Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

– 15. Kinder- und Jugendbericht –

und
Stellungnahme der Bundesregierung

Deutscher Bundestag **Drucksache 18/11050**

18. Wahlperiode 01.02.2017

Unterrichtung

durch die Bundesregierung

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht –

und

Stellungnahme der Bundesregierung

Inhaltsübersicht

Seite

Stellungnahme der Bundesregierung ... 3

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – .. 31

Mitglieder der Sachverständigenkommission ... 39

Vorwort des Vorsitzenden ... 41

Zusammenfassung ... 47

1 Wie wird Jugend ermöglicht? ... 75

2 Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener – eine empirische Bestandsaufnahme ... 135

3 Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher 197

4 Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher ... 273

5 Auf dem Weg zur Ganztagsschule als Regelangebot – Zwischenbilanz aus einer jugendorientierten Sicht ... 329

6 Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel ... 365

7 Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene im institutionellen Gefüge des Aufwachsens ... 427

8 Jugend ermöglichen – Plädoyer für eine neue Jugendorientierung ... 461

9 Literatur ... 489

10 Anhänge ... 567

Zugeleitet mit Schreiben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 1. Februar 2017 gemäß § 84 des Achten Buches Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe).

Stellungnahme der Bundesregierung

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1	**Berichtsauftrag**	5
2	**Politische und gesellschaftliche Verantwortung für Jugend – Grundzüge der Jugendpolitik der Bundesregierung**	5
2.1	Jugend als eigenständige Lebensphase	5
2.2	Familie als zentraler Ort des Aufwachsens	8
2.3	Chancengleichheit im Jugendalter	9
2.4	Beteiligung, Demokratiebildung und Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener	12
2.5	Jugendgerechte Ganztagsschule	15
2.6	Starke Kinder- und Jugendarbeit	18
2.7	Die Jugend und ihre Rechte	19
2.8	Digitale Teilhabe	19
2.9	Jugend in Europa und in der Welt	21
2.10	Unterstützung für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene	22
3	**Jugend ermöglichen – Perspektiven der Jugendpolitik der Bundesregierung**	25
3.1	Jugendpolitik in gemeinsamer Verantwortung	25
3.2	Neue Kultur der politischen Bildung und der Demokratiebildung	26
3.3	Jugend ermöglichen durch Freiräume	27
3.4	Rahmenbedingungen für Bildung verbessern	28

1 Berichtsauftrag

Die Jugendpolitik der Bundesregierung basiert auf der Überzeugung, dass das Jugend- und junge Erwachsenenalter als eigenständige Lebensphase besonderer politischer Aufmerksamkeit sowie spezifischer Konzepte und Angebote bedarf.

Um aktuelle Erkenntnisse für eine Politik zu gewinnen, die allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerecht wird, hat die Bundesregierung eine unabhängige, interdisziplinär zusammengesetzte Sachverständigenkommission mit der Erarbeitung des 15. Kinder- und Jugendberichts beauftragt. Dieser Bericht mit dem Titel „Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagsschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter“ liegt nun vor. Mit der Zuleitung des Berichts gemeinsam mit der Stellungnahme an den Deutschen Bundestag und den Bundesrat kommt die Bundesregierung ihrer Verpflichtung gemäß § 84 Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII) nach. Nachdem zuletzt mit dem 14. Kinder- und Jugendbericht im Jahr 2013 ein Gesamtbericht vorgelegt wurde, ist der aktuelle 15. Kinder- und Jugendbericht als ein themenbezogener Bericht konzipiert und versteht sich im engen Sinne des Wortes als Jugendbericht.

Die Sichtweise des Berichts, dass Jugend und das junge Erwachsenenalter ein eigenständiger und prägender Lebensabschnitt mit spezifischen Herausforderungen ist, liegt auch dem Ansatz der „Eigenständigen Jugendpolitik“ zugrunde, den die Bundesregierung verfolgt. Mit der „Eigenständigen Jugendpolitik“ rückt sie die Interessen und Bedürfnisse der 12- bis 27-Jährigen in den Fokus politischen Handelns. Unter dem Dach der Jugendstrategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ arbeitet das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit Nachdruck an der Umsetzung und Weiterentwicklung dieses Politikansatzes.

Die Bundesregierung dankt der Kommission für die Ausarbeitung des 15. Kinder- und Jugendberichts und schließt sich dem Dank der Berichtskommission an die Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die weiteren Beteiligten an, die im Rahmen des Berichtsauftrags daran mitgewirkt haben, dass die Sicht junger Menschen – als Expertinnen und Experten in eigener Sache – als ein wesentlicher Bezugspunkt Eingang in den 15. Kinder- und Jugendbericht gefunden hat. Die Bundesregierung sieht sich durch den vorliegenden Bericht bestärkt in ihrem Verständnis von Jugendpolitik als eigenständiger Lebensphasenpolitik für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen und erkennt in dem Thema eine Querschnittsaufgabe, zu der alle Politikfelder ihren Beitrag zu leisten haben.

Die Kommission bezieht die Bundes-, Landes- und Kommunalebene in ihre Betrachtungen ein. Die Vorschläge der Kommission richten sich nicht allein an die staatlichen Institutionen, sondern auch an die Fachpraxis, die Träger von Diensten und Einrichtungen, die Wissenschaft und alle anderen gesellschaftlichen Akteure.

Die Bundesregierung konzentriert sich in ihrer Stellungnahme auf die Feststellungen und Empfehlungen des Berichts, die ihr von besonderer Bedeutung erscheinen. Zu Aussagen und Schlussfolgerungen, zu denen sich die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme nicht äußert, kann weder von ihrer Zustimmung noch von ihrer Ablehnung ausgegangen werden. Alle seitens der Bundesregierung befürworteten Maßnahmen oder Prozesse zum 15. Kinder- und Jugendbericht stehen für den Bundeshaushalt unter dem Vorbehalt der Finanzierung und sind daher nur umsetzbar, soweit sie im jeweiligen Einzelplan beziehungsweise Politikbereich gegenfinanziert werden. Es werden durch den Inhalt des 15. Kinder- und Jugendberichts und der Stellungnahme der Bundesregierung weder die laufenden noch künftige Haushaltsverhandlungen präjudiziert.

2 Politische und gesellschaftliche Verantwortung für Jugend – Grundzüge der Jugendpolitik der Bundesregierung

2.1 Jugend als eigenständige Lebensphase

Der 15. Kinder- und Jugendbericht charakterisiert das Jugend- und junge Erwachsenenalter als eine eigenständige Lebensphase. Diese Sichtweise liegt auch dem Ansatz der – entsprechend so genannten – „Eigenständigen Jugendpolitik“ zugrunde, den die Bundesregierung verfolgt. Dieser Politikansatz rückt die Interessen und Bedürfnisse der 12- bis 27-Jährigen in den Fokus politischen Handelns.

Die Kernherausforderungen des Jugendalters beschreibt der 15. Kinder- und Jugendbericht mit drei Begriffen: Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Innerhalb dieser „gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen an das Jugendalter“ (15. KJB, S. 96) stellen sich bestimmte Handlungsanforderungen an junge Menschen. Jugend – verstanden als „sozialer Integrationsmodus“ – verhält sich in diesen drei zentralen Feldern, in denen „junge Menschen in ein Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt werden und sich setzen (können)“ (15. KJB, S. 84). Für Jugendliche und junge Erwachsene geht es darum, eine Allgemeinbildung sowie soziale und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen (Qualifizierung), für sich selbst Verantwortung zu übernehmen (Verselbstständigung) und eine Balance zwischen individueller Freiheit und sozialer Zugehörigkeit und Verantwortung zu entwickeln (Selbstpositionierung). Jugendliche und junge Erwachsene tun dies, indem sie selbst handeln, lernen, entscheiden, ausbalancieren, experimentieren usw.

Mit der Beschreibung der Umstände und Prozesse von Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung sowie ihrer Zusammenhänge und Wechselwirkungen bietet der 15. Kinder- und Jugendbericht einen umfassenden Überblick über die Lebenslagen und das Alltagshandeln Jugendlicher und junger Erwachsener.

Unter Verweis auf die Verantwortung von Politik und Gesellschaft für gesellschaftliche Teilhabe formuliert der 15. Kinder- und Jugendbericht: „Jugend als Integrationsmodus ist durch gesellschaftliche Strukturen sozialer Ungleichheit gekennzeichnet, [...] die Möglichkeiten der Qualifizierung, Verselbstständigung und der Selbstpositionierung sind unter jungen Menschen ungleich verteilt“ (15. KJB, S. 162). Ungleiche Teilhabechancen, die sich zum Teil überlagern und kumulieren, verortet die Sachverständigenkommission insbesondere im Verhältnis zu früheren Generationen, in regionalen und sozialräumlichen Disparitäten, in Bildungsungleichheit und Teilhaberisiken sowie in strukturellen Barrieren im Bildungssystem.

Die Bundesregierung teilt die Auffassung, dass hier zentrale, ressort- und ebenenübergreifende Handlungsfelder für eine jugendgerechte Gesellschaft liegen. Um heute „Jugend zu ermöglichen“, wie der Bericht es formuliert, müssen maßgebliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Lebenslagen junger Menschen in den Blick genommen und auf politische Handlungsnotwendigkeiten hin überprüft werden: Der Bericht liefert hilfreiche empirische Daten zur demografischen Entwicklung und zu den sozialen und wirtschaftlichen Lebensumständen Jugendlicher.

Aus Sicht der Bundesregierung eignen sich die Kernherausforderungen Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung, vor denen alle jungen Menschen stehen, um die Maßnahmen des Bundes und die der Kinder- und Jugendhilfe systematisch in Beziehung zu setzen zu den Interessen und Bedürfnissen der Jugend selbst. Das wird dem Anspruch „Eigenständiger Jugendpolitik“ gerecht, politisches und gesellschaftliches Handeln nicht aus der Perspektive von Zuständigkeiten, sondern ausgehend von den Lebenslagen junger Menschen, ihren Interessen und der gemeinsamen Verantwortung für eine jugendgerechte Gesellschaft zu denken.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass Anfang und Ende von Jugend nicht eindeutig bestimmbar sind. Er betont, dass viele Schritte zur Bewältigung der genannten Kernherausforderungen mit der Volljährigkeit noch nicht getan sind. So ist die Mehrzahl der jungen Menschen bei Ausbildungsbeginn bereits volljährig. Viele erreichen die ökonomische Verselbstständigung aber erst im dritten Lebensjahrzehnt. Nach Ansicht der Berichtskommission ist es sozial- und bildungspolitisch notwendig, Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbständigungsprozesse bei jungen Erwachsenen gezielt zu begleiten und zu fördern.

Die Bundesregierung teilt die Auffassung der Berichtskommission, dass ein zeitgemäßes Verständnis von Jugend die Übergänge im jungen Erwachsenenalter mit berücksichtigen muss. Die Empfehlung, dass weitere konkrete Angebote dazu erforderlich sind (z. B. Unterstützung für Careleaver, Maßnahmen gegen prekäre Berufseinmündungen), wird die Bundesregierung mit Blick auf Unterstützungsformen und Politikstrategien für junge Erwachsene überprüfen. Die „Eigenständige Jugendpolitik“ steht dafür mit verschiedenen Maßnahmen im Rahmen der Jugendstrategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“.

Unter dem Dach dieser Jugendstrategie arbeitet das BMFSFJ seit 2015 gemeinsam mit vielen zivilgesellschaftlichen Partnern an verschiedenen Vorhaben, die an den folgenden Grundsätzen „Eigenständiger Jugendpolitik“ ausgerichtet sind:

– Perspektive der Jugend: Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen im Mittelpunkt
– Politik für, mit und von Jugendlichen: wirkungsvolle Jugendbeteiligung
– Zwischen Anforderungen und Bedürfnissen: Zeiten und (Frei-)Räume
– Gemeinsame Aufgabe: Bereiche und Ebenen übergreifende Herausforderungen für Politik und Gesellschaft

- Zukunftspolitik für alle Jugendlichen: gesellschaftliche Perspektiven, erfolgreiche Übergänge und soziale Integration
- Bildungsorte und Bildungsangebote: gelingende Kooperationen, Sichtbarmachung und Anerkennung
- Jugendbilder: realistische Darstellung und Wahrnehmung von Jugend in Politik und Öffentlichkeit

Die Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft" ist zentraler Partner des BMFSFJ bei der Umsetzung seiner Jugendstrategie. Im Mittelpunkt stehen Maßnahmen für eine jugendgerechte Politik und Gesellschaft vor Ort, insbesondere im Projekt „Jugendgerechte Kommunen", einem Prozess, an dem sich bis 2018 insgesamt 16 Referenzkommunen beteiligen. In diesen Kommunen verfolgen Jugendliche gemeinsam mit Verantwortlichen aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft jugendpolitische Ziele und Strategien, die sich an den örtlichen Gegebenheiten orientieren. In einem gemeinsamen Peer-Learning-Prozess haben die beteiligten Kommunen außerdem Gelegenheit, ihre Erfahrungen auszutauschen und sich zu vernetzen. Eine zentrale Anforderung an diesen Prozess ist die wirksame Beteiligung von Jugendlichen unter Einbeziehung existierender Beteiligungsstrukturen sowie verschiedener noch nicht etablierter Verfahren.

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels gewinnt eine ressortübergreifende Politik für die eigenständige Lebensphase Jugend unter Einbeziehung Jugendlicher und junger Erwachsener besondere Relevanz. Die demografischen Entwicklungen verändern die Lebenswelten aller Menschen. Für die junge Generation sind sie jedoch besonders bedeutsam, da sie die Bedingungen des Aufwachsens und die Entfaltungsmöglichkeiten junger Menschen wesentlich beeinflussen. Die Bevölkerung im Alter von 12 bis 27 Jahren in Deutschland wird auch bei stärkerer Zuwanderung weiter zurückgehen. Menschen über 60 Jahre hingegen werden über ein Drittel der Gesellschaft ausmachen und entsprechend ihre Prioritätensetzung vornehmen. Die Bundesregierung hat im September 2015 die Weiterentwicklung der Demografiestrategie von 2012 unter dem Motto „Jedes Alter zählt – Für mehr Wohlstand und Lebensqualität aller Generationen" beschlossen. Angesichts des demografischen Wandels gilt es, den Wohlstand und die gerechte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Generationen zu sichern sowie gleichwertige Lebensverhältnisse herzustellen und die Möglichkeiten für alle auszubauen, ihre individuellen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. In dem Dialog- und Arbeitsgruppenprozess, der die Demografiestrategie seit 2012 begleitet, werden gemeinsam mit Vertretern von Ländern und Kommunen sowie Wirtschaft und Gesellschaft in zehn Arbeitsgruppen ausgewählte Themenschwerpunkte diskutiert und konkretisiert.

Die Arbeitsgruppe (AG) „Jugend gestaltet Zukunft" des BMFSFJ gibt der Jugend eine Stimme in der Demografiestrategie. Im Rahmen dieser AG erarbeiten die Gestaltungspartner der Bundesregierung unter Beteiligung Jugendlicher bis zum 3. Demografiegipfel im März 2017 Handlungsempfehlungen mit besonderem Fokus auf ländlichen Regionen. Dabei werden verschiedene Handlungsfelder in den Blick genommen: Zusammenhalt von Familien und Generationen, Daseinsvorsorge und Jugendarbeit, Mobilität, Breitband-Internet und Mobilfunk, Jugendbilder in Politik und Öffentlichkeit, Mitwirkung junger Menschen, Bildung, Arbeitswelt, Integration und Vielfalt. Außerdem hat die AG eine Handreichung mit jugendpolitischen Grundsätzen für den gesamten demografiepolitischen Diskurs erstellt. Die AG „Jugend gestaltet Zukunft" verbindet die Demografiestrategie der Bundesregierung mit der Jugendstrategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft".

Mit der Entwicklung eines „Jugend-Checks" für den Bund soll ein Vorhaben aus dem Koalitionsvertrag gemeinsam mit verschiedenen jugendpolitischen Gestaltungspartnern (Deutscher Bundesjugendring, Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft", Bundesjugendkuratorium, Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer) realisiert werden. Der „Jugend-Check" soll die Auswirkungen von Maßnahmen auf ihre Vereinbarkeit mit den Interessen der jungen Generation überprüfen. Die Berichtskommission sieht darin einen „Schritt in die richtige Richtung" (15. KJB, S. 73).

Die Jugendstrategie des BMFSFJ „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft" sowie die Grundsätze „Eigenständiger Jugendpolitik" folgen dem Anspruch, realistische Jugendbilder zu fördern, die den unterschiedlichen Lebenslagen und den unterschiedlichen Lebensentwürfen junger Menschen in ihrer Vielfältigkeit gerecht werden, wie es der Bericht fordert, und das Ansehen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland aufzuwerten.

Mit dem Innovationsfonds im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes werden in den Handlungsfeldern der außerschulischen Jugendbildung und der Jugendsozialarbeit Projekte gefördert, die Impulse für eine fachliche Weiterentwicklung in den einzelnen Handlungsfeldern geben (Jugendverbandsarbeit, politische Jugendbildung, Jugendsozialarbeit, internationale Jugendarbeit, kulturelle Jugendbildung) und zur Weiterentwicklung der „Eigenständigen Jugendpolitik" beitragen.

2.2 Familie als zentraler Ort des Aufwachsens

Die Familie bleibt der zentrale Ort des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche. Wie der Bericht betont, sind Familienbeziehungen auch im Jugendalter sehr bedeutsam. Besonders die Beziehungen zu den Eltern sind für Jugendliche wichtig. Darüber hinaus nehmen aber auch die engeren Verwandtschaftsbeziehungen eine immer stärkere Bedeutung für die Unterstützung von Jugendlichen. Familie wird heute in unterschiedlichen Konstellationen gelebt.

Die Bundesregierung bringt den Leistungen von Familien zur Bildung und Erziehung ihrer Kinder große Wertschätzung entgegen. Artikel 6 Absatz 2 Grundgesetz (GG) begründet eine umfassende Elternverantwortlichkeit für die Erziehung des Kindes. Das heißt, dass „in aller Regel Eltern das Wohl des Kindes mehr am Herzen liegt als irgendeiner anderen Person oder Institution“ (BVerfGE 59, 376; vgl. hierzu auch Münder in Münder/Meysen/Trenczek (Hg.), Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe, 7. Aufl., Baden-Baden 2013, § 1 Rn. 16). Die Fürsorge der Eltern ist für Kinder und Jugendliche die wichtigste Basis für eine deren Wohl entsprechende Entwicklung und Teilhabe am Leben.

Die Familie erfüllt eine wichtige emotionale Funktion: Geborgenheit und soziale Einbindung in den Familien haben in den zurückliegenden Jahrzehnten erkennbar weiter an Bedeutung gewonnen. Dies bestätigen auch aktuelle Ergebnisse des „Zukunftsreports Familie 2030“, der 2016 im Auftrag des BMFSFJ erstellt wurde. Die schon immer große Wertschätzung der Familie ist danach in den zurückliegenden Jahren noch einmal deutlich gewachsen: 1998 gaben 68 Prozent der Bevölkerung an, dass ihnen die Familie ein Gefühl von Sicherheit vermittelt, heute erklären dies 79 Prozent. Zwischen 1994 und 2010 vergrößerte sich der Anteil derer, die mit ihrer Familie „Lieben und geliebt werden“ assoziieren, von 77 auf 87 Prozent der Bevölkerung. Die Familie eröffnet Gestaltungsfreiräume und die Möglichkeit, Verantwortung für Menschen zu übernehmen und ist damit für viele eine Sinn- und Lebensziele vermittelnde Instanz.

Auf dem Weg ins Erwachsenenleben gibt die Familie einer großen Mehrheit der Jugendlichen Rückhalt und emotionale Unterstützung. Mehr als 90 Prozent der Jugendlichen haben ein gutes Verhältnis zu den eigenen Eltern, fast drei Viertel würden ihre eigenen Kinder ungefähr oder genauso erziehen, wie sie selbst erzogen wurden (vgl. 17. Shell Jugendstudie, 2015). Eine besonders hohe Bedeutung hat die Familie auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hg.): Migration und Familie, Springer VS, 2016).

Die Beziehung zu den eigenen Eltern ist auch erwachsenen Kindern ein Leben lang wichtig. In den letzten Jahrzehnten blieb die Kontakthäufigkeit und Beziehungsenge unverändert hoch. Eltern und Kinder stehen sich weiterhin emotional nah und haben – entgegen mancher Vorurteile – selten Konflikte. 2009 wie auch 2016 berichteten 82 Prozent der erwachsenen Bevölkerung über einen starken Zusammenhalt in ihrer Familie. Auch bei den potenziellen Eltern von morgen, den Jugendlichen unter 30 Jahren, ist der Zustimmungswert von 58 auf 87 Prozent erheblich gestiegen (vgl. Zukunftsreport Familie 2030, S. 2).

Die Familie ist ferner nach wie vor eine starke Unterstützungs- und Versorgungsgemeinschaft. Der Ausbau der Sozialversicherungen und der staatlichen Daseinsvorsorge hat diese Funktion nicht außer Kraft gesetzt. So unterstützen rund 60 Prozent der Eltern ihre inzwischen ausgezogenen Kinder bei finanziellen Problemen oder größeren Anschaffungen (Zukunftsreport Familie 2030, S. 3f.).

Besonders groß ist die Bedeutung der Familie in der Zeit, in der Eltern und heranwachsende Kinder direkt zusammenleben. In dieser Phase spielten die Bedürfnisse der Kinder für die Entscheidungen und Aktivitäten im Familienalltag die wesentliche Rolle. Dabei beschäftigen auch schulische Themen, so die Berichtskommission, immer stärker die Familien. Dies resultiere daraus, dass mehr Jugendliche höhere Bildungsabschlüsse anstreben als noch vor zehn Jahren und auch mehr Zeit für schulische Belange aufwenden (15. KJB, S. 54).

Stabile Familien bedeuten für die Mehrzahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Halt und Orientierung sowie erste Anlaufstelle bei Problemen aller Art.

Die Bundesregierung setzt sich mit ihrer Familienpolitik dafür ein, verlässliche Rahmenbedingungen in den Bereichen Zeit, Infrastruktur und Geld für Familien zu schaffen. Eine zukunftsgewandte Familienpolitik muss dabei insbesondere auch die sich verändernden Lebenslagen, Wünsche und Bedarfe der jüngeren Generation in den Blick nehmen.

2.3 Chancengleichheit im Jugendalter

Alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben ein Recht auf faire Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft. Chancengleichheit erfordert sowohl gleiche Startchancen als auch die Überwindung von Nachteilen und die Förderung von Potenzialen. Benachteiligte junge Menschen sind oft multiplen Problemlagen ausgesetzt, für die unterschiedliche Akteure zuständig sind. Eine wirksame Unterstützung sollte deshalb verschiedene Angebote integrieren, aufeinander abstimmen und Schnittstellen sinnvoll gestalten.

Die Kinder- und Jugendhilfe soll auf einer fundierten empirischen Grundlage in einem sorgfältig strukturierten Prozess zu einem inklusiven, effizienten und dauerhaft tragfähigen und belastbaren Hilfesystem weiterentwickelt werden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) leistet mit dem Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren können kostenfrei an außerschulischen Angeboten der kulturellen Bildung teilnehmen. Die Angebote sind vielfältig: vom Lernen eines Instrumentes über Akrobatik und Tanz bis hin zu Schreibwerkstätten und Leseförderung ist die ganze Bandbreite kultureller Bildung vertreten. Die Angebote werden als Bildungskooperationen – Bündnisse für Bildung – mit wenigstens drei lokalen Akteuren durchgeführt. Seit 2013 nehmen über 450.000 Kinder und Jugendliche an rund 14.500 Maßnahmen in ganz Deutschland teil. Bis Ende 2017 stellt das BMBF bis zu 230 Millionen Euro dazu bereit, aufgrund des großen Erfolges wird das Programm im Jahr 2017 neu ausgeschrieben und bis 2022 fortgesetzt.

Das Pilotprogramm RESPEKT des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) richtet sich an junge Menschen zwischen 15 und 25 Jahren, die individuelle Schwierigkeiten haben, eine Ausbildung oder eine Arbeit aufzunehmen und von den bestehenden Sozialleistungsangeboten nicht erreicht werden. Im Rahmen der Projekte sind sozialpädagogische Hilfen darauf zu richten, Leistungen der Grundsicherung für Arbeitssuchende zur Sicherung der Lebens- und Wohnsituation in Anspruch zu nehmen, ggf. therapeutische Behandlungen einzuleiten und an die Regelangebote des SGB II zur Aktivierung und Stabilisierung sowie frühzeitige berufsorientierende Förderung heranzuführen. Die Programmumsetzung hat im Jahr 2015 begonnen und endet zum 31. Dezember 2017. Mit der Einführung eines neuen § 16h SGB II zur Förderung schwer zu erreichender junger Menschen zum 1. August 2016 wurde darüber hinaus bereits eine Rechtsgrundlage geschaffen, um die im Pilotprogramm RESPEKT erprobten Ansätze im Rahmen der Leistungserbringung nach dem SGB II fördern zu können.

Das BMFSFJ setzt sich mit der Initiative JUGEND STÄRKEN dafür ein, sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen eine Perspektive auf einen Einstieg in Ausbildung und Arbeit zu geben. Ziel ist, ihnen die Chance auf persönliche Entfaltung der eigenen Fähigkeiten und einen Zugang zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe zu eröffnen. Bundesweit wird dazu ein Netz „sozialer Dienste“ für Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen gefördert. Die Angebote der Jugendsozialarbeit unter dem Dach der Initiative JUGEND STÄRKEN stehen allen jungen Menschen offen, die Schwierigkeiten haben, auf Anhieb ihren Weg in Schule und Beruf zu finden. Sie enden nicht mit der Volljährigkeit, sondern können bis zum 27. Lebensjahr in Anspruch genommen werden. Die Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich an den individuellen Lagen der jungen Menschen, ihren Bedarfen, Kompetenzen und Wünschen orientieren. Damit wird der im Jugendbericht aufgegriffenen Erkenntnis Rechnung getragen, nach der bestehende Benachteiligungen beim Zugang zu Qualifizierungsprozessen und zu Möglichkeiten der Verselbstständigung nicht eindimensional zu betrachten sind, sondern sich komplex überlagern. Dies erfordert maßgeschneiderte Angebote.

Wo erforderlich, beziehen die Hilfen auch die Schulen und Ausbildungsinstitutionen als wichtige Partner mit ein. Auf gesellschaftlicher Ebene verfolgt die Initiative JUGEND STÄRKEN zudem das Ziel, den Fokus auf die Potenziale und die Leistungsfähigkeit benachteiligter junger Menschen zu lenken und damit ihrer Ausgrenzung entgegenzuwirken. Die Maßnahmen werden mit den im Bericht geforderten Angeboten zur interkulturellen Öffnung ergänzt und vernetzt.

Mit dem ESF-Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ – dem Nachfolger der erfolgreichen Programme „Kompetenzagenturen“, „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“ und „STÄRKEN vor Ort“ – werden seit Januar 2015 178 Kommunen (örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe) in 15 Bundesländern unterstützt. Die Angebote für junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf werden für diejenigen, die von anderen Angeboten (insbesondere Schule und Leistungen des SGB

II/III) nicht mehr erreicht werden, systematisch ausgebaut. Die Kommunen schaffen Angebote der aufsuchenden Arbeit, individuelle sozialpädagogische Beratungs- und Begleitangebote sowie kreative Mikroprojekte zum Kompetenzerwerb. Ziel ist die (Re-)Integration der jungen Menschen in schulische/berufliche Bildung oder Arbeit. Damit sollen insbesondere auch Benachteiligungen und Risiken sozialer Ausgrenzung ausgeglichen werden, die sich zuweilen durch ungünstige Bedingungen in der Herkunftsfamilie ergeben. Die Kommunen (örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe) nehmen dabei eine Koordinierungs- und Steuerungsfunktion wahr, um vor Ort dem im Bericht aufgegriffenen Problem einer oft unzureichenden Abstimmung verschiedener Angebote und Leistungen für dieselbe Zielgruppe entgegenzuwirken und die Jugendsozialarbeit zu stärken.

Regionale und sozialräumliche Disparitäten, die der Jugendbericht bezüglich der Bedingungen des Aufwachsens und der sozialen Teilhabe feststellt, wirken sich besonders in der Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf aus. Um Mittel effektiver in zu bündeln, wird „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ als ressortübergreifendes ESF-Programm gemeinsam mit dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) gefördert. Die Aktivitäten fokussieren sich auf Gebiete des Städtebauförderungsprogramms „Soziale Stadt“ und andere Gebiete/Regionen mit besonderen sozialen Problemlagen. Insbesondere die im Rahmen des Programms umgesetzten Mikroprojekte helfen nicht nur den jungen Menschen direkt, sondern werten auch die Quartiere auf, in denen sie leben, und fördern damit eine positive Bindung junger Menschen an ihr Wohnumfeld. Für die Inanspruchnahme der Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) ist eine geringere Kofinanzierung in Höhe von 20 Prozent aufzubringen.

Die Integration benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Arbeit kann darüber hinaus nur gelingen, wenn auch Unternehmen bereit sind, diesen jungen Menschen eine Chance zu geben. Um die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Wirtschaft zu stärken, arbeitet das BMFSFJ mit dem bundesweiten Netzwerk der Wirtschaftsjunioren zusammen. Im Rahmen des Projekts „JUGEND STÄRKEN: 1000 Chancen“ bieten junge Unternehmerinnen, Unternehmer und Führungskräfte jungen Menschen mit schwierigen Ausgangsbedingungen durch niedrigschwellige, praxisnahe Angebote wie „Ein Tag Azubi“, „Unternehmer zu buchen“, „Offenes Unternehmen“, „Next Step“ oder „Coach4Life“ erste Zugänge zur Arbeitswelt. Dabei arbeiten sie eng mit der Jugendhilfe und den Standorten der Initiative JUGEND STÄRKEN zusammen. Der Austausch mit den jungen Unternehmerinnen und Unternehmern ist gerade für junge Menschen, denen positive Rollenvorbilder in ihren Familien, in ihrem sozialen Umfeld und in ihrer Umgebung fehlen, besonders inspirierend und motivierend. Im Projekt „JUGEND STÄRKEN: 1000 Chancen“ erfahren sie, dass sie auch mit schlechten oder fehlenden Bildungszertifikaten eine Chance auf dem Ausbildungsmarkt haben. Im Mittelpunkt stehen ihre Kompetenzen, ihr Einsatz und ihre Motivation. Die Angebote richten sich auch an junge Flüchtlinge. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind oft hochmotiviert, ihre Chancen, die sich ihnen auf dem deutschen Ausbildungsmarkt bieten, zu nutzen.

Die Bundesregierung setzt auch mit einem systemischen und präventiven Ansatz an, um die Integration insbesondere auch benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung zur ermöglichen. Mit der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ werden Jugendliche dabei unterstützt, den Übergang von der Schule in die Berufswelt besser zu schaffen. Dazu werden systematisch und bundesweit neue Förderinstrumente und bereits in der Praxis erprobte Förderprogramme von Bund und Ländern miteinander verzahnt. Ausgangspunkt der Initiative Bildungsketten ist eine Verantwortungsgemeinschaft von Bund, Ländern und der Bundesagentur für Arbeit. Als Grundlage für die zukünftige Umsetzung der Initiative sind deshalb Vereinbarungen von Bund (BMBF, BMAS), der Bundesagentur für Arbeit und den einzelnen Ländern über ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Maßnahmenbündel für den Übergang Schule–Beruf vorgesehen. Bislang wurden mit acht Ländern konkrete Vereinbarungen geschlossen, weitere drei sind in Kürze abschlussreif, zusätzliche drei Bund-Länder-Vereinbarungen sind in Vorbereitung.

In die Initiative Bildungsketten haben BMBF und BMAS insbesondere die Instrumente Potenzialanalyse, Berufseinstiegsbegleitung und die Werkstatttage eingebracht. Mit den Bildungsketten sollen schon während der Schulzeit die Potenziale junger Menschen gefördert, die Berufsorientierung der Jugendlichen systematisiert und praxisorientiert ausgestaltet, förderbedürftige Jugendliche langjährig, individuell und professionell begleitet und die Übergangsperspektiven von der Schule in eine Berufsausbildung verbessert und strukturiert und ein erfolgreich Berufsabschluss ermöglicht werden.

Damit werden bis 2020

- fast 3000 Schulen (etwa die Hälfte aller Haupt- und Förderschulen)
- mit insgesamt rd. 800.000 Potenzialanalysen
- mit insgesamt rd. 105.000 Begleitungen von Jugendlichen bis 2018 (letzte Eintrittskohorte)
- sowie derzeit jährlich rd. 180.000 Schülerinnen und Schüler mit den Potenzialanalysen und Werkstatttagen des Berufsorientierungsprogramms

erreicht.

Das Berufsorientierungsprogramm (BOP) als Teil der Bildungskette bietet Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen die Möglichkeit, nach einer Potenzialanalyse in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten zwei Wochen lang praktische Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern zu sammeln.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht sieht strukturelle Barrieren im Bildungssystem, von denen vor allem junge Menschen mit Migrationshintergrund betroffen seien, wie auch der Berufsbildungsbericht seit Jahren bestätigt. Zum Abbau dieser strukturellen Barrieren und zum Ausgleich individueller Benachteiligungen fördert die Bundesregierung als Teil der Initiative „JUGEND STÄRKEN“ bundesweit über 450 Jugendmigrationsdienste (JMD). Die in der Migrantinnen- und Migrantenarbeit erfahrenen JMD beraten und begleiten 12- bis 27-jährige Menschen mit Migrationshintergrund bei ihrer schulischen, beruflichen, sozialen und sprachlichen Integration mit Schwerpunkt am Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf. Sie kooperieren dabei mit allen Einrichtungen und Personen, die für die Integration relevant sind, darunter vor allem Eltern, Schulen, Jobcenter, Träger anderer Unterstützungsangebote und Betriebe. Als Angebot der Jugendsozialarbeit ist die Unterstützung durch die JMD niedrigschwellig, langfristig und aus einer Hand koordiniert, wie auch im Bericht gefordert. Wesentliches Element der JMD-Arbeit ist die Netzwerkbildung, die Zugänge vereinfacht und das Hilfespektrum erweitert. In ergänzenden Gruppenangeboten können die Jugendlichen zum Beispiel ihre Deutschkenntnisse trainieren oder mit Hilfe von ehrenamtlichen Coaches Bewerbungsunterlagen erstellen. 2015 konnten 91.800 junge Menschen beraten und begleitet werden. In 2016 waren es mehr als 100.000 junge Menschen.

Eine umfassende Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit bedeutet auch, allen jungen Menschen die Zugänge zu grenzüberschreitenden Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das BMFSFJ fördert die jugendpolitische Initiative „JiVE.Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“. Es ist das erklärte Ziel, dass die Träger der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt solche jungen Menschen an internationale Projekte heranführen, die sonst kaum Möglichkeiten für entsprechende Erfahrungen haben. Für junge Menschen wie für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sollen die Zugänge zu internationalen Begegnungsformen verbessert und Hindernisse abgebaut werden. Zudem wird die Internationale Jugendarbeit als non-formales Bildungsangebot stärker profiliert und kann so zur politischen und gesellschaftlichen Anerkennung der Formate Internationaler Jugendarbeit beigetragen. Schließlich motiviert und qualifiziert die Initiative JiVE Fachkräfte für die Internationale Jugendarbeit und leistet einen guten Beitrag zur Europäisierung und Internationalisierung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Die Bundesregierung befindet sich in einem intensiven Dialog darüber, ob und inwieweit die Kinder- und Jugendhilfe im Sinne einer inklusiven Lösung weiterentwickelt werden kann, um in Zukunft für alle Kinder und Jugendliche zuständig zu werden, unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht.

Mit dem vom BMFSFJ geförderten und von der IJAB-Fachstelle für Internationale Jugendarbeit durchgeführten Projekt „VISION:INKLUSION“ werden Zugänge für Menschen mit Beeinträchtigungen zu grenzüberschreitenden Lernerfahrungen eröffnet. Auch den Trägern bieten sich durch eine inklusive Gestaltung ihrer Arbeit viele Chancen. In den letzten Jahren haben einzelne Verbände und Träger damit begonnen, Ansätze für die Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen sowie eine inklusivere Gestaltung der Internationalen Jugendarbeit zu entwickeln. Inzwischen gibt es einige gute Beispiele für eine inklusive internationale Jugendarbeit, z. B. in Jugendbegegnungen, Workcamps und internationalen Freiwilligendiensten. Oft wissen die verschiedenen Akteure und Bereiche aber nichts voneinander. Es fehlen systematische Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten untereinander, aber auch mit Öffentlichkeit, Behindertenverbänden und Wissenschaft. Ziel des Projekts „VISION:INKLUSION“ ist es daher, unter Einbeziehung internationaler Impulse diese Angebote und Erfahrungen für die Internationale Jugendarbeit zu systematisieren und zu einer Inklusionsstrategie weiterzuentwickeln. Über regelmäßige Fachtagungen, die Projektwebseite www.vision-inklusion.de und die Vernetzung mit anderen Initiativen, werden Austausch und Vernetzung ermöglicht und die Sichtbarkeit unterstützt.

