von anderen geschätzt empfunden werden. Hierbei müssen je nach Situation vorherrschende Strukturen überprüft und gegebenenfalls verändert, Formen der Integration, Mitbestimmung und zeitlich begrenzten Mitarbeit entwickelt sowie der Kommunikationsstil und das Informationssystem innerhalb der Organisation modifiziert werden.
- *Beratung als Förderung von Fach- und Methodenkompetenz:* Hier geht es nicht in erster Linie um zusätzlichen Informationsgewinn, sondern darum, mit vorhandenem Wissen effektiver umzugehen. Wissens-Input (z.B. Problem- und Konfliktlösungsstrategien, Moderations- und Präsentationstechniken, kreative Arbeitsmethoden zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen etc.) erfolgt nur dort, wo dieser für das Erreichen des Beratungsziels erforderlich ist.

Erfahrungen mit der Umsetzung

Bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Dokumentation (Juli 1998) konnte die Qualifizierungsmaßnahme in 18 Gruppen mit einem überwiegend positiven Feedback durchgeführt werden. Die angestrebten Ziele konnten nach Aussage des Autors in vielfacher Weise erreicht werden, wobei das Qualifizierungsangebot in der internen und externen (Verbands-)Öffentlichkeit noch stärker wahrgenommen und genutzt werden sollte. Dabei scheint es erforderlich, noch

⁶⁸³ ROLL, A.: Fit für die Arbeit im Team. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 48

deutlicher das Profil der Gruppenberatung „nicht als Form der Defizitbearbeitung, sondern als Chance, gute und erfolgreiche Arbeit noch besser und erfolgreicher zu machen“⁶⁸⁴ herauszuarbeiten.

Training for the job (BDKJ)

Kurzbeschreibung des Qualifizierungsangebots

„Training for the job“ lautet der Titel einer einjährigen Qualifizierungsmaßnahme des „Bundes der Deutschen Katholischen Jugend“ (BDKJ) und des „Bischöflichen Jugendamtes“ (BJA) in der Diözese Mainz für ehrenamtliche Verbandsleitungen und Dekanatsvorstände. Das Angebot ist als „Baustein-Seminar“ mit acht mehrtägigen Seminareinheiten konzipiert und wird nach erfolgreicher Teilnahme mit einem Zertifikat zum Nachweis über die erworbenen (Leitungs-)Qualifikationen dokumentiert. Im Januar 1997 wurde diese Qualifizierungsmaßnahme zum ersten Mal durchgeführt.

Zielgruppe

Das Qualifizierungsangebot richtet sich an junge ehrenamtlich Verantwortliche in Leitungspositionen im BDKJ und seinen Mitgliedsverbänden (z.B. politisch verantwortliche Dekanatsvorstände, Verbandsleitungen auf Diözesanebene und ehrenamtliche Referenten von Arbeitskreisen) und an diejenigen, die an der Übernahme eines Leitungsamtes im BDKJ interessiert sind.

Ausgangsüberlegungen und Ziele

Ehrenamtlich Engagierte in Leitungspositionen prägen wesentlich das Profil des BDKJ. In der Kommunikation mit Verhandlungspartnern in der jugendpolitischen Außenvertretung, in Gremien, Sitzungen sowie im Vorstand wird von ihnen ein hohes Maß an Sozialkompetenz gefordert. So kommt ihnen laut KNAUER⁶⁸⁵ „als Vorstände in ihrer Leitungstätigkeit u.a. die Aufgabe zu, ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu motivieren, zu begleiten, bei Konflikten zu vermitteln oder Hilfen zur Konfliktlösung anzubieten.“ Außerdem benötigen Ehrenamtliche in Leitungsfunktion „Kompetenzen in pädagogischen, theologischen und betriebswirtschaftlichen Bereichen und sollten über Kenntnisse des Sozialmanagements und der Organisationsentwicklung verfügen.“⁶⁸⁶

⁶⁸⁴ ROLL, A.: Fit für die Arbeit im Team. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 59

⁶⁸⁵ KNAUER, W.: „Training for the job“ – einen Verband, ein Dekanat leiten. In: ebd. S. 64

⁶⁸⁶ Ebd. S. 64

Mit diesem Qualifizierungsangebot sollen ehrenamtliche Leitungskräfte befähigt werden, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern, um den gestiegenen Anforderungen an ehrenamtliche Leitungstätigkeit innerhalb kirchlich-verbandlicher Jugendarbeit persönlich und fachlich begegnen zu können. Die Teilnehmer sollen so qualifiziert werden, dass sie profiliert einen Jugendverband leiten, in bestimmten Situationen und/oder Gruppen adäquat als Leitungspersonlichkeit handeln, Ziele und Visionen entwickeln und diese auch verwirklichen und umsetzen können.

Handlungskompetenz entwickelt sich dabei aus dem Zusammenwirken von folgenden Schlüsselqualifikationen: Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz. Unter *Selbstkompetenz* versteht der Autor⁶⁸⁷ „die Entwicklung eines Wertehorizontes und Menschenbildes, welches sich am Evangelium orientiert und die Auseinandersetzung mit sich selbst“ (dieses beinhaltet die Fähigkeit zum Selbstmanagement, zur kritischen Reflexion und der eigenen Weiterentwicklung). *Sozialkompetenz* meint „die Fähigkeit, angemessen mit seinem sozialen Umfeld in Kontakt treten zu können“⁶⁸⁸ (beinhaltet z.B. die Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit). Unter *Fachkompetenz* ist „das Verfügen über Inhalte und Grundlagen eines spezifischen Bereiches“⁶⁸⁹ zu verstehen und die *Methodenkompetenz* ist „die geplante und zielgerichtete Umsetzung des Fachwissens“⁶⁹⁰ (z.B. durch Feedback- und Kommunikationsmethoden, Projektmanagement, Moderationstechniken).

Zusammenfassend kann man drei Hauptziele dieser Qualifizierungsmaßnahme aufführen:

1. Stärkung der Leitungskompetenz.
2. Förderung der Identität (Persönlichkeit).
3. Gewinnung von Ehrenamtlichen, die an der Übernahme eines Leitungsamtes interessiert sind.

Qualifizierungskonzept und Methoden

Das Qualifizierungsangebot umfasst acht Bausteine, die im Laufe eines Jahres angeboten werden. In den „Basisbausteinen“ (BBS) 1, 2 und 3 werden vorrangig „Leitungskompetenzen“ bearbeitet; dies beruht sowohl auf Wissensvermittlung als auch auf eine persönliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Leitungsfunktion.

⁶⁸⁷ KNAUER, W.: „Training for the job“ – einen Verband, ein Dekanat leiten. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 64

⁶⁸⁸ Ebd. S. 64

⁶⁸⁹ Ebd. S. 64

⁶⁹⁰ Ebd. S. 64

- *Basisbausteins 1 „Leitung im Verband, im Dekanat“* (fünf Tage-Wochenkurs):
In diesem Baustein geht es um die Kernfunktionen von Leitungen (Ziele setzen, Planen, Entscheiden, Realisieren, Delegieren und Kontrollieren), die eigene Rolle und Motivation als Leitungsperson sowie um unterschiedliche Führungsstile. Des Weiteren wird das Spannungsverhältnis von Ehrenamt und Hauptamt, die Bedeutung von Fachaufsicht und Instrumente der Personalführung thematisiert. Ferner befassen sich die Teilnehmer mit den Zielen und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit sowie dem Aufbau und den Strukturen des BDKJ/BJA.
- *Basisbausteins 2 „Kommunikation“* (fünf Tage-Wochenkurs):
In Rahmen dieser Seminareinheit werden unterschiedliche Kommunikationsmodelle, Moderations- und Präsentationstechniken, die Gestaltung und Durchführung von Konferenzen, Sitzungen und Arbeitskreisen sowie Strategien der Konfliktbewältigung behandelt.
- *Basisbausteins 3 „Management“* (drei Tage-Seminar):
Dieser Baustein behandelt die Themenbereiche Teamarbeit (Leitung, Rollen etc.), Zeit-, Organisations- und Projektmanagement (z.B. Mindmapping-Methode, Zielsetzungs-, Planungs- und Kontrollsysteme, Entwicklung von persönlichen Arbeitstechniken).

Die Bausteine 4, 5 und 6 sind als „Einführungsbausteine“ (EBS) konzipiert und dienen jeweils der Einführung bzw. Hinführung zu einer bestimmten Thematik. Sie vermitteln einen Einblick in die Notwendigkeit und Grundkenntnisse zu den geplanten Themen. Während die BBS Pflichtveranstaltungen sind, ist der Erhalt eines Zertifikats von der Teilnahme an mindestens zwei weiteren freiwillig ausgewählten EBS abhängig. Jederzeit können weitere Bausteine belegt werden, die ebenso im Zertifikat bescheinigt werden.

- *Basisbausteins 4 „Sponsoring und Fundraising“* (zwei Tage-Seminar):
Bestandteil dieser Veranstaltung ist eine Einführung in Grundlagen des Sponsoring und Fundraising, wobei an einem konkreten Beispiel exemplarisch Durchführungsschritte von Fundraisingprojekten aufgezeigt werden.
- *Basisbausteins 5 „Öffentlichkeitsarbeit“* (zwei Tage-Seminar):
In diesem Seminarbaustein geht es um Grundzüge der Öffentlichkeitsarbeit und Public Relations. Fester Bestandteil ist die Erstellung eines individuellen Öffentlichkeitsarbeitskonzeptes und Maßnahmenkataloges.
- *Basisbausteins 6 „Jugendpolitische Interessenvertretung“* (zwei Tage-Seminar):
Dieser Baustein behandelt die Notwendigkeit jugendpolitischer Interessenvertretung und deren Grundzüge. Es wird der Frage nachgegangen, wie Jugendverbände in das große

System der Jugendhilfe eingebunden sind, welche rechtlichen Grundlagen existieren und wie sie sich Jugendverbände Gehör verschaffen können.