2.4 Beteiligung, Demokratiebildung und Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener

Wie der Bericht feststellt, ist die Partizipation Jugendlicher ein „Kristallisationspunkt“ aktueller Jugendpolitik. „Junge Menschen sind als Teil der politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland aktuell eingebunden u. a. in Auseinandersetzungen über die gesellschaftliche Pluralität, den Erhalt demokratischer Strukturen und den Fortbestand von Bürgerrechten. Dabei werden sie in verschiedenen Rollen und Teilhabeformen selbst zu politischen Akteuren“ (15. KJB, S. 229). Zumeist werde das politische Handeln Jugendlicher und junger Erwachsener jedoch an den etablierten politischen Institutionen und Handlungsformen (v. a. Wahlbeteiligung sowie Mitgliedschaft in Parteien und anderen politischen Organisationen) gemessen – mit dem Ergebnis, Jugendlichen eine ausgeprägte Politikferne zu attestieren. Oft wird laut Jugendbericht dabei zweierlei übersehen: dass junge Menschen nur über eingeschränkte Mitbestimmungsrechte und Gestaltungsräume verfügen und dass sich sehr viele von ihnen durchaus für Politik interessieren, mit der Demokratie zufrieden sind, sich ehrenamtlich engagieren und ein breites Spektrum von Formen öffentlicher Interessenartikulation und politischer Partizipation nutzen. Dazu gehören soziale Bewegungen und Protestgruppen ebenso wie nicht-organisationsbezogene Aktivitäten, etwa Demonstrationen, Unterschriftensammlungen, Warenboykotte, mediale Proteste wie Blogs, Videos und Forenbeiträge, aber auch Petitionen und Flashmobs. Jugendliche tendieren zu kurzfristigem Engagement (ohne längerfristige Mitgliedschaft) für konkrete, lebensweltbezogene Themen.

Der Bericht widerspricht der Einschätzung, die junge Generation sei „politikverdrossen“, bestätigt aber ein anhaltend niedriges Vertrauen der Jugendlichen in Parlamente und Parteien. Der Jugendbericht wirft die Frage auf, inwiefern die Interessen von Jugendlichen durch Parteien, Gewerkschaften und ihre Jugendorganisationen vertreten werden und wie lebensweltbezogen sie für junge Menschen sind.

Die Bundesregierung hält diese Frage für berechtigt und sieht hier gemeinsamen Handlungsbedarf für die Politik und alle demokratischen Institutionen. Sie betrachtet mit Sorge, dass sich junge Menschen immer weniger an demokratischen Entscheidungsstrukturen (Wahlen und Parteien) unserer Gesellschaft beteiligen. Hierdurch droht ein Bedeutungsverlust für die junge Generation und ein Legitimationsverlust für die parlamentarische Demokratie. Das bemerkenswerte Engagement junger Menschen etwa bei der Hilfe für Geflüchtete, im Rahmen von Umweltaktionen und anderen, meist projektorientierten Aktionen, erfährt grundsätzlich die Wertschätzung der Bundesregierung. Es muss jedoch auch gelingen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu vermitteln, dass Wahlen und Parteien konstitutiv für eine freie und offene Gesellschaft und damit für jede Bürgerin und jeden Bürger sind und dass es daher lohnt, sich auch in dieser Form für diese Gesellschaft einzusetzen.

Der Bericht unterscheidet grundsätzlich drei Formen von Jugendbeteiligung: die Teilhabe junger Menschen ohne Entscheidungseinfluss (etwa in Form von Jugendkonsultationen), die Teilhabe junger Menschen mit Mitbestimmungsmöglichkeit (etwa Teilentscheidungen zu jugendpolitischen Themen) sowie die Übergabe von Verantwortung an die junge Generation (Jugendliche entscheiden selbstständig und eigenmächtig). Diese abstrahierende Einteilung ist aus Sicht der Bundesregierung hilfreich zur Systematisierung der vielfältigen Beteiligungsformen, die je nach Gestaltungs- und Entscheidungsprozess so eingesetzt werden sollten, dass bestmöglich Mitsprache, Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung erzielt wird. Darüber hinaus sollte immer auch die Selbstpositionierung und Verselbstständigung der beteiligten Jugendlichen gefördert werden.

Der Bericht setzt mit Blick auf Jugendbeteiligung einen Schwerpunkt beim Zusammenhang zwischen demokratischer Entscheidungsverantwortung und sozialer Teilhabe. Wenn Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld keine „politische Kultur demokratischer Milieus“ (15. KJB, S. 115) erleben, bleibt es laut Jugendbericht dabei, dass „lediglich diejenigen Jugendlichen erreicht werden, die sozial etablierte Beteiligungsformen für sich nutzen können“ (15. KJB, S.115). Das gilt auch für Online-Beteiligung.

Die Bundesregierung ist sich der hohen Anforderung bewusst, dass Jugendbeteiligung die Aushandlung unterschiedlicher Positionen sowohl angesichts sozialer Ungleichheiten zwischen jungen Menschen selbst als auch des Machtgefälles zwischen Jugendlichen und (erwachsenen) Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern leisten soll. Beide Bedingungen sind laut Bericht „angesichts anhaltender sozialstruktureller und bildungsbezogener Ungleichheiten einerseits und Formen institutioneller Schließung und Diskriminierung andererseits kaum als erfüllt zu betrachten“ (15. KJB, S.115). Der Jugendbericht empfiehlt eine grundlegende konzeptionelle Verankerung von Beteiligung im institutionellen Gefüge des Aufwachsens (vor allem in Schulen) und eine Klärung formaler Voraussetzungen mit Blick auf Entscheidungshoheiten. Nicht zuletzt habe Jugendbeteiligung häufig ein „Ernsthaftigkeitsproblem“ – die Formate seien zu ritualhaft, zu pädagogisch oder zu experimentell, die Ergebnisse unkonkret und nicht wirksam, die Arenen nicht selbstgewählt (s. a. 15. KJB, S. 474). Um diesen

Problemen zu begegnen, sieht der Bericht eine Bringschuld bei der Politik. Empfohlen werden die gesetzliche Verankerung von Jugendbeteiligung (Gemeindeordnungen, SGB VIII, Schulgesetze), die Unterstützung durch Verfahren und verfasste Gremien (Hilfeplanung, Beschwerdeverfahren, Schülermitverwaltung, Jugendringe) und die Konkretisierung von Beteiligungsrechten und -verfahren in Konzepten und Leitbildern. „Beteiligung Jugendlicher an für sie zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und damit die Stärkung ihrer Rolle als gesellschaftlich handelnde Akteure ist wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft“, so der 15. Kinder- und Jugendbericht (15. KJB, S. 473).

Auch die Bundesregierung hält diesen Anspruch für noch nicht hinreichend eingelöst und teilt die Einschätzung der Berichtskommission, dass sowohl das „institutionelle Gefüge des Aufwachsens“ als auch die Politik gefordert ist, eine gesellschaftliche Beteiligungs- und Verantwortungskultur im Jugendalter zu stärken und Beteiligung zu ermöglichen. Die Bundesregierung ist der Auffassung, dass von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine aktive Mitwirkung an den Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen der Gesellschaft, deren Teil sie sind, erwartet werden kann.

Für den 15. Kinder- und Jugendbericht ist Jugendbeteiligung sowohl aus demokratietheoretischer als auch aus konzeptioneller und praktischer Sicht relevant. Der Bericht sollte, so der Auftrag, junge Menschen als Expertinnen und Experten in eigener Sache einbeziehen. Einen umfassenden Beteiligungsprozess an der Berichtserstellung sah die Kommission im vorgegebenen Rahmen jedoch als nicht realisierbar an. Neben der verstärkten Einbindung von Sichtweisen und Positionen Jugendlicher vor allem in den Berichtsteilen zu Alltagsleben, Ausdruckformen und Handlungsräumen sowie zum digital-vernetzten Leben entschied sich die Kommission für Gespräche mit jungen Menschen in verschiedenen Regionen, um unmittelbare Stimmen und Sichtweisen junger Menschen zu zentralen Themen des Berichtsauftrags zusammenzutragen. Darüber hinaus wurden aktuelle und abgeschlossene Beteiligungsprojekte entlang der Berichtsthemen ausgewertet. Außerdem erstellten Jugendliche für den Bericht individuelle Wochenpläne, in denen sie die zeitliche Rahmung ihres Alltags, aber auch Gefühle und Einstellungen festhielten. Die Äußerungen der Jugendlichen zu den Themenbereichen werden im Bericht nicht interpretiert, sondern direkt wiedergegeben und teilweise erläutert. Diese unmittelbaren Stimmen sind nicht repräsentativ, sondern exemplarisch. Gleichzeitig sind sie wertvolle authentische Zeugnisse für aktuelle Sichtweisen, Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Das auftraggebende BMFSFJ kann den gewählten Umgang der Berichtskommission mit diesem Aspekt des Berichtsauftrags nachvollziehen und hält dessen zukünftige Konkretisierung im Sinne einer wirksamen Jugendbeteiligung an der Erstellung von Kinder- und Jugendberichten für nötig.

Das BMFSFJ misst der Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener insbesondere bei der Umsetzung der Jugendstrategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ einen hohen Stellenwert bei. Bei der Konzeption, Durchführung und Evaluation der einzelnen Vorhaben wird auf eine entsprechende Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener geachtet. Interessenvertretungen (z. B. Jugendverbände) sind regelhaft in die Vorhaben eingebunden, und direkte Jugendbeteiligung erfolgt etwa in Form von Befragungen, BarCamps, durch Online-Tools, Jugendforen und Beteiligungswerkstätten. Zum anderen wird durch Vorhaben der Jugendstrategie das Thema Partizipation selbst in die Breite getragen, z. B. im Prozess „Jugendgerechte Kommunen“.

In der AG „Jugend gestaltet Zukunft“ im Rahmen der Demografiestrategie der Bundesregierung wurde Jugendbeteiligung als konstitutives Element fest verankert. In den begleitenden Beteiligungsprojekten „Ichmache> Politik|Demografie“ (Deutscher Bundesjugendring) sowie „Jugend-Demografie-Dialog“ (Leuphana-Universität Lüneburg) wurden tausende Beiträge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bundesweit on- und offline sowie in den beteiligten Modelllandkreisen durch Zukunftswerkstätten und Jugendkonferenzen zusammengetragen. Vorschläge der jungen Menschen aus den Landkreisen wurden dort auf politischer Ebene bereits diskutiert und zum Teil auch umgesetzt.

Jugendbeteiligung wird auch ein zentrales Element der „JugendPolitikTage Berlin 2017“ sein, zu denen sich Jugendliche und junge Erwachsene aus allen Bundesländern, die in Jugendverbänden und Jugendparlamenten, Jugendforen und anderen Beteiligungsformaten aktiv sind, im Mai in Berlin treffen. Die „JugendPolitikTage“ sollen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Forum bieten, um zu debattieren und sich zu vernetzen. Einen Schwerpunkt der Veranstaltung bildet die Auseinandersetzung mit den Inhalten des 15. Kinder- und Jugendberichts, zu dem das BMFSFJ eine ergänzende, von einem Redaktionsteam der Jugendpresse Deutschland erstellte Jugendbroschüre vorlegt.

Mit Blick auf eine stärkere Beteiligung von Jugendlichen und unter Berücksichtigung des für Jugendliche wichtigen „Lebensraums Internet“ wurde das Gemeinschaftsprojekt „jugend.beteiligen.jetzt – für die Praxis digitaler

Partizipation“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, des Deutschen Bundesjugendrings und IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. initiiert und vom BMFSFJ gefördert. Die Online-Plattform informiert, zeigt digitale Beteiligungsmöglichkeiten auf, stellt entsprechende Tools vor und unterstützt digitale Jugendbeteiligungsprozesse auf Bundes-, Landes- und insbesondere kommunaler Ebene.

Der Bericht konstatiert auf der Basis einschlägiger Studien eine weitgehende Zustimmung junger Menschen zur Demokratie. Daher ist es nach Auffassung der Bundesregierung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Jugendliche vor allem durch politische Bildung, Prävention und Partizipationsangebote für eine Teilhabe an der Demokratie zu begeistern. Es müssen bundesweite Angebote geschaffen werden, um Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention in den Lebenswelten der Jugendlichen zu stärken und auszubauen.

Wenig hilfreich erscheint es in diesem Zusammenhang davon zu sprechen, dass „Rechtsextremismus“ und „rechte Gewalt“ Ausdruck von „strukturellem Rassismus“ in der Gesellschaft sind (15. KJB, S. 243). Die zugrundeliegenden Zahlen der politisch rechtsmotivierten Kriminalität lassen keine Aussagen über das Verhalten der Gesamtbevölkerung zu und tragen diese verallgemeinernde Behauptung nicht.

Mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ unterstützt die Bundesregierung Maßnahmen zur Prävention von Rechtsextremismus, gewaltbereitem Islamismus und Linksextremismus gleichermaßen wie Projekte zur Förderung von demokratischer Teilhabe und Engagement für eine vielfältige und solidarische Gesellschaft. Der 15. Kinder- und Jugendbericht hat die Herausforderungen, die im Zusammenhang mit gewaltbereitem Islamismus und Radikalisierungsprozessen bei Kinder und Jugendlichen bestehen, erkannt. Gleichwohl werden die Herausforderungen im Kontext linksextremistischer Gewalt nicht erwähnt. Linksextremistische Straftaten richten sich überwiegend gegen die Polizei. Vielfach wird linke Gewalt auch gegen den politischen Gegner eingesetzt. Militanz und Gewalt haben aber keinen Platz in einer Demokratie. Sie sind kein Mittel des gesellschaftlichen Protests und der Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner. Dem begegnet u. a. die Beteiligung junger Menschen an der Ausgestaltung des Programmbereichs „Partnerschaften für Demokratie“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Jugendliche sind die Hauptzielgruppe der demokratiefördernden Maßnahmen und Projekte des Bundesprogramms und werden in ihrer Gestaltungskompetenz und mit ihrem politischen Engagement wahrgenommen, gefördert und in allen Programmbereichen einbezogen – als Zielgruppe, Ehrenamtliche und Akteure. Die in Studien festgestellte bereits bestehende weitgehende Zustimmung junger Menschen zur Demokratie soll auch durch das Bundesprogramm weiter gefestigt werden. Da „Partnerschaften für Demokratie“ auf der kommunalen Ebene ansetzen, wird eine regionale und quartiersbezogene (Bildungs-)Arbeit ermöglicht, die auch die Lebenswelt der Jugendlichen aufgreift.

Mit seinem zweiten großen Programmbaustein fördert das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ 16 Demokratiezentren zur landesweiten Koordinierung und Vernetzung sowie zur Gewährleistung von Beratungsleistungen wie mobiler Beratung sowie Opfer- und Ausstiegsberatung. Diese bündeln und vernetzen überregionale und regionale sowie lokale Maßnahmen der Prävention und Intervention und machen ein Angebot umfangreicher Beratungsleistungen insbesondere für die Arbeit gegen Rechtsextremismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und gewaltbereiten Islamismus. Auf Landesebene entwickeln sie Strategien und Konzepte der Förderung von Demokratie und Vielfalt weiter. Zielgruppe der Distanzierungs- und Ausstiegsberatung sind primär rechtsextrem orientierte Jugendliche und junge Erwachsene mit Verbindungen zur rechtsextremistischen Szene sowie Sympathisanten, aber auch rechtextrem orientierten Eltern. Im Rahmen der Beratung geht es u. a. um Unterstützung beim Aufbau alternativer Sozialkontakte und um die Vermittlung persönlichkeitsstabilisierender Maßnahmen.

Eine dritte Säule im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ ist die Förderung der Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger, um eine Verstetigung der Arbeit von gemeinnützigen Trägern zu erreichen. Bei der Arbeit der Träger sollen explizit auch jugendpolitische Akteure mit einbezogen werden und es soll eine Zusammenarbeit mit Trägern der politischen Bildung, die im Rahmen des Kinder- und Jugendplans gefördert werden, erfolgen. Diese sollen im Dialog mit dem BMFSFJ erfolgreiche Arbeitsansätze weiterentwickeln und die Voraussetzungen für eine Übertragung in Regelangebote der Kinder- und Jugendhilfe schaffen. Der Schwerpunkt der Arbeit der Träger liegt in der Förderung von Demokratie und Vielfalt und im Engagement gegen Rechtsextremismus, Hass, Radikalisierung und andere Formen von Demokratie- und Rechtsstaatsfeindlichkeit. Zielgruppe der geförderten bundeszentralen Träger können Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern, Familienangehörige, in der Jugendhilfe Tätige sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure sein.

Über die Erweiterung des sozialen Nahraumes hinaus bietet das Internet mit seinen „Online-Räumen“ einen Ort, der weitgehend unkontrolliert ist, weshalb dort beispielsweise die Verbreitung von extremistischem Gedankengut und Hetze nur schwer zu sanktionieren sind. Dies beinhaltet u. a. die Gefahren von Hate-Speech und extremistischer Radikalisierung. Das Bundesprogramm Demokratie leben! reagiert auf diese Entwicklung bereits, indem die Umsetzung der No-Hate-Speech-Kampagne des Europarates in Deutschland mit Mitteln des Programms gefördert wird. Da die hohe Bedeutung der sozialen und digitalen Medien für die Identitätsbildung, Jugendkultur und Kommunikation von Jugendlichen bekannt ist, soll Engagement im Netz als wichtiges neues Themenfeld im Bundesprogramm weiterentwickelt und vertieft werden. Ziel ist unter anderem eine „digitale Zivilgesellschaft“.

Neben der politischen Partizipation trägt auch das ehrenamtliche Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener wesentlich zur Selbstpositionierung und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei.

Vor diesem Hintergrund fördert das BMFSFJ beispielsweise die Geschäftsstelle des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE). In Zusammenarbeit mit BP Europa SE veranstaltet BBE die „Civil Academy“ ein Qualifizierungsprogramm für junge Engagierte.

Der Bundesfreiwilligendienst (BFD) hat nach § 1 BFDG die Aufgabe, das Engagement für das Allgemeinwohl, insbesondere im sozialen, ökologischen und kulturellen Bereich sowie im Bereich des Sports, der Integration und des Zivil- und Katstrophenschutz, und dabei zugleich lebenslanges Lernen zu fördern. Im Rahmen der unterschiedlichen Einsatzbereiche des BFD sollen die Freiwilligen durch eine praxisorientierte Begleitung in der Einsatzstelle sowie durch entsprechende Seminartage ihr Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl stärken. Für die jungen Freiwilligen unter 27 Jahren bietet der BFD neben Gelegenheiten zur Persönlichkeitsentwicklung auch eine berufliche Orientierung mit ersten Erfahrungen in der Arbeitswelt sowie politische Bildung an Bildungszentren des Bundes.

Die Bundesregierung hat mit dem Sonderprogramm „Bundesfreiwilligendienst mit Flüchtlingsbezug“ für das Jahr 2016 zusätzlich bis zu 10.000 BFD-Plätze für die Flüchtlingsarbeit zur Verfügung gestellt. Damit soll das Engagement für Integration gestärkt werden, z. B. bei der Unterbringung und Versorgung von Flüchtlingen, aber auch zugunsten einer leichteren Orientierung und Integration von Flüchtlingen im Alltag, etwa durch Begleitung bei Behörden- und Arztbesuchen, in Kindergärten und Schulen. Darüber hinaus sind auch die Flüchtlinge selbst im BFD willkommen. Bundesfreiwilligendienstleistende tragen mit ihrem Engagement und Einsatz auch zur Unterstützung der ehrenamtlichen Helferinnen und Helfer vor Ort bei.

Die gesetzlich geregelten Jugendfreiwilligendienste sind ein hervorragendes Format zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen. Sie ermöglichen Orientierung in einer zunehmend komplexen Welt und erleichtern das Erkennen von Zusammenhängen. Sie ermöglichen Erfahrungen in wichtigen Feldern wie Arbeitswelt und Gemeinwesen, den Erwerb und die Vertiefung von Schlüsselkompetenzen und den Austausch mit anderen. Mit freiwilligem Engagement wird Verantwortung für das Gemeinwesen übernommen. Die Freiwilligen erleben ihren Einsatz als eine wichtige und lohnende (Lern-)Erfahrung. Sie erweitern ihren individuellen Erfahrungshorizont und entdecken mitunter ganz neue Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die pädagogische Begleitung, die an Lernzielen orientierte fachliche Anleitung der Freiwilligen in der Einsatzstelle, die Betreuung durch pädagogische Fachkräfte und die verpflichtend geregelten Seminartage (25 Tage bei einem 12-monatigen Dienst) vertiefen die Eindrücke aus der praktischen Tätigkeit.

2.5 Jugendgerechte Ganztagsschule

Eines der Schwerpunktthemen des 15. Kinder- und Jugendberichts sind die Entwicklungsmöglichkeiten der Ganztagsschulen aus einer jugendorientierten Sicht. Der Bericht liefert dazu in Kapitel 5 eine umfangreiche Darstellung und eine differenzierte Bilanz der Kooperation zwischen Schulen und Kinder- und Jugendhilfe. Der Bericht bezieht dabei Funktionen und Stellenwert der Schule in der Gesellschaft und im Leben Jugendlicher einschließlich damit verbundener Spannungsfelder ein. Er bemüht sich u. a. um Antworten auf die Frage, ob Ganztagsschulen den „Kernherausforderungen des Jugendalters“ – Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung – ausreichend Rechnung tragen. Der Bericht bezieht sich dabei nicht zuletzt auf Einschätzungen von Jugendlichen, u. a. zu ihren Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten und zu ihrem Bedürfnis und Streben nach Freiräumen (vgl. dazu 15. KJB, z. B. S. 50, 109ff., 122f., 327ff.).

Als ein Spannungsverhältnis charakterisiert der Bericht, dass in der Schule die Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler und nicht als „ganze Person“ angesprochen werden (15. KJB, S. 335). Demgegenüber sehe die Kinder- und Jugendhilfe die „Akzeptanz der ganzen Person des Jugendlichen über seine Schülerrolle hinaus und die Wertschätzung als Subjekt seiner eigenen Bildungsprozesse“ als Voraussetzung gelingender gesellschaftlicher Integration (15. KJB, S. 335). Insbesondere mit Blick auf den „Anspruch der Ganztagsschule, durch eine Öffnung neuer Bildungs- und Lebenschancen kompensatorisch zu wirken gegenüber […] sozial disparaten Lebenslagen, die einem Teil der Jugendlichen Anerkennung und Wertschätzung verwehren“ sei eine „entschlossene Hinwendung zu dem einzelnen Jugendlichen und seiner Lebenslage vor allem in der Ganztagsschule erforderlich“ (15. KJB, S. 335).

Der Bericht sieht die „schulische Reproduktion sozialer Ungleichheit [...] nicht automatisch dadurch gemindert, dass Schule ganztägig organisiert wird“ (15. KJB, S. 478). Dazu bedürfe es zusätzlicher, diversitätssensibler pädagogischer Konzepte, die die Potenziale außerunterrichtlicher Angebote einbeziehen. Neben einer stärkeren Ausrichtung der Ganztagsschulen an den Interessen und Bedürfnissen von Jugendlichen empfiehlt der Bericht, Grundstrukturen und pädagogische Konzepte auch gezielt hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zum Abbau sozialer Benachteiligung zu überprüfen. Der Bericht empfiehlt,

– „Zugänge unabhängig von sozialer Herkunft und familialem Hintergrund zu ermöglichen,
– Ausgrenzung und Diskriminierung in der Schule auf allen Ebenen zu verhindern,
– individuelle Leistungen zu fördern und Ganztagsschulen auch dazu zu nutzen, mit anderen Lernformen und anderen Zeitstrukturen Lernschwierigkeiten zu begegnen und individuelle Zugänge und Begabungen zu fördern, und
– die unterrichtsbezogenen Bestandteile der Konkurrenz zwischen den Jugendlichen auch durch außerunterrichtliche Möglichkeiten der Gemeinschaftserfahrung zu kontrastieren“ (15. KJB, S. 479).

Als erkennbare Wirkungen von Ganztagsschulen nennt der Bericht die Entwicklung sozialer Kompetenzen bzw. erhöhte Selbstwirksamkeitserfahrungen, aber auch eine Entlastung der Eltern insbesondere in der frühen Jugendphase, eine sinkende Zahl an Klassenwiederholungen und ein verbessertes Schulklima (15. KJB, S. 345). Allerdings gehe die Teilnahme an den Ganztagsangeboten in den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I zurück. Rund 70 Prozent der Ganztagsschülerinnen und -schüler in der Sekundarstufe I geben an, nur an ein bis zwei Tagen pro Woche am Ganztagsbetrieb teilzunehmen (15. KJB, S. 346f.). Der Bericht führt dies auf eine häufig noch mangelnde Passung der Angebote mit den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen, darunter fehlende Rückzugsräume und zu wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten, zurück. „Begleitet wird die auf diese Weise wahrgenommene Form der Ausbreitung schulischen Lernens auf Kosten der eigenen Freiräume durch eine Pädagogisierung und soziale Kontrolle des Alltags junger Menschen“ (15. KJB, S. 111).

Der Bericht sieht auch die Inklusion als „besondere Herausforderung für Ganztagsschulen“, plädiert aber für neue Handlungskonzepte „sowohl von der Kinder- und Jugendhilfe als auch vonseiten der Schule“ und für Inklusion über die Förderung im Unterricht hinaus. Dafür besonders wichtig seien eine „ressortübergreifende Rahmung“ sowie eine bessere Passung der gesetzlichen Vorgaben, entsprechende infrastrukturelle Voraussetzungen, die Kompatibilität der Finanzierungssysteme sowie die gemeinsame Fortbildung von Fachkräften. Insgesamt sei eine genauere Analyse inklusionshemmender Bedingungen erforderlich (15. KJB, S. 478f.).

Der 15. Kinder- und Jugendbericht sieht nicht ausgeschöpfte Potenziale in der Kooperation der beiden Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagsschulen. Er konstatiert, dass „bis heute nicht eindeutig geklärt ist, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagsschulen einnehmen soll“. Es fehle an einer „Generaldebatte über die unabdingbaren Koordinaten und Eckwerte einer erfolgreichen Zusammenarbeit“ (15. KJB, S. 360). Die Kinder- und Jugendhilfe habe wertvolle Erfahrungen und Kompetenzen mit Blick auf die vom Bericht fokussierten Hauptbedarfe zur Weiterentwicklung von Ganztagsschule beizutragen: Bedürfnisorientierung und Beteiligung, Ausgleich sozialer Ungleichheiten und politische Bildung. Um als verantwortliche Mitgestalterin der Ganztagsschule zu wirken, müsse die Kinder- und Jugendhilfe „ihre Stärken präzisieren und konzeptionell weiterentwickeln, damit sie für eine Kooperation mit Ganztagsschulen und einer Verantwortungsübernahme im schulischen Raum attraktiv werden“, so der Bericht (15. KJB, S. 479). Dies sei nur zu realisieren, „wenn auch zentrale Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe als Bausteine der Ganztagsschule berücksichtigt“ werden (15. KJB, S. 479). Damit die vielfältigen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. offene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung oder Jugendsozialarbeit) stärker in der Ganztagsschule zum Tragen kommen, müsse diese jedoch von beiden Seiten stärker als gemeinsames gesellschaftliches Aufgabenfeld wahrgenommen werden. Eine Vor-

aussetzung für eine Weiterentwicklung der Kooperation zwischen den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und der Ganztagsschule sei, dass auch die Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Gestaltung der Ganztagsschule als ein relevantes Aufgabenfeld wahrnehmen (15. KJB, S. 479). Das könne nur im Rahmen einer mit geteilter Verantwortung gestalteten Bildungslandschaft und mit einer punktuell verzahnten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gelingen, so der Bericht.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht plädiert für gesetzliche Weiterentwicklungen, die „zu einem erweiterten schulbezogenen Leistungssegment der Kinder- und Jugendhilfe beitragen, das Aufträge, Ziele und Vernetzungsbedingungen im Kontext von Ganztagsschule aktiv aufgreift“ (15. KJB, S. 480).

Die Bundesregierung teilt die im Bericht betonte Auffassung, dass schulische Ganztagsangebote die „Individualisierung der Lernprozesse“ und die „individuelle Förderung bei verstärktem Entwicklungsbedarf“ unterstützen, ebenso, dass dafür neben Schüler- und Jugendorientierung im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Angeboten die personellen Kompetenzen der verschiedenen Professionen und die Professionalität der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung haben.

Die Bundesregierung stimmt – auch vor dem Hintergrund von Ergebnissen der von ihr geförderten Forschung – der Einschätzung zu, dass eine ganztägig organisierte Schule allein nicht die Probleme ungleicher Bildungschancen lösen kann. Dazu bedarf es sowohl bildungspolitischer als auch sozial-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Anstrengungen. Zu Recht weist der Bericht auch an vielen Stellen darauf hin, dass die Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe nicht nur Aufgabe schulischer Bildung, sondern aller Bildungsbereiche von der frühen Bildung bis zur Berufsbildung, von der formalen bis zur nonformalen Bildung ist. Die Bundesregierung unterstützt die Einschätzung des Berichts, dass die Potenziale der Ganztagsangebote mit Blick auf die Bildung von Jugendlichen – von der fachlichen Bildung bis zur Demokratiebildung – noch besser ausgeschöpft werden können, dass zugleich aber Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten ebenso wie jugendliche Freiräume auch außerhalb der Schule wichtige Voraussetzungen einer jugendgerechten Ganztagsschule sind.

Die Bundesregierung nimmt die Empfehlungen des 15. Kinder- und Jugendberichts auf. Sie weist darauf hin, dass die Zuständigkeit für die schulische Bildung – darunter für den Ausbau und die Weiterentwicklung schulischer Ganztagsangebote – entsprechend der föderalen Ordnung bei den Ländern liegt.

Wie auch der Bericht hervorhebt, hat die Bundesregierung mit dem Ganztagsschulprogramm wesentliche Impulse für die kontinuierliche Kooperation von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen – darunter insbesondere mit der Kinder- und Jugendhilfe – sowie für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen im Ganztag – wie z. B. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – gesetzt. Nach der aktuellen Statistik der Kultusministerkonferenz liegt der Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb im Schuljahr 2015/2016 bei 64,6 % (2002: 16,3 %). Bereits 39,3 % der Schülerinnen und Schüler bis zur Sekundarstufe I – in vier Bundesländern über 50 % – nutzen Ganztagsangebote (2002: 9,8 %). Ausbau und Teilnahme haben bisher stetig zugenommen. Die Bundesregierung sieht das, auch eingedenk der im vorliegenden Bericht dargestellten Probleme, als eine bemerkenswerte Entwicklung, die sich v. a. dem Engagement und den Anstrengungen der Schulen und der Länder verdankt. Bund und Länder haben auch die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagsangebote stark unterstützt, z. B. durch die Förderung umfangreicher Forschungen zur Kooperation von Ganztagsschulen mit der Jugendhilfe. Deren Ergebnisse ermöglichen heute überhaupt erst das Wissen über den Stand der Kooperation. Das BMBF fördert von 2016 bis 2019 unter Beteiligung der Länder weiter die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG“, an deren Konsortium u. a. das Deutsche Jugendinstitut beteiligt ist und auf deren Daten der 15. Kinder- und Jugendbericht zurückgreifen konnte. Die Studie unterstützt so auch die Qualitätsentwicklung der Ganztagsschulen. Das BMBF hat außerdem von 2004 bis 2015 umfassend die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagsangebote einschließlich der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Etablierung regionaler Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ unterstützt. Das Programm setzen 15 Bundesländer in Kooperation mit der Stiftung Mercator und der Robert-Bosch-Stiftung in der Initiative „Ganztägig bilden“ von 2016 bis 2018 fort. Im Rahmen ihrer Zuständigkeiten wird die Bundesregierung auch weiterhin die Qualität der Bildung für Kinder und Jugendliche umfassend fördern.

Die Schlussfolgerung der Sachverständigenkommission, die bereits vielfach gelungene Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Ganztag in noch stärkerem Maße zu unterstützen (vgl. z. B. 15. KJB, S. 362), wird von der Bundesregierung ausdrücklich begrüßt. Aus Sicht der Bundesregierung ist die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe in schulischen Ganztagsangeboten notwendig, um Angebote ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen von Jugendlichen zu gestalten und damit dem Anspruch „Eigenstän-

diger Jugendpolitik“ gerecht zu werden. Um die im 15. Kinder- und Jugendbericht dargestellten Kooperationshemmnisse abzubauen und „Struktur- bzw. Kulturunterschiede zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule“ (15. KJB, S. 360) zu überwinden, braucht es einen Perspektivwechsel hin zu einer gemeinsamen, multiprofessionell und auf Augenhöhe wahrgenommenen Verantwortung. Die Bundesregierung unterstützt auch den Vorschlag im Bericht, eine Debatte über die Koordinaten und Eckwerte einer erfolgreichen Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulen künftig stärker zu führen.

2.6 Starke Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein unentbehrlicher Bestandteil der sozialen Infrastruktur. Der 15. Kinder- und Jugendbericht sieht die vielfältigen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit als festen Bestandteil im „institutionellen Gefüge des Aufwachsens“ (15. KJB, S. 72). In der Jugendarbeit geht es immer darum, Jugendliche und junge Erwachsene über schulische Qualifizierungsprozesse hinaus bei der Bewältigung der Kernherausforderungen Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung zu begleiten und zu unterstützen. Bei unterschiedlichen Orten, fachlichen Orientierungen und Zielgruppen sind mit zunehmendem Alter die Prinzipien Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation neben der Anleitung und Erziehung der Jugendlichen handlungsleitend.

Neue Herausforderungen (medien-)kultureller, sozialer, demografischer und bildungspolitischer Art führen in jüngster Zeit zu veränderten Aufgaben, erhöhter Komplexität und steigenden fachlichen Anforderungen, so der Bericht. Unter anderem soll Jugendarbeit einer wachsenden Vielfalt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerecht werden. Dem steht, so der Bericht, eine tendenziell zunehmende Instabilität des gesamten Handlungsfeldes entgegen, verbunden mit einem regional zu beklagenden Abbau von Angeboten und einem insgesamt zu schwachen Auftreten im „institutionellen Gefüge des Aufwachsens“.

Die Bundesregierung sieht in der Kinder- und Jugendarbeit einen maßgeblichen Akteur für eine jugendgerechte Gesellschaft und teilt damit die Einschätzung des Kinder- und Jugendberichtes. Entsprechend hat der Bund den zweiten bundesweiten Fachkongress zur Kinder- und Jugendarbeit gefördert, der unter dem Motto „Potenziale Erkennen – Zukunft Gestalten“ vom 26. bis 28. September 2016 an der Technischen Universität Dortmund stattgefunden hat. Die Zahl von über 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigt, wie aktuell und bedeutsam dieser Jugendhilfebereich ist.

Die Jugendverbandsarbeit ist ein zentraler Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und im Förderinstrument für jugendpolitische Maßnahmen des Bundes, dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), fest verankert. Allein für die Förderung und Sicherung der bundeszentralen Infrastruktur in der Jugendverbandsarbeit stellt der Bund jährlich finanzielle Mittel in erheblichem Umfang zur Verfügung. Das BMFSFJ fördert damit ein breites und plurales Spektrum von Jugendverbänden. Die Vielfalt des Angebots bezieht sich sowohl auf das Trägerprofil als auch auf Inhalte, Methoden und Arbeitsformen. Neben themenbezogenen, weltanschaulich oder nach einer spezifischen Aufgabenstellung ausgerichteten Jugendverbänden werden auch Träger gefördert, die Integrationsarbeit und interkulturelles Lernen zur Zielsetzung haben bzw. als Dachverband für Migrantenjugendselbstorganisationen zur Professionalisierung, Vernetzung und Dialog innerhalb der Jugendverbandsarbeit beitragen. Alle vom BMFSFJ geförderten Organisationen müssen stets demokratische und auf Toleranz zielende Verhaltensweisen vertreten. Jugendbeteiligung ist dabei das konstituierende Merkmal für die gesamte Jugendverbandsarbeit: Junge Menschen organisieren, gestalten und verantworten ihre Jugendarbeit selbst, gemeinsam und verantwortlich.

Jugendliche und junge Erwachsene haben außerdem ein Recht auf eine aktive Teilhabe an Kunst und Kultur. Kulturelle Bildungsangebote bieten ein wichtiges Lernfeld für junge Menschen. Sie vermitteln künstlerische Fähigkeiten ebenso wie Kreativität, Ausdrucksfähigkeit, Toleranz und soziale Kompetenzen – wichtige Voraussetzungen für Partizipation und gesellschaftliche Integration. Das BMFSFJ engagiert sich partnerschaftlich mit zahlreichen Fachverbänden und bundeszentralen Institutionen dafür, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen den Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten zu ermöglichen.

2.7 Die Jugend und ihre Rechte

Der 15. Kinder- und Jugendbericht weist darauf hin, dass Jugend als eigenständige Lebensphase rechtlich uneinheitlich kodifiziert sei. Er spricht vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung von einer traditionell „protektionistischen Jugendpolitik“ (15. KJB, S. 89) und stellt insbesondere mit Blick auf Letztentscheidungsbefugnisse fest, dass die bestehende Rechtslage deutlich verbessert werden könnte (15. KJB, S. 101). Eine differenzierte rechtliche Kodifizierung des Jugendalters sieht der Bericht in Bezug auf Beteiligungsrechte und das Wahlrecht (15. KJB, S. 102). Hier muss zwischen (zum Teil auch in sich differenten) Festlegungen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene unterschieden werden.

Bei aller Kritik an Kohärenzfragen und dem jeweils hinter den Regelungen stehendem Bild von Jugend erkennt der 15. Kinder- und Jugendbericht an, dass „tendenziell in den vergangenen Jahren häufiger in Gesetzen vom Jugendalter, von Jugendlichen und von Jugend gesprochen wird, was als Reaktion auf die zunehmende Diskussion um Jugend als eigenständige Lebensphase sowie auf die Entgrenzung von Jugend verstanden werden kann“ (15. KJB, S.103). Dennoch sei eine „eigenständige Diskussion über die Rechte von jungen Menschen zwischen 12 und 27 Jahren (…) noch nicht zu erkennen. Beteiligungs- und Teilhaberechte erscheinen kaum transparent gebündelt und sind für Jugendliche und junge Erwachsene nur schwer nachvollziehbar“ (15. KJB, S. 103).

Aus der uneinheitlichen rechtlichen Definition des Jugendalters, so der Bericht, leiten sich auch unterschiedliche Beteiligungs-, Teilhabe- und Schutzrechte für Jugendliche ab, wobei viele rechtliche Regelungen undurchschaubar ineinander greifen würden. „So ist beispielsweise das schulische und berufliche Übergangssystem von einer rechtlichen Komplexität gekennzeichnet, die häufig in ihrer Bedeutung für den Alltag junger Menschen nicht einmal von Fachkräften verstanden wird. Wie Jugendliche und junge Erwachsene hier ihre Rechte kennen können sollen, bleibt offen“ (15. KJB, S. 475).

Der 15. Kinder- und Jugendbericht greift die Forderung des Vorläuferberichts nach einem „eigenständigen Kinder- und Jugendgesetzbuch“ (14. KJB, vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 380f.) auf und hält zumindest Spiegelungen in den Rechtsbereichen und eine Metastruktur für dringend geboten, in der „die Paradoxien und Friktionen zwischen den Rechtsbereichen“ (15. KJB, S. 103) reguliert werden. Zudem wird ein Rechtskompendium empfohlen, mit dem sich Jugendliche über ihre Pflichten und Rechte und deren Durchsetzbarkeit (Stichwort: Ombudschaftswesen) informieren können. Laut Bericht „bleibt die Frage ungeklärt, ob und wie Jugendliche zu ihrem Recht kommen können, eine Jugend zu erleben, in der die Ansprüche, die sie haben dürfen, und die Forderungen, die an sie gerichtet sind, transparent und nachvollziehbar (also im besten Sinne: aufgeklärt) erläutert sind“ (15. KJB, S. 103).

Die Bundesregierung unterstützt die Empfehlungen für eine verbesserte Darstellung der wichtigsten Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ihr geht es dabei um Vermittlung, Schutz und Durchsetzbarkeit dieser Rechte. In der Broschüre des Bundesministeriums für Justiz und Verbraucherschutz (BMJV) „Meine Erziehung – da rede ich mit“ werden Rechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Erziehung leicht verständlich erklärt und mit Beispielen veranschaulicht. Gemeinsam mit dem ZDF hat das BMFSFJ die Broschüre „Die Rechte der Kinder. Von logo! Einfach erklärt“ herausgegeben. Sie erklärt in gut verständlicher Sprache, was die Kinderrechtskonvention für Kinder und Jugendliche bedeutet. Insbesondere sollen die Debatten über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention auch aus einer jugendpolitischen Perspektive geführt werden. Deren drei Dimensionen Beteiligung, Förderung und Schutz sind aus Sicht der Bundesregierung geeignet, um auch die spezifischen Rechte dieser Altersgruppe systematisch zu reflektieren.

2.8 Digitale Teilhabe

Im Sinne von Chancengleichheit muss die Stärkung von Medienkompetenz und Teilhabe in den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung fest verankert sein. „Wer nicht (digital) kommuniziert, nimmt nicht teil“ (15. KJB, S. 306).

Zugleich gilt es, die Rechte junger Nutzerinnen und Nutzer digitaler Medienangebote zu stärken. Unter Anerkennung der Chancen, die digitale Medien ihnen bieten, hat der Verfassungsauftrag zum Jugendschutz ungebrochene Relevanz und lässt sich angesichts des digitalen Wandels nur als „Koproduktion“ zwischen Eltern, Gesetzgeber und Medienanbietern umsetzen. Auch im digitalen Wandel muss das in allen modernen Gesellschaften verankerte Prinzip der Rücksichtnahme gegenüber jungen Menschen einen festen Platz haben. Ein solches

„Rücksichtnahmegebot“ gilt für Medienanbieter im Hinblick auf wesentliche Handlungsfelder des Jugendmedienschutzes, des Datenschutzes, des Verbraucherschutzes und des Gesundheitsschutzes, insbesondere der Prävention internetbezogener Störungen. „Neben einer verstärkten Förderung insbesondere kritischer Medienkompetenz (…), sind zukünftig vor allem der Selbstdatenschutz und die Betroffenenrechte Jugendlicher zu stärken und die Datenschutzinfrastruktur anzupassen, nicht zuletzt unter verstärkter Mitwirkung auch von (und mit den) Jugendlichen (…)“ (15. KJB, S. 306).

Ziel ist deshalb die Entwicklung von Regelungen, die auch aktivierende und dialogische Regulierungsformen umfassen, in die die Akteure – einschließlich der Selbstregulierung der Unternehmen – einbezogen werden. Durch eine systematische Förderung von „Good Practices“ kann das Rücksichtnahmegebot gegenüber jungen Menschen nach dem Prinzip des „Safety by Design“ gefördert werden, so dass die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in der Produktentwicklung in allen relevanten Diensten von Anfang an mitgedacht wird. Hierbei sollten auch Erfahrungen aus anderen EU-Mitgliedstaaten einfließen. Vergleichbare Schutzkonzepte müssen auch für eine kinder- und jugendfreundliche Ausgestaltung von Endgeräten gelten, etwa in Bezug auf die hardwareseitige Vorinstallation von Jugendschutzoptionen oder den bewussten Umgang mit den elektromagnetischen Feldern smarter Geräte. Aufgrund der hohen Nutzungsraten und langer Lebenszeitexposition sind Kinder und Jugendliche hier besonders betroffen.

Am 25. Mai 2016 hat die Bundesregierung den im Rahmen der Digitalen Agenda von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorgelegten Bericht zum „Wertewandel in der Jugend und anderen gesellschaftlichen Gruppen durch Digitalisierung“ beschlossen. Die Digitale Agenda berücksichtigt, dass junge Menschen den digitalen Wandel in besonderer Weise tragen und gestalten. Der Bericht betont das besondere Schutzbedürfnis von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die Bedeutung von Medienkompetenz als Befähigung im Umgang mit Chancen und Risiken und als Grundlage für eine Teilhabe an der digitalen Gesellschaft. Der Bericht verweist auf künftige und bestehende Maßnahmen in vielen Handlungsfeldern des BMFSFJ und darüber hinaus: Kinder- und Jugendmedienschutz, Daten-, Verbraucher- und Gesundheitsschutz, Förderung von Medienerziehung in den Familien, Jugendförderung, politische Bildung, Förderung von Toleranz und Verständigung, Partizipation und Engagement mit digitalen Medien, Gleichstellung und gesellschaftliche Teilhabe von Frauen.

Der vorliegende Bericht spricht im Hinblick auf die Mediennutzung Jugendlicher auch Fragen des Jugend- und Verbraucherschutzes an. „Die digitalen Medien erleichtern Jugendlichen den Zugang zu allen erdenklichen Informationen, so auch zu entwicklungsbeeinträchtigenden, diskriminierenden Inhalten und menschenverachtenden Ideologien. Angesprochen sind damit grundlegende Fragen des Jugendmedienschutzes …“ (15. KJB, S. 310). Im Rahmen der Bund-Länder-Kommission Medienkonvergenz wurden Eckpunkte für weitere Reformschritte im gesetzlichen Jugendmedienschutz vereinbart. Die Aufgaben des Projekts „I-KiZ“ – Zentrum für Kinderschutz im Internet – sollen entsprechend der durch die Jugend- und Familienministerkonferenz getroffenen Verabredungen fortgeführt werden. Dadurch wird der Bund im Rahmen seiner Aufgaben künftig systematisch mit den Ländern und Landesmedienanstalten, jugendschutz.net, den Freiwilligen Selbstkontrollen und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz auf die Förderung von „Safety by Design“ hinwirken und dabei vor allem die Zugänglichkeit und Transparenz von kindgeeigneten Inhalten und Angeboten sowie zukunftstaugliche, international anschlussfähige Ansätze des technischen Jugendmedienschutzes unterstützen.

Das BMFSFJ stärkt die Medien- und Erziehungskompetenz in Familien mit vielen Unterstützungsangeboten. Das Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ bündelt Informationsangebote für Eltern, berät lokale Netzwerke der Elterninformation und -beratung und qualifiziert Fachkräfte. Der Online-Medienratgeber für Eltern und Erziehende „Schau Hin! Was Dein Kind mit Medien macht.“ setzt seine erfolgreiche Arbeit fort. Die Förderung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur unterstützt den medienpädagogischen Fachaustausch, die bundesweiten Wettbewerbe „MB21“ und „Dieter Baacke Preis“ und erhöhen damit auch die Sichtbarkeit guter Projektansätze. Unter dem Dach der Initiative „Gutes Aufwachsen mit Medien“ lädt das BMFSFJ dazu ein, die Medienerziehung von Familien mit einem abgestimmten Vorgehen in Bund, Ländern und Kommunen zu unterstützen. Im Rahmen eines Dialogforums wird ein ressortübergreifender Austausch über die Förderung von Elterninformation und -beratung angeregt. Das BMFSFJ ist bei der weiteren Ausgestaltung der Initiative an einer engen Zusammenarbeit mit den Obersten Landesjugendbehörden interessiert, um den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz im Medienbereich gemäß des Beschlusses der Jugendfamilienministerkonferenz vom Mai 2015 weiterentwickeln zu können.

Wer über digitale Kompetenzen verfügt, hat darüber hinaus gute Chancen zur Teilhabe und Gestaltung unserer Gesellschaft, denn digitale Kompetenzen sind immer häufiger Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien. Daher startet das BMFSFJ 2017 das Projekt der Familien-Labore mit einem Pilotworkshop an einem ausgewählten Standort der Lokalen Bündnisse für Familie, in dem Familien lernen können, welche Anwendungslogiken hinter digitalen Medien und technischen Hilfsmitteln stehen, und in dem sie die Gelegenheit bekommen, mit einfachen Möglichkeiten selbst kreative Lösungen zum Beispiel für ein gutes Familienleben oder für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gestalten. Das Projekt möchte dafür sensibilisieren, dass digitale Technik mit Gewinn für unsere Gesellschaft eingesetzt werden kann. Darüber hinaus sollen mit dem Projekt Impulse für einen gestaltenden Umgang gesetzt werden.

Vor dem Hintergrund der angestiegenen Prävalenzen von exzessiver Internetnutzung bei Jugendlichen bietet die BZgA mit www.ins-netz-gehen.de und der Broschüre „Online sein mit Maß und Spaß“ zudem Informationen für Jugendliche und Eltern zum Umgang mit exzessiver Internetnutzung.

Eine Verantwortungsgemeinschaft für ein gutes Aufwachsen mit Medien erfordert die Verständigung über nationale Grenzen hinaus. „In der Verantwortung sind (…) auch die Politik und Unternehmen, die durch entsprechende (international abgestimmte) Gesetzesregelungen den Status der Jugend und damit auch ein (daten)sicheres Aufwachsen für alle Jugendlichen ermöglichen können“ (15. KJB, S. 309). Die EU hat mit dem „Safer Internet Programm“ – heute unter dem Dach der Connecting Europe Facility – und ihrer Strategie „Better Internet for Kids“ Entwicklungen vorangetrieben. Die vom BMFSFJ ausgerichtete europäische Konferenz „Net Children 2020 – Growing up with Media“ im April 2015 in Berlin hat eine programmatische Weiterentwicklung initiiert. In Deutschland wird das Programm durch die Initiative „klicksafe“ der Landesmedienanstalten, die Internet-Hotlines internet-beschwerdestelle.de (durchgeführt von eco und FSM) und jugendschutz.net sowie das Kinder- und Jugendtelefon der Nummer gegen Kummer (Helpline) umgesetzt. Das BMFSFJ kooperiert eng mit den Partnern des Verbunds und setzt die Förderung der Hotlines und der Helpline im Rahmen jeweils vorhandener finanzieller Mittel fort.

2.9 Jugend in Europa und in der Welt

Die Bedingungen für Teilhabe und ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen unterscheiden sich von Staat zu Staat. Nicht nur die Ausgangslagen sind unterschiedlich, sondern auch die jugendpolitischen Maßnahmen sind geprägt von der politischen und gesellschaftlichen Kultur des jeweiligen Landes. Zugleich werden Entwicklungen aber gleichermaßen von Bedingungen jenseits der Landesgrenzen, in regionalen Großräumen, in Europa oder von globalen Entwicklungen beeinflusst. Dabei beschränken sich die Lebenswelten junger Menschen immer weniger ausschließlich nur auf das örtliche Wohnumfeld. Europa und „die ganze Welt“ werden physisch und virtuell für eine wachsende Anzahl junger Menschen zum erweiterten Lebensraum.

Europäische und internationale Jugendpolitik muss daher zum Ziel haben, in grenzüberschreitender jugendpolitischer Zusammenarbeit einen gemeinsamen jugendpolitischen Raum zu entwickeln. Die Bedingungen für gute Lebenslagen junger Menschen müssen darin gemeinsam, mit inner- und zwischenstaatlichen Anstrengungen, gestaltet werden. „Mobilitätspraktiken junger Menschen sind vielfältig, sie schließen neben Migrationsprozessen auch kurz- und mittelfristige Auslandsaufenthalte, wie bspw. differente Formen von Bildungsmobilität ein“ (15. KJB, S. 265). Die europäische und internationale Jugendpolitik ist daher wichtiges Element einer „Eigenständigen Jugendpolitik“ in Deutschland. Aufgaben dieser integrierten europäischen und internationalen Jugendpolitik sind die jugendpolitische Zusammenarbeit zur grenzübergreifenden Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen, eine europäische und internationale Impulse aufgreifende Jugendhilfe, das voneinander Lernen (als bi- und multilateraler Erfahrungsaustausch auf vielfältigen Ebenen) sowie die grenzüberschreitende Mobilität junger Menschen und deren Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Die EU-Jugendstrategie formuliert in diesem Zusammenhang das Grundverständnis für die Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten im Jugendbereich und beschreibt, mit welchen Zielen, in welchen Themenfeldern und mit welchen Instrumenten Jugendpolitik in Europa von 2010 bis 2018 vorangebracht werden soll. Die Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland ist Bestandteil der Jugendstrategie des BMFSFJ. Grundlage für das Zusammenwirken der beiden Prozesse sind die gemeinsamen Interessen in Bezug auf die fachlichen Schwerpunkte

Partizipation, Übergänge und Anerkennung non-formalen Lernens, die Zielgruppe aller 12- bis 27-Jährigen und der Anspruch, Jugend wirksam an politischen Prozessen zu beteiligen.

Der Prozess der Globalisierung sowie der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union hat Auswirkungen auf junge Menschen. „Das Aufwachsen in einer globalisierten Gesellschaft ist für junge Menschen an das alltägliche Erleben und Agieren in transnationalen Zusammenhängen gekoppelt“ (15. KJB, S. 268) und beeinflusst ihre Lebenspraxis, Werteorientierung und Zukunftsvorstellungen.

Die globalen Herausforderungen unserer Zeit zu meistern und zu gestalten ist das gemeinsame Ziel der G20. Junge Menschen wollen diesen G20-Prozess mitgestalten, da sie mit den Entscheidungen von heute morgen leben müssen. Die Bundesregierung unterstützt im Rahmen der deutschen G20-Präsidentschaft diesen Partizipationsansatz durch einen Y20-Jugendgipfel im Juni 2017. Junge Menschen aus den G20-Staaten, Gastländern und internationalen Organisationen erarbeiten gemeinsame Positionen zu den Themen der G20-Agenda. Der Arbeitsprozess mündet in einem Positionspapier, welches der Bundeskanzlerin und der Bundesjugendministerin für die Beratungen der G20 übergeben wird.

In einem sich rasch ändernden Umfeld wirken europäische und internationale Einflüsse zunehmend auf alle Lebensbereiche von Jugendlichen. Auslandsaufenthalte und Austauschprogramme können dabei helfen, diese Einflüsse nachvollziehbar und erlebbar zu machen und Jugendlichen das Rüstzeug geben, sich neuen Herausforderungen zu stellen und Chancen besser wahrnehmen können.

Durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) wird die europäische und internationale Jugendarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und ihren Zusammenschlüssen auf Bundesebene in Form von Kinder- und Jugendbegegnungen und Fachkräfteprogrammen sowie entsprechender Informationen und erforderlicher Infrastruktur gefördert.

Das EU-Programm „Erasmus+“ ermöglicht jungen Menschen und Fachkräften der Jugendarbeit grenzüberschreitende Begegnungen mit anderen Europäerinnen und Europäern. Dabei entwickeln sie Kompetenzen für ihre persönliche und berufliche Entwicklung und sie sollen Lust bekommen, die Zukunft der EU mitzugestalten. Darüber hinaus vermittelt „Erasmus+“, Solidarität über Grenzen hinweg und regt junge Menschen an, als aktive europäische Bürgerinnen und Bürger zu handeln.

Im Rahmen der Jugendstrategie des BMFSFJ werden mit der Initiative „Chancen eröffnen durch Austausch und Begegnung“ Aktivitäten zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von jungen Menschen und Fachkräften im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verstetigt und weiterentwickelt. Mit dieser Initiative werden verstärkt jugendliche Zielgruppen angesprochen, die bislang keine oder wenig Zugangsmöglichkeiten zu Auslandsaufenthalten haben.

2.10 Unterstützung für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene

Kriegerische Auseinandersetzungen, Vertreibungen, politische Verfolgung, Menschenrechtsverletzungen und existenzbedrohliche Notlagen in vielen Ländern der Welt veranlassen immer mehr Menschen zur Flucht. Mit weltweit zunehmenden Konflikten steigt auch in Deutschland die Zahl der Asylsuchenden in den vergangenen Jahren an. Darunter befinden sich viele Jugendliche und junge Erwachsene, die in ihrer zum Teil zerstörten Heimat keine lebenswerte Zukunftsperspektive mehr sehen.

Insbesondere für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge muss es das Ziel politischen Handelns sein, eine offene, menschenwürdige Aufnahme und im Falle eines Bleiberechts schnelle Integration zu sichern. Ebenso wichtig ist die Vermittlung unserer Werte sowie des hiesigen Demokratie- und Rechtsverständnisses. Die Aufnahme und Versorgung Asylsuchender ist eine gesamtstaatliche Aufgabe, die aus internationalen und europäischen Verpflichtungen zum Flüchtlingsschutz resultiert. Eine Vielzahl aktiver Menschen in Deutschland setzt sich in unterschiedlicher Weise für eine offene Aufnahme und Unterstützung von Flüchtlingen vor Ort ein. Dies beginnt mit Lernhilfen und Angeboten für Kinder, geht über Besuche, Spenden und Unterstützungsangebote und endet noch lange nicht bei Solidaritätskundgebungen und dem Schutz von Menschen vor rassistischen Übergriffen.

Mit dem Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher, das Ende 2015 in Kraft getreten ist, greift die bundesweite Aufnahmeverpflichtung. Diese wird von den Kommunen sehr verantwortlich und engagiert wahrgenommen. Durch die bundesweite Aufnahmepflicht soll eine dem Kindeswohl entsprechende, bedarfsgerechte Versorgung, Betreuung und Unterstützung

von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen sichergestellt werden. So können die Kapazitäten von bedarfsgerechten Plätzen in allen Kommunen bundesweit besser genutzt werden. Die bundesweite Aufnahmeverpflichtung gewährleistet, dass Kinder und Jugendliche dort untergebracht werden, wo es Kapazitäten gibt, wo sie eine angemessene Betreuung, einen angemessenen Raum und eine angemessene Versorgung erhalten. Die Umsetzung des Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher ist zentraler Gegenstand des jährlichen Berichts der Bundesregierung zur Situation junger Flüchtlinge in Deutschland, der nach § 42e SGB VIII dem Deutschen Bundestag vorzulegen ist.

Einen gelingenden Start für junge Flüchtlinge und ihre erfolgreiche Integration in unsere Gesellschaft befördert das BMFSFJ auch mit dem Bundesprogramm „Menschen stärken Menschen“. Ziele dieses Programms sind:

– die Unterstützung von Patenschaften für geflüchtete Menschen aller Altersgruppen,
– die Gewinnung von Patinnen und Paten, Gastfamilien und Vormündern für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und
– die Information über diese Engagementformen mittels eines Wegweiser-Telefons und Recherche über Anlaufstellen vor Ort.

Insgesamt stehen für das Programm „Menschen stärken Menschen“ Mittel in Höhe von zehn Millionen Euro zur Verfügung. Der weitaus größte Teil des Geldes kommt dem Aufbau, der Qualifizierung und der Begleitung von Paten-Tandems zugute. Hinsichtlich der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge unterstützt das BMFSFJ die Gewinnung von Gastfamilien, Vormundschaften und Patenschaften.

In einem vorbereitenden Projekt wurden Curricula für die Schulungen von Fachkräften und Gastfamilien entwickelt. Diese Curricula werden in zehn Modellregionen in Deutschland erprobt und weiterentwickelt. Darüber hinaus werden Konzepte für die Schulung von ehrenamtlichen Vormündern erarbeitet sowie die Gewinnung von Patenschaften unterstützt. Ein Schwerpunkt dieses Projekts ist auch die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die sogenannte Clearingphase, in der die Perspektiven der Unterbringungsmöglichkeiten für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge geklärt werden und bei der die Beteiligung der jungen Menschen im Mittelpunkt steht. Über die Erkenntnisse werden die Fachkräfte auf Regionalkonferenzen zeitnah informiert. Projektpartner des BMFSFJ sind das Kompetenzzentrum Pflegekinder e. V. und der Bundesverband der Diakonie Deutschland.

Darüber hinaus hat das BMFSFJ beim Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) ein Wegweiser-Telefon eingerichtet, das interessierte Bürgerinnen und Bürger fachkundig und gezielt zu den Möglichkeiten im Bereich Patenschaft, Gastfamilie und Vormundschaft informiert und bei Bedarf die zuständige Anlaufstelle vor Ort ermittelt.

Mit dem Bundesprogramm „Willkommen bei Freunden“ unterstützt das BMFSFJ mit 12 Mio. € über einen Zeitraum von zunächst drei Jahren Kommunen und Bürgerinitiativen, die sich um Flüchtlinge kümmern.

Das Programm will die Kommunen bei der Wahrnehmung ihrer gesetzlichen Aufgaben unterstützen, insbesondere durch den Auf- und Ausbau von lokalen Akteursnetzwerken für junge Flüchtlinge vor Ort. Konkret geht es um

– Beratungsangebote für Jugendämter und ggf. weitere Ämter der Kommunalverwaltung,
– Qualifizierungsangebote und
– überregionale Informations- und Kommunikationsangebote.

Das BMBF finanziert in Landkreisen und kreisfreien Städten zur Abstimmung und Bündelung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren – je nach Einwohnerzahl ein, zwei oder drei zusätzliche Stellen. Die Förderrichtlinie ist eingebettet in die „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ und zielt insgesamt auf ein verbessertes Bildungsmanagement im gesamten Themenfeld Integration durch Bildung. Die Nutzung und strategische Auswertung von Daten spielt dabei eine wesentliche Rolle (Bildungsmonitoring). Die Personalstellen werden zwei Jahre lang finanziert.

Kinder und Jugendliche in Flüchtlingsunterkünften haben ein Recht auf gewaltfreies Aufwachsen und auf Zugang zu Bildungs- sowie Spiel und Freizeitangeboten. Dies umfasst auch eine entsprechende Raumplanung und -gestaltung unter Einbeziehung von strukturierten Spielangeboten, Erholung, Bildung, Gesundheit und psychosozialer Unterstützung für Kinder. Registrierungsprozesse für Kinder, feste Betreuungsschlüssel, Kindesschutz, psychologische Ersthilfe und im Umgang mit Kindern qualifiziertes Personal sind Teil des Schutzes, der in den kinderfreundlichen Räumen gewährleistet werden muss.

Das BMFSFJ unterstützt im Rahmen vorhandener Haushaltsmittel gemeinsam mit UNICEF die „Initiative zum Schutz von Frauen und Kindern in Flüchtlingsunterkünften“. Zugleich unterstützt das BMFSFJ den Einsatz von Spielemobilen, die zu den Flüchtlingskindern und –jugendlichen in den Einrichtungen fahren.

Mehr als 71 Prozent der Personen, die im Jahr 2015 Asyl beantragten, waren nicht älter als 30 Jahre. Jugendliche und junge Erwachsene erleben die Situation von Flucht und Vertreibung als doppelte Belastung: Am Übergang zum Erwachsenensein müssen sie sich in einer neuen Lebenswelt zurechtzufinden und blicken in eine ungewisse private und berufliche Zukunft. Zudem sind sie nicht selten betroffen durch Kriegs- und Fluchterfahrungen und die Sorge um ihre Familien in der Heimat. Ein Teil dieser jungen Menschen hat bereits die Schule besucht und vielleicht einen Schulabschluss erreicht, auf den hier in Deutschland aufgebaut werden kann. Viele sind aber auch durch die Kriegsbedingungen in ihren Heimatländern und die Flucht lange Zeit nicht mehr oder noch gar nicht zur Schule gegangen und wollen dies nachholen, um anschließend eine Ausbildung zu beginnen oder zu arbeiten.

Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem hat bereits, wie im Bericht gefordert, mit einer ganzen Anzahl rechtlicher Änderungen auf die neuen Herausforderungen reagiert. Schul- und Ausbildungszugänge für junge Flüchtlinge wurden erleichtert, Zugangszeiten zur Inanspruchnahme von Leistungen der Arbeitsverwaltung verkürzt, die Möglichkeiten finanzieller Unterstützung ausgeweitet und neue berufsorientierende Sprachkurse geschaffen.

Im Rahmen der Initiative Bildungsketten (siehe oben Abs. 2.3) werden erfolgreiche Instrumente – u. a. Potenzialanalysen, Werkstatttage des Berufsorientierungsprogramms (BOP), Berufseinstiegsbegleitung – auch für die Integration von jungen Flüchtlingen sowohl in allgemeinbildenden Schulen als auch in Integrationsklassen beruflicher Schulen genutzt, angepasst und ausgeweitet.

Die Initiative „Wege in Ausbildung für Flüchtlinge“ von BMBF, Bundesanstalt für Arbeit (BA) und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) bietet seit Juni 2016 jungen Flüchtlingen die Möglichkeit, im Anschluss an Maßnahmen der BA am Programm des BMBF „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF) teilzunehmen, um sich mit einer vertieften fachlichen Berufsorientierung und berufsbezogenem Sprachunterricht auf die Aufnahme einer Ausbildung in einem Handwerksbetrieb vorzubereiten. Ziel ist, über zwei Jahre bis zu 10.000 junge Flüchtlinge in eine Ausbildung im Handwerk zu bringen.

Generell verfolgt die Bundesregierung das Ziel, studierfähigen und studierwilligen Flüchtlingen einen möglichst einfachen und schnellen Hochschulzugang zu ermöglichen und deren Integration an der Hochschule zu erleichtern. So fördert beispielsweise der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im INTEGRA-Programm studienvorbereitende Maßnahmen an Hochschulen und Studienkollegs in allen Ländern. Im WELCOME-Programm fördert der DAAD Studierendeninitiativen mit studentischen Hilfskräften an Hochschulen. Aufgrund der großen Resonanz wurden die zunächst auf 2016 beschränkten Programmlinien um im Rahmen des bestehenden Gesamtansatzes weitere zwei Jahre verlängert. Auf starkes Interesse an einem Studium in Deutschland weist die steigende Zahl der Inanspruchnahme der Sprachkurse aus Mitteln des „Garantiefonds Hochschule“ hin, mit denen junge anerkannte Flüchtlinge die sprachlichen Voraussetzungen zur Aufnahme eine Studiums in Deutschland erwerben können.

Mit dem bundesweiten Netz an Hilfsangeboten für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen der Initiative JUGEND STÄRKEN unterstützt die Bundesregierung auch junge Flüchtlinge. Programmpartner in „Kultur macht stark“ (siehe oben Abs. 2.3) können seit Herbst 2015 zusätzliche Angebote für junge Flüchtlinge durchführen. Im Sommer 2016 wurde das Programm „Kultur macht stark“ um Maßnahmen für Flüchtlinge von 18 bis einschließlich 26 Jahre ergänzt, die nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen und oft eine längere Zeit bis zum Übergang in eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit überbrücken müssen.

Bei allen Programmen und Projekten ist eine steigende Anzahl junger Teilnehmender mit Fluchthintergrund zu verzeichnen.

Im Rahmen des Modellprojekts „jmd2start – Begleitung für junge Flüchtlinge im Jugendmigrationsdienst“ haben 24 der vom BMFSFJ geförderten Jugendmigrationsdienste bis Ende 2017 ihr Beratungs- und Begleitungsangebot für junge Asylsuchende von 12 bis 27 Jahren geöffnet, die sich entweder noch im Asylverfahren befinden oder eine Duldung haben. Von den insgesamt ca. 2.600 jungen Asylsuchenden, die in dem Modellprojekt begleitet werden, sind gut 20 Prozent weiblich – dies entspricht in etwa dem Anteil junger Frauen an der Gesamtzahl der Asylantragstellenden. 74 Prozent der begleiteten Asylsuchenden sind zwischen 19 und 27 Jahre alt. Hauptherkunftsland ist bisher Syrien, gefolgt von Afghanistan und Irak. Im Projekt werden spezifische An-

gebote zu den Schwerpunkten Ausbildung/Arbeitsmarkt, Gesundheit, Wohnsituation oder schulische Integration entwickelt und erprobt. Die jungen Asylsuchenden werden unter anderem beim Zugang zu Sprachförderangeboten und bei der Aufnahme einer Beschäftigung unterstützt. Es ist Aufgabe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, im Zusammenspiel mit anderen Akteuren vor Ort (z. B. Jugend- und Sozialämter, Schulen, freie Träger und berufsvorbereitende Einrichtungen) schulische, berufsvorbereitende oder berufliche Angebote und Lösungen für die jungen Flüchtlinge zu finden.

3 Jugend ermöglichen – Perspektiven der Jugendpolitik der Bundesregierung

3.1 Jugendpolitik in gemeinsamer Verantwortung

Der Begriff der „eigenständigen Lebensphase Jugend“ gewinnt mit dem 15. Kinder- und Jugendbericht eine zusätzliche Dimension: Jugend ist demnach nicht nur ein eigenständiger Lebensabschnitt und damit mehr als eine bloße „Entwicklungsstufe“ zwischen Kindheit und Erwachsensein, sondern Jugend wird auch deutlich in den Generationenzusammenhang gestellt. Mit dem 15. Kinder- und Jugendbericht ist wieder die Rede von „der Jugend“ – jedoch nicht verstanden als etikettierbare Generation „X“ oder „Y“, sondern als „generationale Lage“ unter politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Für Jugendliche und junge Erwachsene stellen sich laut Bericht „je besondere Konstellationen in ihrer Stellung im Generationenzusammenhang sowie im ökonomischen und sozialpolitischen Feld. Diese, in erster Linie national und regional verankerten, Bedingungen von Jugend regulieren grundlegend Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Teilhabe von Jugendlichen einer Generation“ (15. KJB, S. 136).

Die Bundesregierung hält die beiden Dimensionen der eigenständigen Lebensphase Jugend – eigenständiger Lebensabschnitt und spezifische generationale Lage – für geeignet, um die Herausforderungen zu verdeutlichen, die Jugendliche und junge Erwachsene meistern. Die Bundesregierung teilt die Auffassung, dass Jugendliche und junge Erwachsene vor jugendspezifischen, wenn auch individuell variierenden, Herausforderungen stehen. Wie sie diese meistern, hängt stark von politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und dem – so der Bericht –„institutionellen Gefüge des Aufwachsens“ ab, das „Jugend ermöglichen“ soll. Ohne an dieser Stelle die Bedeutung von eigenen Einstellungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen von jungen Menschen für ihren erfolgreichen Umgang mit Herausforderungen außer Acht zu lassen, schließt sich die Bundesregierung der Einschätzung des 15. Kinder- und Jugendberichts an, dass „die Politik auf allen Ebenen gefordert (ist), sich der gesellschaftlichen Verantwortung für die Jugend neu zu vergewissern und durch das Setzen von förderlichen Rahmenbedingungen Jugend zu ermöglichen“ (15. KJB, S. 462).

Hierbei ist es besonders wichtig, die notwendigen strukturellen Voraussetzungen für eine wirksame Beteiligung junger Menschen zu schaffen und sicherzustellen. Der Bericht setzt sich differenziert mit Jugendbeteiligung auseinander und fordert, Jugendliche und junge Erwachsene als „politische Akteure und […] Mitgestalter ihrer Lebenslagen“ (15. KJB, S. 109) an konkreten Maßnahmen und Prozessen zu beteiligen. Jugendliche und junge Erwachsene haben das Recht, für ihre Interessen einzutreten und wollen mitentscheiden, wenn ihre Umgebung gestaltet und ihre Zukunft beeinflusst wird. Die Beteiligung junger Menschen stellt daher einen zentralen Bezugspunkt aktueller Jugendpolitik der Bundesregierung dar.

Durch die Forderung des 15. Kinder- und Jugendberichts, Jugend uneingeschränkt als eigenständige Lebensphase anzuerkennen und zu gestalten, sieht sich die Bundesregierung in der Umsetzung der „Eigenständigen Jugendpolitik“ bestätigt. Angesichts der von der Berichtskommission dargestellten vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener und den unterschiedlichen Politikfeldern, die zusammenwirken müssen, um „Jugend zu ermöglichen“, ist es erforderlich, die „Eigenständige Jugendpolitik“ stärker ressortübergreifend auszurichten und eine bessere Zusammenarbeit aller gesellschaftlichen Akteure (etwa Zivilgesellschaft, Jugendhilfe, Arbeitswelt/Wirtschaft, Medien und Schule) anzustreben. Die im Koalitionsvertrag vorgesehene Entwicklung eines Jugend-Checks setzt hier an.

„Eigenständige Jugendpolitik“ stellt die Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt, sorgt für eine wirkungsvolle Jugendbeteiligung sowie für freie Zeiten und Räume in allen Phasen der Ausbildung. „Eigenständige Jugendpolitik“ stellt sich übergreifenden Herausforderungen für Politik und Gesellschaft und ist Zukunftspolitik für alle Jugendlichen, indem sie gesellschaftliche Perspektiven eröffnet, erfolgreiche Übergänge ermöglicht und soziale Integration fördert. „Eigenständige Jugendpolitik“ sorgt

auch für gelingende Kooperationen im Bildungsbereich und macht Bildungserfolge sichtbar. Nicht zuletzt wirbt „Eigenständige Jugendpolitik“ für eine realistische Bild und Wahrnehmung der Vielfalt junger Menschen.

Es bleibt Anspruch der Bundesregierung, im Sinne „Eigenständiger Jugendpolitik“ politisches und gesellschaftliches Handeln als Querschnittsaufgabe ausgehend von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und der gemeinsamen Verantwortung für eine jugendgerechte Gesellschaft zu begreifen.

3.2 Neue Kultur der politischen Bildung und der Demokratiebildung

Obwohl ein breites Einvernehmen darüber besteht, dass es Aufgabe der politischen Jugendbildung ist, junge Menschen anzusprechen, zu informieren, zur Partizipation zu befähigen und zu motivieren, besteht auf diesem Feld noch politischer Handlungsbedarf.

Aktuelle Studien zeigen, dass das Interesse Jugendlicher an Politik wieder zunimmt. Mehr als der Hälfte der Jugendlichen ist es laut einer Studie (JIM-Studie 2015) wichtig, über neue Entwicklungen in der Lokalpolitik und Bundespolitik Bescheid zu wissen, und 73 Prozent (2010: 63 %) der Zwölf- bis 25-Jährigen gaben an, mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht, zufrieden zu sein. Allerdings zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen sowie nach Bildungsabschlüssen. Weiterhin gibt es aber eine Skepsis gegenüber Parlamenten und Parteien (15. KJB, S. 232). Entsprechend wirft der Jugendbericht die Frage auf, „was Parteien, Gewerkschaften und ihre Jugendorganisationen jungen Menschen bieten, welche Interessen sie vertreten und inwiefern sie einen Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher aus unterschiedlichen Herkunftskontexten aufweisen, der diese zu einem Engagement motiviert“ (15. KJB, S. 235). Darüber hinaus besteht politische Bildung nicht nur im Erlernen politischer und gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Wirkungszusammenhänge, sondern ist auch Ausdruck von Beteiligungskultur und damit gelebte Demokratiebildung.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht sieht hier die Schule als Institution in einer besonderen Verantwortung und als einen zentralen Ort der Demokratiebildung – eine Funktion, die die Schule in allen demokratischen Staaten hat. Demokratiebildung besteht dabei nicht nur in der Vermittlung von Kenntnissen über Demokratie in den Unterrichtsfächern, sondern in der Entwicklung politischer Haltungen durch Beteiligung. Der Bericht sieht z. B. Beteiligung als „Leitgedanke einer Ganztagsschule des Jugendalters“ (15. KJB, S. 478). Darüber hinaus wird Beteiligung mit nachhaltigen Entscheidungs- bzw. Mitwirkungsmöglichkeiten im gesamten institutionellen Gefüge des Aufwachsens als erforderlich angesehen. Ritualisierte Beteiligung mit geringer verantwortlicher Einflussnahme reiche nicht aus. Zugleich müssten junge Menschen die Möglichkeit haben, sich die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Beteiligung anzueignen. Zur Unterstützung und Förderung von Beteiligung werden auch gesetzliche Regelungen sowie Verfahren und Gremien empfohlen (15. KJB., S. 473).