Die beiden EBS „Frauen und Männer in Leitungsfämtern“ (7 und 8) werden als dreitägige, geschlechtsspezifische Veranstaltungen durchgeführt und greifen bewusst immer wieder Elemente der vorhergehenden Seminareinheiten auf. Sie finden zur gleichen Zeit und am gleichen Ort statt, um später in einem gemeinsamen Plenum einen Austausch beider Gruppen zu ermöglichen.

- *Basisbausteins 7/8 „Frauen/Männer in Leitungsfämtern“* (drei Tage-Seminar):

In diesen Parallel-Seminareinheiten steht insbesondere die Reflexion des eigenen oft geschlechtsspezifischen Leitungsverhaltens, die Betrachtung der hieraus resultierenden Verhaltensmuster und Handlungsstrategien sowie das Erproben von Alternativen im Vordergrund. Die Teilnehmer setzen sich intensiv mit der weiblichen bzw. männlichen Sozialisation auseinander. Außerdem werden geschlechtsspezifische Arbeitsstile und Kommunikationsmuster thematisiert.

Erfahrungen mit der Umsetzung

Bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Dokumentation (Juli 1998) fand der erste Durchlauf dieser Qualifizierungsmaßnahme mit 21 Personen statt. Laut KNAUER⁶⁹¹ waren die Rückmeldungen der Teilnehmer rundweg positiv: „Der Praxisbezug sowie das gelungene Verhältnis von Theorie und Transfer auf die eigene Arbeit im Verband und in den Dekanaten wurden besonders herausgestellt.“

VI.4 Qualifizierungskonzepte – grundlegende pädagogische Prinzipien

Bei der Entwicklung von Qualifizierungskonzepten und der Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtliche Mitarbeiter sind Begriffe wie „Lernen“, „Didaktik“ und „Methodik“ sowie deren zugrunde liegenden pädagogischen Prinzipien von elementarer Bedeutung. Im Folgenden werden die genannten Begriffe kurz erläutert.

⁶⁹¹ KNAUER, W.: „Training for the job“ – einen Verband, ein Dekanat leiten. In: BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 74

Lernen und Strukturierung von Lernprozessen

Lernen, von GIESECKE⁶⁹² als „produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern“ definiert, umfasst weit mehr als das Anhäufen von Wissen. In der Psychologie wird Lernen als ein Prozess beschrieben, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten und im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut.“⁶⁹³ Man unterscheidet zwischen „intentionalem“, d.h. planmäßigem, beabsichtigtem, bewusstem und zielgerichtetem Lernen, und „funktionalem“, unbewusstem Lernen – beispielsweise durch Beobachtung oder Nachahmung.

Bei Qualifizierungsmaßnahmen handelt es sich hauptsächlich um intentionales Lernen, mit dem Ziel ehrenamtlichen Mitarbeitern Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln und entsprechende individuelle Erfahrungen zu ermöglichen, um diese bezüglich ihrer Handlungskompetenz zu qualifizieren. Folgende Prinzipien sind hierbei zu berücksichtigen:

Prinzip der Zielorientierung

Lernprozesse müssen in der Vorbereitung genau durchdacht und konsequent geplant werden, um ein gewünschtes Lernziel zu ermöglichen. In der Durchführung steht der Lehrende vor der Herausforderung, den Teilnehmern eine Identifikation mit den Lernzielen zu ermöglichen und dadurch deren Eigenmotivation zu wecken. Durch die Strukturierung der Lerninhalte können die Teilnehmenden einen inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Themen herstellen. Werden diese zu einem „aktiven Lernen“ (im Sinne von forschend, erprobend, herausfordernd) ermutigt, kann laut DIEKMANN⁶⁹⁴ von einer „Organisation von Lernprozessen“ gesprochen werden – in der Literatur und im Sprachgebrauch auch als „Didaktik“ bezeichnet. SCHILLING⁶⁹⁵ definiert „Didaktik“ als „die Wissenschaft des Planens von Lehr-Lernsituationen. (...) Es geht um das Was und Warum.“

Teilnehmerorientierung und Subjektbezogenheit – Prinzip der Passung

Ein zentrales Prinzip ist die Teilnehmerorientierung und Subjektbezogenheit – das „Prinzip der Passung“. Das heißt, die gewählten Themen müssen situations-, problem- und fähigkeitsorientiert sein. Die Qualifizierungsmaßnahme orientiert sich dabei eng an den Motiven, Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Teilnehmer und ist „als ein Prozess wechselseitiger

⁶⁹² GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 5. Aufl. 1999. S. 48

⁶⁹³ ZIMBARDO, P.G.: Psychologie. Berlin u.a. 6. Aufl. 1995. S. 263

⁶⁹⁴ DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Uni Marburg 1998. S. 56

⁶⁹⁵ SCHILLING, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied 1993. S. 47. Zit. in: Ebd. S. 56

Kommunikation und Kooperation zu planen und zu entwickeln.“⁶⁹⁶ Dabei sollten aktuelle Gruppenprozesse im Verlauf der Seminare angemessen berücksichtigt werden (Prozessorientierung) und ausreichend Partizipationsmöglichkeiten geboten werden.

Exemplarischen Lernen und Projektorientierung

Das Prinzip des „exemplarischen Lernens“ besagt, „dass die vielfältigen, oft undurchschaubaren Zusammenhänge der (Alltags-)Wirklichkeit (...) auf ihren Grundgehalt zurückgeführt werden, ohne dabei die Realität zu verfälschen.“⁶⁹⁷ Gleichzeitig soll Lernen im Sinne einer „Projektorientierung“ „an realen Abläufen ermöglicht und ein unmittelbarer Bezug zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden hergestellt“⁶⁹⁸ werden.

Erfahrungsorientierung bzw. Erlebnisorientierung

Wie oben bereits erwähnt versteht man unter dem „Prinzip der Erfahrungsorientierung bzw. Erlebnisorientierung“, dass es den Teilnehmern ermöglicht wird, „sich durch unmittelbares, eigenes ‚Erleben‘ neue Bereiche zu erschließen, Kenntnisse zu erlangen und Erfahrungen zu machen. Dazu sind Situationen zu schaffen und Prozesse zu initiieren, die dieses ermöglichen und die Raum für den Austausch in der Gruppe lassen.“⁶⁹⁹ Auch STEINKAMP⁷⁰⁰ unterstreicht diese Auffassung, in dem er die These formuliert: „Lernen ist in dem Maß effektiv und für den Menschen sinn- und wertvoll, als es auf Erfahrungen basiert.“ Dabei ist „das Lernen aus dem Gruppenprozessen effektiver, als Lernen an Inhalten, die von irgendwoher in die Gruppe transportiert werden.“⁷⁰¹

Handlungs- und reflexionsbezogenes Lernen

Abschließend sei noch das Prinzip der „Handlungsorientierung“ genannt. Im Sinne von „learning by doing“ sollen den Teilnehmern konkrete Handlungsfelder eröffnet werden, in denen „Inhalte und Methoden der Ausbildung sowohl in der Lerngruppe als auch in der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort umgesetzt und weiterentwickelt“⁷⁰² werden können. Gleichzeitig ist die Ergebnissicherung (z.B. durch Lernkontrollen) und die Reflexion unerlässlicher Bestandteil. Dabei werden die Erfahrungen und erzielten Ergebnisse mit den Lernzielen verglichen, gege-

⁶⁹⁶ BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 26

⁶⁹⁷ Ebd. S. 27

⁶⁹⁸ Ebd. S. 26

⁶⁹⁹ Ebd. S. 26

⁷⁰⁰ AFFOLDERBACH, M./ STEINKAMP, H.: Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Düsseldorf 1985. S. 277. Zit. in: DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Uni Marburg 1998. S. 57

⁷⁰¹ Ebd. S. 57

⁷⁰² BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 27

benenfalls korrigiert und durch entsprechende Reflexionsmethoden für die Praxis nutzbar gemacht.

Zusammenfassend erläutert HAFNER-LAUX⁷⁰³, dass ein Verständnis von Lernen in diesem Sinne alltagsorientierte, selbstverantwortete und selbstgestaltete, kritische, solidarische, innovatorische, exemplarische, ganzheitliche und prozesshafte Aspekte vereint.

Methodenkompetenz

Ausbildungsangebote für ehrenamtliche Mitarbeiter sollten sich dadurch auszeichnen, dass in ihnen ein vielfältiges Repertoire an Methoden vorgestellt und genutzt werden. Methoden sind pädagogische Hilfsmittel, die dazu dienen, Inhalte zu vermitteln bzw. Prozesse in Gang zu setzen. SCHILLING⁷⁰⁴ bezeichnet Methoden als „das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Ziels, der erfolgreiche Weg zum Ziel, eine spezifische Art und Weise zu handeln. Methoden sind Formen des Herangehens an Aufgaben zur Lösung von Zielen und/oder Problemen. (...) So wie es in der Didaktik um das Was und Warum geht, befasst sich die Methodik mit dem Wie und Womit. (...) Ist die Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, so ist die Methodik die Wissenschaft vom zielgerichteten Handeln.“ Das bedeutet jedoch auch: Methoden in der Jugendarbeit werden nicht um ihrer selbst Willen angewendet!

Ein breites Kennenlernen sowie die Nutzung unterschiedlicher Methoden (beispielsweise auch durch den Einsatz von Medien) soll die ehrenamtlich Tätigen in die Lage versetzen, Methoden bewusst und differenziert auszuwählen, um sie im Folgenden situationsgerecht einsetzen zu können. Dabei ist im späteren Handlungskontext insbesondere auf folgende pädagogischen Prinzipien zu achten:

Zielgruppenorientierung

Die Teilnehmenden sollen in der Ausbildung befähigt werden, sich in der Praxis bezüglich Zielen, Inhalten und Methoden eng an der Lebenswelt, den Interessen und Bedürfnissen der entsprechenden Zielgruppe zu orientieren.