Die politische Bildung in der Jugend(verbands)arbeit ist geprägt von einer Verantwortungsübernahme im Ehrenamt, Interessenvertretung, demokratischen Auseinandersetzungen und „dem Einstehen für Entscheidungen“ (15. KJB, S. 482). Junge Menschen erleben dort Selbstwirksamkeit und die gesellschaftliche Relevanz ihres Engagements. In Jugendverbänden und Jugendgruppen organisieren junge Menschen selbst, gestalten und verantworten gemeinschaftlich. Dabei werden zentrale Selbstpositionierungs- und Verselbständigungsprozesse gefördert. Im besten Fall wirkt Jugend(verbands)arbeit auch direkt an der demokratischen Gestaltung des Gemeinwesens und damit der Lebenslagen Jugendlicher mit. Der 15. Kinder- und Jugendbericht empfiehlt, dass die Jugendarbeit die Mitwirkungsbereitschaft junger Menschen zu einem „zentralen Baustein ihrer Arbeit“ macht und dass sie sich somit weiter „als Ort der Aneignung sozialer, (medien-)kultureller und politischer Kompetenzen in den Sozialräumen“ (15. KJB, S. 482) profiliert.

Die Entwicklungen der letzten Jahre lassen eine stärkere Polarisierung der Gesellschaft erkennen: Auf der einen Seite nimmt die öffentliche Verteidigung der demokratischen Grundwerte zu, auf der anderen Seite werden menschenfeindliche Ressentiments und Vorurteile immer häufiger zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. Um Jugendliche in ihren Lebenswelten zu erreichen, demokratieförderndes Verhalten zu stärken und Radikalisierung präventiv zu begegnen, werden vielfältige Ansätze der politischen Bildung und der Stärkung der Zivilgesellschaft benötigt. Der 15. Kinder- und Jugendbericht plädiert mit Nachdruck für eine ernsthafte, nachhaltige, deutlich verstärkte politische Bildung und Demokratiebildung im Jugendalter. Dahinter steht die Feststellung, dass Demokratie angesichts zunehmender Komplexität und der Beschleunigung gesellschaftlicher Entwicklungen immer wieder neu hergestellt und der Anspruch, Jugend „als jene Generation mit zukunftsrelevanter gesellschaftlicher Gestaltungs- und Verantwortungskraft zu verstehen“ (15. KJB, S. 473), immer wieder

neu eingelöst werden muss. Hierfür müssen junge Menschen „bereit sein und befähigt werden“ (15. KJB, S. 471). Das gilt für diejenigen, die sich bislang kaum für Politik interessieren, ebenso wie für junge Menschen, die mit extremistischem, fremden- oder demokratiefeindlichem Gedankengut sympathisieren.

Politische Bildung darf laut Jugendbericht nicht als „‘Surplus‘ von ausgewählten Institutionen des Aufwachsens“ (15. KJB, S. 471) betrieben werden, sondern sie gehört in die Schule, in die berufliche Ausbildung, in die Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen, in die Arbeitswelt, das Wohnumfeld, die Stadtentwicklung und auch in die Medienwelten. Der Bericht sieht in der politischen Bildung vielfältige Möglichkeitsräume und Handlungsoptionen, in denen junge Menschen sich „erproben, positionieren, entscheiden und in denen sie (...) eine demokratische Haltung und Handlungsfähigkeit erlangen können“ (15. KJB, S. 473). Politische Bildung dürfe „politikferne Zielgruppen“ nicht aus den Augen verlieren. Perspektivisch müssten neue, attraktive Formen der Vermittlung demokratischer Werte entwickelt werden, die sich verstärkt auch als „Demokratiebildung“ verstehen. Offene Diskussion, Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Auffassungen, die Befähigung zu Kompromissen und zur Akzeptanz mehrheitlicher Entscheidungen sowie zur Wahrung von Minderheitenrechten müssen dabei die zentralen Inhalte sein.

Die Bundesregierung stimmt dem Grundgedanken des Berichts zu, dass eine neue Kultur der politischen Bildung und der Demokratiebildung notwendig ist mit mehr Zeit, mehr Engagement und neuen Konzepten. Es darf in der Tat nicht allein um die Aneignung von Techniken und Verfahrensweisen politischer Entscheidungsfindung gehen, sondern politische Bildung muss zur „Entwicklung einer demokratischen Haltung, einer eigenen, begründeten Meinung und einer Bereitschaft, sich (…) zu beteiligen“ (15. KJB, S. 473) beitragen. Wenn sich junge Menschen immer weniger an den Demokratiestrukturen unserer Gesellschaft wie Parteien und Wahlen beteiligen, droht ein Legitimitätsverlust für die parlamentarische Demokratie. Mit Blick auf politische Jugendbildung besteht ein gemeinsamer Handlungsbedarf für die Politik, für die Medien sowie für weitere zivilgesellschaftliche Akteure, insbesondere Schule und Kinder- und Jugendarbeit.

Die Bundesregierung stimmt der Einschätzung des Berichts zu, dass der Schule als zentraler Bildungsort, den alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen im Verlauf ihrer Bildungsbiografie durchlaufen und in dem sie wichtige fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erwerben, auch ein zentraler Ort der Demokratiebildung ist. Das BMBF fördert daher den bundesweiten Wettbewerb „Demokratisch Handeln“, der jährlich in Kooperation mit den Ländern für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben wird. An ihm beteiligen sich Schulen mit ihren Projekten und Ideen, in denen Demokratielernen um Erfahrungsmöglichkeiten erweitert wird. In der „Lernstatt Demokratie“ steht insbesondere die Schüler- und Lehrerbeteiligung im Vordergrund. Mit dem Projekt „Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen (ViDem)“ fördert das BMBF seit 2016 ein Qualifizierungsprogramm unter Einbeziehung von Geflüchteten, die in ihren Herkunftsländern bereits im pädagogischen Bereich gearbeitet haben und die sich für Integration in unsere demokratische Gesellschaft einsetzen.

Zugleich sind weitere Bildungsorte für junge Menschen von großer Bedeutung, nach der Schule die berufliche Bildung oder die Hochschulbildung sowie neben den formalen Bildungseinrichtungen zahlreiche außerschulische Bildungsorte. Das BMFSFJ beabsichtigt, im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ Maßnahmen zur Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention im Bildungsbereich zu fördern.

Durch die Förderung von Projekten wie „U18-Wahlen“ und „Juniorwahlen“ setzt sich die Bundesregierung für Demokratiebildung und politische Teilhabechancen ein.

3.3 Jugend ermöglichen durch Freiräume

Hinter der Forderung nach mehr „Freiräumen“ stehen solche Phänomene wie Verdichtung und Beschleunigung des Alltagslebens, Selbstoptimierungszwänge und Mithaltedruck, die vom 15. Kinder- und Jugendbericht aufgegriffen werden. Der Bericht tut dies, nicht ohne darauf zu verweisen, dass diese Entwicklungen zwar durchaus in allen Altersgruppen erlebt werden, nicht jedoch alle Bevölkerungsgruppen betreffen und von manchen sogar als „Luxusproblem“ (15. KJB, S. 110) wahrgenommen werden.

Im Jugend- und jungen Erwachsenenalter – hier kommen die Trends zu Institutionalisierung und „Scholarisierung“ (vgl. 15. KJB, S. 77) sowie Entscheidungszwänge bei einer unübersichtlichen Optionenvielfalt hinzu – wird ein Mangel an Freiräumen in besonderer Weise wahrgenommen. Das erschwert die Qualifizierung, die Verselbstständigung und die Selbstpositionierung als Kernherausforderungen des Jugendalters: „…sich die Welt

anzueignen und sich darin zu positionieren, gilt seit Langem als eine alterstypische, fast schon klassische Aufgabe des Jugendalters. (…) Die dafür notwendig werdenden Aneignungsprozesse werden unvermeidlich aufwendiger, langwieriger und komplexer (weil reflexiver), aber auch anstrengender und sind immer nur vorbehaltlich gültig“ (15. KJB, S. 110).

Der Begriff „Freiräume“ wird im 15. Kinder- und Jugendbericht als unscharf und vieldeutig charakterisiert. Für Jugendliche und junge Erwachsene sind damit vor allem Fragen der Zeitsouveränität, der Institutionalisierung ihres Alltags (vor allem durch Bildungseinrichtungen) und der Verdichtung von Bildungsprozessen verbunden. Der Bericht fordert zur institutionellen Selbstbefragung und Selbstbeschränkung auf: „Das heißt, nicht jede freie (vor allem zeitliche) Kapazität zu füllen, nicht immer weiter Optimierung zu verfolgen und zu fordern, nicht jede Veranstaltung, jedes Angebot und jede Struktur nach ihrem Zweck und ihrem Beitrag zu Zielen (…) zu bewerten und auszurichten“ (15. KJB, S. 471). Orte mit Freiräumen finden junge Menschen laut Bericht in der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren vorrangig außerschulischen und grundsätzlich freiwilligen Angeboten. Die Kinder- und Jugendarbeit eröffnet Freiräume, wenn es ihr gelingt, „Jugendlichen Handlungs-, Erfahrungs- und Entscheidungsräume zur Verfügung zu stellen, die möglichst weitgehend eigene Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen“ (15. KJB, 390). Neben der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch auch andere Akteure gefragt, „Freiräume für junge Menschen möglich werden zu lassen“ (15. KJB, S. 424).

Jugendliche und junge Erwachsene brauchen genügend Zeit und Gestaltungsräume, um den steigenden Aufwand bei der Bewältigung von Herausforderungen des Jugendalters betreiben zu können. Hierfür steht der im Bericht in Bezug genommene Grundsatz „Eigenständiger Jugendpolitik“, für mehr Freiräume zu werben (15. KJB, S. 112): „Jugendliche sollen heute in kürzerer Zeit mehr lernen und neue Herausforderungen bei fragilen Rahmenbedingungen bewältigen. Ein gutes und selbstbestimmtes Zeitmanagement im Alltag (Schule/Ausbildung/Studium, Engagement, Familie, Freizeit) ist schwieriger geworden, frei verfügbare Zeitkontingente sind knapp. Jugendliche brauchen aber genügend Zeit für ihre Persönlichkeitsentwicklung – eine ihrer zentralen Entwicklungsaufgaben besteht darin, sich mit ihrer körperlichen und psychosozialen Entwicklung auseinanderzusetzen sowie in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen ihren Platz zu finden. Jugendliche benötigen akzeptierte Auszeiten und mehr Raum, um sich entfalten und um sich ihre Umgebung aneignen und sie mitgestalten zu können“ (15. KJB, S. 112).

Die Bundesregierung steht zu dem Grundsatz der „Eigenständigen Jugendpolitik“ und teilt die Einschätzung, dass es darauf ankommt, „das Jugendalter nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungs-, sondern auch auf Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse als Zeit der Umwege und Nicht-Linearitäten, der Sprünge und Neuanfänge (wieder) zu entdecken und anzuerkennen“ (15. KJB, S. 470). Nicht zuletzt geht es um die Fähigkeit der jungen Generation, „die Gesellschaft durch Experimentieren in dafür geeigneten, geschützten Räumen immer wieder zu erneuern“ (15. KJB, S. 112). Die Bundesregierung unterstreicht jedoch auch den Hinweis des Berichts, dass es im Prozess des Aufwachsens der „Erfahrung des richtigen Lebens“ bedarf, dass also Freiräume keine „abgeschotteten „Isolationsräume““ (15. KJB, S. 471) sein dürfen.

3.4 Rahmenbedingungen für Bildung verbessern

Die Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener wird intensiv durch Schule, Ausbildung und Studium geprägt. So strukturieren die Schule und die Ausbildungseinrichtungen einen Großteil der Lebensphase Jugend. Im Schulalter bieten die Kinder- und Jugendarbeit, Träger der kulturellen und politischen Bildung, der internationalen Jugendarbeit oder der Sport darüber hinaus – außerhalb der Schule, aber zunehmend auch in Kooperation mit ihr – weitergehende, freiwillige Angebote unterschiedlichster Ausrichtung für Jugendliche und junge Menschen an.

Die Bundesregierung erkennt die im 15. Kinder- und Jugendbericht mehrfach hervorgehobene Bedeutung der Rahmenbedingungen für die Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und wird diese im Rahmen ihrer Zuständigkeiten verbessern und weiterentwickeln.

Auf der Basis des Beschlusses der Regierungschefinnen und -chefs von Bund und Ländern zur Neuordnung der Bund-Länder-Finanzbeziehungen vom 14.10.2016 hat die Bundesregierung am 14.12.2016 einen Gesetzentwurf zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 90, 91c, 104b, 104c, 107, 108, 109a, 114, 125c, 143d, 143e, 143f, 143g) beschlossen, mit dem u. a. ein neuer Artikel 104c in das Grundgesetz eingefügt werden soll. Danach kann

der Bund den Ländern Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen der finanzschwachen Gemeinden (Gemeindeverbände) im Bereich der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren.

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland
– 15. Kinder- und Jugendbericht –

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Mitglieder der Sachverständigenkommission		39
Vorwort des Vorsitzenden		41
Zusammenfassung		47
1	**Wie wird Jugend ermöglicht?**	75
1.1	Von der Jugend zu den Jugendlichen: Aktuelle Bilder von Jugend	75
1.1.1	Die Jugend der Politik	76
1.1.2	Die Jugend der Schulen	77
1.1.3	Die Jugend der Kinder- und Jugendarbeit	77
1.1.4	Die Jugend der Sozialen Dienste	78
1.1.5	Die Jugend der Medien	79
1.1.6	Die Jugend der Ökonomie	80
1.1.7	Die Jugend der Jugendforschung	81
1.1.8	Die Jugend der Jugendberichte	81
1.1.9	Verdeckte Zusammenhänge: Von der Jugend zum Jugendlichen	83
1.2	Von den Jugendlichen zur Jugend: Kernherausforderungen des Jugendalters	84
1.2.1	Generationale Lage: Von „den Jugenden“ zurück zur Jugend	85
1.2.2	Zur historischen Verwirklichung von Jugend: „Ermöglichen“ als Gegenwartsaufgabe	86
1.2.3	Jugend als Jugendmoratorium	89
1.2.4	Das entgrenzte Jugendmoratorium	91
1.2.5	Kategorisierungen Jugendlicher im Zusammenhang sozialer Ungleichheiten	93
1.2.6	Kernherausforderungen des Jugendalters: Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung	65
1.3	Zur Ermöglichung von Jugend: Rechte, Politiken, Akteure und Kristallisationspunkte	99
1.3.1	Die rechtliche Kodifizierung des Jugendalters	100
1.3.2	Politische Regulationen von Jugend	104
1.3.3	Jugendliche als politische Akteure	106

Seite

1.3.4 Kristallisationspunkte aktueller Jugendpolitik: „Freiräume“ und „Beteiligung“ ... 109

1.3.4.1 Das Ringen um Freiräume ... 109

1.3.4.2 Ringen um Partizipation: Das Beteiligungsdilemma ... 113

Exkurs: Jugendliche im 15. Kinder- und Jugendbericht – Ergebnisse der Beteiligung Jugendlicher an der Berichterstattung ... 117

2 Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener – eine empirische Bestandsaufnahme ... 135

2.1 Die generationale Lage Jugendlicher ... 136

2.1.1 Demografie der Jugend ... 136

2.1.2 Jugend in der Migrationsgesellschaft ... 139

2.1.2.1 Bilanz der Zuwanderung junger Menschen ... 139

2.1.2.2 Aktuelle Zuwanderung schutz- und asylsuchender junger Menschen ... 142

2.1.3 Sozioökonomische Bedingungen von Jugend ... 147

2.1.3.1 Institutionelle Einbindung junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung ... 147

2.1.3.2 Armutsrisiken junger Menschen ... 150

2.2 Qualifizierung als Kernherausforderung des Jugendalters ... 153

2.2.1 Schule ... 154

2.2.1.1 Bildungsbeteiligung an Schulen ... 154

2.2.1.2 Sonderpädagogische Förderung an Schulen ... 158

2.2.1.3 Schulerfolg und Schulabschlüsse ... 161

2.2.1.4 Klassenwiederholungen ... 163

2.2.1.5 Dauer des Verbleibs im Schulsystem ... 164

2.2.2 Berufliche Ausbildung ... 166

2.2.2.1 Berufliches Ausbildungswesen ... 166

2.2.2.2 Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung ... 168

2.2.2.3 Ausbildung und Alter ... 170

2.2.2.4 Studium ... 170

2.2.3 Non-formale Qualifizierungen ... 174

2.2.3.1 Erwerb der Fahrerlaubnis ... 175

2.2.3.2 Jugendleiter-Card ... 176

2.3 Verselbstständigung als Kernherausforderung des Jugendalters ... 178

2.3.1 Wohnen ... 179

2.3.2 Ökonomische Verselbstständigung ... 181

2.3.2.1 Erwerbstätigkeit und Lohnarbeit junger Menschen ... 182

2.3.2.2 Ökonomische Selbstständigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener ... 187

2.3.3 Familiengründung ... 188

Seite

2.4 Ungleiche Lebenslagen junger Menschen ... 192
2.4.1 Junge Menschen im Verhältnis zu anderen Generationen ... 192
2.4.2 Regionale und sozialräumliche Disparitäten ... 192
2.4.3 Intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit und Teilhaberisiken ... 193
2.4.4 Strukturelle Barrieren im Bildungssystem ... 194
2.4.5 Kumulation von Ausschlüssen ... 194
3 Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher 197
3.1 Was tun Jugendliche in ihrem Alltag? ... 197
3.2 Familiale Beziehungen von Jugendlichen ... 200
3.2.1 Wer gehört zur Familie? ... 200
3.2.2 Was passiert im familialen Alltag? ... 203
3.2.3 Jugendliche und ihre familialen Zukunftsentwürfe ... 204
3.2.4 Lebens- und Wohnformen ... 206
3.2.5 Familiale Disparitäten ... 206
3.3 Was tun Jugendliche in und mit Gleichaltrigenbeziehungen? ... 207
3.3.1 Jugendliche in formalisierten Gruppen ... 208
3.3.2 Jugendliche in informellen Gruppen/Cliquen ... 209
3.3.2.1 Motive und Bedeutung von Cliquen ... 210
3.3.2.2 Peerkulturelle Praktiken in der Clique ... 211
3.3.2.3 Peergroups und Schule ... 212
3.3.2.4 Peergroups als Kontroll- und Ermöglichungsraum für Grenzüberschreitungen ... 213
3.3.3 Jugendliche in Freundschaftsbeziehungen ... 216
3.4 Was tun Jugendliche in und mit Paarbeziehungen? ... 220
3.4.1 Paarbeziehungen und deren Serialität im Jugendalter ... 220
3.4.2 Paarbeziehungen und Sexualität im Jugendalter ... 221
3.4.3 Belastende Erfahrungen mit Paarbeziehungen im Jugendalter ... 223
3.4.4 Unterschiedliche sexuelle Orientierungen im Jugendalter ... 224
3.4.5 Sexualität und Partnerschaft als Herausforderung im Jugendalter ... 225
3.5 Was tun Jugendliche in und mit Jugendkulturen und Jugendszenen? ... 225
3.6 Was tun Jugendliche in und mit Politik? ... 229
3.6.1 Politisches Interesse und politische Positionen ... 230
3.6.2 Politische Beteiligung: Wahlen und Mitgliedschaften in politischen Organisationen ... 233
3.6.3 Politische Beteiligung: Ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Verbänden ... 235

Seite

3.6.4 Politische Ausdrucksformen Jugendlicher zwischen Teilhabe und Jugendprotest ... 239
3.6.5 Politische Ausdrucksformen Jugendlicher zwischen Anerkennung und Entwertung ... 243
3.7 Was tun Jugendliche mit und in Religion? ... 245
3.7.1 Traditionelle Religionseinbindungen Jugendlicher ... 246
3.7.2 Religiosität und Spiritualität Jugendlicher ... 246
3.7.3 Vergemeinschaftungen Jugendlicher mit religiösen Bezügen ... 248
3.8 Raumhandeln und Handlungsräume Jugendlicher in regionalen Disparitäten ... 250
3.8.1 Was tun Jugendliche in öffentlichen Räumen? ... 251
3.8.2 Raumhandeln Jugendlicher in peripherisierten und segregierten Räumen 255
3.8.2.1 Jugendliche in peripherisierten ländlichen Räumen ... 256
3.8.2.2 Jugendliche in sozial segregierten Räumen ... 260
3.9 Jugend in globalen und transnationalen Räumen ... 265
3.9.1 Mobilitätspraktiken junger Menschen ... 265
3.9.2 Transnationale Arenen im Jugendalter ... 268
3.9.3 Mobilität und Transnationalität als Ressourcen junger Menschen ... 270
3.10 Jugendliches Handeln zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung ... 270
4 Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher ... 273
4.1 Gewandelte Medienumgebungen und -praktiken ... 274
4.2 Jugendkulturelle Praktiken im digital-vernetzten Leben ... 276
4.2.1 Soziale Netzwerke und Messenger Apps ... 276
4.2.1.1 Sozialer Druck durch permanente Erreichbarkeit ... 277
4.2.1.2 Selbstdarstellung in Sozialen Netzwerken ... 278
4.2.1.3 Einstellung zur Datenpreisgabe und Handlungsstrategien ... 278
4.2.1.4 Cybermobbing ... 280
4.2.2 Globale und transnationale Vernetzung in Online-Communities ... 281
4.2.2.1 Online-Communities als Aushandlungsort natio-ethno-kultureller Identitäten ... 281
4.2.2.2 Gaming-Communities als Medium globaler Vergemeinschaftung ... 283
4.2.3 Digitale Jugend- und Fankulturen ... 285
4.2.3.1 Visual Kei und C Walk – Szenen aus dem Internet ... 285
4.2.3.2 Fantum und Fanart ... 286
4.2.4 Blogging und Vlogging ... 288
4.2.4.1 Weblogs ... 288
4.2.4.2 Vlogs ... 289
4.2.4.3 Let`s Play ... 291

Seite

4.2.5 Modding und Hacking ... 292
4.2.5.1 Modding ... 292
4.2.5.2 Hackertum ... 293
4.2.6 Politische Online-Partizipation ... 294
4.2.7 Digitale Grenzarbeit: Jugendliches Handeln in digital-vernetzten Medienwelten ... 296
4.3 Zumutungen und Herausforderungen des digital-vernetzten Lebens ... 297
4.3.1 Strukturell-bedingte sozial ungleiche Zugänge ... 298
4.3.2 Kommunikative Rahmenbedingungen ... 303
4.3.3 Infrastrukturelle Zumutungen ... 305
4.3.4 Jugendgerechter Datenschutz ... 308
4.3.5 Glaubwürdigkeit und Qualität von Quellen ... 309
4.3.6 Entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte und menschenverachtende Ideologien ... 310
4.3.6.1 Pornografie und Gewalt ... 310
4.3.6.2 Extremistische Propaganda ... 311
4.4 Digitale Medien in sozialen und institutionellen Konstellationen ... 314
4.4.1 Digitale Medien in der Familie ... 314
4.4.1.1 Medienerziehung in der Familie ... 314
4.4.1.2 Familien- und Beziehungsgestaltung mit (digitalen) Medien ... 316
4.4.2 Digitale Medien in der Schule ... 317
4.4.2.1 Medienhandeln in der Schule ... 317
4.4.2.2 Öffnung von Schule über (digitale) Medien ... 318
4.4.3 Digitale Medien in der Jugendhilfe ... 320
4.4.3.1 Medienkompetenz der Fachkräfte ... 320
4.4.3.2 Medienbildung in der Jugendhilfe ... 322
4.5 Jugend digital ermöglichen ... 327
5 Auf dem Weg zur Ganztagsschule als Regelangebot – Zwischenbilanz aus einer jugendorientierten Sicht ... 329
5.1 Schule im Jugendalter – Schule und Ganztagsschule als gesellschaftliche Regulierung von Jugend ... 330
5.1.1 Funktion und Stellenwert der Schule im Leben Jugendlicher ... 330
5.1.2 Spannungsfelder für Jugendliche in der Schule ... 332
5.1.3 Erweiterte Modalitäten der Ganztagsschulen zur Erfüllung schulischer Funktionen ... 332
5.1.4 Ganztagsschulen und die gesellschaftliche Regulierung von Jugend ... 335
5.1.5 Ganztagsschulen und ihr Verhältnis zu den Kernherausforderungen des Jugendalters ... 337

Seite

5.2 Ganztagsschule zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine empirische Bilanz ... 338

5.2.1 Ganztägig organisierte Schulen: Ziele, Erscheinungsformen und Erfahrungen ... 338

5.2.2 Organisation von Ganztagsschulen ... 345

5.2.3 Wirkungen der Ganztagsschule ... 345

5.3 Jugendliche und Ganztagsschule: ein nur partiell geklärtes Verhältnis ... 349

5.3.1 Ambivalenzen in der Beurteilung der Ganztagsschule ... 349

5.3.2 Aspekte zur Einschätzung Jugendlicher ... 350

5.3.3 Die Bedeutung der Inhalte und der Qualität der Angebote ... 352

5.3.4 Freiwilligkeit und Pflicht – ein widersprüchliches Verhältnis in der Ganztagsschule ... 353

5.3.5 Jugendorientierte Ganztagsschulentwicklung als Chance ... 354

5.4 Ganztagsschule und ihre Kooperationspartner: Entwicklung zwischen Expansion und mangelnder Etablierung ... 355

5.4.1 Erwartungen an einen vielfältigen Bildungsort ... 355

5.4.2 Kooperationen von Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I ... 357

5.4.3 Kooperation zwischen Ganztagsschule und Jugendhilfe: Formate, Erfahrungen, Hindernisse ... 359

5.5 Jugendorientiert und kooperativ – Koordinaten einer Ganztagsschule im Jugendalter ... 362

6 Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel ... 365

6.1 Annäherungen an das Feld der Kinder- und Jugendarbeit ... 365

6.2 Was wird angeboten? Die institutionelle Seite der Kinder- und Jugendarbeit ... 367

6.2.1 Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ... 368

6.2.2 Trägerlandschaft ... 370

6.2.3 Personalressourcen und Fachkräfte ... 372

6.2.4 Ausgabenentwicklung und Finanzierung ... 377

6.2.5 Heterogene Entwicklungen ... 380

6.3 Wer geht hin? Teilnehmende der Kinder- und Jugendarbeit ... 381

6.3.1 Jugendliche in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ... 382

6.3.2 Jugendliche in Vereinen und Verbänden ... 384

6.3.3 Ferienfreizeiten ... 389

6.4 Was machen Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendarbeit? ... 390

6.4.1 Freiwilliges Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit ... 390

6.4.2 Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht der Jugendlichen ... 393

6.4.3 Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit ... 396

6.5 Wo steht die Kinder- und Jugendarbeit? Eine Zwischenbilanz ... 399

Seite

6.5.1 Spannungsfelder ... 399
6.5.1.1 Offenheit für alle und Zielgruppenbezug ... 400
6.5.1.2 Interessen Jugendlicher und gesellschaftliche Erwartungen ... 401
6.5.1.3 Selbstorganisation und von Erwachsenen geprägte Strukturen ... 402
6.5.1.4 Ehrenamtlichkeit und Verberuflichung ... 403
6.5.2 Vielfalt und fließende Übergänge ... 403
6.5.3 Kinder- und Jugendarbeit: Entgrenzungstendenzen und Schnittstellen zu anderen Feldern ... 405
6.6 Gesellschaftliche Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit ... 406
6.6.1 Der Inklusionsanspruch und die Kinder- und Jugendarbeit ... 406
6.6.2 Ganztagsschule und Nachmittagsbetreuung von Schulkindern: Risiken und Chancen für die Kinder- und Jugendarbeit ... 409
6.6.3 Kinder- und Jugendarbeit als Lernort zwischen informellen Lernprozessen und Zertifizierungserwartungen ... 414
6.6.4 Politische Interessenvertretung von Jugendlichen ... 419
6.6.5 Das Ringen um Freiräume ... 422
6.6.6 Politische Bildung als alte Herausforderung in neuen Kontexten ... 424
7 Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene im institutionellen Gefüge des Aufwachsens ... 427
7.1 Das Übergangssystem – Qualifizierung zwischen Schule und Beruf ... 429
7.2 Hilfen zur Erziehung – Persönliche Rechte und soziale Chancen ... 434
7.3 Zuständigkeitsregulation sozialer Dienste: Inklusion und Jugendpolitik ... 440
7.4 Soziale Dienste und die Lebenslage Flucht ... 445
7.4.1 Fluchtanlässe und Fluchterfahrungen ... 446
7.4.2 Ankunft in Deutschland – rechtliche Sortierungen ... 447
7.4.3 Unterbringung und Wohnen ... 449
7.4.4 Bildung und Arbeitsmarktintegration ... 451
7.4.5 Gesundheitliche Situation ... 452
7.4.6 Gewalt und Opfererfahrungen junger Geflüchteter ... 453
7.4.7 Lebenslage Flucht aus der Sicht der jungen Geflüchteten in Deutschland 456
7.5 Jugend ermöglichen in öffentlicher Verantwortung ... 458
8 Jugend ermöglichen – Plädoyer für eine neue Jugendorientierung ... 461
8.1 Das Jugendalter am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bausteine einer Politik für Jugendliche und junge Erwachsene ... 462
8.1.1 Jugend in gesellschaftlicher und politischer Verantwortung ... 462
8.1.2 Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener ... 465
8.1.3 Das Jugendalter angesichts globaler und (medien-)technologischer Herausforderungen ... 467

Seite

8.1.4 Kristallisationspunkte der Jugendpolitik 470
8.2 Das institutionelle Gefüge des Jugendalters – Herausforderungen 476
8.2.1 Die Ganztagsschule des Jugendalters 476
8.2.2 Der Ermöglichungsraum Kinder- und Jugendarbeit 480
8.2.3 Soziale Dienste im Jugendalter 483
9 Literatur 489
10 Anhänge 567
10.1 Liste der Expertisen 567
10.2 Datenauswertungen 568
10.3 Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen 568
10.4 Redaktionelle Bearbeitung 570
10.5 Abkürzungsverzeichnis 571

Mitglieder der Sachverständigenkommission

Prof. Dr. Karin Bock (stellv. Vorsitzende): Technische Universität Dresden

Stephan Groschwitz: Vorsitzender des Deutschen Bundesjugendrings

Prof. Dr. Cathleen Grunert: Fernuniversität Hagen

Prof. Dr. Stephan Maykus: Hochschule Osnabrück

Prof. Dr. Nicolle Pfaff: Universität Duisburg-Essen

Ludger Pieper: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, Abteilungsleiter a. D.

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Vorsitzender): Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts, München

Prof. Klaus Schäfer (stellv. Vorsitzender): Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport in Nordrhein-Westfalen, Staatssekretär a. D.

Prof. Dr. Wolfgang Schröer: Universität Hildesheim

Prof. Dr. Angela Tillmann: Technische Hochschule Köln

Prof. Dr. Gunda Voigts: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Prof. Dr. Ivo Züchner: Philipps-Universität Marburg

Mitglieder der Arbeitsgruppe am Deutschen Jugendinstitut

Dr. Sabrina Hoops

Irene Hofmann-Lun (ab 16.07.2016)

Dr. Kathrin Klein-Zimmer (bis 05.08.2016)

Dr. Christian Lüders

Dr. Liane Pluto

Susanne Schmidt-Tesch

Vorwort des Vorsitzenden

„Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagsschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter“, so lautet der mehrdimensionale Titel des aktuellen Kinder- und Jugendberichts. Zu diesem Thema hat die Bundesregierung im Oktober 2014 beschlossen, den 15. Kinder- und Jugendbericht ausarbeiten zu lassen. Dementsprechend hat die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, am 28. Oktober 2014 eine Kommission von zwölf Sachverständigen beauftragt, bis zum Sommer 2016 hierzu einen Bericht vorzulegen.

Im Berichtsauftrag wird die Themenstellung u. a. wie folgt konkretisiert: „Die Bundesregierung will die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generation und die Leistungsfähigkeit der Kinder- und Jugendhilfe verbessern. Dazu benötigt sie aussagekräftige Analysen zur Lage junger Menschen und fundierte Vorschläge für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe.“ „Der Bericht soll altersspezifische Entwicklungsherausforderungen und -potenziale in der an die Grundschulzeit anschließenden Lebensphase herausarbeiten.“ „Der Bericht soll durch Empfehlungen und Impulse dazu beitragen, die Teilhabe und gesellschaftliche Integration junger Menschen zu fördern.“ „Die Berichtskommission wird ferner gebeten, in ihrer Arbeit die Auswirkungen des demografischen Wandels und die sozialverträgliche Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung bei möglichen Belastungen künftiger Generationen zu berücksichtigen…, ebenso die regionalen Unterschiede der Lebenslagen junger Menschen.“

Dem Auftrag zufolge soll der Bericht „die Bedeutung der Lebensphase Jugend in den Fokus stellen“. Damit ist der vorliegende 15. Kinder- und Jugendbericht ein sogenannter „thematischer“ Bericht, nachdem der 14. Kinder- und Jugendbericht – wie jeder dritte Bericht – ein Gesamtbericht war. Der Bericht soll sich also auf das Jugendalter konzentrieren und die Phase der Kindheit ausdrücklich ausklammern. Schon diese Akzentsetzung ist ungewöhnlich. Nachdem die Kinder- und Jugendberichte gemäß § 84 SGB VIII bis Mitte der 90er Jahre nur die Jugend im Titel und auch implizit im Fokus hatten, wurde die Berichterstattung ab dem zehnten Bericht vor knapp 20 Jahren gezielt auf das Kindesalter ausgeweitet. Der ausdrückliche Fokus auf das Jugendalter, wie sie für diesen Bericht von der Bundesregierung beschlossen wurde, fällt deshalb sofort als Besonderheit auf: Erstmalig steht die Jugend explizit im Mittelpunkt der Berichterstattung.

Dieser Umstand ist ein Indiz dafür, dass die Selbstverständlichkeit verloren gegangen ist, mit der im letzten Jahrhundert noch über die Jugend oder das Jugendalter gesprochen worden ist; zumindest bedarf es einer neuen Vergewisserung. Nicht ganz überraschend ist es daher, dass Jugend auch im politischen Raum zuletzt vermehrt als eine Leerstelle zu verbuchen war; eine spezifische Politik des Jugendalters war lange Zeit nicht auszumachen. Zu unklar geworden sind die Konturen des Jugendalters, zu unscharf die Besonderheiten einer gemeinsamen Generationenlage, zu undeutlich die damit verbundenen politischen Herausforderungen. Stattdessen wurde aus dem Jugendalter eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, wurde aus der Jugend ein individualisiertes Gestaltungs- und Bewältigungsprojekt jedes und jeder einzelnen Jugendlichen.

Zugleich ist die Aufmerksamkeit für die Belange des Jugendalters auch aus der Öffentlichkeit verschwunden. Jugend stößt auf kein allgemeines Interesse mehr, Jugend ist kein eigenes, attraktives Thema mehr. Regelmäßig erscheinende Jugendstudien lösen noch am ehesten in den einschlägigen Unternehmensbranchen Neugier aus, die sich auf die Jugend als Konsumenten beziehen und keinen neuen Jugendtrend verpassen wollen.

Im Anschluss an eine Hochphase von Jugend, Jugendpolitik und Jugendforschung, welche bis in die 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts anhielt und durch geburtenstarke Altersjahrgänge ebenso geprägt war wie durch exponierte neue Jugendkulturen und soziale Bewegungen, hat die Jugend an gesellschaftlicher Anziehungskraft und politischer Bedeutung verloren. Mehr noch: Im Zuge der neu entstandenen Aufmerksamkeit gegenüber der Kindheit und insbesondere der frühen Kindheit – sowie einem demografisch bedingten Anstieg des Interesses an den über 60-Jährigen – rückte sie eher an den Rand des öffentlichen Interesses. Es bedurfte und bedarf daher eigener, zusätzlicher Anstrengungen und gezielter politischer Aktivitäten – wie beispielsweise in jüngerer Zeit den Bemühungen um eine „eigenständige Jugendpolitik“ oder den Debatten zu einem „Jugendcheck“ –, um sich des Themas Jugend im öffentlichen und politischen Raum wieder neu zu bemächtigen.

Dieser Herausforderung hat sich die Kommission gestellt. Im Horizont der vernachlässigten Inblicknahme der Jugend und der besonderen Belange des Jugendalters hat sie sich im Lichte der vorgegebenen thematischen Akzente vorgenommen, sich der Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts neu zu vergewissern. Dieses Anliegen hat die Kommission in knapp zwei Jahren und alles in allem 18 Sitzungen umzusetzen versucht. In insgesamt

acht Kapiteln werden die Überlegungen entfaltet, die die Kommission mit Blick auf die Themenstellung angestellt hat.

Im ersten Teil des Berichts werden die konzeptionellen Grundlagen für ein zeitgemäßes Verständnis von Jugend gelegt sowie die Lebenslagen, Ausdrucksformen und generationalen Lagerungen Jugendlicher skizziert. Die Leitfrage ist dabei: Wie wird Jugend ermöglicht? Die Beantwortung dieser Frage beginnt mit der Spurensuche danach, welche Bilder von Jugend heute vorherrschen, wenn in unterschiedlichen gesellschaftlichen Segmenten von Jugend die Rede ist. Gefragt wird aber auch, ob sich Jugend aufgrund innerer Gemeinsamkeiten überhaupt noch sinnvoll als eine gemeinsame Generationenlage konturieren und gegenüber anderen Lebensphasen überzeugend abgrenzen lässt. Der Übergang in die Volljährigkeit jedenfalls erweist sich diesbezüglich als wenig tragfähig.

Diese Befundlage hat dazu beigetragen, dass die Kommission in Anbetracht der vielen fließenden Übergänge zwischen Jugendlichen und jungen Volljährigen sowie der vielfach ungleichzeitig verlaufenden biografischen Prozesse des Erwachsenwerdens im Laufe ihrer Arbeit den Blick immer stärker und dezidierter auf die jungen Erwachsenen ausgeweitet und diese in ihre Betrachtungen mit einbezogen hat. Viele Lebensereignisse, die lange dem Jugendalter oder seinem Ende zugesprochen wurden – Schule, berufliche Ausbildung, Auszug aus dem Elternhaus etc. –, haben sich bei einer wachsenden Zahl von jungen Menschen bis in das dritte Lebensjahrzehnt und damit das junge Erwachsenenalter hinein verlängert und verschoben. Die Sachverständigenkommission rückte daher neben den Jugendlichen auch die jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit.

Unter der Perspektive „Jugend ermöglichen“ nimmt der Bericht in Kapitel 1 die Lebensphase nach der Grundschulzeit und der Kindheit bis zur Phase der (relativen) Selbstständigkeit als Erwachsener in den Blick und identifiziert dabei die Prozesse der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung als Schlüsselthemen, zu denen sich Jugendliche und junge Erwachsene auch in der heutigen Zeit verhalten müssen. Dabei geht es auch um die Ermöglichung von Jugend mit Blick auf ihre Rechte, auf die Frage einer zeitgemäßen Jugendpolitik, das „Ringen um Freiräume“ sowie um angemessene Formen und Formate der Beteiligung als zentralen Herausforderungen im Jugendalter.

Im Bericht wird insgesamt eine Idee von Jugend stark gemacht, in die das erste Kapitel einführt: Jugend als einen Integrationsmodus demokratischer Gesellschaften für die nachwachsende Generation an der Schwelle zum selbstverantwortlichen Erwachsenen zu betrachten, womit auch grundlegende Vorstellungen von frühzeitiger Beteiligung einerseits und politischer Bildung im Jugendalter andererseits verbunden sind. In den Blick genommen wird infolgedessen, ob und wie Jugend als eigenständige Lebensphase in der Gesellschaft ermöglicht wird, mit welchen Erwartungen, Pflichten und Rechten dies verbunden ist und wem dabei welche Freiräume wie zugestanden werden.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht sollte aber, so der Berichtsauftrag, nicht nur den aktuellen Stand der Forschung und der Diskurse über „die“ Jugend, ihre Lebenslagen etc. darstellen, sondern Jugend auch aus der Perspektive junger Menschen in den Blick nehmen. Entsprechend wurde die Sachverständigenkommission im Berichtsauftrag gebeten, dass als „innovatives Element in der Jugendberichterstattung (…) die Sicht junger Menschen – als Expertinnen und Experten in eigener Sache – als ein wesentlicher Bezugspunkt“ Eingang in den Bericht findet.

Da angesichts der zeitlichen Rahmenbedingungen und ohne weitere Vorbereitungen eine direkte Beteiligung von Jugendlichen an der Kommissionsarbeit als nicht realisierbar und wenig aussichtsreich erschien – und zusätzlich der Vorsitzende des Deutschen Bundesjugendrings genau aus diesem Grund als Sachverständiger einbezogen wurde –, hat die Kommission den Weg eingeschlagen, mithilfe von Workshops, Gesprächsrunden und Peer-to-peer-Verfahren machbare Modalitäten der indirekten Beteiligung zu nutzen, um diesem Anliegen wenigstens ansatzweise nahezukommen.

Allen Beteiligten an den Gesprächsrunden, den Organisatorinnen und Organisatoren vor Ort und auf Länderebene sei hier für ihre Bereitschaft und ihre Unterstützung gedankt. Ohne ihre Mitwirkung wären die Gespräche nicht zustande gekommen. Unser besonderer Dank gilt den Jugendlichen, die sehr engagiert und konstruktiv mit uns diskutiert haben.

Die Erträge dieser Vorgehensweise haben in dem Bericht in einem eigenen Exkurs zur Beteiligung Eingang gefunden. Auch wenn damit dieser Bericht kein „Beteiligungsbericht“ in dem Sinne geworden ist, dass Jugendliche selbst an der Berichterstellung mitgewirkt haben – was die Kommission angesichts der Komplexität der Aufgabe und der zeitlichen Umstände auch für nicht wirklich realisierbar hielt –, so muss die Umsetzung einer derartigen Überlegung in Zukunft frühzeitig bedacht und systematisch vorbereitet werden. Mit anderen Worten:

Künftige Kommissionen müssen für sich entscheiden, wie sie mit der nicht einfach zu realisierenden Erwartung umzugehen gedenken, Jugendliche in irgendeiner Weise an der Berichterstellung zu beteiligen.

Das zweite Kapitel widmet sich den Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener anhand verfügbarer amtlicher und repräsentativer nicht-amtlicher Daten. Dabei wird der Blick zunächst auf die generationale Lage gerichtet mit den Schwerpunkten der demografisch veränderten Stellung der Alterskohorten des Jugendalters im Generationenvergleich, der wachsenden Bedeutung des gesellschaftlichen Umgangs mit Zuwanderung und Migration im Jugend- und jungen Erwachsenenalter – einschließlich der aktuell geflüchteten jungen Menschen – sowie den sozio-ökonomischen Bedingungen des Jugendalters zwischen Armutsrisiken, (Neben-)Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit.

Ausführlich bilanziert wird die Befundlage zu den einzelnen Etappen der bildungsbezogenen Qualifizierung junger Menschen, angefangen von den schulischen Erfolgen und Misserfolgen über das berufliche Ausbildungswesen bis hin zu den Veränderungen im Zugang zum Studium. Dabei wird auch nach den Kontinuitäten und Diskontinuitäten mit Blick auf die jahrgangsbezogenen Anteile und die Dauer der einzelnen Qualifikationsphasen gefragt. Abgerundet wird dieser Abschnitt mit einer exemplarischen Präsentation non-formaler Qualifizierungsangebote im Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

Abschließend in den Blick genommen wird in diesem zweiten Kapitel ausführlich der Prozess der Verselbstständigung. Dabei wird neben einer generellen Inblicknahme dieser Thematik vor allem die Gründung eines eigenen Haushalts, die ökonomische Verselbstständigung sowie die Familiengründung betrachtet. Insgesamt eröffnet das Kapitel die Möglichkeit einer empirisch gerahmten Grundlegung der Kernherausforderungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

Das dritte Kapitel greift erstmalig und ausführlich das Anliegen auf, das Alltagsleben, die Ausdrucksformen und die Handlungsräume Jugendlicher anhand einschlägiger Jugendstudien und thematischer Einzelstudien in den Mittelpunkt zu rücken. In diesem Sinne ist es auch als die andere Seite der Lebenslagen des vorigen Kapitels zu verstehen, weil es weniger die strukturellen Aspekte des Jugendalters, als vielmehr die Ausdrucksformen der Jugendlichen in dieser Lebensphase thematisiert.

Der im Raum stehende Akzent liegt dabei auf den Fragen, was Jugendliche in ihrem Alltag tun, welchen Stellenwert Familien- und Gleichaltrigenbeziehungen einnehmen, wie sie diese Netzwerke gestalten, was über Gleichaltrigenbeziehungen und Paarbeziehungen aus Sicht der Jugendlichen bekannt ist, aber auch, wie sich Jugendliche in Jugendkulturen und Jugendszenen ausdrücken und wie sie mit Politik und Religion umgehen. Hierzu wird ausführlich das verfügbare Daten- und Studienmaterial zusammengetragen, sodass insgesamt eine Vorstellung davon erkennbar wird, was Jugendliche in und mit diesen Themenfeldern tun.

Abgerundet wird das dritte Kapitel mit einem Blick auf das Handeln von Jugendlichen in öffentlichen Räumen und den damit zusammenhängenden regionalen Disparitäten. Dies schließt auch Analysen zu den sozial segregierten sowie peripherisierten ländlichen Räumen mit ein. Schließlich wird in Anbetracht der verstärkten internationalen Mobilität das Augenmerk auch auf die globalen und transnationalen Räume gerichtet, um so den damit verbundenen wachsenden Realitäten – zwischen Zuwanderung und Auslandsaufenthalten – Ausdruck zu verleihen. In der Summe kommen damit, auch in Übereinstimmung mit dem Anliegen des Berichtsauftrags, die Ausdrucksformen und Sichtweisen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen verstärkt ins Blickfeld.

Das vierte Kapitel widmet sich ausführlich dem digital vernetzten Leben Jugendlicher. Noch tut sich die Jugendforschung schwer, die Digitalisierung des Alltags junger Menschen zu einem integralen und selbstverständlichen Bestandteil ihrer Forschung zu machen. Umso dringlicher erschien es der Kommission, das Thema der „virtuellen Welten“, wie es im Berichtsauftrag heißt, zu einem eigenen, umfangreichen Teil des Berichts auszubauen, auch wenn sich die Digitalisierung längst zu einem universellen Bestandteil aller Lebensbereiche entwickelt hat. Digitale Medien nehmen Einfluss auf die Art und Weise, wie Jugendliche ihren Alltag und die Zeiten mit der Familie gestalten, wie sie Peer- und Partnerschaftsbeziehungen pflegen, wie sie ihren Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag organisieren, wie sie sich orientieren und Zugehörigkeiten herstellen und wie sie sich politisch, kulturell und religiös positionieren.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich das vierte Kapitel in drei große Themenblöcke. Zunächst stehen die Ausdrucksformen und Praktiken der Mediennutzung im Jugendalter in all ihren Facetten im Vordergrund. Dieser Teil lässt sich auch als Phänomenologie der Digitalisierung des Jugendalters verstehen und als Überblick über die wichtigsten Entwicklungen in diesem Zusammenhang lesen. In einem zweiten großen Abschnitt stehen die damit zusammenhängenden Zumutungen und medienpolitischen Herausforderungen im Mittelpunkt, seien es Fragen des ungleichen Zugangs, des Datenschutzes oder der entwicklungsbeeinträchtigenden oder menschen-

verachtenden Inhalte. Abgerundet wird das Kapitel mit den Digitalisierungsfolgen in sozialen und institutionellen Kontexten, von der Familie über die Schule bis zur Kinder- und Jugendhilfe. Insgesamt wird die Digitalisierung des Lebens das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auch in Zukunft nachhaltig verändern.

In den nachfolgenden Kapiteln, der zweiten Hälfte des Berichts, geht es um die aktuelle Situation und die sich abzeichnenden Veränderungen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Im Vordergrund stehen die Entwicklungen der Ganztagsschule, der Kinder- und Jugendarbeit sowie der sozialen Dienste im Jugendalter.

Kapitel 5 bilanziert die aktuelle Situation der Ganztagsschule in der Sekundarstufe. Nach fast fünfzehn Jahren des deutschlandweit intensivierten Auf- und Ausbaus einer sich nach und nach zum Regelangebot entwickelnden Ganztagsschule ist eine Standortbestimmung überfällig. Dabei liegt im Bericht der Akzent zum einen dezidiert auf der Ganztagsschule im Jugendalter, da ab der Sekundarstufe und den damit einhergehenden Altersstufen das Betreuungsmotiv einer Nutzung der Ganztagsschule immer weniger zugrunde liegt. Zum anderen werden vor allem Fragen der Kooperation mit außerschulischen Partnern wie der Kinder- und Jugendhilfe besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Während im ersten Teil die Frage im Mittelpunkt steht, welche Rolle der Schule bei der Regulierung von Jugend zukommt, wird im zweiten Teil dieses Kapitels eine breite empirische Bilanz zur Ganztagsschule im Sekundarschulalter gezogen. Infolgedessen stellt sich im Anschluss daran die Frage nach dem Verhältnis der Schule bzw. der Ganztagsschule zu den Besonderheiten des Jugendalters. Gefragt wird, wie Jugendliche die neuen Optionen und Restriktionen der Ganztagsschule wahrnehmen, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Inhalte und die Qualität der Angebote haben, wie sich die Pflichtschule mit der Idee eines freiwillig genutzten Ganztagsangebots verträgt und welche Chancen eine stärkere Beteiligungsorientierung in dieser erweiterten Schulform entfalten könnte.

Ein wesentliches Element der Ganztagsschulen heutiger Prägung ist die Einbeziehung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern. Damit öffnen sich diese Schulformen auf der einen Seite weit mehr als die herkömmlichen Halbtagsschulen in den kommunalen Sozialraum sowie gegenüber Partnern, die keinem schulischen Selbstverständnis unterliegen, ermöglichen auf der anderen Seite aber auch in gewisser Weise eine neue Kultur für die Entwicklung multiprofessioneller Teams. In dieser Situation kommt der Kinder- und Jugendhilfe – bei aller Ambivalenz ihres eigenen Umgangs mit Schule und Ganztagsschule – eine besondere Stellung zu, da sie nicht nur einen eigenen Förderauftrag für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat, sondern in einigen Bundesländern auch gezielt durch die Landespolitik in den Aufbau von Ganztagsschulen eingebunden worden ist. Insgesamt lässt sich dieses Kapitel als ein Plädoyer für eine konzeptionelle Neuvergewisserung der Ganztagsschule im Jugendalter verstehen.

Die Kinder- und Jugendarbeit, Gegenstand des sechsten Kapitels, gehört zum Grundbestand einer modernen Kinder- und Jugendhilfe. Infolgedessen hat sich die Kommission entschlossen, sich damit in einem eigenen Kapitel zu befassen, zumal sich die Kinder- und Jugendarbeit gegenwärtig zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Hilfen zur Erziehung nicht gerade in einer komfortablen Lage befindet. In Anbetracht dessen stehen im Bericht mehrere Themen im Blickpunkt: Zunächst wird auf Basis empirischer Daten gefragt, wie sich das institutionelle Gefüge der Kinder- und Jugendarbeit aktuell darstellt, wer die Angebote nutzt und was Jugendlichen dort wichtig ist bzw. was sie aus der Kinder- und Jugendarbeit machen.

Im Horizont dieser empirischen Vermessung wird anschließend eine Zwischenbilanz zu aktuellen Spannungsfeldern gezogen: die Spannung zwischen der Erreichbarkeit aller gegenüber den tatsächlich erreichten Jugendlichen, die Spannung zwischen den Eigeninteressen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen an eine zeitgemäße Kinder- und Jugendarbeit, die Spannung zwischen von Erwachsenen vorstrukturierten Angeboten und der Selbstorganisation Jugendlicher sowie die Spannung zwischen einer ehrenamtlich und einer beruflich ausgerichteten Kinder- und Jugendarbeit.

Abschließend werden eingehend die mit der Kinder- und Jugendarbeit zusammenhängenden Herausforderungen erörtert. Dabei stehen Inklusionsansprüche und Inklusionserwartungen ebenso auf der Agenda wie das aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor unerledigte Thema der Ganztagsschule und der Nachmittagsbetreuung. Erörtert wird aber auch der ambivalente Anspruch, ein informeller Lernort zu sein und in diesem Zusammenhang zugleich mit Zertifizierungserwartungen konfrontiert zu werden. Schließlich werden am Ende drei Grundfragen einer modernen Kinder- und Jugendarbeit in den Mittelpunkt gerückt: der Anspruch und die Möglichkeiten der politischen Interessenvertretung junger Menschen im Zuge der Kinder- und Jugendarbeit, die immerwährende Erwartung der Gestaltung von Freiräumen durch die und in der Kinder- und Jugendarbeit sowie die neu im Raum stehende Neuakzentuierung der politischen Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit.

Das letzte themenspezifische Kapitel 7 dreht sich um jene sozialen Dienste, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen – vorzugsweise in prekären Lebenslagen – Angebote und Unterstützung unterbreiten. Dabei werden vier thematische Horizonte entfaltet: Erstens wird der Blick auf die Schwellen und Schnittstellen zwischen Schule und Beruf gerichtet; Fragen der Schulsozialarbeit und der Jugendsozialarbeit werden in diesem Zusammenhang ebenso aufgeworfen wie, vor allem, die Unzulänglichkeiten des Berufsbildungswesens mit seinem Übergangssystem. Zweitens werden die Hilfen zur Erziehung und dabei vor allem die Situation der jungen Volljährigen thematisiert. Der Bericht lenkt in diesem Zusammenhang den Blick zum einen auf die Ambivalenz, dass die Beendigung der Hilfen relativ pauschal mit dem Übergang in die Volljährigkeit vollzogen wird, obwohl alle Daten darauf hinweisen, dass zu diesem Zeitpunkt von einem Übertritt in ein selbstständiges Erwachsenenleben nicht die Rede sein kann. Zum anderen wird auch hier die Herausforderung erörtert, wie sich in diesem Feld der Kinder- und Jugendhilfe „Jugend ermöglichen“ lässt.

In einem dritten Akzent wird die Frage des Umgangs mit Inklusion im Jugendalter ins Blickfeld gerückt, also weniger ein einzelner sozialer Dienst betrachtet, als vielmehr umgekehrt gefragt, wie sich die heutigen Inklusionserwartungen auf die generellen jugendpolitischen Akzentsetzungen auswirken. Insofern muss der Blick über den Horizont der Inklusion in der Schule geweitet werden auf die Seite der beruflichen Fragen in punkto Inklusion sowie der generellen Herausforderung eines inklusiven Alltagslebens im Jugendalter.

Abgeschlossen wird das siebte Kapitel mit den sozialen Diensten im Horizont der Lebenslage Flucht. Als die Kommission mit der Bearbeitung des Berichtsauftrags begann, war dieses Thema in seiner spezifischen Dynamik und in seinen Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe noch nicht absehbar. Umso mehr hat sich im Laufe der Zeit ein Versuch als notwendig erwiesen, trotz aller Vorläufigkeit auch diesen Horizont thematisch zu erschließen. In diesem abschließenden Abschnitt wird dies auf einer ausgesprochen aktuellen Datenbasis und Befundlage angestrebt.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht endet mit einem achten und letzten Kapitel, das an sämtliche vorigen Kapitel anschließt und anknüpft. Unter dem Leitmotiv „Jugend ermöglichen“ werden die Herausforderungen und Empfehlungen des Berichts zu den einzelnen Themenfeldern in den Mittelpunkt gerückt. Im Unterschied zu früheren Berichten hat die Kommission dabei auf einen eigenen Abschnitt zu Empfehlungen verzichtet und stattdessen die aus ihrer Sicht wesentlichen Herausforderungen thesenförmig zugespitzt in dieses Kapitel eingebaut.

Die Sachverständigenkommission ist für den vorliegenden 15. Kinder- und Jugendbericht in seiner Gesamtheit verantwortlich. Dies gilt für alle Teile und Kapitel, die in den Sitzungen gemeinsam konzipiert und diskutiert wurden. Gleichwohl wurden auch arbeitsteilige Absprachen darüber getroffen, welche Mitglieder welche Kapitelverantwortlichkeiten übernehmen und die jeweiligen Entwurfstexte formulieren. Daneben erfolgten Zuarbeiten immer wieder durch andere Kommissionsmitglieder und in Teilen auch durch die Geschäftsstelle. Die so entstandenen Entwurfstexte wurden zumeist eingehend diskutiert und abgestimmt.

Die Sachverständigenkommission für den 15. Kinder- und Jugendbericht hat, wie alle bisherigen Kommissionen auch, keine eigenen wissenschaftlichen Untersuchungen durchgeführt oder in Auftrag gegeben. Gleichwohl wurden zahlreiche Expertisen zu aktuellen Fragestellungen und zu relevanten Themen des Berichts erstellt (vgl. Anhang des Berichts), deren Ergebnisse an vielen Stellen in die Berichterstellung eingeflossen sind. Ergänzt wird der 15. Kinder- und Jugendbericht infolgedessen zeitnah um die Online-Publikationen und um einen gedruckten Expertisenband.

Die Kommission hat ihre Arbeit am 28. Oktober 2014 begonnen. Sie konnte den Bericht nach zahlreichen, meist mehrtägigen Sitzungen der Gesamtkommission sowie zusätzlichen Treffen bzw. Telefon- und Videokonferenzen in kleineren Teams sowie einer arbeitsintensiven Schlussphase am 15. September 2016 der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend abschließend übergeben.

Die Sachverständigenkommission hat, hieran ist zu erinnern, den Bericht neben ihren sonstigen beruflichen Verpflichtungen erstellt. Dies ist eine besondere Herausforderung, die unübersehbar mit erheblichen Belastungen einhergeht und unter den heutigen Bedingungen und Restriktionen für viele Kommissionsmitglieder kaum mehr zu leisten ist. Dies erfordert aus Sicht der Kommission auch ein neues Nachdenken über die Möglichkeiten und Grenzen der Erstellung eines so ausführlichen und umfangreichen Berichts.

Dennoch hat die Kommission diese Herausforderung in großer Selbstverständlichkeit angenommen. Dass eine zeitlich limitierte Kommissionsarbeit in einer Gruppe, die ihre thematischen Schnittmengen und ihre gemeinsamen Linien erst ausloten muss, kein Selbstläufer ist, dürfte nicht sonderlich überraschen. Umso mehr ist allen Kommissionsmitgliedern ganz herzlich für ihre Diskussionsfreude, ihr Engagement, ihre Ausdauer und bisweilen auch ihren Langmut zu danken, um gemeinsam an der Erstellung dieses Themenberichts zu arbeiten, auch

wenn dieser Prozess am Ende innerhalb der Kommission immer wieder den einen oder anderen Kompromiss abverlangt hat.

Der Bericht wäre nicht zustande gekommen ohne die souveräne und besonnene Mitwirkung der Geschäftsstelle. Diese war erneut, wie auch bei fast allen Berichten davor, am Deutschen Jugendinstitut und dort in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe angesiedelt. Mein ausdrücklicher Dank gilt hier Dr. Sabrina Hoops, die die Geschäftsstelle umsichtig leitete, Dr. Liane Pluto, Dr. Kathrin Klein-Zimmer und in der Schlussphase auch Irene Hofmann-Lun sowie in der Sachbearbeitung Susanne Schmidt-Tesch. Sie alle haben im Hintergrund ganz wesentlich mit dazu beigetragen, dass die Kommission das Ziel der Abgabe des Berichts erreicht hat. Aus dem DJI und dem Forschungsverbund DJI/TU Dortmund haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Berichterstellung bereichert und unterstützt. Zu nennen sind vor allem Dr. Anne Berngruber, Thomas A. Fischer, Bernd Holthusen, Anna Huber, Dr. Kathrin Klein-Zimmer, Claudia Lechner, Dr. Tilly Lex, Dr. Liane Pluto, Anne Schmoll und Dr. Diana Willems und Dr. Annalena Yngborn, die in verschiedenen Abschnitten an der Texterstellung beteiligt waren; an der Zusammenfassung hat zudem Felix Berth mitgewirkt.

Mein ganz besonderer Dank geht schließlich auch an den Leiter der Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Dr. Christian Lüders, der weit über das notwendige und erwartbare Maß hinaus die Arbeit der Kommission engagiert und verbindlich begleitet und unterstützt, aber manchmal die Kommission auch daran erinnert hat, das Ziel weder zeitlich noch inhaltlich aus den Augen zu verlieren. Und nicht zuletzt stammt auch die eine oder andere Zeile aus seiner Feder.

München, im August 2016

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung stehen Jugendliche und junge Erwachsene. Damit wird erstmals explizit eine Altersgruppe in das Zentrum der Berichterstattung auf Bundesebene gestellt, deren Rahmenbedingungen des Aufwachsens und generationale Lage sich in den letzten 20 Jahren erheblich verändert haben. Der 15. Kinder- und Jugendbericht knüpft dabei an die Debatten um die Profilierung und Weiterentwicklung von Politik für und mit Jugendlichen und jungen Erwachsene an, nimmt aber zugleich – sowohl in der Auswahl der thematischen Schwerpunkte als auch im Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene – eigene konzeptionelle Schwerpunktsetzungen vor. Ihren formelhaften Ausdruck finden diese in der sozialpolitischen Forderung „Jugend ermöglichen“, die die leitende Perspektive des vorliegenden Berichts ist.

Im Mittelpunkt des Berichts stehen zunächst zwei Entwicklungen, die das Jugendalter in den letzten zwanzig Jahren beeinflusst haben: Die digitale Mediatisierung des Alltags junger Menschen (Kap. 4) sowie der Ausbau der Ganztagsschule (Kap. 5). Weil die Forderung „Jugend ermöglichen“ sich aber auf alle Aspekte des Alltags junger Menschen und der jeweiligen Rahmenbedingungen bezieht, widmet sich der Bericht zudem zwei weiteren wichtigen Themenkomplexen: Mit Blick auf den Alltag junger Menschen zielt er erstens darauf ab, einerseits die Lebenslagen junger Menschen und die darin eingelagerten Benachteiligungen (Kap. 2) und andererseits das Alltagsleben, die Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher und junger Erwachsene zu beschreiben. Jugendliche und junge Erwachsene werden dabei als Akteure begriffen, die sich in vielfältigen Formen selbst positionieren (Kap. 3). Mit Blick auf das institutionelle Gefüge des Aufwachsens widmet er sich zweitens ausführlich dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in ihren vielfältigen Formen (Kap. 6) sowie den sozialen Diensten (Kap. 7).

Geprägt wird der vorliegende Bericht schließlich auch von zwei weiteren Akzentsetzungen: Beteiligung und Flucht. „Jugend ermöglichen“ kann nicht grundsätzlich ohne Beteiligung und soziale Teilhabe junger Menschen gedacht werden. Die zweite Akzentsetzung verdankt sich den historischen Ereignissen im Sommer und Herbst 2015: Angesichts der großen Zahlen junger Menschen, die in Deutschland Schutz vor Verfolgung und Tötung suchen, thematisiert der Bericht auch deren aktuelle Lagen und die darauf bezogenen sozialen Dienste für junge Geflüchtete (vgl. Abs. 7.4).

1. Die leitende Perspektive: Jugend ermöglichen

In den vergangenen Jahren hat sich das Jugendalter verändert. Jugendliche und junge Erwachsene übernehmen heute in sehr unterschiedlichen sozialen Lebenslagen Verantwortung für die Gestaltung ihres persönlichen Lebens und das soziale Zusammenleben. Das Jugendalter ist die zentrale Lebensphase, in der junge Menschen sich selbst in den sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Zusammenhängen unserer Gesellschaft platzieren. Doch wie den jungen Menschen Jugend heute ermöglicht wird, mit welchen Herausforderungen sie sich wie und wann in ihrem Leben auseinandersetzen und welche sozialen, rechtlichen und politischen Möglichkeiten sie haben, ist sehr unterschiedlich. Jugend zu ermöglichen, bedeutet darum, vor allem zu fragen, wie soziale Teilhabe von jungen Menschen sozial gerecht und die Bedingungen des Aufwachsens so gestaltet werden können, dass Jugendliche und junge Erwachsene die für sie alterstypischen Herausforderungen eigenständig und erfolgreich meistern können. Dabei hängen die Antworten auf diese beiden Fragen wesentlich auch vom Verständnis dessen ab, was unter „Jugend“ und unter „alterstypischen Herausforderungen“ jeweils verstanden werden soll. Es bedarf der Reflexion des Jugendbegriffes und seiner impliziten Konstruktionen, blinden Flecken und thematischen Engführungen.

Vorherrschende Jugendbilder betonen Eigenverantwortung

In der Politik, den Schulen, der Kinder- und Jugendarbeit, den sozialen Diensten, der Ökonomie, aber auch in den Medien und der Wissenschaft herrscht eine Vielzahl von Bildern vor, was „Jugend“ heute ist und vor allem, wie Jugendliche sind und ihr Leben gestalten (sollten). In diesen öffentlich vorherrschenden Jugendbildern werden junge Menschen vor allem nach ihren Qualifikationen bewertet, auf ihre politischen Haltungen hin befragt, in ihrer sozialen Zugehörigkeit analysiert und an ihrer sozialen Integration gemessen. In erster Linie wird die Eigenverantwortung der jungen Menschen betont. So stehen im Mittelpunkt öffentlicher Perspektiven auf Jugend Herausforderungen, die Jugendliche jeweils individuell zu meistern haben und mit denen sie sich in der Gegenwartsgesellschaft platzieren müssen.

Auch in vielen Politikfeldern – beispielsweise mit Blick auf Ausbildung und Arbeitsmarkt – dominiert der Akzent der individuellen Verantwortungsübernahme und eigenverantwortlichen Teilhabe an Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. In den Bildungsinstitutionen werden junge Menschen ebenfalls vorrangig als individuelle Gestalterinnen ihrer Ausbildungskarrieren angesprochen, die im Wettbewerb um Zertifikate selbstverantwortlich ihre Biografie gestalten. Verantwortung wird so auf eine persönliche Ebene verlagert: zu den Jugendlichen, in ihr persönliches Leben. Die Diskussion um Eigenverantwortung kippt dabei vielfach um in einen Druck zur biografischen Selbstoptimierung.

Demgegenüber rückt der 15. Kinder- und Jugendbericht die generationale Lage von jungen Menschen, die Ausdrucksformen Jugendlicher und junger Erwachsener sowie das institutionelle Gefüge des Aufwachsens stärker in das Zentrum des Verständnisses von Jugend. Eigenverantwortung wird dabei als ein zentrales Element des Jugendalters gesehen, ohne aber – wie in den gegenwärtigen Bildern von Jugend – dieses in einen Druck zur biografischen Selbstoptimierung zu verkehren.

Jugend muss als generationale Lage betrachtet werden

Der Versuch von politischer, aber auch von wissenschaftlicher Seite, Jugend immer wieder mit Generationenlabeln und Kategorien zu versehen, ist wenig geeignet, Jugend in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen und ihre Ausdrucksformen und ihr Alltagsleben angemessen differenziert darzustellen. Es sind Etiketten, die vielfältiges Hineininterpretieren in Jugend zulassen, und sie erwecken den Eindruck, als handele es sich bei „der“ Jugend um eine homogene Altersgruppe, die gleiche oder ähnliche Handlungsmuster aufweist. So liefern etwa frühere Beispiele, wie die „68er-Generation“, die „Null-Bock-Generation“ oder aktuell die „Netz-Generation“ nur unzureichend differenzierte Bilder über Jugend.

Gleichzeitig wird immer häufiger darauf verwiesen, dass es „die“ Jugend nicht gebe. Jugend heute habe kein klares Ende und auch keinen definierbaren Anfang. Sie beginne früh im zweiten Lebensjahrzehnt und könne bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreichen. Jugend sei zudem individualisiert und pluralisiert – was auch neue Optionen für Jugendliche und junge Erwachsene eröffne, die diese nur für sich persönlich nutzen müssten. Zu beobachten ist in diesem Kontext eine verstärkte Fokussierung auf Jugendliche und ihre individuellen Entwicklungen und Anstrengungen.

Beide Perspektiven greifen zu kurz, ob sie nun die Generation Jugend „x, y, z“ in Abgrenzung zu anderen Generationen oder eine sich pluralisierende Jugend jenseits eines generationalen Zusammenhangs entwerfen, in der Jugendliche und junge Erwachsene sich selbst verwirklichen können bzw. sollen. Ausgeblendet wird dabei vor allem, wie „Jugend“ politisch und institutionell gefasst wird und wie die gesellschaftliche Integration von jungen Menschen zukünftig angesichts der Entgrenzung von Jugend im Generationenzusammenhang sozial ermöglicht wird. Es ist deshalb deutlicher als bisher der Blick darauf zu richten, wie junge Menschen heute in ihrer generationalen Lage die Kernherausforderung des Jugendalters gestalten und „Jugend“ sozial gerecht erfahren können.

Das Jugendalter ist rechtlich nicht eindeutig reguliert

Wie das Jugendalter rechtlich reguliert wird, wird bisher selten thematisiert. So vermeidet das deutsche Recht den Terminus „Jugendliche“ weitgehend; die enge Grenze verläuft zwischen Minder- und Volljährigkeit, zwischen „Kindheitsstatus“ einerseits und „Erwachsenenstatus“ andererseits. Im Sozialrecht haben sich juristische Regulierungen des Jugendalters durchgesetzt, die sich bei der Definition Jugend ebenfalls zum Teil voneinander unterscheiden – so wird das Jugendalter im SGB II anders gefasst als im SGB VIII. Solche Grenzziehungen, die für Jugendliche hoch relevant sind, werden bisher kaum reflektiert. Auch fehlt eine eigenständige Diskussion über Rechte von jungen Menschen zwischen zwölf und 27 Jahren. Das SGB VIII kennt den Begriff des jungen Volljährigen und meint damit das Alter zwischen dem vollendeten 18. und dem 21. Lebensjahr und – im begründeten Einzelfall – bis zum 27. Lebensjahr. Das Strafrecht wiederum kennt – allerdings unter anderen Vorzeichen als das SGB VIII – den Begriff des Heranwachsenden und meint damit das Alter zwischen dem vollendeten 18. und dem 20. Lebensjahr.

Im Feld der Politik sind widersprüchliche Perspektiven auf die Regulation von Jugend erkennbar. Bisher haben Konzeption und Gestaltung des Jugendalters und des jungen Erwachsenenalters keine klaren Konturen. Einzelne politische Maßnahmen zielen auf eine Verkürzung der Jugendphase, andere auf eine Ausdehnung; wieder andere Maßnahmen streben nach der Gewährung von Entwicklungsräumen, während gleichzeitig auch Zugänge und

Biografien normiert werden. Darin zeigt sich das Fehlen eines weithin geteilten Verständnisses von Jugend und einer kohärenten politischen Gestaltung des Jugendalters.

Integrationsmodus Jugend: Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung

Ein Zugang, den Engführungen des Jugendbegriffs zu entkommen, eröffnet sich, wenn man Jugend unter der Perspektive gesellschaftlicher Integration betrachtet und davon ausgeht, dass gesellschaftliche Integration gestaltet werden muss. Jugend als Integrationsmodus zu verstehen bedeutet dann, der Frage nachzugehen, welche funktionalen gesellschaftlichen Erfordernisse gegenwärtig mit dem Jugendalter verknüpft werden und wie diese organisiert, also rechtlich reguliert, institutionell arrangiert und generational eingebettet werden. Unter dieser Perspektive wird sichtbar, dass jenseits der Vielfalt der Formen der Lebensführung und der Ausdrucksformen sowie der Diversität der Lebenslagen in modernen Gesellschaften identifizierbare Funktionszuschreibungen an Jugend und entsprechend Raum- und Zeitarrangements bestehen. Demnach kann das Jugendalter gegenwärtig durch die drei Kernherausforderungen – Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung – charakterisiert werden.

- Mit Qualifizierung wird die Erwartung verknüpft, dass junge Menschen allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeiten erlangen.
- Mit Verselbstständigung wird verbunden, dass junge Menschen soziokulturell, ökonomisch und politisch Verantwortung übernehmen.
- Mit Selbstpositionierung wird die Anforderung formuliert, dass junge Menschen eine Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden.

Die Kernherausforderung „Qualifizierung“ verweist darauf, dass Jugend als ein Lebensalter gesehen wird, in dem die nachfolgende Generation umfassende Handlungsfähigkeiten erwirbt, um sich selbst und die Gesellschaft reproduzieren zu können. Nicht umsonst wird gegenwärtig von einer Scholarisierung des Jugendalters gesprochen. Qualifizierung im Jugendalter wird zudem – im Unterschied zur Kindheit – systematisch mit Prozessen sozialer, politischer und ökonomischer „Verselbstständigung“ verbunden, insbesondere im Verhältnis zur Herkunftsfamilie, aber auch zu pädagogischen Institutionen und sozialen Diensten. So ist das Jugendalter bzw. die Jugend gesellschaftlich mit der Anforderung verknüpft, aus der Kindheit herauszutreten und sich in der sozialen, ökonomischen und politischen Teilhabe sukzessive eigenverantwortlich zu verselbstständigen. Es geht vor allem darum, auch letztgültige Entscheidungen treffen und die Konsequenzen individueller Verantwortungsübernahme alltäglich tragen zu können.

Die Prozesse der Qualifizierung und der Verselbstständigung im Jugendalter verweisen auf die dritte Kernherausforderung – die „Selbstpositionierung“. Junge Menschen werden im Jugendalter in ihrer Persönlichkeit, in ihren Werthaltungen und ihrer sozialen und körperlichen Entwicklung herausgefordert. Sie sind in ihrem persönlichen und politischen Leben gefordert, sich selbst neu in ein Verhältnis zu Anderen und zu Gruppen zu setzen. Mit dem Jugendalter sind bestimmte biografische Anfangskonstellationen z. B. in Bezug auf die sexuelle Orientierung, persönliche Beziehungen, politische Teilhabe etc. verbunden, die ein Ausbalancieren eigener Positionierungen mit sozialen Zuordnungen erfordern. Jugendkulturelle Ausdrucksformen werden dabei ebenso als eigenständige Positionierungen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen gesehen wie ehrenamtliches Engagement oder politische Teilhabe. Die Ermöglichung von Selbstpositionierung ist damit ein zentraler Bestandteil, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigene Zugänge zur demokratischen Mitgestaltung von Gesellschaft zu schaffen und um soziale Veränderungen zu ermöglichen.