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Der Grundsatz der „Ganzheitlichkeit“ besagt, „dass die verschiedenen Dimensionen des Menschen (d.h. psycho-motorische, sozial-kommunikative, emotional-affektive, biologisch-vitale,

⁷⁰³ Vgl. HAFNER-LAUX, W.: Qualifizierungskonzept: Katholische Junge Gemeinde. In: In: BÖHNISCH, L./ GÄNGLER, H./ RAUSCHENBACH, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991. S. 672

⁷⁰⁴ SCHILLING, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied 1993. S. 47. Zit. in: DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Uni Marburg 1998. S. 65f.

kognitiv-rationale, ethisch-wertende Aspekte) als Wirkgeflecht anzusprechen sind.“⁷⁰⁵ Deshalb sind die Lernsituationen, aber auch die spätere Anwendung so zu gestalten, dass die zu vermittelnden Inhalte über möglichst vielfältige Sinneserfahrungen zu erfassen sind.

VI.5 Qualifizierungsinhalte

Wie in Kapitel VI.3 aufgezeigt gibt es eine Fülle an Qualifizierungsinhalten, die den in der Regel spezifisch-trägerorientierten Ausbildungskonzepten zugrunde liegen. Unabhängig von diesen trägerspezifischen Ausbildungsinhalten und -formen formulierte eine Projektgruppe des Hessischen Jugendringes⁷⁰⁶ 1998 folgende Mindeststandards für die Ausbildung von Kinder- und Jugendleiter (im Kontext der Jugendleiter-Card), die ich hier exemplarisch aufzeigen möchte:

Baustein: Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter

Das Kindes- und Jugendalter zeichnet sich durch besondere alters- und geschlechtsspezifische Entwicklungsprozesse aus. Ehrenamtliche Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit benötigen Grundkenntnisse über diese Entwicklungsprozesse, damit sie „individuelle Situationen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen verstehen und entsprechend in ihrem Verhalten wie auch in ihrem Angebot auf den jeweiligen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen bezogen agieren und reagieren zu können.“⁷⁰⁷ Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Die psychische, kognitive und soziale Entwicklung

Dieser Themenbereich beinhaltet die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Problemwahrnehmung und Problemlösungen), die Entwicklung und das Verständnis von Rollen (Geschlechterrollen, soziale Rollen) sowie die Herausbildung sozialer Kompetenz (Kooperation, Konfliktlösung, Selbstbewusstsein).

Körperliche und psychomotorische Entwicklung

Hier geht es um Themen wie beispielsweise Körperwachstum, die motorische Entwicklung und Geschlechtsreifung.

⁷⁰⁵ BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 27

⁷⁰⁶ Vgl. ebd. S. 26f.

⁷⁰⁷ Ebd. S. 28

Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung

Stichworte, die unter diese Rubrik fallen und thematisiert werden sollten, sind Identität, Sexualität, Werte und Normen sowie die Zukunftsplanung.

Baustein: Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen

Um den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden zu können, ist eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt erforderlich. Dabei sollten die milieu- und geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen und altersbezogenen Probleme und Erfahrungen berücksichtigt werden. (Siehe auch Kapitel II: „Die Lebenswelt von (Kindern und) Jugendlichen“ ab Seite 9). Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen

Dieser Themenbereich beinhaltet das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Kontexten von Familie, Schule und Ausbildung, Freizeiträumen und Freizeitmöglichkeiten, Cliques sowie die Frage nach Werten und den Umgang mit Medien.

Soziokulturelle Unterschiede

Mögliche Themen sind der städtische und ländliche Alltag, unterschiedliche kulturelle Lebenszusammenhänge und Milieus.

Geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen

In diesem Zusammenhang sollten Alltagserfahrungen und Lebensperspektiven von Mädchen und Jungen angesprochen werden.

Exemplarische Erfahrungs- und Problemfelder

Dieser Teilbereich umfasst die Themen Arbeitslosigkeit und berufliche Perspektiven, Partizipation von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, Gewalt und Jugendkriminalität, Drogen und Suchtverhalten, Lebensstile und Zukunftsvisionen von Kindern und Jugendlichen.

Baustein: Arbeit in und mit Gruppen

Für die Arbeit in und mit Gruppen sind gruppenpädagogische Kenntnisse und Erfahrungen nötig. Laut den Autoren⁷⁰⁸ bildet „der bewusste Umgang mit Gruppenprozessen die Voraussetzung für die Motivierung, Qualifizierung und längerfristige Bindung von Kindern und Ju-

⁷⁰⁸ BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 29

gendlichen in der Gruppe bzw. im Verein/Verband.“ Die Fähigkeit Ehrenamtlicher, die Interessen und Erwartungen der Gruppenmitglieder wahrzunehmen und angemessen zu berücksichtigen, soll gefördert werden. Des Weiteren sollen partnerschaftliche Verhaltensformen entwickelt und das eigene Selbst- und Rollenverständnis kritisch reflektiert werden. Die ehrenamtlich Tätigen sollen Kenntnisse erlernen, wie sie die Eigen- und Mitverantwortlichkeit der Gruppenmitglieder fördern können. Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Definition und Formen von Gruppen

Die Teilnehmer sollten die spezifischen Merkmale von altersgemischten, geschlechtsspezifischen und projektorientierten Groß- und Kleingruppen verstehen lernen.

Erkennen und Gestalten von Gruppenprozessen

Mögliche Themen sind die Entwicklungsphasen von Gruppen, Rollen und Kommunikationsmerkmale in Gruppen sowie die Programmgestaltung in unterschiedlichen Gruppenphasen – insbesondere in Anfangs- und Schlusssituationen.

Entscheidungsfindung und Beteiligungsmodelle

In diesem Kontext geht es um die Herausbildung von Interventionskompetenzen und um das Kennenlernen verschiedener Konsensmodelle bzw. Konfliktlösungsstrategien.

Reflexion von Gruppensituationen

Die ehrenamtlichen Mitarbeiter sollen qualifiziert werden, Störungen und Konflikte in Gruppen zu erkennen und zu bearbeiten. Dabei ist die Stellung der Gruppe in ihrem Umfeld sowie geschlechts- und gruppenspezifisches Rollenverhalten zu beachten. Außerdem spielen Reflexion- und Feedbackmethoden in diesem Kontext eine wichtige Rolle.

Baustein: Mitarbeiterrolle und Selbstverständnis

Um den Leitungsaufgaben gerecht zu werden, benötigen ehrenamtliche Mitarbeiter neben grundlegenden Fachkenntnissen, die Förderung von Persönlichkeitseigenschaften im Bereich der individuellen sozialen Kompetenz. Ebenso gilt es eigene Fehler, die in der Arbeit mit Menschen unvermeidbar sind, zu reflektieren und damit dem Erfahrungswissen zugänglich zu machen. Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Zusammenhang sollten Selbst- und Verantwortungsbewusstsein, die eigenen Grenzen und Kompetenzen, Kritikfähigkeit, das eigene Rollenverständnis, die Motivation sowie die Bedeutung der Geschlechtsidentität zur Sprache kommen. Außerdem sollten Methoden zur Selbstreflexion behandelt werden.

Leitungskompetenz

Mögliche Themen sind unterschiedliche Führungs- und Leitungsstile, Moderation, Rhetorik und Kommunikationsfähigkeit sowie der Umgang mit Nähe und Distanz zur Gruppe bzw. einzelnen Gruppenmitgliedern.

Teamfähigkeit

Dieser Themenbereich beinhaltet die Entscheidungs-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, hilfreiches Wissen zu Teamstrukturen und das Einüben einer Feedback-Kultur.

Baustein: Aufsichtspflicht, Haftung, Versicherung

Um in unterschiedlichen Situationen angemessen und rechtssicher handeln zu können, sollten den Mitarbeitern die wesentlichen Rechtsinhalte für die Praxis – insbesondere zu Aufsichtspflicht, Haftung und Versicherung vermittelt werden. Es geht dabei um Orientierungshilfen, wobei es wichtig ist zu vermitteln, „dass die Gesetze und die daraus entstehenden Verpflichtungen nicht als Androhung von Strafen, sondern in erster Linie als Schutz für Kinder und Jugendliche zu verstehen sind.“⁷⁰⁹ Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Rechtliche Stellung der Kinder- und Jugendleiter

Hierunter fallen Stichworte wie Geschäfts-, Haftungs-, und Schuldfähigkeit, Personensorge- und Erziehungsberechtigte sowie das Recht auf Sonderurlaub.

Aufsichtspflicht

An dieser Stelle sollten die Bedeutung und der Umfang der Aufsichtspflicht erläutert sowie Einverständniserklärungen der Eltern, besondere Gefahrenpunkte (z.B. beim Schwimmen, Bergwandern, Straßenverkehr) und Regeln bei Freizeiten, Lagern und Seminaren angesprochen werden. Des Weiteren sollte das Thema „Sexualität und Aufsichtspflicht“ behandelt und haftungs- bzw. strafrechtliche Konsequenzen von Aufsichtspflichtverletzungen aufgezeigt werden.

Haftung, Haftungsbegrenzung und Versicherungen

In diesem Kontext geht es um Grundsätze der Haftung beispielsweise im Rahmen der Aufsichtspflicht und von Veranstaltungen. Außerdem sollten die Themen Vereinshaftung bzw. Versicherungen des Verbandes/des Vereins, Haftpflicht-, Unfall-, Kranken- und Zusatzversicherungen (z.B. Reise-, Kfz-Versicherungen) sowie Insolvenzschutz behandelt werden.

⁷⁰⁹ BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998. S. 31

Jugendschutzgesetz

Dieser Themenbereich beinhaltet das Kennenlernen der wichtigsten Vorschriften und Richtlinien des Kinder- und Jugendschutzgesetzes.

Baustein: Organisation, Planung und Öffentlichkeitsarbeit

Von ehrenamtlichen Jugendleitern wird im besonderen Maße auch eine organisatorische und planerische Kompetenz sowie grundlegende Kenntnisse der Öffentlichkeitsarbeit abverlangt. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Grundlagen der Organisation und Planung zu vermitteln. Zusätzlich geht es um das Thema Öffentlichkeitsarbeit nach dem Prinzip: „Tue Gutes und rede darüber.“ Diese Seminareinheit sollte dazu beitragen, Öffentlichkeitsarbeit als Aufgabe wahrzunehmen und diese form- und zielgruppengerecht gestalten zu können.

Diesbezüglich zu vermittelnde Inhalte sind:

Organisation und Planung

Hier geht es um Zielsetzungs- und Planungsmodelle sowie um die Programm- und Veranstaltungsplanung (Gruppenstunden, Projekte, Freizeiten etc.). Außerdem sollten die Themen Finanzen (Zuschüsse, Teilnehmerbeiträge etc.), Ergebnissicherung (Protokolle, Veröffentlichungen) sowie Strukturen des/der jeweiligen Verbandes/Organisation vermittelt werden.

Grundlagen und Methoden der Öffentlichkeitsarbeit

Dieser Themenbereich beinhaltet die Zielsetzung und zentrale Fragestellungen bezüglich der Öffentlichkeitsarbeit sowie Mittel und Methoden der internen (Elternbriefe, Informationsabende) und der externen Öffentlichkeitsarbeit (Pressemitteilungen, Gestaltung von Plakaten und Handzetteln, Internetauftritt etc.).

VI.6 Spezifische Qualifikationen hinsichtlich einer Kooperation zwischen verbandlicher Jugendarbeit und Schule

Wie ich am Anfang dieser Arbeit deutlich gemacht habe, beschäftigt mich – neben den Chancen und Grenzen einer Kooperation zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit – zentral die Frage, welche Qualifikationen und Kompetenzen den meist ehrenamtlichen Mitarbeitern in der verbandlichen Jugendarbeit hinsichtlich einer solchen „partnerschaftlichen Kooperation“ zu vermitteln sind. Trotz umfangreicher Recherchen konnte ich hierzu jedoch keine spezifischen wissenschaftlichen Abhandlungen finden. Auch auf meine Anfrage hin bei zahlreichen Jugendverbänden, konnte mir diesbezüglich nicht weitergeholfen werden. Allerdings wurde

mir mehrfach versichert, dass ich mit dieser Fragestellung ein äußerst aktuelles Thema untersuchen würde. So bekam ich z.B. von Frau Christine HOFFMANN⁷¹⁰ vom BDKJ-Bundesvorstand die Antwort: „Du bist mit deinem Thema auf der Höhe der Zeit. Es wird an vielen Stellen auch im BDKJ zu diesem Thema gearbeitet. Fertige Publikationen und Ausschreibungen kann ich dir derzeit aber nicht zur Verfügung stellen.“

Aus diesem Grund werde ich mich an dieser Stelle auf einige „persönliche Mutmaßungen“ beschränken und abschließend „das Schülermentorenprogramm“ vorstellen. Bei diesem Programm handelt es sich um die einzige mir bekannte Qualifizierungsmaßnahme in doppelter Trägerschaft von Jugendverbandsarbeit und Schule, die sich außerdem ausdrücklich auf beide Handlungsfelder bezieht. Allerdings ist die Zielgruppe auf ehrenamtliche Mitarbeiter im Schüleralter beschränkt, wobei die Teilnehmer – meiner Beurteilung nach – eher mehr für einen der beiden Bereiche Schule oder verbandliche Jugendarbeit, und weniger für tatsächliche „Handlungsfelder in Kooperation“ qualifiziert werden. Es handelt sich also bei diesem Programm deshalb eher um eine Qualifizierungsmaßnahme in Kooperation – anstelle für bzw. hinsichtlich einer Kooperation von Jugendverbandsarbeit und Schule. Trotzdem erschien mir dieses Schülermentorenprogramm im Rahmen dieser Arbeit erwähnenswert...

Was sind also – meiner Einschätzung nach – die zentralen Qualifizierungsinhalte, die in Ergänzung zu den in den Kapiteln VI.3 „Beispiele: Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche“ und VI.5 „Qualifizierungsinhalte“ behandelten Konzepten, im Blick auf potentielle Kooperationsbemühungen zu vermitteln sind? Im Wesentlichen werde ich mich hierbei auf die Ergebnisse der Kapitel III und VI dieser Arbeit beziehen und folgende „Qualifikations-Zusatzbausteine“ konzipieren:

Zusatzbaustein 1: Verständnis des „eigenen Systems“

Um als Kooperationspartner für die jeweils „andere Seite“ berechenbar und verlässlich zu sein, muss man sich in Bezug auf die eigenen Interessen, Erwartungen, Befürchtungen und Auflagen im Klaren sein. Dabei ist es unverzichtbar, über detaillierte Kenntnisse zu den Begrifflichkeiten, Strukturmerkmalen und Entwicklungstendenzen des eigenen Handlungsfeldes zu verfügen sowie sich über die eigene Rolle im Gesamtgefüge bewusst zu sein. Konkret sollten hierbei folgende Inhalte zur Sprache kommen:

⁷¹⁰ E-Mail vom 20.03.2003: HOFFMANN, C. Referat Jugendpolitik und Frauenpolitik. Berlin Büro des BDKJ-Bundesvorstandes, Chausseestraße 128a, 10115 Berlin

- Die Abgrenzung der verbandlichen Jugendarbeit von anderen Formen der Jugendarbeit und Einordnung in den Jugendhilfekontext.
- Jugendverbände als Sozialisationsinstanzen – Strukturmerkmale.
- Jugendverbände als Interessenverbände und Organisationen.
- Aktuelle Situation und Perspektiven der verbandlichen Jugendarbeit.
- Merkmale einer schulbezogenen Jugend(verbands)arbeit (u.a. sozialräumlicher Ansatz).

Zusatzbaustein 2: Verständnis des „fremden Systems“

Wie schon erwähnt betont KREUZNACH⁷¹¹, dass „das Voneinanderwissen die wesentliche Voraussetzung ist, um zusammenzuarbeiten.“ Erst „durch das gegenseitige Verstehen und den bewussten Abgleich an Interessen“, kann laut ENGELKING⁷¹², „eine gegenseitige Akzeptanz“ entstehen. Aus diesem Grund ist es hilfreich, über grobe Kenntnisse zum Funktionsverständnis und zu den Strukturmerkmalen von Schule, zur Rolle des Lehrers, zur Schulentwicklung und hinsichtlich des Schulrechts zu besitzen. Konkret beinhaltet dieses folgende Themenbereiche:

- Schule als Sozialisationsfeld – ein neues Funktionsverständnis von Schule.
- Schule als Organisation; Schulrecht.
- Die Lehrerrolle im Wandel.
- Schulentwicklung und Perspektiven.

Zusatzbaustein 3: Schritte zur Kooperation

DEINET⁷¹³ stellt fest: „Soll die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht an einzelnen engagierten Personen hängen bleiben, sondern (...) Kontinuität und Verlässlichkeit enthalten, ist es erforderlich, dass Strukturen geschaffen werden.“ Um also Kooperationsprojekte erfolgreich zu beginnen und langfristig abzusichern, sollten beispielsweise folgende Inhalte behandelt werden:

- Kooperationsstypen, -themen, -ebenen und -beispiele.
- Kooperations-Hemmnisse.
- Kooperations-Bedingungen – Vorgehensweise.
- Strukturelle Absicherung von Kooperation.
- Chancen, Grenzen und Perspektiven von Kooperationsprojekten.

⁷¹¹ KREUZNACHT, H.: Schwierige Schüler. Zusammenarbeiten von Schule und Jugendamt. In: DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 80

⁷¹² ENGELKING, G. u.a.: Schulsozialarbeit – Pädagogische Schulentwicklung. In: ebd. S. 143

⁷¹³ DEINET, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001. S. 16

Grundsätzlich muss in diesem Zusammenhang jedoch die Frage gestellt werden, ob eine theoretische Vermittlung von Kenntnissen hinreichend erfolgsversprechend ist oder ob nicht vielmehr direkte Praxiserfahrungen – z.B. in Form von mehrmonatigen (durch Hauptamtliche begleitete) Praktika im „anderen System“ und in bereits existierenden Kooperationsprojekten – weit mehr geeignete Qualifizierungsmaßnahmen darstellen. Hierbei ist allerdings (wieder) fraglich, ob dieses überhaupt zeitlich (und finanziell) von ehrenamtlichen Mitarbeitern geleistet und erwartet werden kann – zumindest bei Schülern und Auszubildenden kann dieses in der Regel wahrscheinlich verneint werden...

VI.7 Das Schülermentorenprogramm – eine beispielhafte Qualifizierungsmaßnahme in Kooperation von Jugendverbandsarbeit und Schule

Wie mehrfach in dieser Arbeit schon aufgezeigt, gibt es für Jugendliche in der Jugend(verbands)arbeit aber auch in der Schule eine Fülle von Bereichen, in denen sie eigenverantwortlich und ehrenamtlich initiativ werden können. Von Bedeutung ist, dass sie für diese Aufgaben in Theorie und Praxis fundiert vorbereitet und in der Folge von Fachleuten qualifiziert begleitet werden.