Jugendliche sind politische Akteure

Die Jugend galt über eine lange Zeit hinweg als aktiver gesellschaftlicher Akteur, der auch politische Entwicklungen und damit Entscheidungen über die Zukunft mitprägt. Dabei waren ihre politischen Reaktionen auch Folgen der Missachtung ihrer Belange durch Politik. Mit ihrem Protest gaben junge Menschen Anstöße für zahlreiche jugendpolitische Diskurse und Regulationen. Die gesellschaftlichen Bedingungen für die politische Teilhabe Jugendlicher und junger Erwachsener haben sich seither entscheidend geändert: Junge Menschen machen in demografischer Hinsicht nur noch eine Minderheit aus, die Arenen politischen Engagements in sozialen Bewegungen, politischen Organisationsformen und Protestgruppen sind hoch differenziert und Formen des politischen Engagements unterliegen einem grundlegenden Wandel.

So hat die Mitarbeit in politischen Parteien und verbandlichen Zusammenhängen gegenüber Formen der einmaligen Positionierung, der zielgenauen Aktionen und des kurzfristigen Engagements an Bedeutung verloren. Umweltpolitische, kommunalpolitische oder sozialpolitische Aktionen verdeutlichen, dass es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei nicht in erster Linie um jugendpolitische Themen und somit um die Verteidigung einer „Jugendposition“ in der Gesellschaft geht, sondern dass unter anderem Themen aufgegriffen werden, die sie vor allem in ihrem persönlichen Leben betreffen und von denen sie sich angesprochen fühlen. Derartige Formen der politischen Beteiligung sind weit verbreitet; sie werden allerdings oftmals unterschätzt, insbesondere dann, wenn die vermeintliche Politikverdrossenheit der Jugend allein aus ihrer niedrigen Wahlbeteiligung hergeleitet wird.

Kristallisationspunkte aktueller Jugendpolitik: „Freiräume“ und „Beteiligung“

Das Thema Freiräume ist in den letzten Jahren auf die (jugend)politische Agenda gerückt. Dies hängt auch damit zusammen, dass für große Gruppen junger Menschen die Erwartungen an Lern- und Bildungsleistungen und die dafür aufzubringende Zeit kontinuierlich gestiegen sind. Gleichzeitig ist eine fortschreitende Institutionalisierung und pädagogische Inszenierung des Alltags junger Menschen erkennbar. Selbst gestaltbare Spiel- und Erprobungsräume sind demgegenüber im Schwinden begriffen, was von jungen Menschen (wie auch von Erwachsenen) mit Begriffen wie Zeitnot, Stress oder Verdichtung wahrgenommen wird. Somit ringen alle Menschen generationenübergreifend um Freiräume und thematisieren verstärkt einen Verlust an Freiräumen.

An den Begriff „Freiraum“ geknüpft sind Auszeiten, Rückzugsorte, Erprobungsräume, Orte, die nicht mit Leistungszwang und Leistungsdruck sowie Fremdbestimmung verbunden sind. Das Ringen um Freiräume erscheint als eine Antwort auf den Druck zur biografischen Selbstoptimierung in den vielfältigen Bildern von Jugend. Die Forderung nach mehr Freiraum beinhaltet dabei immer auch ein utopisches Moment. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass alles, was mit Freiräumen in Verbindung steht, derzeit vielfältige positive Resonanzen und Gegenbewegungen erzeugen.

In Bezug auf Beteiligung wird die Debatte durch ein Verständnis geprägt, in dem Partizipation als Dimension der Vermittlung von institutionellen mit alltäglichen Prozessen im Jugendalter gesehen wird. Beteiligung wird als eine zentrale jugendpolitische Herausforderung wahrgenommen, die einerseits nicht institutionell und projektförmig verengt werden sollte und sich andererseits vor allem diversitätsorientiert neu zu positionieren habe. Partizipation als ein zentraler Modus politischer und sozialer Integration erfordert somit, Jugendliche und junge Erwachsene nicht als Koproduzenten pädagogischer und sozialer Institutionen zu betrachten, sondern in Auseinandersetzung mit ihren Alltagswelten ihnen demokratische Positionierungen zu ermöglichen. Dazu erscheint auch eine Neubetrachtung der politischen Bildung notwendig. In einem Exkurs wird im 15. Kinder- und Jugendbericht darum auch dargestellt, wie die Berichtskommission zum 15. Kinder- und Jugendbericht selbst mit der Herausforderung der Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfahren ist.

2. Lebenslagen Jugendlicher

Junge Menschen sind in der Gegenwartsgesellschaft einerseits als generationaler Zusammenhang in spezifische Konstellationen eingebettet. Als Altersgruppe stehen sie derzeit in einem besonderen Verhältnis zu anderen Generationen und unterliegen besonderen Bedingungen der Zugehörigkeit und der Teilhabe. Andererseits unterscheiden sich die Bedingungen, unter denen Jugendliche und junge Erwachsene die Kernherausforderungen Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung bearbeiten. Die Lebenslagen Jugendlicher sind dabei durch generationale Gemeinsamkeiten und durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet.

Die Jugend verschwindet nicht – zumindest nicht demografisch

Jugend ist, demografisch gesehen, im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten heute eine gesellschaftliche Minderheit geworden. Insoweit ist die oftmals formulierte Einschätzung, dass „Jugend im Verschwinden begriffen sei“ auch zu verstehen als ein Fehlen der Sichtbarkeit von Jugend im Verhältnis zu anderen Generationen. Etwa jeder neunte Mensch in der Bundesrepublik Deutschland gehört heute der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen an; eine Gruppe mit ähnlichem Bevölkerungsanteil stellen die über 75-Jährigen dar. Bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen ist hier in den nächsten Jahren keine Veränderung zu erwarten, während die Gruppe der Älteren weiter zunehmen wird. Auch wird sich der Anteil junger Menschen in den Regionen sehr unterschiedlich entwickeln. Während er in den Ballungsräumen offenbar zunehmen wird, sinkt er in ländlichen Räumen weiter. Ge-

nerell kann aber davon ausgegangen werden, dass Jugend als Bevölkerungsgruppe in der Bundesrepublik auch künftig präsent sein und nicht verschwinden wird. Sie wird aber bei politischen Wahlen nicht mehr Mehrheiten für politische Richtungen entscheidend beeinflussen können.

Junge Menschen leben in der Migrationsgesellschaft

Seit Jahrzehnten ist die Lebenslage junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland durch eine wachsende migrationsbedingte Diversität gekennzeichnet. Der Anteil Jugendlicher und junger Erwachsener, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, liegt gegenwärtig insgesamt bei etwa einem Viertel und steigt in jüngeren Altersgruppen weiter an. Wie normal die migrationsgesellschaftliche Realität für junge Menschen ist, unterliegt massiven regionalen Unterschieden. Während in einigen westdeutschen Städten der Anteil der jungen Menschen überwiegt, die selbst oder deren Eltern in die Bundesrepublik eingewandert sind, stellt migrationsbezogene Diversität von Jugend insbesondere in ländlichen Räumen der östlichen Bundesländern keine Alltagserfahrung dar.

Aber auch junge Menschen im Kontext von Migration unterscheiden sich deutlich in ihren Erfahrungen und Realitäten: Ein Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren und aufgewachsen; nur ein Drittel von ihnen verfügt selbst über Migrationserfahrung. Und auch von den selbst Zugewanderten hat ein großer Teil die Schule hierzulande durchlaufen. Migration ist damit für diese jungen Menschen kein originär eigener Erfahrungszusammenhang des Jugendalters.

Dies ist anders bei jungen Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland Schutz suchen. Zwischen dem Sommer 2015 und dem Frühjahr 2016 ist die Zahl der Heranwachsenden, die nach Deutschland geflohen sind, temporär massiv angewachsen. Altersstruktur und Herkunft der Schutzsuchenden können zwar bisher noch nicht vollständig bestimmt werden; es zeichnet sich jedoch ab, dass junge Menschen unter 25 Jahren deutlich mehr als die Hälfte der Asylantragstellenden ausmachen. Die meisten jungen Geflüchteten kommen dabei aus Syrien, weitere unter anderem aus Albanien, Kosovo, Afghanistan und dem Irak. Je nach Herkunftsland und Alter ergeben sich dabei für die jungen Menschen unterschiedliche Aufenthaltsbedingungen und Bleibeperspektiven – und damit sehr verschiedene Chancen auf einen sicheren regionalen und institutionellen Zusammenhang zur Bearbeitung der Kernherausforderungen des Jugendalters.

Jugendliche und junge Erwachsene sind selten arbeitslos, aber oft prekär beschäftigt

Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland hat den niedrigsten Stand seit Jahren erreicht. Im europäischen Vergleich bestehen für junge Menschen auf dem hiesigen Arbeitsmarkt sehr gute Bedingungen. Zugleich dehnt sich jedoch der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit für viele junge Menschen zeitlich deutlich aus, reicht teilweise bis weit in das Erwachsenenalter hinein und ist durch Unsicherheiten und steigende Prekarität von Arbeitsverhältnissen geprägt. So sind Jugendliche und junge Erwachsene häufiger befristet und mit niedriger Entlohnung beschäftigt – ein stärker liberalisierter Arbeitsmarkt für junge Menschen führt zu Benachteiligungen gegenüber anderen Altersgruppen.

Zudem verbleiben Jugendliche und junge Erwachsene immer länger im System der formalen Bildung. Insbesondere für solche mit niedrigen Qualifikationen und mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bestehen Barrieren in den Übergängen in Ausbildung und Beruf. Etwa sechs Prozent der jungen Menschen der 20- bis 25-Jährigen sind weder in Bildungs- oder Ausbildungsverhältnissen noch erwerbstätig – sie befinden sich außerhalb institutioneller Zusammenhänge. Dabei zeigt sich, dass junge Frauen und junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger davon betroffen sind.

Junge Menschen haben insgesamt ein erhöhtes Risiko, von Armut betroffen zu sein. Dabei erschweren jedoch die unterschiedlichen Lebenssituationen – Schule, Ausbildung, Studium, Beruf einerseits, elterlicher oder eigener Haushalt andererseits – eine einheitliche Begriffsbestimmung, da diese Unterschiede in die Analysen oft nicht einbezogen werden oder die Datenquellen derartige Einflussfaktoren nicht erfassen. Zusammenfassend kommen vorliegende Studien zu dem Ergebnis, dass rund ein Fünftel der 14- bis 19-Jährigen und etwa ein Viertel der 20- bis 24-Jährigen von Armut betroffen sind. Zugleich ist das durchschnittliche Lohnniveau unter jungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sehr niedrig. Dies liegt einerseits an Ausnahmeregelungen vom Mindestlohngesetz, andererseits daran, dass junge Erwachsene häufiger als andere Altersgruppen atypisch beschäftigt sind.

Junge Menschen erreichen immer höhere Qualifikationen

Das Jugendalter und das junge Erwachsenenalter haben in den letzten Jahren eine weitere „bildungsbezogene Institutionalisierung“ erfahren. Allein die Zeit der allgemeinbildenden Schule bzw. die Zeit des Erwerbs entsprechender Schulabschlüsse erstreckt sich heute fast auf das ganze zweite Lebensjahrzehnt – trotz der Schulzeitverkürzung im Gymnasialbereich. Durch die berufliche Ausbildung und das Studium dehnt sich außerdem die formale Qualifizierungsphase für einen größer werdenden Teil junger Menschen bis in die zweite Hälfte des dritten Lebensjahrzehnts aus.

Zugleich zeigt sich, dass derzeit nur noch ein geringer Anteil der Achtklässler in Deutschland eine Hauptschule besucht – aktuell ist ein historischer Tiefststand erreicht. Komplementär dazu ist in den letzten Jahrzehnten die Gruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kontinuierlich und stark gewachsen. Der Ländervergleich weist bei den Quoten der Abiturienten allerdings auf enorme Unterschiede hin, die von knapp einem Drittel Abiturienten (Bayern) bis zu mehr als der Hälfte (Hamburg) reichen.

Die bekannten Befunde zur sozialen Selektivität gelten aber weiterhin: Je höher der Sozialstatus der Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass ihre Töchter und Söhne einen gymnasialen Bildungsgang besuchen. Gemessen an der Bildungsmobilität zwischen den Generationen zeigen sich eher geringe Aufstiegschancen: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen erreicht keinen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern. Dies betrifft insbesondere den Aufstieg in akademische Ausbildungen.

In der beruflichen Qualifizierung besteht ein Drang an die Hochschulen

Die berufliche Qualifizierung ist die zweite formale Qualifikationsphase im Lebensverlauf, die fast von allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zumindest begonnen wird. Systematisch kann hier unterschieden werden zwischen dualer beruflicher Ausbildung, vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, einem Studium sowie dem Übergangssystem, das nicht zu eigenen Ausbildungsabschlüssen führt.

Ein Rückblick auf die letzten zwanzig Jahre macht deutlich, dass immer mehr junge Menschen ein Studium aufnehmen; heute sind es weit über 500.000 Jugendliche und junge Erwachsene. Das sind mehr als doppelt so viele wie vor 20 Jahren. Ebenfalls leicht steigt die Bedeutung des Schulberufssystems an, während die duale Ausbildung einen leichten Rückgang zu verzeichnen hat. In welchem der Systeme der oder die einzelne Jugendliche ankommt, wird – wie zu erwarten – stark von Schulabschluss und sozialer Herkunft bestimmt: je größer die schulische Vorbildung, desto geringer das Risiko, im Übergangssystem unterkommen zu müssen und desto höher die Chance, in eine Ausbildung im dualen System oder in eine vollzeitschulische Ausbildung zu gelangen.

Wer eine Ausbildung beginnen will, findet je nach Region höchst unterschiedliche Bedingungen vor. Insbesondere in Ostdeutschland, aber zum Teil auch in Bayern und Baden-Württemberg, bleiben zahlreiche Ausbildungsplätze unbesetzt, was die Position der Bewerberinnen und Bewerber deutlich verbessert. In anderen westdeutschen Regionen – darunter Teilen von Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz – stehen den Jugendlichen deutlich weniger Ausbildungsplätze gegenüber. Dies zeigt, dass die Chance auf einen Ausbildungsplatz nicht nur von individuellen Qualifikationen, sondern auch stark von regionalen Bedingungen abhängt.

Die Zahl der Studienberechtigten wie der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ist, wie häufig beschrieben, enorm gewachsen. Anders als vielfach angenommen, eröffnen dabei aber nicht nur die allgemeinbildenden Gymnasien den Weg an die Hochschule. So haben in den letzten Jahren auch die beruflichen Gymnasien und die Hochschulzugangsberechtigungen zugelegt, die in Kombination mit einer beruflichen Ausbildung erworben werden. Beides zusammen, der Zuwachs beim Abitur und beim Fachabitur, führt dazu, dass inzwischen die Hälfte der jungen Menschen ein Studium an einer Hochschule aufnehmen kann – ein historisch beispielloser Höchstwert.

Jugendliche beginnen früh zu jobben, kommen aber spät in reguläre Beschäftigung

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Übergang von der Schule in den Beruf zeitlich ausgedehnt und verläuft zunehmend diskontinuierlich. Zwar sinkt die Zahl derjenigen, die ohne Ausbildung bleiben, aber es ist immer noch ein erheblicher Teil. Dennoch sind Jugendliche häufig frühzeitig in die Arbeitswelt eingebunden: Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler übernimmt bereits Nebenjobs, und nach Verlassen der Schule folgen meist eine berufliche Ausbildung oder ein Studium, wobei letzteres wiederum häufig durch Nebentätigkeiten

mitfinanziert wird. Auf diese Weise erreichen junge Menschen zumindest eine partielle ökonomische Selbstständigkeit. Dabei ist allerdings eine Prekarisierung der Übergänge zu beobachten: Ein qualifiziertes, dauerhaftes Arbeitsverhältnis wird häufig erst nach befristeten und kurzfristigen Beschäftigungen erreicht.

Freizeit ist auch Bildungs- und Qualifikationszeit

Sowohl aktuelle politische als auch wissenschaftliche Auseinandersetzungen fragen derzeit verstärkt nach der Bedeutung von Kompetenzerwerb und Qualifizierung außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen. Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund einer verstärkten Qualifikationsorientierung auf Prozesse des Wissenserwerbs und Kompetenzaufbaus, die auch außerhalb der Institution Schule erfolgen. Ungeachtet dessen, dass prinzipiell alle Lebenszusammenhänge von jungen Menschen Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse eröffnen können, rücken vor allem non-formale Zusammenhänge, wie Freizeitangebote, Vereine und Verbände in das Zentrum der Aufmerksamkeit, die anhaltend viele Jugendliche in ihrer Freizeit binden. Zugleich unterliegen auch die Institutionen der offenen Jugendarbeit als jugendliche Treffpunkte und Freizeiträume derzeit einem Strukturwandel. Jugendkunstschulen, Jugendbildungsstätten und Volkshochschulen, aber auch kommerzielle Fahr- oder Tanzschulen stehen für einen stärker organisierten und strukturierten Bereich an Bildungsangeboten, der (auch) Jugendliche als Zielgruppe in den Blick nimmt und zum Teil auch Zertifikate vergibt.

Eine solche stärkere Qualifikationsorientierung hinterlässt entsprechende Spuren im Freizeitverhalten der Jugendlichen, sodass in den letzten zehn Jahren der Anteil derjenigen Jugendlichen gewachsen ist, die in ihrer Freizeit explizit nach Qualifikationen zusätzlich zu jenen von Schule und Ausbildung streben. Qualifikations- und bildungsorientierte Freizeitangebote werden dadurch häufiger genutzt und Qualifizierungsfragen prägen den Alltag junger Menschen auch außerhalb des beruflichen Handelns. Trotz dieses Trends darf zweierlei nicht vergessen werden: zum einen, dass Lern- und Bildungsprozesse auch außerhalb arrangierter Settings stattfinden und gerade im Jugendalter der Bereich der informell verbrachten Freizeit eine große Rolle hierfür spielt. Zum anderen muss angemerkt werden, dass solche Angebote nicht von allen Jugendlichen gleichermaßen genutzt werden (können) und somit auch hier die Schere zwischen Jugendlichen, die sich auch in ihrer Freizeit qualifizieren und denen, die dies nicht tun (können) weiter auseinanderklafft.

Verselbstständigung verläuft nicht für alle jungen Menschen gleich

Verselbstständigung wird in unserer Gesellschaft vor allem als alltagspraktische Loslösung vom Elternhaus und als Autonomiegewinn in verschiedenen lebenspraktischen Bereichen verstanden. Als zentrale Indikatoren gelten dabei der Umzug in einen eigenen Haushalt, die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, ein eigenes Haushaltseinkommen, die Gründung einer eigenen Familie sowie die eigene Elternschaft.

Dabei zeigt sich, dass die Schritte in die Selbstständigkeit in Deutschland sehr unterschiedlich ausfallen. Niedrig qualifizierte junge Menschen kommen früher im Erwerbsleben, aber spät im eigenen Haushalt an, bei hoch qualifizierten jungen Erwachsenen verhält es sich umgekehrt. Das erste Zusammenziehen mit einem Partner oder einer Partnerin erfolgt in beiden Gruppen jedoch ungefähr im gleichen Lebensalter – mit Mitte zwanzig hat die Hälfte diesen Schritt getan. Die Pfade der individuellen Verselbstständigung sind also eng an den Bildungsstand und die Bildungswege junger Menschen geknüpft.

Familiengründung gehört nur für wenige junge Menschen zum Jugendalter

Die Gründung einer eigenen Familie wird als Teil der sozialen Verselbstständigung verstanden. Dabei wird die Heirat immer seltener als eine notwendige Voraussetzung angesehen, um Kinder zu bekommen. Wenn in diesem Zusammenhang von der „Pluralisierung von Lebensformen“ gesprochen wird, so ist dies eine Entwicklung, die bereits seit einigen Jahrzehnten zu beobachten ist. Insgesamt aber haben sich die Ereignisse, die eine eigene Familiengründung markieren, zeitlich im Lebenslauf so weit nach hinten verschoben, dass zumindest die Frage erlaubt ist, ob sich die Familiengründung noch als Indikator für die Verselbstständigung junger Menschen eignet.

Mit der Familiengründung entwickelt sich zugleich auch die Frage nach der Realisierung eines Kinderwunsches. Hier zeigen sich erhebliche Verschiebungen. Auf der einen Seite ist der Anteil an Frauen, die bereits vor der Heirat ein Kind bekommen, über die Jahre hinweg angestiegen. Auf der anderen Seite hat sich das Alter der

Erstgeburt kontinuierlich nach hinten verschoben. Allerdings stagniert seit Mitte der 1970er Jahre die Geburtenrate in den alten Bundesländern – seit 2005 auch in Gesamtdeutschland – auf einem konstant niedrigen Niveau.

Soziale Disparitäten kennzeichnen die Lebenslagen Jugendlicher

Die Lebenslagen junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland sind durch erhebliche soziale Ungleichheiten gekennzeichnet. Diese beziehen sich auf ihre ökonomische, bildungsbezogene und berufliche Situation und Teilhabe. Bedeutsam sind dabei zunächst regionale Bedingungen, wie die Sozialstruktur, die wirtschaftliche Lage, aber auch das Bildungsangebot. Sie wirken auf die Erfahrungen und Teilhabechancen junger Menschen ein. Nach wie vor hängen soziale Herkunft und Bildungserfolg in der Bundesrepublik Deutschland eng zusammen. Dazu gehört auch die massive migrationsbezogene „Unterschichtung“ der bundesdeutschen Gesellschaft. Für junge Menschen ergeben sich so kaum Chancen der sozialen Mobilität.

Verantwortlich hierfür sind neben individuellen Qualifikationsverläufen vor allem Prozesse institutioneller Schließung. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang über Selektionsschwellen im Bildungssystem und Übergänge in Schule, Ausbildung und Beruf. Sie wirken als diskriminierende Mechanismen der sozialen und migrationsbezogenen Selektion im Bildungssystem. Bezogen auf ungleiche Realisierungschancen von Jugend spielen vor allem Überlagerungen und Kumulationen verschiedener Risiken und Ausschlüsse eine Rolle. Sie führen für einzelne Gruppen junger Menschen zu lang anhaltender Exklusion und damit zu mangelnden Gelegenheiten des Erlebens und Gestaltens von Jugend.

3. Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher und junger Erwachsener

Über die Beschreibung jugendlicher Lebenslagen hinaus nimmt der vorliegende Jugendbericht auch das Alltagsleben und die Ausdrucksformen junger Menschen in den Blick. Er fragt, was Jugendliche und junge Erwachsene konkret tun, insbesondere außerhalb von Bildungsinstitutionen. Damit richtet sich der Blick darauf, wie sich junge Menschen zu gesellschaftlichen Anforderungen und Adressierungen positionieren, über welche Formen und Themen sie dies tun und wie sie eigene Interessen und Ziele sowie gesellschaftliche Erwartungen ausbalancieren. Es wird deutlich, dass – je nach Lebenskonstellation – unterschiedliche Möglichkeiten zur Entwicklung eigener Orientierungen und Ausdrucksformen eröffnet oder verschlossen werden.

Familiale Beziehungen sind für Jugendliche exklusiv

Familiale Beziehungen sind nicht zuletzt im Jugendalter bedeutsam. Insbesondere die Beziehungen zu den Eltern sind für Jugendliche wichtig. So besprechen sie ihre Probleme am häufigsten mit der Mutter; Väter als Gesprächspartner bei Problemen folgen nach Freunden und Freundinnen auf dem dritten Rang. Sogar 18- bis 25-Jährige schätzen ihre Eltern nach wie vor als wichtigste Personen im persönlichen Umfeld ein. Neben den Eltern und Geschwistern sind dabei auch andere Familienmitglieder (z. B. Großeltern, Tanten) für junge Menschen bedeutsam.

Allerdings bestimmen die familialen Rahmenbedingungen nach wie vor die Möglichkeitsräume der Jugendlichen. Erfahrungen in ökonomisch benachteiligten Familienzusammenhängen sowie schwierige und überforderte Familienbeziehungen schreiben sich maßgeblich in die Zukunftsorientierungen von Jugendlichen ein. Soziale Ungleichheiten werden so von der Eltern- auf die Jugendgeneration fortgeschrieben und verfestigen sich im Blick auf die Zukunft.

Auffällig ist, dass Schulbesuch und schulische Themen immer stärker die gemeinsame Zeit auch in den Familien bestimmen. Dies resultiert daraus, dass mehr Jugendliche höhere Bildungsabschlüsse anstreben als noch vor zehn Jahren und auch mehr Zeit für schulische Belange aufwenden. Parallel dazu steigen bei Eltern auch das Interesse und die Unterstützung für die schulischen Leistungen ihrer Kinder. Infolgedessen lässt sich nicht nur von einer „Scholarisierung“ des Jugendalltags, sondern auch von einer „Scholarisierung der Familienbeziehungen“ sprechen. Besonders benachteiligt sind in diesen Fällen diejenigen Jugendlichen, denen dieser familiale Rückhalt fehlt.

Beziehungen zu Gleichaltrigen sind für Jugendliche besonders wichtig

Besonders im Jugendalter gewinnen Beziehungen zu Gleichaltrigen erheblich an Bedeutung. Sie bilden den Kern der Gesellungsformen, in denen sich Jugendliche bewegen und auf unterschiedliche und in einer von ihnen

selbstbestimmten Art und Weise agieren und sich einbringen können. Dazu gehören sowohl dyadische Freundschaftsbeziehungen, festere Gruppen von Jugendlichen oder auch losere Netzwerke, die im Jugendalter meist parallel nebeneinander existieren. Junge Menschen verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in solchen Gruppen, die für sie wichtige Kristallisationspunkte beim Organisieren ihrer Zeit, ihrer Bedürfnisse und Interessen und ihrer Freundschaften sind.

Peergroups sind eine zentrale Sozialisationsinstanz neben der Familie; sie erfordern aufgrund ihrer Freiwilligkeit und Gleichberechtigung ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit der Beteiligten und haben eine wesentliche Bedeutung für die Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse im Jugendalter. In Peergroups finden bewusste und selbst organisierte Lernprozesse im Hinblick auf gruppenbezogene Interessen, etwa bezogen auf Medien, Sport, Musik oder andere Fach- und Sachgebiete statt, die die kognitiven oder auch physischen Kompetenzen Jugendlicher aufgrund der Symmetrie in den Beziehungen und der Notwendigkeit des gemeinsamen Aushandelns von Lösungen immens fördern können. Ebenso können sie schulische Orientierungen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen und fungieren häufig als emotionale Unterstützer bei der Verarbeitung schulischer oder auch familialer Probleme.

Gleichzeitig stellen Peergroups auch einen Rahmen für grenzüberschreitendes und delinquentes Verhalten, wie Alkohol- und Drogenkonsum oder auch gewaltförmiges Handeln dar. Insbesondere Gewalt und Delinquenz in Peergroups verweisen darauf, dass Gruppennormen und -dynamiken sowohl gesellschaftlich als auch familial anerkanntes Verhalten unterstützen oder auch mit diesem konfligieren können, sodass informelle Gruppen immer auch in ihrer Funktion als Kontrollraum für angemessenes und als Schutzraum für grenzüberschreitendes Verhalten betrachtet werden müssen, die je nach Gruppenzusammensetzung unterschiedliches Gewicht erlangen können.

So wichtig die Einbindung in informelle Gruppen Gleichaltriger ist, so muss dennoch beachtet werden, dass einem kleinen Teil der Jugendlichen der Zugang zu solchen Peergroups nicht zu gelingen scheint. Für diese jungen Menschen reduzieren sich die Peerkontakte zumeist auf Gruppen in Bildungsinstitutionen oder Betrieben, mit dem Resultat, dass ihnen informelle Möglichkeitsräume der sozialen Teilhabe vielfach verschlossen bleiben.

Peergroups als eigenständige Handlungs- und Kommunikationsräume besitzen insgesamt eine immense Bedeutung für die Bewältigung biografischer Herausforderungen, gesellschaftlicher Erwartungen und Übergänge im Jugendalter, indem sie in sehr unterschiedlicher Weise gruppenspezifisch Orientierungen vermitteln, Deutungsangebote zur Selbstpositionierung bereithalten und (phasenweise) Grenzüberschreitungen, aber immer auch Anpassungsprozesse ermöglichen.

Liebesbeziehungen und Partnerschaften werden mit dem Alter wichtiger

In den Peergemeinschaften entstehen auch erste Liebesbeziehungen und Partnerschaften. Diese sind für Jugendliche äußerst wichtig und ermöglichen ihnen, Vertrautheit und Unterstützung auch außerhalb der Familie und in Eigenregie zu erleben. Dabei verlieben sich Jugendliche heute früher als noch in den 1980er-Jahren. Im Älterwerden gehen Jugendliche dann immer häufiger – auch über längere Zeiten andauernde – Paarbeziehungen ein.

Charakteristisch für jugendliche Beziehungsbiografien ist deren Serialität: Die wenigsten jungen Erwachsenen blicken auf eine einzige festere Beziehung zurück, vielmehr wechseln sich Phasen der Partnerschaft mit vorübergehendem Single-Dasein ab. Doch auch wenn Partnerschaften im Jugendalter zum Teil nur von kurzer Dauer sind, streben Jugendliche häufig nach einer romantischen, engen und monogamen Beziehung, die von der Suche nach gemeinsamem Konsens und Geschlechteregalität geprägt ist.

Dabei prägen heteronormative Vorstellungen und Erwartungen die Entwürfe eines Großteils der Jugendlichen wie auch der Erwachsenenkultur, sodass davon abweichende Partnerschaften und Sexualbeziehungen häufig als normabweichend abgelehnt oder stigmatisiert werden. Für Jugendliche, die sich zu gleichgeschlechtlichen Partnern und Partnerinnen hingezogen fühlen, können damit starke Ablehnungserfahrungen sowohl auf Seiten der Peers als auch auf Seiten der Eltern einhergehen, die teilweise auch von psychischen und physischen Gewalterfahrungen begleitet sein können.

Als entscheidend für ein positives Erleben von Partnerschaft und Sexualität sowie die Bearbeitung negativer Erfahrungen erweisen sich die Bindungsqualität im Elternhaus und das Vorhandensein von Gesprächspartnern zu diesen Themen in Peergroup und Schule.

Jugendkulturen und Jugendszenen sind besondere Ausdrucksformen Jugendlicher

Jugendkulturen und Jugendszenen gelten als die jugendlichen Ausdrucksformen schlechthin. In ihnen können sich Jugendliche individuell, gleich gesinnt und gemeinsam mit anderen ausprobieren, über Musik, Kleidungsstile, Symbole und Sprache eigene, kreative Formen ihres Lebensgefühls finden und sich – sichtbar für den Rest der Gesellschaft – abgrenzend inszenieren. Das ist nichts Neues, denn die Bedeutung der Jugendkulturen für das Jugendalter wird – auch im Verhältnis zu den älteren Generationen – seit mehr als 100 Jahren diskutiert, wenngleich die Kulturen und Szenen in ihren Inhalten und Formen ständig wechseln.

Verändert haben sich allerdings – insbesondere auch im Zuge der Mediatisierung – die Formen der Vergemeinschaftung. So ist inzwischen immer mehr von globalen Formen der Zugehörigkeit auszugehen, sodass sich Szenen teils transnational vernetzen, aber auch weiterhin lokal an konkreten Orten und unter bestimmten räumlichen und kulturellen Bedingungen spezifizieren. Zudem haben sich Kulturen und Szenen insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten stark ausdifferenziert und pluralisiert. Im Vergleich zu den Anfängen der 1990er-Jahre können wir derzeit auf eine nahezu unüberschaubare Fülle an jugendlichen Kulturen, Szenen und Gruppen blicken, die – von außen – nicht immer so ganz einfach voneinander zu unterscheiden sind.

Zwar kann nicht genau ausgelotet werden, wie sich die quantitative Zugehörigkeit zu Jugendkulturen aktuell genau darstellt; Schätzungen ergeben, dass sich ca. ein Viertel der Jugendlichen spezifischen Jugendszenen zurechnet, wobei diese Zahl noch keine Szene-Sympathisanten und Sympathisantinnen einbezieht.

Der Zugang Jugendlicher zu den Jugendkulturen und Jugendszenen vermittelt sich über traditionelle Medien wie Musik, über persönliche Interessen und Leidenschaften (Mode, Fußball, Autos), über Lebensfragen (Politik, Ökologie, Ernährung) oder andere Aspekte, die Anreize bieten, sich näher für sie zu interessieren. Eine zunehmend zentralere Rolle spielen dabei digitale Medien, da sie vielfältige Informationen liefern und Räume zur Vergemeinschaftung und auch Selbstinszenierung eröffnen. Online lassen sich Zugehörigkeiten zu jugendkulturellen Gruppen darstellen und neue Anerkennungskontexte eröffnen. Diese Räume sind damit für Jugendliche in höchstem Maße identitätsrelevant. Dabei handelt es sich in der Regel aber weiterhin um Szenen und Kulturen, die, selbst wenn sie online gegründet wurden, offline gelebt werden und ihre Relevanz für Jugendliche unter den jeweiligen kulturellen und regionalen Besonderheiten erhalten. Die Bedeutung lokaler Jugendkulturlandschaften bleibt daher von großer Relevanz.

Eine andere Bedeutung dieser jugendkulturellen Szenen liegt in ihrem Bildungspotenzial. Sie werden daher auch als „geheimes Bildungsprogramm“ mit sehr vielfältigen Facetten bezeichnet. Nicht zuletzt bilden sie Kontexte der Einübung und Verfestigung politischer Haltungen und Beteiligungsformen. Zugleich stehen einige Szenen der demokratischen Gesellschaft auch in kritischer Distanz – bis hin zu offener Ablehnung – gegenüber. Damit finden auch gewaltbereite und rechtsextreme Positionierungen in Jugendkulturen Widerhall.

Über die Bedeutung sozialer Ungleichheit für die Zugehörigkeit zu Jugendszenen wird kontrovers diskutiert. Einige Befunde sehen in Szenen Orte des milieuübergreifenden Austauschs und Zusammenlebens. Andere betonen, dass kulturelle Praxisformen zwar de-hierarchisiert werden, aber dennoch soziale Strukturunterschiede in ihrer Wirkung bestehen bleiben.

Jugendliche zeigen hohe Demokratieaffinität und vielseitiges Engagement

Jugendliche sind Teil der politischen Kultur und daher auch eingebunden in z. B. Auseinandersetzungen über die gesellschaftliche Pluralität, den Erhalt demokratischer Strukturen und den Fortbestand von Bürgerrechten. Sie sind – soweit sie sich aktiv beteiligen – selbst politische Akteure. Blickt man jedoch differenziert auf die Einbindung Jugendlicher in politische Entscheidungen und ihre Strukturen, fällt auf, dass das Handeln Jugendlicher i. d. R. an den Vorstellungen der etablierten Institutionen und den politischen Einstellungen, Handlungsformen und Beteiligungen von Erwachsenen gemessen wird. Verkannt wird zudem, dass die tatsächlichen Mitwirkungsrechte Jugendlicher im Kern sehr schmal sind und es kaum verbindliche rechtliche Rahmungen hierfür gibt. Es wundert daher nicht, dass Jugendliche in bestehenden Politikformen und -orten eher weniger aktiv sind.

So zeigt sich auch, dass das politische Interesse Jugendlicher, sich an diesen Formen und Orten zu betätigen, hinter dem Interesse anderer Altersgruppen zurückbleibt. Das gilt etwa für die Beteiligung an Wahlen und die Mitgliedschaft in Parteien. Darin lassen sich jedoch weder generelle Demokratiefeindlichkeit noch fundamentale Politikverdrossenheit erkennen. So geben etwa drei Viertel der Jugendlichen an, mit dem deutschen demokratischen System insgesamt zufrieden zu sein; zum anderen entwickeln sie auch politische Aktivitäten jenseits von Mitgliedschaften und Organisationen.

Es bedarf daher eines deutlich erweiterten Blicks auf „Politik“ und „politisches Verhalten“, will man das politische Interesse Jugendlicher erkennen. Ihr Engagement reicht dann vom regelmäßigen und dauerhaften Engagement in Jugendverbänden und Organisationen über die Beteiligung an Online-Petitionen und Diskussionen in sozialen Netzwerken bis zu spontanem Engagement für geflüchtete Menschen. Auch engagiert sich etwa ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ehrenamtlich, etwa durch die Übernahme von sozialer und verbandspolitischer Verantwortung. Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum vielfältiger Formen öffentlicher Interessenartikulation und politischer Partizipation von Jugendlichen, die teils auch von ihnen selbst entwickelt wurden und in denen das Internet als Artikulations- und Informationsmedium eine zunehmend wichtige Rolle spielt.

Deutlich wird allerdings auch, dass sowohl das politische Interesse als auch die politische Teilhabe im Zeitverlauf deutlichen Schwankungen unterliegt. Auffallend ist, dass das Interesse und die Teilhabe während der internationalen Wirtschaftskrise um 2008/2009 und auch in den vergangenen Jahren im Zuge des sich entfaltenden Antipluralismus in der Bundesrepublik deutlich angestiegen sind. Weiterhin zeigt sich, dass sich nicht alle Jugendlichen gleichermaßen interessieren und engagieren. So hängt das politische Interesse z. B. auch von familiären Bedingungen ab: Jugendliche aus höheren sozialen Milieus und mit höheren (angestrebten oder erreichten) Bildungsabschlüssen interessieren sich stärker für Politik als andere; das Handeln Jugendlicher, die in prekären Lebenslagen aufwachsen, wird hingegen am seltensten mit Politik in Verbindung gebracht. Diese Jugendlichen beziehen sich jedoch über andere, weniger anerkannte Artikulations- und Beteiligungsformen ebenso auf gesellschaftliche Fragen und Aspekte ihres Lebensalltags, während ihnen etablierte Politik häufig entfremdet und außerhalb ihres Einflussbereiches erscheint.