Was 1994 im Bereich des Sports⁷¹⁴ in Baden-Württemberg begann, hat sich mittlerweile auf die Musik⁷¹⁵, die Verkehrserziehung⁷¹⁶, den sozial-technischen Bereich⁷¹⁷, im Bereich von Natur- und Umweltschutz⁷¹⁸ sowie auf die kirchliche Jugendarbeit erfolgreich ausgedehnt. Rund 6.000 Schüler haben in den letzten Jahren nach Angaben des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport⁷¹⁹ die Schülermentorenausbildung in den einzelnen Fachbereichen absolviert und sind jetzt (teilweise) ehrenamtlich in Schule und Jugendarbeit tätig.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport⁷²⁰ unterstützt die Konzeptentwicklung sowie die praktische Ausbildung der Schülermentoren und betont: „Kaum eine Ausbildung bietet jungen engagierten Menschen in dem Maße die Chancen, eigenverantwortlich und ehrenamt-

⁷¹⁴ Weitere Infos: Schülermentorenausbildung im Bereich Sport in Kooperation des Landesinstituts für Schulsport und den Sportfachverbänden. Internet: <www.schulsport-in-bw.de> oder <www.lis-in-bw.de>

⁷¹⁵ Weitere Infos: Schülermentorenausbildung im Bereich Musik. Internet: <www.schulmusik-online.de>

⁷¹⁶ Schülermentorenausbildung im Bereich der Verkehrserziehung in Kooperation mit dem Verkehrsministerium und der Landesverkehrswacht B-W.

⁷¹⁷ Weitere Infos: Schülermentorenausbildung „Jugendcourage – Verlass dich drauf“ im sozialen und technischen Bereich in Kooperation mit den Jugendverbänden Jugendrotkreuz, ARGE DLRG-Jugend, Malteser-Jugend, Johanniter-Jugend, Jugendfeuerwehr und THW-Jugend. Internet: <www.jugendcourage.de>

⁷¹⁸ Weitere Infos: Schülermentorenausbildung „Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten“ im Bereich des natur- und Umweltschutzes in Kooperation mit der Stiftung Naturschutzfonds. E-Mail: herrn@media.leu.bw.schule.de

⁷¹⁹ Vgl. Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/jugend/schuelermentoren.htm> Stand: 20.04.2003

⁷²⁰ Ebd.

lich tätig zu werden sowie soziale Verantwortung praktisch wahrzunehmen, als das Wirken als Schülermentor oder Schülermentorin. In diesen Tätigkeiten erfahren Jugendliche, dass man ihnen etwas zutraut, ihnen Verantwortung überträgt und dass man sie in wichtige Aufgabenfelder in der Schule, der Jugend- und Vereinsarbeit einbindet. Die verstärkte Einbeziehung junger Menschen in die Gesellschaft ist aber auch vor einem weiteren Hintergrund wichtig. Die Anforderungen, die Vertreter der Wirtschaft an die Fähigkeiten und Fertigkeiten junger Menschen stellen, machen deutlich, dass Jugendliche möglichst früh daran arbeiten müssen, Schlüsselqualifikationen wie etwa Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie kommunikative Kompetenz und Führungskompetenz zu erwerben. Die verschiedenen Schülermentorenprogramme leisten dazu einen wesentlichen Beitrag.⁷²¹

Im Folgenden werde ich das Schülermentorenprogramm in Kooperation von Schule und kirchlicher (verbandlicher) Jugendarbeit mit dem Titel „Soziale Verantwortung lernen“ kurz vorstellen.

Projektbeschreibung⁷²²

Nach Abschluss der Modellphase⁷²³ von 1994 bis 1999 wird das Schülermentorenprogramm „Soziale Verantwortung lernen“ seit dem Schuljahr 1999/2000 in Kooperation mit der evangelischen kirchlichen Jugendarbeit (Kooperationsträger ist das „Evangelisches Jugendwerks in Württemberg“ EJW) und seit 2001 auch in Kooperation mit der katholischen kirchlichen Jugendarbeit (Kooperationsträger ist die „Katholische Studierende Jugend“ KSJ – der Schüler-Verband im Bund der Deutschen Katholischen Jugend BDKJ), für interessierte Schüler ab 15 Jahren flächendeckend in Württemberg angeboten. Dabei wurde das Schülermentorenprogramm gemeinsam vom EJW und dem baden-württembergischen Kultusministerium entwickelt und wird seither unter der Schirmherrschaft von Kultusministerin SCHAVAN – gefördert von einer Jugendstiftung – durchgeführt. Insgesamt sind jährlich 0,5 Mio. EUR⁷²⁴ im baden-württembergischen Landeshaushalt für Kooperationsprojekte zwischen Jugendarbeit und Schule angesetzt – auch die Teilnahme am Schülermentorenprogramm wird bezuschusst.

⁷²¹ Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/jugend/schuelermentoren.htm> Stand: 20.04.2003

⁷²² Weitere Infos: Evangelisches Jugendwerk in Württemberg, Internet: <www.schuelermentor.de>; KSJ-Diözesanstelle Rottenburg-Stuttgart, Internet: <www.drs.de/ksj>; KSJ-Diözesanstelle Freiburg, Internet: <www.ksj-freiburg.de>

⁷²³ 1994/1995 wurde eine Vorstudie von C. DAHLER, sowie 1996/1997 eine Pilotphase in drei Regionen durchgeführt, bevor 1997 bis 1999 ein Starthilfe- und Forschungsprojekt als Modelphase endgültige Ergebnisse lieferte. Vgl. BÖHM, U./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S. (Hrsg.): Startversuche im Gemeinwesen – Jugendliche lernen soziale Verantwortungsfähigkeit. Dokumentation zu einem Forschungsprojekt im Auftrag des EJW und des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Stuttgart 2000. Siehe auch: BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 24ff.

⁷²⁴ Vgl. Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/kultusm/ehrenamt/ehrenamt.htm>. Stand: 27.04.2003

Die Facette des Schülermentorenprogramms zielt auf eine praxisnahe Zusammenarbeit von Schule und konfessionsübergreifender kirchlicher Jugendarbeit.

Von kirchlicher Seite mit dem Schülermentorenprogramm verknüpfte Ziele sind:

- Schüler entdecken Möglichkeiten zum ehrenamtlichen Engagement in Jugendarbeit oder Schule.
- Schüler entdecken ihre eigenen Fähigkeiten und Talente, erwerben zusätzliche Qualifikationen (z.B. im Bereich Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung und Empathie) und bekommen die Möglichkeit, soziale Verantwortung zu lernen.
- Schüler erleben kirchliche Jugendarbeit „live“ und die Jugendarbeit gewinnt dadurch neue Mitarbeiter.
- Das ehrenamtliche Engagement Jugendlicher wird durch die Schule und das Kultusministerium honoriert.
- Vertreter von Jugendarbeit und Schule bekommen niederschwellig die Möglichkeit, mit einander in Beziehung zu treten.

Dabei ist nach Meinung von KIESS⁷²⁵ Jugendarbeit ein interessanter Partner für Schule, da sie „Jugendlichen Handlungsspielräume für verantwortliches Tun eröffnet, (...) Anstöße für eine sinnvolle Freizeit- und Lebensgestaltung gibt, (...) Begleitung auf dem Weg der Persönlichkeitswerdung (...) und Lern- und Qualifizierungsmöglichkeiten bietet.“

Von schulischer bzw. staatlicher Seite mit dem Schülermentorenprogramm verknüpfte Ziele sind:

- Ehrenamtliches Engagement von Jugendlichen soll in der Gesellschaft gefördert, honoriert und Jugendliche durch dieses Programm qualifiziert werden.
- Jugendliche sollen ermutigt werden, ihren Lebensraum Schule aktiv mitzugestalten.
- Das Programm soll zur Öffnung der Schule für Partner von außen beitragen.

Zusammenfassend formuliert die baden-württembergische Kultusministerin SCHAVAN⁷²⁶: „Die Ausbildung zum Schülermentor ermöglicht einen Zugang zum ehrenamtlichen Engagement in Jugendarbeit und Schule und vermittelt gleichzeitig die mehr und mehr in den Vordergrund rückenden Schlüsselqualifikationen (wie etwa Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder kommunikative Kompetenz).“

⁷²⁵ KIESS, R. zit. in: BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 9

⁷²⁶ SCHAVAN, A. zit. in: ebd. S. 8

Strukturen des Evangelischen Jugendwerks in Württemberg EJW⁷²⁷

Das EJW arbeitet als freier Jugendverband im Auftrag der evangelischen Landeskirche in Württemberg, deren Gebiet in etwa deckungsgleich ist mit den baden-württembergischen Regierungsbezirken Stuttgart und Tübingen. In rund 7380 Gruppenangeboten im Rahmen des EJW werden über 100.000 Kinder und Jugendliche regelmäßig erreicht – das entspricht nach eigenen Angaben etwa 9% der 6- bis 20-Jährigen im Zielgebiet. In der Landeszentrale in Stuttgart-Vaihingen und den 51 evangelischen Bezirksjugendwerken sind ca. 200 hauptamtliche Jugend- und Bildungsreferenten und in etwa 16.400 ehrenamtliche Mitarbeiter tätig. Etwa ein Drittel dieser Ehrenamtlichen ist unter 20 Jahre, ca. 800 unter 16 Jahren alt. In allen Bezirksjugendwerken werden regelmäßig Schulungskurse für ehrenamtliche Mitarbeiter angeboten – ergänzt durch die landesweite „Leitungsakademie“ des EJW und jährlich rund 150 weiteren zielgruppen- und spartenspezifischen Qualifizierungsangeboten.