Auch Jugendliche und junge Erwachsene betreiben rassistische und gewaltförmige Selbstpositionierungen

Jugendliche und junge Erwachsene sind allerdings auch Teil der sich in den letzten Jahren verstärkt in Form einer gewalttätigen und rassistischen Anti-Asyl-Bewegung etablierenden Neuen Rechten in der Bundesrepublik Deutschland. Jugendliche Lebenswelten im nationalistisch-völkischen und rechten Spektrum reichen dabei von organisierten Gruppen mit hohem Gewaltpotenzial und rechtsextremer Ideologie bis zu rechtsaffinen Musikfans, die Ungleichheitsideologien akzeptieren, nationalistische Diskurse pflegen und sich als ästhetische Rebellen und Vertreter und Vertreterinnen freiheitlicher Werte verstehen. Neben der nationalistischen Ausrichtung zeichnen sich rechte Szenen durch ein massives Gewaltpotenzial aus, das sich in einem sprunghaften Anstieg rechtsextremer Straftaten im Jahr 2015 dokumentiert. Erscheinungsformen dieser Gewalt reichen von gewalttätigen Ausschreitungen bei Demonstrationen nationalistisch eingestellter Hooligans über Brandanschläge auf geplante Unterkünfte für geflüchtete Menschen bis hin zu Angriffen auf einzelne Menschen mit z. B. homosexueller Orientierung. Dabei sind weder die Verbreitung rechtsextremer und nationalistischer Ideologien noch rechte Gewalt und rassistische Übergriffe als ein spezifisches Jugendproblem zu verstehen.

Jugendliche leben Religiosität in individualisierter Form

Die Religionszugehörigkeit Jugendlicher ist in den letzten 15 Jahren etwa konstant geblieben: Ungefähr drei Viertel geben in Umfragen an, einer Religion anzugehören. Teilweise in Ergänzung, teilweise im Kontrast zu den offiziellen Religionen lösen Jugendliche allerdings ihren privaten Glauben zunehmend von kirchlichen Dogmen. Glaubensevents entwickeln für sie eine wachsende Anziehungskraft. Gleichzeitig wächst die Zahl der Jugendlichen, die sich einer privat konstruierten Spiritualität zuwenden.

Zugleich stehen junge Menschen, wie schon in den 1990er-Jahren, aktuell wieder im Zentrum der Ansprache durch fundamentalistische Gruppen. Eine Gefährdung Jugendlicher durch fundamentalistische Ideologien wird derzeit fast ausschließlich mit Blick auf Phänomene des Islamismus diskutiert. Dass dies auch als Ausdruck kultureller Differenzzuschreibungen und Abwertungen verstanden werden muss, zeigen auch die wenigen differenzierten empirischen Studien: Sie stellen bei jungen Menschen muslimischen Glaubens keinen ausgeprägteren Autoritarismus fest als bei anderen Jugendlichen. Offenheit für fundamentalistische Ansprache ist dagegen auch bei jungen Menschen vor allem an das Bildungsniveau gekoppelt.

Räumliche Strukturen begrenzen jugendkulturelle Möglichkeits- und Bildungsräume

Ländliche, strukturschwache Räume und innerstädtische Quartiere mit niedrigem sozialem Status können das Aufwachsen bzw. die Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten von Jugendlichen massiv beeinflussen

und beschränken. Die Wohnregion stellt einen wichtigen Bedingungsfaktor ungleicher Zugangs- und Teilhabechancen dar. Ungleichheiten beginnen hier beim verwehrten technisch-schnellen Zugang zum Internet, umfassen überlange Wegezeiten zu Schulen und eingeschränkte jugendkulturelle Wahlmöglichkeiten und Peerkontakte. Die Wohnregion stellt damit gleichermaßen einen Ermöglichungs- und Begrenzungsraum jugendlichen Handelns und der damit verbundenen Lern- und Bildungsprozesse dar. So liegt die Zufriedenheit junger Menschen mit ihren Lebensbedingungen in ländlichen, strukturschwachen Regionen deutlich unter der von Jugendlichen und jungen Erwachsenen anderswo. Junge Menschen nehmen die ländliche Region jedoch nicht als eine Begrenzung von Handlungsspielräumen wahr, wenn die Gegebenheiten vor Ort, wie lokale Vereinsstrukturen, mit den Interessenlagen der Jugendlichen zusammenfallen. In benachteiligten städtischen Wohngebieten weisen Jugendliche eine hohe lokale Orientierung auf; dort sind sie in ihren Aktionsradien sehr stark auf das nahe Wohnumfeld beschränkt, was zu gesteigerten Konflikt- und Exklusionsdynamiken führen kann.

Empirische Befunde darüber, wie junge Menschen mit räumlichen Gegebenheiten in peripherisierten ländlichen und segregierten Stadträumen umgehen, sind bislang eher selten. Sie zeigen aber, dass Jugendliche die Angewiesenheit auf öffentlichen Nahverkehr und damit verknüpfte Wartezeiten sowie die Abhängigkeiten von Eltern als belastend erleben. Für Jugendliche in schrumpfenden ländlichen Regionen ist das Freizeitangebot begrenzt. In Vereinen treffen Jugendliche dort vor allem auf Erwachsene, und die Inhalte der Angebote sind teils stark an eher „männlichen Interessen“ orientiert. Die (Wahl)Möglichkeiten für Peerkontakte sind in peripherisierten ländlichen Regionen ebenfalls geringer. Auch wenn Rechtsextremismus kein exklusives Problem ländlicher, strukturschwacher Regionen ist, entstehen in Regionen, in denen rechte Jugendgruppen dominieren und alltagsweltlich präsent sind, niedrigere Zugangshürden für Jugendliche zu diesen Gruppen.

Segregationsprozesse in städtischen Wohnregionen führen nach wie vor zu Homogenisierungseffekten in der Bevölkerung entlang demografischer, sozialstruktureller und/oder ethnischer Dimensionen. Auswirkungen für Jugendliche zeigen sich hier vor allem hinsichtlich der Teilhabechancen (z. B. Schuleinzugsgebiet, Bildungsbeteiligung), aber auch bezogen auf die Relevanz von Gewalt und Kriminalität im Alltag von jungen Menschen. So sind Jugendliche in benachteiligten Wohnquartieren mehrheitlich nicht nur auf niedrigere Bildungsgänge verwiesen, ihre Schulen sind auch zum großen Teil im jeweiligen Wohnquartier selbst angesiedelt – wodurch es zu einer noch verstärkten Entmischung der Schülerschaft und Einschränkung von Peerkontakten kommt. Verlassen Jugendliche ihr Wohnumfeld und besuchen einen höheren Bildungsgang, müssen sie eine Balance zwischen unterschiedlichen Sozialmilieus herstellen. Insgesamt wird es Jugendlichen in benachteiligten städtischen Wohnquartieren vor dem Hintergrund einer massiven Konfrontation mit pauschalisierenden Negativzuschreibungen deutlich erschwert, ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Jugendräume sind transnationale Räume

Jugendliche Lebenswelten sind durch Phänomene der Transnationalisierung geprägt. Mobilität, Migration und Jugendkulturen ermöglichen jungen Menschen grenzüberschreitende Erfahrungen. Besonders das Jugendalter ist dabei durch höhere internationale Mobilität gekennzeichnet: Dies gilt für bildungsbezogene Auslandsaufenthalte ebenso wie für Wanderungsprozesse. Auch die Einbindung in transnationale Netzwerke z. B. in Bildungsinstitutionen oder im (virtuellen) Raum globaler Jugendkulturen ist typisch für Jugend.

Die temporäre Zuwanderung junger Menschen in die Bundesrepublik Deutschland zum Zweck des Studiums oder der Arbeit ist in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen. Und zugleich nimmt auch die Zahl der jungen Menschen aus Deutschland zu, die Schüleraustausche oder Studienaufenthalte in anderen Ländern der Welt absolvieren. Jugendliche und junge Erwachsene kommen in die Bundesrepublik, um hier Arbeit oder Schutz zu suchen. Auch junge Menschen aus Einwandererfamilien nutzen transnationale soziale Räume und Mobilitäten in besonderem Maße. Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund überschreiten zugleich häufiger als andere junge Menschen Grenzen im Zusammenhang mit Bildung und Ausbildung. Darüber hinaus ist jedoch die internationale Mobilität im Bildungsbereich deutlich durch soziale Ungleichheit geprägt.

Transnationale Arenen kennzeichnen das Leben junger Menschen in der Bundesrepublik zunächst vor allem im Kontext von Migration. Die dabei entstehenden Mobilitätspraktiken, sozialen Netzwerke und lokalen Arenen eröffnen jungen Menschen Zugänge zu vielfältigen Ressourcen: Diese liegen z. B. im Bereich sprachlicher, kultureller und sozialer Zusammenhänge, werden jedoch gesellschaftlich kaum anerkannt. Auch hier zeigen sich soziale Ungleichheiten, wenn zwischen erwünschter, auf Qualifizierung ausgerichteter Mobilität einerseits und Prozessen der (erzwungenen) Migration andererseits wertend unterschieden wird.

4. Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher

Eine wesentliche Veränderung im Alltagsleben Jugendlicher stellt in diesem Jahrhundert die Integration digital-vernetzter Medien dar. Die digitalen Medien bzw. die digital-vernetze Infrastruktur nimmt Einfluss auf die Art und Weise, wie Jugendliche ihren Alltag und die Zeiten mit der Familie gestalten, wie sie Peer- und Partnerschaftsbeziehungen pflegen, ihren Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag organisieren, wie sie sich orientieren und Zugehörigkeit herstellen sowie sich politisch, kulturell und religiös positionieren. Bildungs- und Teilhabeerfahrungen Jugendlicher sind damit heute unmittelbar mit Medienerfahrungen verknüpft.

Aus diesem Grunde nimmt der 15. Kinder- und Jugendbericht das digital-vernetzte Leben Jugendlicher und junger Erwachsener in den Blick. Er fragt, wie sich junge Menschen zu den gesellschaftlichen Anforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, positionieren, welche Strategien sie im Umgang mit Ermöglichungs- und Disziplinierungsdimensionen der digitalen Medien, aber auch der digitalen Netzkultur entwickeln und wie sie diese Anforderungen im Rahmen digitaler Grenzarbeit für sich ausbalancieren. Es zeigt sich, dass je nach Lebenskonstellation unterschiedliche Möglichkeitsräume eröffnet werden. Diese können die Entwicklung eigener jugendkultureller Praktiken und Orientierungen fördern. Gleichzeitig sind Formen sozialer Ungleichheit sowohl im Zugang zu Medien als auch im Medienhandeln selbst erkennbar. Deutlich wird ebenfalls, dass junge Menschen die Herausforderungen, die mit der digitalen Kommunikation und Infrastruktur einhergehen, weitestgehend individuell bewältigen. Familie, Schule und Jugendhilfe unterstützen die Selbstpositionierungen und Verselbstständigungsprozesse Jugendlicher nur bedingt. Auch fehlt es noch an einer jugendmedienpolitischen Rahmung.

Jugendliche sind als digitale Grenzarbeiter und -arbeiterinnen im Internet unterwegs

Eine Faszination entfaltet das Internet für Jugendliche vor allem über die Möglichkeiten zur Kommunikation. Jugendliche nutzen aktuell vor allem Soziale Netzwerke und Messenger-Apps, beliebt sind derzeit auch Audio- und Videodateien sowie digitales Spielen. Außerdem betätigen sich Jugendliche jugendkulturell in verschiedenen Communities, Blogs, Foren, Chats usw. In der Regel sind sie im Internet unter sich bzw. mit Gleichaltrigen in der Kommunikation und wandern zu anderen Diensten, sobald Erwachsene sich zu sehr in „ihren Räumen“ bewegen. Die Online-Kommunikation eröffnet Jugend damit zusätzliche Autonomiegewinne und neue Möglichkeiten und Formen der sozialen Teilhabe. Eine Besonderheit liegt vor allem in der Mobilität der Geräte, die relativ zeit-, orts- und situationsunabhängig nutzbar sind.

Der Zustand des permanenten Online-Seins fordert jungen Menschen allerdings auch kontinuierlich Entscheidungen ab. So haben Jugendliche und junge Erwachsene häufig Sorge, etwas zu verpassen oder nicht rechtzeitig auf Kommunikationsanfragen zu reagieren. Parallel dazu werden sie mit Grenzverschiebungen konfrontiert, z. B. im Bereich Öffentlichkeit und Privatheit oder in punkto Präsenz und Kopräsenz, in sozialen Grenzsituationen (z. B. Hatespeech, Rassismus, Sexismus, Cybermobbing,) und in strukturellen Dilemma-Situationen (z. B. Datenschutz). Gefordert werden sie weiterhin durch ethische Fragen (z. B. Schutz der Daten anderer) und Rollenwechsel (z. B. von Konsumierenden zur Produzierenden). Die digitalen Medien stellen für Jugendliche somit einerseits einen Ermöglichungsraum dar. Die Netzkultur fordert sie zeitgleich aber andererseits auch dazu auf, die notwendigen Grenzmarkierungen in Generations- und Peerbeziehungen sowie auch in ästhetischen, wertbezogenen und sozialen Fragen zu setzen.

Jugendliche müssen sich digital (selbst) qualifizieren und schützen

Aktuell bewältigen junge Menschen die digitale Grenzarbeit vor allem individuell und im Kontext ihrer Peers. Eltern sind geneigt, Jugendlichen einen Großteil der Verantwortung für das digitale Medienhandeln zu überlassen. Ein Grund findet sich wohl auch darin, dass sich im digital-vernetzten Leben auch innerfamiliäre Begegnungen ändern und Zuständigkeiten neu verteilt werden: Eltern bekommen heute die ausgedienten Geräte ihrer Kinder überlassen und spannen diese für mediale Tätigkeiten ein, bei denen sie wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben. Darüber hinaus haben digitale Medien auch eine weniger gemeinschaftsstiftende Funktion in der Familie als die traditionellen Medien. Sie werden vor allem für Alltagsabsprachen und zur emotionalen Absicherung genutzt: Eltern können sich jederzeit erkundigen, wo ihre Kinder sind und ob es ihnen gut geht. Bei der Medienkompetenzvermittlung sehen Eltern aktuell vor allem die Schulen in der Pflicht. Parallel formulieren sie Erwartung an die Politik, die stärker Jugendschutzmaßnahmen fördern sollen.

Die Erwartungen insbesondere an Schule formulieren auch Politik und Wirtschaft. Neben Rechnen, Schreiben und Lesen sollen Schulen heute auch die basalen, digitalen Kulturtechniken vermitteln. Für die Schulen stellt aber nach wie vor das Buch das zentrale Medium der Wissensvermittlung dar – unabhängig davon, dass es längst nicht mehr das Leitmedium der Schüler und Schülerinnen ist. Mit der Einführung und Berücksichtigung vernetzter und (audio-)visueller Medien in den Schulalltag tut sich die Schule bis heute schwer. Auch die Medienausstattung lässt weiterhin zu wünschen übrig, so ist weder ein uneingeschränkter Internetzugang selbstverständlich, noch ist die technische Ausstattung an Schulen zeitgemäß. Bis heute zeigt die Schule wenig Ansätze, wie zukünftig jugendliche (medienbezogene) Alltagspraktiken und alternative Bildungsmedien (z. B. Open Educational Ressource) stärker berücksichtigt und auch ein umfassender Zugang (z. B. Bring-Your-Own-Device-Ansatz) in einem erweiterten Bildungs- und Lebensraum Schule gewährleistet werden kann. Durch eine stärkere Kooperation mit außerschulischen Partnern zeichnen sich vielversprechende Möglichkeiten ab; diese werden aber längst nicht ausgeschöpft.

Die Kinder- und Jugendhilfe tut sich ebenfalls noch schwer damit, Medienbildungsprozesse zu unterstützen. Nicht zuletzt reflektiert sie die Relevanz digitaler Medien und Technologien selbst kaum in ihrer alltäglichen Arbeit. In ihren Einrichtungen kann die Kinder- und Jugendhilfe die notwendige Ausstattung an digitalen Medien aktuell ebenfalls nicht gewährleisten. Auch fehlt es ihnen an klaren Richtlinien im Umgang mit digitalen Medien.

Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens übernimmt damit insgesamt wenig Verantwortung, um Jugend auch digital zu ermöglichen. Weder stellt es ausreichend Zugänge und Angebote bereit, noch schafft es Lern- und Bildungsräume dafür, dass sich junge Menschen aktiv am Diskurs der Informations- bzw. Netzwerkgesellschaft beteiligen können.

Das mediale Handeln stellt sich different und sozial ungleich dar

Die Medienkommunikation junger Menschen zeigt auch, dass nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleichermaßen an den Möglichkeitsräumen des Internet teilhaben können. Die Zugänge für Gruppen Jugendlicher sind weiterhin begrenzt und auch auf der Handlungsebene reproduzieren sich soziale Ungleichheiten, d. h. der Digital Divide bzw. soziale Ungleichheit im Zugang und in der Nutzung des Internet sind längst noch nicht überwunden. Ob und in welcher Weise Jugendliche mit digitalen Medien Lern- und Bildungserfahrungen sammeln können, ist also keine Frage individueller Präferenzen oder persönlichen Engagements, die Gestaltung des digitalen Raums hängt vielmehr weiterhin von strukturellen Bedingungen ab.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche in ländlichen Regionen und im Osten der Bundesrepublik Deutschland weiterhin schlechter ans Internet angeschlossen sind. Reproduziert werden soziale Ungleichheiten zudem über die familiäre Herkunft, den sozialen Status, die ethnische und nationale Zugehörigkeit sowie das Geschlecht, aber auch über umwelt- und technikbedingte Barrieren. Vom Risiko digitaler Exklusion sind aktuell vor allem junge Menschen mit Behinderungen, geflüchtete Jugendliche und junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen betroffen.

Gymnasiasten und Gymnasiastinnen haben zudem prinzipiell einen besseren Zugang zu Medien und zwar insbesondere zu Medien, die eine größere Optionsvielfalt in der Nutzung bieten und einen größeren Partizipations- und Kreativitätsspielraum eröffnen; Hauptschüler und -schülerinnen zeigen in der Mehrheit ein geringeres Interesse an Medienpraktiken, die Bildungsinstitutionen als wertvoll erachten, wodurch sich für diese Jugendlichen die Aufnahme in das institutionelle Gefüge und ihre Bewährung darin als schwierig erweist. Verstärkt wird die einseitige Nutzung durch das Geschlecht, über das sowohl einseitige und geschlechtergebundene Risiken im Medienhandeln als auch Ausgrenzung und Diskriminierung befördert werden können. Deutlich wird auch, dass digitale Medien für Jugendliche mit Migrationshintergründen und insbesondere für geflüchtete Jugendliche eine noch stärkere Brückenfunktion haben als für andere Jugendliche in ihrem Alter. Sie sichern darüber die Kommunikation zur Herkunftsfamilie bzw. zum Herkunftsland.

Das Internet stellt sich damit längst nicht für alle Jugendlichen als ein gemeinsamer Ermöglichungsraum dar, über den Lern-, Bildungs- und Identitätsentwicklungsprozesse gefördert werden können. Vielmehr zeigt sich, dass bereits bestehende soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft auch online reproduziert werden.

Soziale Inklusion nur unter Preisgabe persönlicher Daten möglich

Die digital-vernetzten Welten stellen für Jugendliche einen anspruchsvollen Balanceakt dar. Teilhabe bedeutet heute für sie digitale Teilhabe – und fordert ihnen aktuell eine Präsenz in kommerziellen Sozialen Netzwerken ab, wo sie ihre Peers antreffen. Das digitale Ökosystem junger Menschen konzentriert sich dabei vor allem auf vier Dienste, drei davon befinden sich in der Hand eines Unternehmens. Damit hat dieses Unternehmen Zugriff auf eine unbegrenzte Menge an Daten zu einzelnen Personen und Gruppen.

Dieser Zugriff auf ihre persönlichen Daten ist Jugendlichen mehrheitlich bekannt. Sie wissen, dass ihre im Netz veröffentlichten Daten von Unternehmen aus Profitinteresse gesammelt und zu kommerziellen Zwecken ausgewertet werden – und heißen dies in der Regel nicht gut. Sie sehen sich aber auch einem Dilemma ausgesetzt, da ihre Chancen auf Rückmeldungen und Anerkennung in Sozialen Netzwerk steigen, wenn sie persönliche Inhalte einstellen und für andere erkennbar sind. Auch befördert ein authentischer Auftritt das Vertrauen in Beziehungen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Mitmach- und Mithaltedruck groß ist. Nicht zuletzt sind die Risiken der gegenwärtigen Datensammlung und -auswertung auch schwer zu begreifen. Dass die zunehmend automatisierten bzw. algorithmisierten Verarbeitungen und Analysen von großen Datenmengen nicht nur individuelle Folgen haben, sondern auch zur Vorhersage zukünftiger Zustände und Entwicklungen dienen und in Folge von darauf aufbauenden Entscheidungen und Maßnahmen auch normbildend und verhaltensbestimmend wirken können, ist (nicht nur) für Jugendliche schwer zu durchschauen. Diejenigen jungen Menschen, die diese Risiken reflektieren, sehen aktuell wenig Möglichkeiten, mitentscheiden zu können, ob und unter welchen Voraussetzungen und zu welchen Zwecken Datenbestände analysiert werden dürfen und ab wann Risiken für die individuelle Lebensentfaltung, das soziale Miteinander und die demokratische Willensbildung überwiegen.

Soziale Inklusion ist im digitalen Ermöglichungsraum Jugend somit aktuell nur unter Preisgabe persönlicher Daten möglich. Dies erklärt wohl auch, warum Jugendliche zwar Risiken ihres Handelns benennen, aber ihr eigenes Handeln oftmals nicht entsprechend ausrichten (können). Die genannten Dilemmata werden dabei von jungen Menschen mit formal geringerem Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status offenbar weniger reflektiert.

Ob und wie selbstbestimmt Menschen online partizipieren können, hängt somit nicht nur von den gesellschaftlichen und technischen Rahmenbedingungen, vorhandenen Ressourcen und Medienkompetenzen ab, sondern auch von infrastrukturellen Voraussetzungen. Um Jugend zu ermöglichen, sind daher zukünftig ein verbesserter Persönlichkeitsschutz, die Informations- und Meinungsfreiheit und die informationelle Selbstbestimmung zu gewährleisten und die Datenschutzregelungen und -maßnahmen hieran anzupassen.

5. Ganztagsschule – eine neue Perspektive für Jugendliche?

Der Aus- und Umbau der Schulen zu Ganztagsschulen war und ist eines der umfangreichsten bildungspolitischen Reformprojekte der letzten Jahrzehnte. Seit 15 Jahren steht sie im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen. Neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dem Ausgleich von herkunftsabhängigen sozialen Ungleichheiten auf den Bildungserfolg (allen voran auf den Schulerfolg) zielt die Ganztagsschule auf ein zeitlich und inhaltlich erweitertes Schulangebot. Dieses soll nicht nur verlässliche Betreuung sicherstellen, sondern auch die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern auch jenseits des Unterrichts und der Unterrichtsfächer verbessern.

Inzwischen besuchen vier von zehn Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (5. bis 9./10. Klasse) eine Ganztagsschule. Die Zahl der Ganztagsschulen bzw. der schulischen Verwaltungseinheiten stieg zwischen 2002 und 2014 von 4.951 auf 16.488. Damit hat sich die Ganztagsschule zu einer Institution entwickelt, die dabei ist, in erheblichem Umfang – und anders als die Halbtagsschule – den Alltag junger Menschen zu strukturieren und zu prägen.

Zugleich muss konstatiert werden, dass sich hinter dem Begriff Ganztagsschule eine große Vielfalt von Formen, z. B. in Bezug auf die Organisation, die Angebote und die Teilnahme offenbart, sodass man nur mit großer Zurückhaltung von „der“ Ganztagsschule sprechen sollte.

Der angedeutete hohe Stellenwert der Ganztagsschule für das Aufwachsen junger Menschen legt es nahe – vor allem im Kontext einer auf Jugend fokussierten Berichterstattung –, das Verhältnis von Ganztagsschule und Jugend in den Blick zu nehmen. Die Ausdehnung der schulischen Angebote auf den Nachmittag hat dabei zur Folge, dass die entsprechenden Angebote nicht nur als schulische Lernorte fungieren, sondern in der Tendenz

auch Lebensorte Jugendlicher werden – woraus sich die Frage ergibt, inwiefern sie den damit einhergehenden Anforderungen gerecht werden.

Dabei zeigt sich zunächst, dass die Debatten um Ganztagsschulen die Altersfrage bislang weitgehend ausgeblendet haben. Ganztagsschule wird in der Regel gleichsam altersfrei diskutiert, also unabhängig davon, ob es sich dabei um Kinder im Grundschulalter oder um Jugendliche in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe handelt. Demgegenüber wird in diesem Bericht dezidiert eine jugendorientierte Perspektive eingenommen. Gefragt wird, welchen Gesichtspunkten eine Ganztagsschule im Jugendalter gerecht werden muss, die den Herausforderungen des Jugendalters im Horizont jenseits von Betreuung und im Lichte einer wachsenden Verselbstständigung, Qualifizierung und Selbstpositionierung folgt.

Der Ganztag zeigt nur mäßige Effekte

Trotz einer Reihe vorliegender Befunde aus der Begleitforschung zum Ausbau der Ganztagsschulen ist es nicht leicht, eine empirisch eindeutige Bilanz der Ganztagsschule aus einer jugendbezogenen Perspektive zu ziehen. Durch die Heterogenität und große Variationsbreite der Ganztagsschulen ist es schwierig, ein Gesamturteil zu bilden. Zu heterogen sind die Bedingungen der Praxis in den einzelnen Bundesländern, die Ausstattung der Ganztagsschulen, die Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern und deren Rolle, die Verschränkung formaler mit non-formalen Bildungsangeboten. Hinzu kommt, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztag der Sekundarstufe I längst nicht an allen Tagen an den Angeboten teilnimmt. Insbesondere zeigt sich mit steigendem Alter ein allmähliches „Abwählen“ des Ganztags. Dabei variiert die Zahl der insgesamt am Ganztag teilnehmenden Jugendlichen zwischen den Bundesländern erheblich.

Versucht man dennoch vorsichtig eine Bilanz zu ziehen, so deutet sich an, dass die Effekte, die mit der Ganztagsschule verbunden wurden, bisher eher mäßig sind. Bislang konnte ein starker systematischer Zusammenhang des Ganztagsschulbesuchs mit der Verbesserung von Schulleistungen bzw. dem Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht nachgewiesen werden. So haben sich die großen Hoffnungen, die mit dem Ausbau der Ganztagsschulen verknüpft waren, bisher nur zu einem Teil erfüllt. Moderate Effekte bestehen in einer leicht sinkenden Zahl von Klassenwiederholungen. Positive Effekte zeigen sich auch in leicht verbessertem Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Weiterhin tragen Ganztagsschulen in der Wahrnehmung vieler Eltern besonders im Jugendalter zur Entlastung des Eltern-Kind Verhältnisses bei.

Die Ganztagsschule erweist sich, so die Befunde, mithin aktuell noch nicht in der Lage, herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsförderung abzubauen. Empirische Studien zeigen weiterhin, dass die Wirkung der Angebote von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie von der Qualität der Angebote abhängt.

Die Erwartungen an die Kooperation mit außerschulischen Partnern im Sinne der Ausgestaltung kohärenter Bildungslandschaften vor Ort – um einen Begriff aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht aufzunehmen – und der Gestaltung der Schule als Lern- und Ermöglichungsraum auch für eine Vielfalt an Bildungsprozessen haben sich bisher nur ansatzweise erfüllt.

Dagegen sind Befürchtungen, die vor allem von Verbänden und Vereinen, in denen Jugendlichen sich engagieren (z. B. in der verbandlichen Jugendarbeit oder im Sportverein) geäußert wurden, dass „die Ganztagsschule ihnen die Jugendlichen wegnehme“, ebenso wenig in der Breite eingetreten wie eine Erosion des Familien- oder Vereinslebens.

Eine Ganztagsschule für Jugendliche braucht jugendpädagogische Konzepte

Die Einschätzungen Jugendlicher, inwieweit sie ihren Besuch der Ganztagsschule positiv oder kritisch bewerten und warum sie ggf. wegbleiben, werden von einer Vielzahl von Faktoren und Erfahrungen beeinflusst. Soweit zu sehen ist, hängt die Bewertung von Ganztagsschulen durch Jugendliche wesentlich von der Frage ab, ob die Schule ihnen Möglichkeiten eröffnet, diese für sich erfolgreich nutzen zu können. Für die Bewertung Jugendlicher kommt es darauf an, was die Ganztagsschule ihnen „bietet“, und ob sie für sich Vorteile und Gewinne daraus ziehen können. Immer wieder geäußerte kritische Einschätzungen von Jugendlichen zu den durch die Ganztagsschule bedingten Einschränkungen, etwa in Bezug auf die selbstständige Ausgestaltung der Freizeit, stehen positive Beurteilungen zu erweiterten selbstbestimmten Handlungs- und Aneignungsmöglichkeiten und zu neuen Chancen der Gestaltung von Freiräumen innerhalb der Schule gegenüber.

Die gegenwärtigen Erkenntnisse über die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zeigen demzufolge eher ein ambivalentes Bild. Deutlich wird, dass die Zufriedenheit der Jugendlichen sehr von den schulinternen und sie umgebenden, externen Rahmungen abhängig ist. Dies bezieht sich sowohl auf die Möglichkeiten der Partizipation, der Einbeziehung außerunterrichtlicher Partner und ihrer Angebote als auch auf die interessenorientierte, jugendorientierte Gestaltung des möglichen Zusammenspiels unterschiedlicher Bildungs- und Erfahrungsräume in der Ganztagsschule. So zeigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dass das Beziehungsgeflecht in der Schule und die Angebotsqualität ebenso gewichtige Zufriedenheitsfaktoren sind wie auch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, die Vielfalt und vor allem die altersspezifisch geeigneten Angebote.

Auffällig ist jedoch, dass bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der Ganztagsschule die Sichtweisen und die Interessen der Jugendlichen bisher nicht systematisch zum Ausgangspunkt der Konzipierung der Angebote gemacht wurden. Zu ihren Vorstellungen und Erwartungen liegen kaum Befunde vor. Dies ist umso überraschender, als die Ganztagsschule bei Jugendlichen deutlich stärker als bei Grundschulkindern um Akzeptanz ringen muss: Im Jugendalter ist die Ganztagsschule ein überwiegend freiwilliges Angebot, und ein aus Sicht der Jugendlichen „unpassendes“ Angebot wird sicherlich auf geringe Resonanz und Nachfrage stoßen. Deshalb erscheint eine stärkere Berücksichtigung der Perspektiven Jugendlicher erstrebenswert, will die Ganztagsschule ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden.

Mit anderen Worten: Die Ganztagsschule muss sich fragen lassen, ob sie der Grundidee einer multiprofessionellen Gestaltung als Lern- und Lebensort unter Berücksichtigung der Interessen und der Beteiligung Jugendlicher durch entsprechende Handlungskonzepte Rechnung tragen kann und will. Dazu gehört auch, Jugendliche an neue Themen und Inhalte heranzuführen, ihnen Möglichkeiten für andersartige Bildungserfahrungen zu eröffnen und diese zugleich in lebensweltliche Zusammenhänge einzubinden.

Schafft die Ganztagsschule ein neues Organisationsmodell von Schule?

Von Beginn an waren Ganztagsschulen der Idee und des bildungspolitischen Anspruchs nach auf die Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren aus anderen Feldern, wie z. B. der Kinder- und Jugendhilfe, dem Sport und der Kultur, hin angelegt. In der Praxis hat sich mittlerweile ein breites Spektrum an Kooperationen entwickelt, wobei die entsprechenden Vereine, Verbände und Organisationen in sehr unterschiedlicher Art und Weise in den Schulalltag einbezogen werden. Bisher erweisen sich diese Kooperationen häufig als relativ fragil. Immer wieder wird um die Dauer, die Form und auch die Stabilität sowie nicht zuletzt um die eigenständige Rolle der Kooperationspartner gerungen. Vor allem Gymnasien vereinbaren meist eine zeitlich begrenzte, projektbezogene Zusammenarbeit mit eher lockerer Einbindung der Partner. Dabei ragt die Zusammenarbeit mit dem Sport deutlich hervor. Demgegenüber sind Angebote der Kinder- und Jugendhilfe vor allem an Gymnasien auffällig wenig präsent. Etwas anders gelagert sind die Bedingungen an Haupt- und Förderschulen. Diese kooperieren häufiger mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, um deren sozialpädagogische Potenziale zu nutzen.

Aufs Ganze gesehen ist jedoch eine breit angelegte, selbstverständliche Zusammenarbeit zwischen der Ganztagsschule und ihren Partnern – auch der Kinder und Jugendhilfe – bislang nicht erkennbar. Dabei läge vor allem in dieser Kooperation die Chance, Schule auch als Bildungsort zu verstehen, an dem Jugendliche selbst organisierte Formen des sozialen Lernens und eigene Positionierungen entwickeln können. Die 15 Jahre alte These „Bildung ist mehr als Schule“, die v. a. als Folge der PISA-Befunde zum Beginn des Ganztagsschulausbaus formuliert wurde, hat noch zu wenig praktische Bedeutung erlangt.

Um Ganztagsschulen stärker an den lebensweltlichen Interessen und Bedarfen Jugendlicher zu orientieren, bedarf es der Organisationsentwicklung und der Erweiterung des Angebots. Auf diese Weise sollten Möglichkeitsräume geschaffen werden, die auf die vielfältigen Anforderungen der Jugendphase besser antworten können. Im Vergleich zu den Halbtagsschulen sind Ganztagsschulen zwar nicht durch prinzipiell andere Funktionen gekennzeichnet, können jedoch aufgrund ihrer zusätzlichen Optionen erweiterte strukturelle und pädagogische Mittel einsetzen, um diese zu erfüllen und zu ergänzen, etwa mit Blick auf eine dezidiert jugendorientierte Konzeption von Methoden, Themen und Orten der außerunterrichtlichen Bildungsangebote. Die Chance einer gelingenden Ganztagsschulentwicklung liegt in der Akzeptanz und Stärkung der individuell verschiedenen Bewältigungsstrategien, um zu einem für sie jeweils austarierten Verhältnis von Schulkultur und Jugendkultur zu kommen. Als wesentliche Elemente wären dabei zu nennen:

– die institutionelle Öffnung nach innen und außen,
– erweiterte Bildungsmöglichkeiten,

- die Differenzierung der Raumgestaltung,
- die Rhythmisierung von Zeit, Lernsequenzen und Bildungsarten,
- die Eröffnung sozialer Erfahrungsräume,
- die stärkere Betonung von Partizipation und Demokratiebildung sowie
- Räume zur Selbstgestaltung.

Hierzu bedarf es eines multiprofessionellen Ansatzes der Partner aus unterschiedlichen Bereichen. Dabei beschränkt sich ein derart erweitertes Konzept von einer an Jugend orientierten Ganztagsschule nicht allein auf die Kooperation mit anderen Partnern, sondern schafft interne Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen und -strukturen für Jugendliche, die partnerschaftlich geprägt sind.

Der nächste Schritt: Jugendorientiert und kooperativ

Ganztagsschulen unterliegen aktuell der Gefahr, die Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Selbstpositionierung, Verselbstständigung – auf eine fachliche und berufsbezogene, zertifikatsorientierte Qualifizierung zu reduzieren. So wird das Potenzial ganztägiger Schulen zwar weithin betont. Mehr Zeit und mehr Raum stehen in diesem Sinne geradezu pauschal für die Hoffnung auf eine bessere Schule, letztlich auch für eine effektivere und individuelle Förderung junger Menschen, die in der Ganztagsschule sozial intensivere, gemeinschaftlich gestaltete und mit unterschiedlichen Bildungsangeboten zugleich vielfältigere Erfahrungsräume erleben können als in einer Halbtagsschule. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen allerdings in all diesen Punkten Realisierungsprobleme, die mit dem professionellen Selbstverständnis der Akteure ebenso zu tun haben wie mit den strukturellen, personellen und sachlichen Hindernissen.

Die Berücksichtigung der Besonderheiten des Jugendalters und das reflexive Verstehen von Jugendlichen im schulischen Alltag müssen deshalb ebenso unverzichtbare Bestandteile professionellen pädagogischen Handelns in Ganztagsschulen werden wie die gezielte Eröffnung von verbesserten Möglichkeiten der Partizipation, von Demokratielernen in Gruppen, von Verantwortungsübernahme und solidarischen Erfahrungen. Dazu gehören aber auch demokratische Formen von Schule, die Schülerinnen und Schüler an zentralen Gestaltungsfragen der Schule wirksam beteiligen. Über solche Formen der Beteiligung und des Lernens demokratischen Handelns könnte auch politische Bildung zu einem sehr viel wichtigeren Thema für die Ganztagsschule werden.

Vor diesem Hintergrund wird es notwendig sein, die strukturellen Bedingungen, zu denen auch die Verbesserung der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler im Jugendalter bei der Ausgestaltung (partizipativer Aspekt), der Qualitätssicherung (Evaluierungsaspekt) sowie der Berücksichtigung ihrer Anliegen, Erwartungen und Bedürfnisse gehören, zu verbessern und bildungspolitisch die entsprechenden Rahmenbedingungen zu setzen. Eine Ganztagsschule kann dieses besser aufgreifen als die auf den Unterricht begrenzte Halbtagsschule.