Zielgruppenbeschreibung

Die Ausbildung zum Schülermentor richtet sich an interessierte Schüler ab 15 Jahren. Die Schüler müssen dabei nicht einer bestimmten Konfession angehören, allerdings ist ein Minimum an kirchlichem Interesse mit Sicherheit von Vorteil, da sich bestimmte Teile der Qualifizierungsinhalte explizit auf die kirchliche Anwendungspraxis beziehen (z.B. biblische Grundlagen, Vorbereiten einer Andacht etc.). Im Allgemeinen ist die Schülermentorenausbildung für Schüler aller Schulformen offen, allerdings zeigt sich, dass es schon aus Gründen der unteren Altersbeschränkung für Hauptschüler eher schwierig ist, das Programm zu absolvieren. Für diese Zielgruppe soll deshalb zukünftig ein Programm mit einem auf sie zugeschnittenen Profil entwickelt werden.

Das Programm soll Schüler befähigen und motivieren, sich in der Schule oder verbandlichen Jugendarbeit zu engagieren und die Schwelle zum Engagement niedriger setzen. Die Schüler sind jedoch nach Absolvierung dieser Ausbildung (natürlich) nicht verpflichtet, sich über das abgeschlossene Programm hinaus in Schule und/oder Jugendverbandsarbeit zu engagieren.

Schüler, die bereits aktiv in der verbandlichen Jugendarbeit oder Schule tätig sind, können unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls das Abschlusszertifikat erhalten.

⁷²⁷ Datenquelle vgl. BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 22f.

Aufbau und Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme

Dem Schülermentorenprogramm liegt ein trimodularer Aufbau zugrunde. Dabei hat nach WEINGARDT⁷²⁸ „ein handlungsorientierter Ansatz für Verantwortungslernen den Vorrang gegenüber einer rein kognitiven Herangehensweise.“ Neben kursartigen Elementen, die eher theoretische Zugänge ermöglichen, hat jeder Jugendliche im Rahmen dieser Ausbildung in einer praktischen Phase nach dem Prinzip „learning-by-doing“ die Möglichkeit, theoretisch erlernte Fähigkeiten praktisch einzuüben. Die gesamte Ausbildung zum Schülermentor sollte innerhalb eines Jahres abgeschlossen sein.

Verantwortungsübernahme passiert nach WEINGARDT⁷²⁹ im Allgemeinen auf drei Ebenen: die „Selbstverantwortung“ (die Verantwortung für das eigene Leben und persönliche Entfaltung), eine „soziale Verantwortung“ (im gesellschaftlichen Nahbereich) sowie eine globale Verantwortung“ (das Engagement für die Erhaltung der weltweiten natürlichen Ressourcen sowie für Gerechtigkeit und Frieden).

Durch die Schülermentorenausbildung sollen die Teilnehmer insbesondere in den ersten beiden Bereichen qualifiziert werden Verantwortung zu übernehmen. Dabei spielt der Erwerb von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösung, Management der eigenen Freizeit, Frustrationstoleranz, Verantwortungsübernahme, Methodenkompetenz etc. eine zentrale Rolle.

Die Qualifizierungsmaßnahme beinhaltet drei verbindliche Ausbildungsmodule, wobei die Reihenfolge variabel ist – allerdings innerhalb eines Jahres abgeschlossen sein sollte:

- *Ein Schnupperpraktikum:*

Das Praktikum kann in den unterschiedlichsten Bereichen der kirchlichen Jugendarbeit absolviert werden. Grundsätzlich sind dabei zwei Varianten möglich: Entweder wird über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten in einem kontinuierlichen Angebot (z.B. in einer Kindergruppe, Jungschar, Jugendarbeit, Ferienspiele, Offener Treff, Schülercafé etc.) oder im Rahmen eines größeren zeitlich begrenzten Events (z.B. bei einem Jugendtag, „Konfi-Camp“, Projekttag, musisch-kulturelle Schulveranstaltung etc.) verantwortlich mitgearbeitet – in diesem Fall muss der Praktikant an allen Vorbereitungstreffen, bei der kompletten Maßnahme und den Nachtreffen beteiligt sein. In beiden Varianten sind die verantwortliche Vorbereitung und Durchführung verschiedener Programmelemente, eine

⁷²⁸ WEINGARDT, M.: Soziale Verantwortung wahrnehmen – ein Lernbereich Jugendlicher. In: BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 32

⁷²⁹ WEINGARDT, M.: Soziale Verantwortung wahrnehmen – ein Lernbereich Jugendlicher. In: ebd. S. 12

kontinuierliche Praxisbegleitung und -beratung durch Haupt- oder langjährig erfahrene Ehrenamtliche sowie unterschiedliche Reflexionseinheiten Mindeststandard. Im Rahmen dieses Praktikums sollen den Teilnehmern im Unterschied zu den weitgehend kognitiven Arbeitsformen in der Schule besonders handlungs- und teamorientierte Erfahrungen ermöglicht werden, wobei dadurch ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung in der Praxis erprobt und eingeübt wird und sich bewähren kann.

So stellt WILLRETT⁷³⁰ fest: „Von den drei Ausbildungsmodulen ist das Praktikum das Bedeutendste. Was praktisch mehrmals angewendet und dadurch routinisiert wird, ist als Kompetenz verlässlich vorhanden und kann zertifiziert werden.“

- *Mehrtägiger Basiskurs:*

Dieser vier- bis sechstägige Basiskurs – auch Grundkurs genannt – orientiert sich strukturell und in den Inhalten an der Qualifizierungsmaßnahme für Jugendleiter. (Siehe Kapitel VI.3 „Beispiele: Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche – Jugendleiter-Card“.)

- *Eintägiger Spezialkurs:*

Eine zusätzliche landesweite Zentralveranstaltung hat speziell innerschulische Aspekte und Rahmenbedingungen zum Inhalt. In Workshops (z.B. zu den Themen „Open-Air-Konzert“, „Organisieren einer Schuldisco“, „SMV-Mitarbeit“, „Kooperation mit der Diakonie“, „Schülerbibelkreis“, „Schülergottesdienst“, „New Games“, „Projektpräsentation“ etc.) und Referaten werden hierbei die Möglichkeiten und Grenzen des selbstverantwortlichen Engagements in der Schule aufgezeigt bzw. gemeinsam erarbeitet und Fragen des Schulrechts behandelt.

Berechtigungen und Zertifikate

Die Ausbildung zum Schülermentor wird durch ein, von der Kultusministerin unterschriebenes Zertifikat bescheinigt. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer dieser Qualifizierungsmaßnahme die Jugendleiter-Card mit den entsprechenden Vergünstigungen (siehe Kapitel VI.3 „Beispiele: Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche – Jugendleiter-Card“) sowie auf Wunsch ein Beiblatt zum Zeugnis, auf dem das ehrenamtliche Engagement detailliert dokumentiert wird.

Außerdem kann der „Qualipass“⁷³¹ – eine Dokumentenmappe, in der Jugendliche ihre Praxiserfahrungen aus ganz unterschiedlichen Lernorten in Form von Tätigkeitsnachweisen (z.B. Praktika, Sprachkurse, Auslandsaufenthalte, Schülerinitiativen, Vereinsmitarbeit, Erfindun-

⁷³⁰ WILLRETT, S.: Ausbildungsmodul I: Das Schnupperpraktikum. In: BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 57

⁷³¹ Vgl. hierzu Internet <www.qualipass.info>

gen, die eigene Band oder die Mithilfe in sozialen Einrichtungen) sammeln können, erworben werden. All diese Maßnahmen sollen dazu dienen, das ehrenamtliche Engagement Jugendlicher ausdrücklich anzuerkennen und „verwertbar“ zu machen – d.h. die bescheinigten Zusatzqualifikationen und Rückmeldungen sollen bei der Berufsorientierung helfen, zu weiterem Engagement motivieren und beim Übergang in das späterer Berufsleben sich möglichst als vorteilhaft herausstellen.

Seit 1995 ist laut dem Kultusministerium⁷³² in Baden-Württemberg auch eine Freistellung vom Schulunterricht für „die Ausübung eines Ehrenamts bei Veranstaltungen von Sport-, Musik- und Gesangsvereinen, anerkannten Jugendverbänden und sozialen Diensten möglich, sofern dies vom jeweiligen Verband befürwortet wird.“ Zuständig für die Freistellung bis zu zwei Tagen ist der Klassenlehrer, darüber hinaus die Schulleitung.

Außerdem wird seit 1996 „jede herausgehobene ehrenamtliche Tätigkeit bei Anträgen auf bevorzugte Berücksichtigung des ersten Studienortwunsches in die Entscheidung der Zentralen Vergabestelle für Studienplätze (ZVS) in Dortmund einbezogen.“⁷³³

Werbung für die Schülermentorenausbildung

Die Schüler in Baden-Württemberg können auf mehreren Ebenen von der Möglichkeit dieser Ausbildung erfahren. So kann neben den üblichen Werbemedien wie Einladungsprospekten etc. die Kontaktaufnahme beispielsweise über einen Vertreter der Jugendarbeit im Rahmen einer besonderen Unterrichtsaktion erfolgen (z.B. als „externer Experte“ in einer Religionsstunde) oder Lehrer sprechen gezielt einzelne Schüler an.

Ergebnisse und Perspektiven

Nach Angaben des baden-württembergischen Kultusministeriums⁷³⁴ haben bisher allein beim EJW rund 450 Schüler diese Schülermentorenausbildung absolviert und wurden dabei zu Schülermentoren für kirchliche Jugendarbeit und Schule ausgebildet. Nach mehreren Jahren Praxiserprobung liegen in der Zwischenzeit auch umfangreiche Forschungsergebnisse hinsichtlich notwendiger Kooperationsstrukturen, Strukturanpassungsproblemen, Verlaufsmo-
dellen, dem Lernerfolg bzw. Kompetenzzuwachs, Interessen und Motivlagen der Jugendlichen vor. (Vgl. hierzu WEINGARDT⁷³⁵) Grundsätzlich ist zum jetzigen Zeitpunkt von einem

⁷³² Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/kultusm/ehrenamt/ehrenamt.htm>. Stand: 27.04.2003

⁷³³ Ebd.

⁷³⁴ Vgl. Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/jugend/schuelermentoren.htm> Stand: 20.04.2003

⁷³⁵ Vgl. BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRETT, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000

positiven Gesamtergebnis auszugehen. Trotzdem zeigen sich diverse Schwierigkeiten und „Bruchstellen“:

Bezogen auf die jugendliche Zielgruppe „erzeugt die heutige Lebensweise“, nach WEINGARDT⁷³⁶, „eine Dominanz des Momentanen, des Tagesaktuellen“, die sich bei den Jugendlichen auch „im raschen Verwerfen gefasster Vorsätze oder im Vergessen von Terminen bemerkbar“ machte. So lassen sich viele Jugendliche zwar leicht für diese Qualifizierungsmaßnahme begeistern, sind aber im Zuge von aktuellen Tagesanforderungen (wie z.B. Klassenarbeiten) oder einer nachlassenden Motivation auch relativ schnell wieder bereit, die Ausbildung abzubrechen. Oftmals macht schon zu Beginn der Maßnahme der volle Terminkalender und der enorme Termindruck der Jugendlichen die Teilnahme an den Kursen oder die Absolvierung des begleitendes Schnupperpraktikum nahezu unmöglich.

Auf Jugendarbeitsseite ist es laut den Autoren⁷³⁷ immer wieder schwierig, bedingt durch die hohe zeitliche Zusatzbeanspruchung der Hauptamtlichen, geeignete Mentoren und erfahrene Praxisbegleiter zu finden. Außerdem sind viele potentielle Jugendarbeits- bzw. Praktikumsorte – vor allem im ländlichen Raum – ohne Auto kaum zu erreichen, was für die Jugendlichen mit ihrem eingeschränkten Mobilitätsradius eine Schwierigkeit darstellt. Zusätzlich kommt erschwerend hinzu, dass zahlreiche verbandliche Kinder- und Jungschargruppen von sehr jungen Mitarbeitern geleitet werden, die selbst über relativ wenig Erfahrung verfügen – und als Praktikumsorte daher eher ungeeignet sind.

Abschließend sei noch erwähnt, dass eine anschließende ehrenamtliche Tätigkeit und Verantwortungsübernahme der ausgebildeten Schülermentoren zwar im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit recht erfolgreich ist, im Bereich der Schule jedoch eher schleppend verläuft und immer wieder auf schulisch-strukturelle Hindernisse stößt – die jedoch an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet werden können.

VII Resümee und Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit beschäftigte mich zentral die Fragestellung, ob und unter welchen Voraussetzungen eine Kooperation im Sinne einer gleichrangigen Partnerschaft zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit möglich ist, und welche Qualifikationen und Kompetenzen hierfür auf Seiten der meist ehrenamtlichen Mitarbeiter erworben werden müssen.

⁷³⁶ WEINGARDT, M.: Verantwortungslernen: Notwendige Strukturanpassungen im Zusammenspiel von Schule, Jugendarbeit und Jugendlichen. In: BÖHM, U./ STÖFFLER, F./ WEINGARDT, M./ WILLRET, S.: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000. S. 81

⁷³⁷ Vgl. ebd. S. 81

Die Ergebnisse des **zweiten Kapitels** machten deutlich, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – betrachtet im Kontext des gesellschaftlichen Strukturwandels, der Familie und Schule etc. – die Sozialisationsfelder Schule und Jugendverbandsarbeit mit neuen Herausforderungen konfrontiert. So stellt beispielsweise DEINET⁷³⁸ fest: „Gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere der Wandel der Familie als Sozialisationsinstanz (...) haben zu neuen Anforderungen an das Schulsystem und die Jugendhilfe (inklusive der verbandlichen Jugendarbeit) geführt, die mit den traditionellen (getrennten) institutionellen Mustern nicht mehr zu beantworten sind.“

Gleichzeit hat die Standortbestimmung und ein Blick auf die gewachsenen Strukturen von Schule und der verbandlichen Jugendarbeit in **Kapitel III** gezeigt, wie groß teilweise (noch) die Unterschiede bezüglich den Selbstverständnissen, Strukturen und Funktionszuweisungen sowie den Begrifflichkeiten auf beiden Seiten sind.

Dass eine stärkere Kooperation beider Institutionen in Zukunft nicht nur möglich, sondern nahezu unvermeidbar ist und welche Schritte hierbei „aufeinander zu“ getan werden müssen, wurde im **vierten Kapitel** diskutiert. Während Schule sich nach NÖRBER⁷³⁹ „stärker als in der Vergangenheit dem außerschulischen Lebensfeld und Freizeitraum öffnen muss, bedarf die Jugendarbeit einer stärkeren Orientierung auf den Lebens- und Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen.“ Eine partnerschaftliche Kooperation bietet große Chancen, den gesellschaftlichen Veränderungen und den daraus resultierenden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen besser gerecht zu werden – so scheint insgesamt gesehen, laut NÖRBER⁷⁴⁰ „jedem der beiden Sozialisationsfelder etwas vom andern zu fehlen.“

Insbesondere die derzeitige öffentliche Ganztagschuldebatte erfordert eine stärkere Öffnung der Schule, was wiederum der (verbandlichen) Jugendarbeit mit ihrer umfassenden Infrastruktur an Angeboten, Mitarbeitern, Methoden und Kompetenzen Möglichkeiten eröffnet, sich der Schule als Kooperationspartner anzubieten. Zahlreiche Kooperationsprojekte in allen Bundesländern bestätigen dies eindrucksvoll.

Erkennbar wurde jedoch auch, dass Angebote der schulbezogenen Jugend(verbands)arbeit hinsichtlich der erforderlichen Kontinuität in hohem Maße auf hauptamtliche Mitarbeiter angewiesen sind. Bedingt durch die relativ geringe Anzahl an Hauptamtlichen in der verbandli-

⁷³⁸ DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996. S. 360

⁷³⁹ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit, Dissertation Uni Heidelberg 1995. S. 341

⁷⁴⁰ Ebd. S. 342

chen Jugendarbeit und unvermeidbaren Zeitkonflikten für ehrenamtliche Mitarbeiter, die, beispielsweise selbst noch als Schüler, in schulzeitintegrierten Projekten in der Regel nicht mitarbeiten können, sind diesbezüglich natürliche Grenzen gesetzt.

Die Ausführungen zum „neuen Ehrenamt“ in **Kapitel V** widerlegen deutlich die Einschätzung von Erich FROMM⁷⁴¹ im Eingangszitat: Es stimmt – wir werden einst von der Jugend hören und wir tun es bereits, allerdings sind die Nachrichten im Allgemeinen weder (wie von FROMM prognostiziert) ausgesprochen negativ, noch zeigt sich beispielsweise bezüglich den Untersuchungen zum jugendlichen Engagement ihr „nihilistischer Charakter“. Im Gegenteil: viele Jugendliche sind ausgesprochen aktiv und an vielen Stellen in unserer Gesellschaft engagiert.

Die baden-württembergische Kultusministerin SCHAVAN⁷⁴² macht in diesem Zusammenhang deutlich: „Das Ehrenamt ist Chance für den Einzelnen und für die Gesellschaft. Gerade für junge Menschen bietet ehrenamtliches Engagement einen wertvollen Lern- und Aktionsraum, in dem sie Eigeninitiativen entfalten, Gemeinschaft und Solidarität erleben und am demokratischen Meinungsbildungsprozess aktiv mitgestalten können.“ Allerdings erwarten Ehrenamtliche (zu recht) eine angemessene gesellschaftliche Anerkennung und Würdigung ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit und Qualifizierungsangebote, in denen sie sich, auf eigene Initiative hin, die erforderlichen Kompetenzen aneignen können.

Im **sechsten Kapitel** wurden abschließend einige dieser Qualifizierungsmaßnahmen vorgestellt. Gezeigt hat sich, dass es im Hinblick auf Kooperationsbemühungen von verbandlicher Jugendarbeit und Schule bis jetzt relativ wenig Qualifizierungsangebote gibt. Das „Schülermentorenprogramm“ ist diesbezüglich ein interessanter Anfang. Aber auch hier zeigt sich, wie NÖRBER⁷⁴³ feststellt, dass traditionell ausgerichtete Ansätze schulbezogener Jugendarbeit (und entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen) „weniger stark auf eine Kooperation mit Schulen als auf eine ‚Kooperation‘ mit Schülern“ abzielen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Eine Kooperation im Sinne einer gleichrangigen Partnerschaft zwischen Schule und Jugendverbandsarbeit ist unter bestimmten Bedingungen und mit den erforderlichen zeitlichen, per-

⁷⁴¹ FROMM, E. 1964. Zit. in: SCHILLING, J.: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991. S. 4

⁷⁴² Vgl. Internet: <www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/kultus/ehrenamt/ehrenamt.htm>. Stand: 27.04.2003

⁷⁴³ NÖRBER, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit u. Schule. Dissertation Heidelberg 1995. S. 342

sonellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen „in der Hinterhand“ durchaus möglich, sinnvoll und anstrebenswert. Inwieweit jedoch solche Kooperationsbemühungen auch von (jugendlichen) Ehrenamtlichen geleistet werden können bleibt fraglich.

Auch in Bezug auf diesbezüglich erforderliche Qualifizierungskonzepte sind weitere Überlegungen von verbandlicher Jugendarbeit und Schule notwendig. So kommen die Autoren der Hessischen Jugend⁷⁴⁴ – und ich hiermit ebenfalls – zu dem Schluss: „Nicht die Jugendlichen (Ehrenamtlichen) müssen sich verändern, sondern die Verbände (sowie die Schule) und mit ihnen die Rahmenbedingungen (und Qualifizierungsmaßnahmen) für ehrenamtliche Tätigkeit. Dies gilt umso mehr, als dass klar sein sollte, dass die Verbände für die Jugendlichen mit ihren Problemen, Bedürfnissen usw. da sein sollten, nicht umgekehrt.“

⁷⁴⁴ Hessische Jugend: Ehrenamtliche in der Jugendarbeit. 4/1996. S. 8. Zit. in: DIEKMANN, S.: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit. Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Diplomarbeit Marburg 1998. S. 94

VIII Literatur

- ARTMANN, Thomas: Erziehung in der Konsumgesellschaft. In: deutsche jugend, 2/1989, S. 71-77
- AEJ (Hrsg.): Broschüre „Ehrenamt braucht Qualifizierung“. Hannover 2001
- AEJ (Hrsg.): Broschüre „Ehrenamt braucht Phantasie“. Hannover 1995
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BECKER, Peter; SCHIRP, Jochen: Jugendhilfe und Schule: Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster 2001
- BEHER, Karin; LIEBIG, Reinhard; RAUSCHENBACH, Thomas: Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2000
- BOCK, Karin und SEELMEYER, Udo: Kinder- und Jugendhilfe. Aus: Otto und Thersch (Hrsg.). Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied 2001. S. 985-1000
- BÖHM, Uwe / STÖFFLER, Friedemann / WEINGARDT, Martin / WILLRET, Sabine: Soziale Verantwortung lernen: Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 2000
- BÖHM, Uwe: Jugendarbeit und Schule. Religionspädagogische Perspektiven Band 27. Essen 1996
- BÖHNISCH, Lothar / MÜNCHMEIER, Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis, Weinheim und München 1987, 4. Auflage 1999
- BÖHNISCH, Lothar / RUDOLPH, Martin / WOLF, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort - jugendpädagogische Orientierung zwischen Offenheit und Halt. Weinheim und München 1998
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim und München 1997
- BÖHNISCH, Lothar / MÜNCHMEIER, Richard: Pädagogik des Jugendraums - zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München 2. Auflage 1993
- BÖHNISCH, Lothar; GÄNGLER, Hans; RAUSCHENBACH, Thomas: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991
- BRAUN, Karl-Heinz: Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. In: Neue Praxis 2/1994. S. 107-118
- BRENNER, Gerd: In der Jugendarbeit Verantwortung übernehmen. Die Rahmenbedingungen für das Ehrenamt auf dem Prüfstand. In: deutsche jugend. 48. Jg. 3/2000. S. 107f.

- BRENNER, Gerd / HAFENEGGER, Benno (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen - Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996
- BRENNER, Gerd: Ehrenamtliche –Anmerkungen zu neueren empirischen Studien. In: deutsche jugend. 44. Jg. 3/1996. S. 102f.
- BRENNER, Gerd; NÖRBER, Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit (Praxishilfen für die Jugendarbeit) Weinheim und München 1992
- BRENNER, Gerd: Hauptamtliche und Ehrenamtliche. In: deutsche jugend. 40. Jg. 12/1992. S. 544f.
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn 2002
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.); BEHER, Karin; LIEBIG, Reinhard; RAUSCHENBACH, Thomas: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich. Bd. 163. Berlin 3. Aufl. 2002
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; ROSENBLADT, Bernhard von (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Bd. 194.1. Berlin 2001
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; PICOT, Sibylle (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Band 3: Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport. Bd. 194.3. Berlin 2001
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) und DJI: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München 2001
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 17. Bonn 1998
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn 8. Aufl. 1997
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ehrenamtliche Tätigkeit und ihre Bedeutung für unserer Gesellschaft. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 8. Bonn 1996
- DEINET, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule: ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001
- DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch; Ganztagskonzepte und Koordinationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996

- DEINET, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Schule oder Jugendhilfe: Wo gehört das Thema „Betreuung“ hin? In: Sozialmagazin 1/1996. S. 31-36
- DEINET, Ulrich, STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): Konzepte entwickeln: Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation. Weinheim und München 1996
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. 2 Bd. Opladen 2000
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2002
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule. Frankfurt 2000
- DIEKMANN, Stefanie: Ehrenamt in der Jugendverbandsarbeit: Die Bedeutung von Aus- und Fortbildung. Marburg, Univ. Diplomarbeit 1998
- DRILLING, Matthias: Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart und Wien 2001
- ECKERT, Roland / REIS, Christa / WETZSTEIN, Thomas A.: „Ich will halt anders sein wie die anderen“. Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000.
- EYFERTH, Hanns / OTTO, Hans-Uwe / THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1987
- FAULDE, Joachim: Schule und außerschulische Jugendbildung: eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. Weinheim und München 1996
- FERCHHOFF, Wilfried: Pädagogische Herausforderungen angesichts des Strukturwandels der Jugend. In: deutsche jugend, 7-8/1993, S. 338-346
- GIESECKE, Hermann: Einführung in die Pädagogik. Weinheim und München 5. Aufl. 1999
- GIEST-WARSEWA, Rudolf: Mentoren für Jugendliche. Begleitung im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements. In: Die Deutsche Schule. 93. Jg. 2/2001. S. 223f.
- GILLES, Christoph: Die Gewaltdebatte war der Auslöser: Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin 1/1996. S. 26-30
- HAMBURGER, Franz: Ehrenamtliche Tätigkeit in Jugendverbänden und Jugendzentren. In: deutsche jugend. 36. Jg. 3/1988. S. 126 f.
- HELSPER, W.: Wandel der Schulkultur. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 1/2000. S. 35-60
- HILLMANN, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 4. Aufl. 1994
- HOLTAPPELS, Heinz Günter: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994

HUNDSALZ, Andreas; KLUG, Hans-Peter und SCHILLING, Herbert (Hrsg.): Beratung für Jugendliche. Weinheim und München 1995

HURRELMANN, Klaus: Beide Seiten profitieren: Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin 1/1996. S. 16-21

HURRELMANN, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München. 6. Aufl. 1999

Internetseite des Deutschen Bundesjugendrings BDJR Stand: 20.04.2003:
<www.dbjr.de>

Internetseiten des Kultusministerium Baden-Württemberg Stand: 27.04.2003:
<www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/jugend/schuelermentoren.htm>
<www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/kultusm/ehrenamt/ehrenamt.htm>
<www.qualipass.info>

Jugendrecht. München 21. Aufl. 1997

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 97. 12. Shell Jugendstudie. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierung. Opladen 1997

KLAWE, Willy: Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. Weinheim und München. 5. Aufl. 2000

KRAFELD, Franz Josef: Lebenslagen im Wandel. Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: Sozialmagazin, 3/1993, S. 42-46

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 5. Aufl. 1992

Landesservicestelle Jugendhilfe-Schule: Bericht an das Hessische Sozialministerium. Regionale Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Hessen. Marburg 2000

NEUMANN, Peter (Hrsg.): Ehrenamtliche fördern in der Jugendarbeit: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen, ausbilden und begleiten. ejw-Praxis-Hilfen Bd. 1. Stuttgart 2. Aufl. 1997

NÖRBER, Martin: Schulbezogene Jugendarbeit: zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation. Heidelberg 1995

NÖRBER, Martin: Ehrenamtliche – Stiefkinder der Jugendhilfe. Aktuelle Probleme der Förderung. In: deutsche jugend. 44. Jg. 3/1996. S. 103f.

NÖRBER, Martin: Ehrenamtlichkeit und Jugendverbandsarbeit. In: Unsere Jugend. 45. Jg. 7/1993. S. 289f.

MACK, Wolfgang: Bildung und Bewältigung. Weinheim und München 1999. S. 29-40

- OELERICH, Gertrud: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule: systematische Restrukturierung und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehungen. Diss. Univ. Heidelberg 1998
- OELERICH, Gertrud: Da ging es um einen Jugendlichen, um einen Schüler: Jugendhilfe, Schule und Schüleralltag. In: Sozialmagazin 1/1996. S. 22-25
- OLK, Thomas; BATHKE, Gustav-Wilhelm; HARTNUß, Birger: Jugendhilfe und Schule: empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit (Edition soziale Arbeit). Weinheim und München 2000
- PEGLOW, Meike: Das neue Ehrenamt: Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit. Marburg 2002
- SANTEN, Eric van: Inhalt sucht neue Form. Empirische Befunde zum ehrenamtlichen Engagement in Jugendverbänden und Jugendringen. In: deutsche jugend. 48. Jg. 3/2000. S. 107f.
- SCHÄFERS, Bernhard: Jugendsoziologie. Opladen 7. Aufl. 2001
- SCHILLING, Johannes: Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied, Berlin und Frankfurt 1991
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Datenreport 1999. München 1999
- STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): Freiwillige fördern: Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München 1999
- STURZENHECKER, Benedikt: Ehrenamtliche fördern – konkrete Vorschläge für die Jugendarbeit. In: Unsere Jugend. 45. Jg. 7/1993. S. 277f.
- THIMM, Karlheinz (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung: Phänomene, Hintergründe und Ursachen, Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. 1. Aufl. Berlin 1998
- THOMAS, Volker: Jugendhilfe macht Schule: soziale Jugendarbeit kann helfen - ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer (Praxisreihe Bildung und Information). Wiesbaden 1999
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbeck bei Hamburg. 9. Aufl. 1999
- WENDT, Dirk: Entwicklungspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin und Köln 1997
- WENDT, Peter-Ulrich: Die Moderne, der Markt und die Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 2/1996, S. 59-66
- WULF, Christian: Ehrenamtliche Mitarbeiter unterstützen. Eine empirische Studie zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung ehrenamtlicher Mitarbeiter in Jugendverbänden. Doktorarbeit Uni Mainz 1986
- ZIMBARDO, Phillip G. u.a.: Psychologie. Berlin, Heidelberg und New York. 5. Aufl. 1995

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Marburg, den 5. Mai 2003