Bildungs- und jugendpolitisch ist mit Blick auf die Ganztagsschulen noch vieles offen und auch vieles möglich, um grundlegende Weichenstellungen zur Weiterentwicklung der Ganztagsschule unter stärkerer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen Jugendlicher zu initiieren. Das berührt auch das Profil und die Qualität einer Ganztagsschule im Jugendalter, einschließlich der Einbeziehung außerschulischer Partner. Dabei steht eine verbindliche bildungspolitische Klärung über die Ganztagsschule in Schulen mit Sekundarstufe sowohl über ihre Form, ihre Finanzierung und ihre inhaltlichen Perspektiven aus.

6. Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel

Neben Familie und Schule als den beiden vorgängigen Orten des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Gelegenheitsstrukturen und Räume des Aufwachsens, die sich trotz aller wichtigen internen Unterschiede – wenn auch in je anderer Ausprägung – durch gemeinsame Charakteristika auszeichnen. Als freiwilliges, jugendspezifisches und nicht-kommerzielles Angebot eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit jungen Menschen Gelegenheiten, in einem organisierten Rahmen jenseits der eigenen Familie und der Schule sich mit Gleichaltrigen zu treffen, sich ohne schulische Vorgaben einzubringen, neue Erfahrungen zu machen und auch Verantwortung zu übernehmen. Die Breite der Angebote und ein hoher Grad an Auswahlmöglichkeiten eröffnen vielfältige Optionen in Bezug auf Inhalte, Organisationsformen und Verbindlichkeiten. Junge Menschen können sich demnach entscheiden, wo sie sich wie lange und in welcher Form einbringen wollen. Innerhalb der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit treffen Interessierte vorrangig auf Gleichaltrige in Form mehr oder weniger offener Gruppen, deren Aktivitäten mitzugestalten sind. Nicht um-

sonst gehören Stichworte wie Selbstorganisation, Partizipation und Verantwortungsübernahme unter Gleichaltrigen zu den zentralen Leitbegriffen des Feldes.

Zugleich deuten empirische Befunde darauf hin, dass das Feld in Bezug auf die Strukturen, Angebote und Inhalte nicht nur in sich sehr heterogen geworden ist, sondern dass es sich auch neuen Spannungsfeldern und Herausforderungen gegenüber gestellt sieht. Die Bedingungen dieser Entwicklung sind vielfältig: Sie liegen u. a. in der Ausweitung der Schule und den damit verbundenen Veränderungen des Schulalltags, aber auch in der Vervielfältigung, Pluralisierung, Mediatisierung und Kommerzialisierung jugendlicher Lebens- und Freizeitwelten, dank derer junge Menschen weitaus mehr leicht erreichbare und für sie attraktive Angebote vorfinden. Vor diesem Hintergrund zieht der vorliegende Jugendbericht eine empirisch gestützte Bilanz der Kinder- und Jugendarbeit und verweist auf die aktuellen Herausforderungen und die besonderen Spannungsfelder.

Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit: heterogene Entwicklungen

Mit Blick auf die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit sind für die Bundesrepublik Deutschland uneinheitliche Entwicklungen zu konstatieren. Insbesondere in den westdeutschen Bundesländern, in denen die absolute Zahl der Einrichtungen gesunken ist, zeichnen sich Schrumpfungstendenzen ab. Wird die Zahl der Einrichtungen in Beziehung sowohl zur Zahl der jungen Menschen als auch zur Gebietsgröße gesetzt, bestätigt sich dieser Rückgang. Mit anderen Worten: Es ist eine räumliche Ausdünnung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten, sodass sie tendenziell weniger präsent und schlechter erreichbar sein dürfte. In den ostdeutschen Bundesländern zeigt sich dagegen ein Anstieg, der jedoch nicht auf einen Ausbau an Einrichtungen, sondern vor allem auf den demografisch bedingten Rückgang der Zahl junger Menschen zurückzuführen ist.

Kontinuierliche Rückgänge sind auch beim berufstätigen Personal der Kinder- und Jugendarbeit in Ost- wie in Westdeutschland festzustellen. Auch wenn nicht alle Angebote der Kinder- und Jugendarbeit – zu denen beispielsweise die Mobile Jugendarbeit ebenso zählt wie die gruppenbezogene konfessionelle Jugendverbandsarbeit – statistisch vollständig erfassbar sind, deuten diese Zahlen zu Einrichtungen und Personal insgesamt dennoch unübersehbar auf Schrumpfungstendenzen hin.

Im Gegensatz dazu stehen die seit Jahren steigenden Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit. Dafür dürften unterschiedliche Entwicklungen verantwortlich sein. Neben Tarifsteigerungen und Inflationsausgleich muss davon ausgegangen werden, dass ein Teil der zusätzlich hinzugekommenen Ausgaben für die Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler in den Berechnungen enthalten ist. Zudem sind im Bereich der Jugendsozialarbeit höhere Ausgabensteigungen als in den Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit zu verzeichnen. Inwiefern sich darin eine schleichende Verschiebung der Infrastruktur zugunsten der Jugendsozialarbeit und den schulbezogenen Nachmittagsangeboten abzeichnet, muss weiter beobachtet werden.

Die Kinder- und Jugendarbeit bleibt relevant

Trotz quantitativer Einschränkungen bleibt die Kinder- und Jugendarbeit im Aufwachsen vieler junger Menschen bedeutsam. So erreicht die Jugendverbandsarbeit – wenn man die Sportvereine mit einbezieht – einen erheblichen Teil der Jugendlichen. Aber auch ohne den Sport errechnen sich Quoten von bis zu 30 Prozent. Etwa die Hälfte der Jugendlichen im Alter von zwölf bis 15 Jahren nimmt an Ferienfreizeiten teil, und ungefähr zehn Prozent aller Jugendlichen besuchen regelmäßig ein Jugendzentrum. Beachtlich ist auch die Zahl der Jugendlichen, die sich ehrenamtlich betätigen. Angesichts des Wandels der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erreicht die Kinder- und Jugendarbeit damit vergleichsweise immer noch am ehesten einen wichtigen Teil der Jugendlichen. Diese schätzen sie ganz offenbar als einen Ort, an dem sie sich einbringen und an deren Gestaltung sie eigenverantwortlich mitwirken können.

Junge Menschen, die die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, präferieren daran vor allem die soziale Funktion – „Freunde treffen“ oder „Leute kennenlernen“ – , wobei selbst organisierte Aktivitäten eine besondere Rolle spielen. Zudem stellen die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit – insbesondere im freiwilligen Engagement – einen vielfältigen Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher dar.

Nur wenige gesicherte Befunde existieren zur Frage, warum die Angebote dennoch einen erheblichen Teil der Jugendlichen nicht erreichen. Erkennbar sind jedoch soziale Unterschiede: Sozialstrukturelle und soziodemografische Merkmale wie sozialer Status, Migration und Geschlecht, aber auch der Wohnort beeinflussen das Zu-

standekommen der Teilnahme. Mit dem Sozialstatus der Eltern steigt außerdem die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung in Sportvereinen, an kulturellen Angeboten sowie in konfessionellen Jugendgruppen.

Vielfalt als Antwort auf die Diversität von Lebenslagen

Die empirischen Beschreibungen der Kinder- und Jugendarbeit zeigen, dass sie ein vielfältiges und an verschiedenen Stellen auch ein in der Veränderung begriffenes Feld ist. In ihrer Heterogenität sind die Angebote kaum umfassend zu charakterisieren: zu unterschiedlich und regional spezifisch sind ihre Strukturen, Formen, Einrichtungen und Angebote. Die Vielfalt nimmt dabei noch zu, was man an den Neugründungen von Jugendverbänden (z. B. Vereine junger Migrantinnen und Migranten) oder an den lokalen Initiativen und Organisationen ablesen kann. Auch die Grenzen zwischen verbandlicher, offener, kultureller sowie anderen Formen der Kinder- und Jugendarbeit werden fließender. Zugleich liegt darin ihr direkter Bezug zu den Lebenswelten Jugendlicher und attraktiven Angeboten von und für Jugendliche. Die Vielfalt spiegelt damit die zunehmende Diversität der Lebenslagen Jugendlicher wieder. Dazu gehören auch die Veränderungen der Übergänge und die Schnittstellen zu anderen Feldern innerhalb und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, wie der Schule, der Gesundheits- oder der Berufsförderung. Auch neue Schnittstellen, wie z. B. die Überlappungen von Teilen der Kinder- und Jugendarbeit zur Jugendsozialarbeit entstehen.

Inklusion fordert Kinder- und Jugendarbeit heraus

Eine aktuelle Herausforderung, vor die sich die Kinder- und Jugendarbeit gestellt sieht, entsteht durch den Inklusionsanspruch. Erste empirische Befunde und die Anstrengungen auf der konzeptionellen Ebene legen nahe, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit der Aufgabe einer Teilhabe junger Menschen mit Behinderung und Beeinträchtigungen an den Angeboten angenommen hat. Nichtsdestotrotz steht sie vor der Frage, wie es ihr vor dem Hintergrund ihrer Strukturen und Prinzipien gelingt, einen Wandel zu einem inklusiven Setting zu gestalten, ohne dass der Anspruch zu einer Leerformel verkommt. Dabei geht es nicht nur um die Ausgestaltung der eigenen Angebote, sondern auch um die Gestaltung ihrer Schnittstellen, etwa der Schule.

Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Ganztagsschule notwendig

Das Verhältnis zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschule ist in den letzten Jahren von einer Vielzahl von Veränderungen und auch Auseinandersetzungen geprägt. Dabei geht es u. a. um die Frage, wie eine Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler gesichert werden kann, wie die Kooperationen zwischen beiden ausgestaltet wird und welche Rückwirkungen diese Kooperation auf die eigenen Angebote und Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit hat. Empirisch zeigt sich, dass die Kinder- und Jugendarbeit in vielfältigen Formen an Nachmittagsangeboten für Schülerinnen und Schüler beteiligt ist. Es besteht eine große Offenheit und überwiegend Zufriedenheit mit diesen Angeboten, einige Jugendzentren und Jugendverbände sehen aber auch negative Auswirkungen auf die bestehenden Angebote. Zukünftig wird u. a. zu klären sein, ob Teile der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund der fast ausschließlich gegebenen ehrenamtlich organisierten Strukturen überhaupt in der Lage sind, dauerhaft und verbindlich Aufgaben in diesem Bereich zu übernehmen. Vieles spricht dafür, dass es zusätzlicher, eigener und verlässlicher Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit für diese Aufgaben bedarf.

Informelle Bildungsprozesse sichtbar machen, Formalisierung vermeiden

Durch die gestiegene öffentliche und fachliche Beschäftigung mit dem Thema Bildung ist auch die Kinder- und Jugendarbeit damit konfrontiert, sich verstärkt mit ihrem eigenen Bildungsverständnis auseinanderzusetzen. Kinder- und Jugendarbeit steht dabei in einer langen Tradition, sich als Bildungsort zu verstehen und Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse bereitzustellen, die sich jenseits von Zertifizierungsfragen bewegen. Verbunden ist mit dieser Debatte – und das wird nicht nur von außen an die Kinder- und Jugendarbeit herangetragen, sondern auch von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst eingefordert – aktuell aber gerade die Forderung nach einer Sichtbarmachung und Anerkennung der in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Bildungsleistungen. Dazu sind bereits eine Vielzahl an Formaten mit unterschiedlichen Zielen entwickelt worden, auch weil in den verschiedenen Bereichen und Kontexten der Kinder- und Jugendarbeit je andere Bedarfe und Wünsche bestehen. Derzeit ist die Kinder- und Jugendarbeit gefordert, in dieser zum Teil aufgeladenen Debatte die Balance zu suchen, einerseits Kompetenzen und Qualifikationen sichtbar und in gewisser Weise auch nach-

weisbar zu machen, andererseits den Charakter der Kinder- und Jugendarbeit dabei aber nicht allzu sehr zu verändern.

Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist notwendiger denn je

Politische Bildung findet auch heute noch an Orten der Kinder- und Jugendarbeit statt, insbesondere in den verbandlichen Formen. Doch besteht der Eindruck, dass sie an Intensität, vor allem auch mit Blick auf die Beteiligung Jugendlicher, verloren hat. So ist politische Bildung einerseits kaum noch Gegenstand der politischen und fachpolitischen Debatten, andererseits findet sie explizit auch nicht mehr in der Intensität statt, wie dies in früheren Jahren der Fall war. Zugleich ist die Vertretung der Interessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach wie vor ein zentraler Anspruch der Kinder- und Jugendarbeit, auch hier insbesondere der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit.

Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation, national wie international, kommt der politischen Bildung Jugendlicher und der Interessenvertretung eine wachsende Bedeutung zu. Für die Zukunft der Demokratie in einer komplexen und global vernetzten Gesellschaft stellt sich z. B. die Frage, wie Orientierungen in der unübersichtlicher werdenden Welt vermittelt, wie politische Entscheidungen transparent gemacht und wie Räume für Partizipation eröffnet werden können. Da sich Deutschland immer stärker zu einer Einwanderungsgesellschaft entwickelt, ist es umso wichtiger, dass sich politische Bildung mit den Grundlagen und Werten einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft beschäftigt.

Dabei ist die große Stärke der Kinder- und Jugendarbeit, dass sie politische Bildung über die Vermittlung von Wissen hinaus, als einen Ort der eigenen Interessenfindung und der Selbstpositionierung für gesellschaftliche und individuelle Belange begreift und – leichter als die Schule – politische Bildung in den Kontext der Alltagswelten Jugendlicher stellen und mit ihnen gemeinsam gestalten kann. Notwendig ist es, dass die Kinder- und Jugendarbeit das Politische ihrer eigenen Arbeit und die Notwendigkeit zu politischer Bildung neu erkennt und entsprechende Ideen und Angebote der aktiven Beteiligung und des handelnden Engagements entwickelt.

Kinder- und Jugendarbeit und das Ringen um Freiräume

Im Vergleich zu Familie, Schule und Ausbildung erweist sich die Kinder- und Jugendarbeit möglicherweise als das am wenigsten vorab festgelegte, pädagogisch gerahmte und öffentlich verantwortete Feld im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Allein das macht die Kinder- und Jugendarbeit aber nicht per se zu einem Freiraum. Dieser muss immer wieder mühsam erarbeitet, gelegentlich sogar erkämpft werden und ist auch für die Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Formats- und Angebotsvielfalt immer wieder gefährdet, bleibt also eine beständige Herausforderung. Nicht selten gerät das Ringen um solche Freiräume in Kollision mit anderen Vorstellungen über das, was die Kinder- und Jugendarbeit jeweils leisten soll – auch, weil mitunter die Vorstellungen darüber, was die Freiräume jeweils ausmacht, zwischen Trägern, Fachkräften und jungen Menschen differieren und nicht immer in Deckung gebracht werden können.

Als ein konkretes Beispiel, wie die Kinder- und Jugendarbeit das Ringen um Freiräume praktisch angeht, können Angebote bezeichnet werden, für die ein Ortswechsel konstitutiv ist und für die Ortswechsel Distanzierungsmöglichkeiten von den üblichen alltäglichen Routinen und Verpflichtungen sowie eigene Gestaltungsspielräume mit sich bringen – soweit diese nicht von Beginn an durch Erwachsene und feststehende Programmelemente durchstrukturiert sind. Ortswechsel schaffen zeitlich begrenzte Distanzierungsmöglichkeiten von den Anforderungen der Familie, der Schule, der Ausbildung und anderer Akteure. In solchen, von Einflüssen der Alltagswelt graduell geschützten Räumen, lassen sich daher auch zugespitztere und selbstbestimmtere Positionen und auch Gegenentwürfe entwickeln, als das im Alltagsleben Jugendlicher ansonsten möglich ist.

Für die Verantwortlichen derartiger Angebote stehen unterschiedliche Herausforderungen an. Vor allem gilt es, zwischen notwendiger Professionalisierung einerseits und der Offenheit der Angebote, einschließlich der Möglichkeit ihrer Ausgestaltung vonseiten der Jugendlichen andererseits, eine Balance herzustellen.

7. Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene im institutionellen Gefüge des Aufwachsens

Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene sollen dazu beitragen, jungen Menschen in prekären Lebenslagen Jugend zu ermöglichen. Diesen jungen Menschen gleichberechtigte Chancen zu eröffnen, die Kernherausforderungen im Jugendalter in den Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs-, Verselbstständigungs-

prozessen zu gestalten und zu bewältigen, gehört zu ihren zentralen Aufgaben. Letztlich kann es als die gerechtigkeitspolitische Nagelprobe der Jugendpolitik angesehen werden, inwieweit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in prekären Lebenskonstellationen jeweils eine eigene Jugend ermöglicht wird. Vor diesem Hintergrund wird auf vier besonders relevante Handlungsfelder in diesem Kontext eingegangen: das Übergangssystem im Rahmen der Berufsausbildung, die Hilfen zur Erziehung, die Sozialen Dienste für Menschen mit Behinderungen sowie die Dienste für geflüchtete junge Menschen.

Das berufsbezogene Übergangssystem: institutionellen Ausschluss vermeiden

Wenn bereits im Jugendalter die Übergänge in Ausbildung und Beruf verschlossen erscheinen und der Einstieg in eine reguläre Ausbildung misslingt, laufen junge Menschen Gefahr, in punkto Qualifizierung und Verselbstständigung nachhaltig den gesellschaftlichen Erwartungen nicht zu entsprechen sowie dauerhaft von Transfereinkommen abhängig zu werden. Qualifizierungswege bei Jugendlichen, die in prekären Lebenskonstellationen aufwachsen, verlaufen keineswegs linear. Eine entsprechende Förderung kann auch nach vorgängigen fehlenden Erfolgserlebnissen zu erfolgreichen Schulkarrieren auch noch im jungen Erwachsenenalter führen. Der Rückzug der Jugendsozialarbeit in der beruflichen Bildung lässt die Frage immer dringlicher werden, welche Möglichkeiten Jugendliche und junge Erwachsene (noch) haben, deren biografische Verläufe sich bereits weitgehend von den institutionalisierten „Normal“-Qualifizierungsverläufen entkoppelt haben.

Das Übergangssystem, das seit etwa drei Jahrzehnten zur Vermeidung derartiger Sackgassen beitragen soll, hat inzwischen einen festen Platz im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Gleichzeitig stellt es für Jugendliche und junge Erwachsene keine transparente, jugendgerechte Struktur dar. So sind Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, dem Berufsbildungssystem und den Sozialen Diensten am Arbeitsmarkt vielfach ungeklärt; ein unübersichtlicher Übergangsdschungel ist entstanden. „Jugend ermöglichen“ kann sich in diesem Kontext nicht darauf beschränken, Qualifizierungsbrücken anzubieten, um Schulabschlüsse nachzuholen und berufliche Qualifikationen anzubahnen. Die Erwartungen an Verselbstständigung und Selbstpositionierung junger Menschen und auch die Ziele der jungen Menschen selbst erfordern umfassendere Konzepte.

Hilfen zur Erziehung: persönliche Rechte und soziale Chancen verwirklichen

Gegenwärtig haben die Hilfen zur Erziehung ihren quantitativen Schwerpunkt im späten Kindes- und frühen Jugendalter. Junge Menschen, die durch Hilfen zur Erziehung betreut werden, werden früh im Jugendalter zu sogenannten „Care Leavern“, die – wenn sie die Volljährigkeit erreicht haben – von der Kinder- und Jugendhilfe meist nicht mehr erfasst werden. Von Care Leavern wird dabei erwartet, ein Heim oder eine Pflegefamilie in der Regel bereits mit 18, spätestens aber mit 21 Jahren zu verlassen. Sie sind somit wesentlich früher mit der Erwartung konfrontiert, ihr Leben selbstständig in die Hand zu nehmen als ihre Altersgenossen – und das, obgleich sie dabei meist auf weniger soziale Ressourcen aus der Herkunftsfamilie zurückgreifen können. Für diese jungen Volljährigen existiert kaum eine vergleichbare Hilfestruktur wie für Minderjährige.

Darin zeigt sich ein Mangel in der Verantwortungsstruktur. Zudem weisen die Hilfestrukturen eine starke regionale Heterogenität auf: vom Wohnort der Care Leaver hängt in hohem Maß ab, welche Hilfen ihnen bei der Verselbstständigung zur Verfügung stehen, obwohl sie dem Grunde nach zumindest bis zum 21. Lebensjahr Anspruch auf diese Hilfe haben. Junge Volljährige sollten darum über ihre Rechte in der Kinder- und Jugendhilfe informiert und ihnen entsprechende Hilfen bewilligt werden. Darüber hinaus sollte eine Infrastruktur geschaffen werden, durch die junge Volljährige weiter betreut werden und sie auch nach Beendigung dieser Hilfen weitere Unterstützung finden können. Die Hilfen zur Erziehung müssen die Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse von Jugendlichen in prekären Lebenskonstellationen mitgestalten und die Jugendlichen in der Bewältigung dieser Herausforderungen unterstützen.

Inklusion und Jugendpolitik: die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten stärken

Junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in der hier anstehenden Altersphase sind in erster Linie eben auch Jugendliche und junge Erwachsene. Doch nur selten werden sie auch so betrachtet – zu stark erscheint die Kategorisierung als behindert oder beeinträchtigt, die vor das Jugendalter rückt. Die Diagnose einer Behinderung gewährt zwar auf der einen Seite Anspruch auf Hilfe, auf der anderen Seite bietet sie – allen Begriffsveränderungen zum Trotz – jedoch auch Anknüpfungspunkte für Stigmatisierungen, die zu sozialen Ausgrenzungen führen können. Deshalb erscheint es notwendig, solche Etikettierungen stärker dahin gehend zu

überprüfen, ob sie aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auch als Verbesserung des Teilhabestatus erlebt werden können, was oftmals fragwürdig ist.

Für die Qualifizierung und Verselbstständigung von Jugendlichen mit Behinderungen ist weiterhin entscheidend, wie ihnen der Übergang in die Arbeitswelt gelingen kann und wie ihnen Möglichkeiten selbstständigen Wohnens eröffnet werden. Auch für diese jungen Menschen ist es ein Recht, sich in dieser Gesellschaft behaupten zu können. Ein zentrales Problem ist, dass fast 80 Prozent der Abgängerinnen und -abgänger von Förderschulen am Ende über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Zudem wird der Besuch einer Förderschule oft zu einem Stigma und beeinträchtigt so im Anschluss daran nicht nur die beruflichen, sondern auch die sozialen Lebenschancen nachhaltig. Das ist keine hilfreiche Ausgangsbasis für die Zukunft junger Menschen. Politik und soziale Dienste haben hier eine besondere Verantwortung, die Inklusion für diese jungen Menschen zu ermöglichen.

Geflüchtete junge Menschen: „Jugend ermöglichen“ angesichts unsicherer biografischer Perspektiven

Soweit derzeit absehbar, haben seit Sommer 2015 inzwischen mehr als 340.000 geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene in der Bundesrepublik Deutschland Schutz gesucht. Diese Größenordnungen machen deutlich, dass damit neue Herausforderungen in Bezug auf Unterbringung, Versorgung, Betreuung, Förderung, Erfassung, Verwaltung sowie in Bezug auf das asylrechtliche Verfahren einhergehen. Die unmittelbaren Folgen auf die Lebenslagen der Betroffenen sind noch nicht vollständig absehbar – auch weil belastbare Daten bislang fehlen. Zugleich deuten die vorliegenden Daten, z. B. im Bereich Gesundheit, Unterbringung und Wohnen, Bildung und Arbeitsmarktintegration, Opfererfahrung und Gewalt sowie Alltagserfahrungen, auf ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bedingungen und individuellen Konstellationen hin, das zur Vorsicht gegenüber allzu einfachen Bilder mahnt. Vor allem gilt es jedoch deutlich zu machen, dass junge Geflüchtete vorrangig Jugendliche und junge Erwachsene sind, sodass es auch in Bezug auf diese Gruppe junger Menschen um die Frage geht, wie Jugend ermöglicht werden kann.

Geflüchtete junge Menschen werden in der Gesellschaft im Jugendalter ebenfalls mit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungserwartungen konfrontiert, die sie allerdings häufig unter sehr unklaren persönlichen, sozialen und rechtlichen Bedingungen zu meistern haben. Zudem sind die sozialen Dienste und Bildungseinrichtungen vielerorts kaum darauf vorbereitet, mit den geflüchteten jungen Menschen Perspektiven für ihre Jugend und ihre Zukunft zu entwickeln. Anknüpfend an das zivilgesellschaftliche Engagement vieler Bürgerinnen und Bürger sowie von Fachkräften müssen Standards für verlässliche, fachlich fundierte und transparente Infrastrukturen für die Unterstützung und Begleitung von geflüchteten jungen Menschen – ob begleitet oder unbegleitet – entwickelt werden, die in erster Linie den jungen Menschen, aber auch den Fachkräften und ehrenamtlich Engagierten Maßstäbe und Sicherheit in ihrem Handeln geben.

Vor allem deshalb, weil geflüchtete junge Menschen sich in eine migrationspolitisch gespaltene Gesellschaft einleben müssen, ist es von besonderer Bedeutung, dass die sozialen Dienste und die Bildungseinrichtungen sich an den Herausforderungen der jungen Menschen orientieren und transparent entlang gemeinsamer Standards mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammenarbeiten können.

8. „Jugend ermöglichen“ als zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft

Das Aufwachsen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt in einer Zeit, die von großen Unsicherheiten und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt ist, mehr denn je in öffentlicher Verantwortung. In dem Maße, in dem zunehmend Institutionen den Takt des Aufwachsens bestimmen und regeln, haben sie auch eine weitergehende Verantwortung, für ein gelingendes Aufwachsen und die Ermöglichung von Jugend Sorge zu tragen.

Der Bericht zeigt, wie komplex sich das Aufwachsen in der Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen darstellt und welche Spannungsfelder und Herausforderungen sich in dieser Altersphase ergeben. Daraus leitet die Kommission die Forderung ab, dass Gesellschaft und Politik, aber auch die Institutionen des Aufwachsens „Jugend ermöglichen“ müssen. Als Teil der Ordnung der Generationen wird das Jugendalter und das junge Erwachsenenalter in der Gegenwart durch politische Regulationen und das institutionelle Gefüge für alle jungen Menschen geprägt und gestaltet. Dabei müssen allen jungen Menschen soziale, faire und gerechte Handlungsoptionen der Auseinandersetzung mit den Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Selbstpositionierung, Verselbstständigung – ermöglicht werden.

Was dies in seinen wesentlichen Momenten bedeutet und welche jugend- und fachpolitischen Herausforderungen und Empfehlungen aus der Sicht der Sachverständigenkommission damit verbunden sind, soll im Folgenden anhand von 22 Thesen veranschaulicht werden.

(1) Jugend als eigenständige Lebensphase

Jugend wurde in den letzten Jahrzehnten immer weniger als eine eigenständige Lebensphase wahrgenommen. Insbesondere die Konzentration auf die Kindheit hat den Blick auf die besonderen Herausforderungen des Jugendalters verstellt. Gleichzeitig wird die Verantwortung für die soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration Heranwachsender immer mehr subjektiviert, d. h. den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem persönlichen Leben selbst auferlegt. Demgegenüber müssen die Gemeinsamkeiten des Jugendalters wieder politisch stärker in den Kontext ihres Generationenzusammenhangs gestellt werden. Hier ist die Politik auf allen Ebenen gefordert, sich der gesellschaftlichen Verantwortung für die Jugend neu zu vergewissern und durch das Setzen von förderlichen Rahmenbedingungen Jugend zu ermöglichen.

(2) Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung als Kernherausforderungen des Jugendalters

Das Jugendalter wird gegenwärtig so stark wie nie zuvor durch den Besuch von Bildungsinstitutionen geprägt. Andere gesellschaftliche Erwartungen an junge Menschen treten im Vergleich zum Erwerb von Qualifikationen und Zertifikaten deutlich in den Hintergrund. Jugend ist aber mehr als eine Phase der Qualifizierung, sie ist auch eine Zeit der Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Daher stellt sich die Frage, wie die Kernherausforderungen der Qualifizierung, der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung im Alltagsleben junger Menschen bewältigt, gestaltet und in ein konstruktives Verhältnis gebracht werden können. Dies setzt voraus, ebenfalls neu zu klären, wie Jugend im institutionellen Gefüge des Aufwachsens ermöglicht wird.

(3) Verlängerung des Jugendalters im Übergang in das Erwachsenenalter

Jugend ist mit dem Übergang in die Volljährigkeit nicht beendet. Viele Übergangsschritte des Erwachsenwerdens haben sich zum Teil weit in das dritte Lebensjahrzehnt verschoben: Abschluss der Berufsausbildung und des Studiums, Auszug aus dem Elternhaus, eigenständige Haushaltsführung, ökonomische Verselbstständigung. Damit ergeben sich vielfältige Übergangskonstellationen, die zu neuen Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene führen, die auch soziale Risiken und Ungleichheiten hervorrufen können. In den politischen Arenen muss daher um ein zeitgemäßes Verständnis von Jugend gerungen werden, das die Übergangskonstellationen im jungen Erwachsenenalter mit einschließt, die ihrerseits besondere gesellschaftliche Integrationsleistungen erforderlich machen können. Das Erreichen der Volljährigkeit darf insofern kein automatisches Ende von jugendspezifischen Unterstützungsformen und Politikstrategien sein.

(4) Anhaltende soziale Ungleichheiten im Jugendalter

Soziale Ungleichheiten kennzeichnen nach wie vor die Situation vieler Jugendlicher und junger Erwachsener. Wenngleich durchaus auch Verbesserungen zu verzeichnen sind, kann jedoch von einer chancengleichen Lebensphase nicht die Rede sein. Noch immer entscheidet die familiäre und regionale Herkunft, der soziale Status, die ethnische und nationale Zugehörigkeit, das Geschlecht, aber auch die körperliche Verfasstheit über die Verteilung der sozialen Teilhabechancen und die Ermöglichung von Jugend. Daher bedarf es nicht nur einer Jugendpolitik, die sich in die gesellschaftlichen Verhältnisse einmischt und den Auftrag, für den Ausgleich sozialer Ungleichheiten Sorge zu tragen, ernst nimmt. Es bedarf ebenso einer gezielten Sozial- und Bildungspolitik des Jugendalters, die die Zugänge und die Förderung im institutionellen Gefüge des Aufwachsens offener und gerechter gestaltet.

(5) Pluralisierung des Jugendalters durch migrationsbedingte Vielfalt

Das Aufwachsen im Jugendalter ist heutzutage mehr denn je durch eine migrationsbedingte Vielfalt geprägt. Für eine wachsende Zahl junger Menschen, die gegenwärtig in Deutschland leben, gehören Zuwanderungshintergrund und Fluchterfahrung zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Sie machen immer wieder die Erfahrung, dass die Möglichkeiten und Zugänge im Jugendalter wesentlich in diesem Licht strukturiert und gestaltet werden. Hier bedarf es neuer Öffnungs- und Zugangsstrategien, damit jungen Menschen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, Migrationsgeschichte und ihrem Aufenthaltsstatus Jugend gleichermaßen ermöglicht wird.

(6) Herausforderungen des Jugendalters in der globalisierten Gesellschaft

Junge Menschen wachsen heute unter den Chancen, aber auch Unwägbarkeiten und Ungewissheiten einer globalisierten Gesellschaft auf. Zugleich erleben und erfahren sie die soziale Integration auch in der globalisierten Gesellschaft in ihren lokalen Bezügen und persönlichen Beziehungen, vielfach vermittelt durch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens. Diese Orte prägen die Rahmungen des Aufwachsens und tragen dazu bei, dass Jugendliche schrittweise in die vielschichtigen Anforderungen und Potenziale überregionaler und globaler Herausforderungen hineinwachsen können. Dementsprechend müssen sie sich darauf verlassen können, dass ihnen das Gemeinwesen und die Institutionen vor Ort soziale und demokratische Räume eröffnen, die die Prozesse der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung in der globalisierten Gesellschaft ermöglichen.

(7) Jugend in der digitalen Gesellschaft

Junge Menschen erfahren die digital-vernetzten Medien als einen Ermöglichungsraum von Jugend, in dem sie die Kernherausforderungen der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung bearbeiten können. Begrenzt wird ihr Handeln durch strukturell bedingte Ungleichheiten, eine zunehmende Kommerzialisierung und intransparente Datensammlung, technische Barrieren und rechtliche Einschränkungen. Ein digitaler Ermöglichungsraum Jugend erfordert daher eine Jugendmedienpolitik, die sich als Anwältin von Jugend zur Durchsetzung von Medienbildungsinteressen versteht und eine verstärkte Verantwortungsübernahme von Seiten der Institutionen und Unternehmen erreicht.

(8) Das Ringen um Freiräume

Das Ringen um Freiräume im Jugendalter ist zu einem jugendpolitischen Kristallisationspunkt geworden. Jugendliche und junge Erwachsene erfahren die Kernherausforderungen des Jugendalters heute vermehrt in einem Kontext, der gesellschaftlich als Beschleunigung, Verdichtung, Institutionalisierung und Scholarisierung des Jugendalters diagnostiziert wird. Jugend wird dabei zugleich verstärkt zu einem Lebensalter kaum oder nichtrevidierbarer Entscheidungen. Entsprechend kommt es darauf an, das Jugendalter nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungs-, sondern auch auf Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse als Zeit der Umwege und Nicht-Linearitäten, der Sprünge und Neuanfänge (wieder) zu entdecken und anzuerkennen.

(9) Neugestaltungsbedarf der politischen Bildung im Jugendalter

„Jugend ermöglichen“ bedeutet, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gelegenheiten zu eröffnen, in denen sie als Ko-Produzenten der Zukunft betrachtet und verbindlich einbezogen werden. Hierzu bedarf es einer ebenso ernsthaften wie nachhaltigen, auf jeden Fall aber deutlich verstärkten politischen Bildung. Diese muss in die Alltagspraxis der Jugendlichen, ihren Medienalltag, ihre Lebenslagen und in die entsprechenden Institutionen vor Ort sowie in das Gemeinwesen eingebunden sein. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens hat in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung. Notwendig ist ein in den Institutionen des Aufwachsens verankertes verbindliches Konzept einer politischen Bildung im Jugendalter, das – neben der Aneignung von Wissen – zu einer eigenen Positionsfindung und zu demokratischer Handlungskompetenz beiträgt. Politische Bildung ist zu bedeutsam, als dass sie eher zufällig, sporadisch oder nur als „Surplus“ von ausgewählten Institutionen des Aufwachsens aufgegriffen wird.

(10) Beteiligung als Voraussetzung für demokratische Aneignungsprozesse

Beteiligung Jugendlicher an für sie zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und damit die Stärkung ihrer Rolle als gesellschaftlich handelnde Akteure ist wesentlicher Teil einer demokratischen Gesellschaft. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens und die verschiedenen Ebenen der Politik müssen sich daher daran messen lassen, inwieweit sie eine zivilgesellschaftliche Beteiligungs- und Verantwortungskultur im Jugendalter und bei jungen Erwachsenen stärken und Beteiligung ermöglichen. Hierzu gehören vor allem Gestaltungs- und Ermöglichungsräume, die zur Selbstpositionierung und Verselbstständigung Jugendlicher beitragen und so gestaltet sind, dass sie soziale Ausgrenzung und Diskriminierungen in den Beteiligungsprozessen vermeiden bzw. abbauen.

(11) Die Jugend und ihre Rechte

Jugend ist im Recht nur sehr vage und uneinheitlich bestimmt, was auch dazu führt, dass Jugendliche ihre Rechtspositionen kaum kennen. Jugend zu ermöglichen, bedeutet aber, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich ihrer Rechte bewusst sind und sicher sein können, dass ihnen die Realisierung dieser Rechte nicht verwehrt wird. Diesbezüglich fehlt es an einer angemessenen Transparenz und an Wegen, junge Menschen über ihre

Rechte in Kenntnis zu setzen. Es bedarf daher sowohl einer verbesserten Darstellung und Vereinheitlichung der wichtigsten Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch ihrer gezielten Vermittlung im Jugendalter. Dabei muss zugleich geklärt werden, wie diese Rechte geschützt und auch von den jungen Menschen selbst durchgesetzt werden können.

(12) Jugend in und um Ganztagsschulen ermöglichen

Ganztagsschulen erweisen sich vor allem als ein Bildungs- und Betreuungsangebot im Grundschulalter, während es im frühen Jugendalter deutlich weniger in Anspruch genommen wird. Den Ganztagsschulen fehlt es offensichtlich an einem Profil bzw. Konzept, das auch Jugendliche anspricht und ihre Bedürfnisse mit den schulischen Belangen in einen konstruktiven Zusammenhang bringt. Hier sind zukünftige Konzeptionen von Ganztagsschulen gefordert, die Kernherausforderungen des Jugendalters über die Qualifizierungsprozesse hinaus mitzugestalten.

(13) Mit Ganztagsschule sozialer Bildungsbenachteiligung entgegenwirken

Mit Ganztagsschulen wurde u. a. auch die Hoffnung verbunden, sozialen Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken zu können. Die Aufgabe, „Jugend ermöglichen“, bedeutet dabei, auch diejenigen Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern, die größere Schwierigkeiten haben, Schule für sich selbst erfolgreich zu gestalten. Dieses Ziel wird jedoch nur dann erreichbar sein, wenn es gelingt, Lernstrukturen zu schaffen, die an den Lebenslagen und den vorhandenen Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen anknüpfen.

(14) Ganztagsschulen als Orte politischer Bildung im Sinne von gelebter Mitbestimmung verstehen und konzipieren

Politische Bildung ist bislang in der Ganztagsschule kein Schwerpunkt, nicht zuletzt auch aufgrund einer zu wenig ausgeprägten Beteiligungskultur. So hieße politische Bildung in der Ganztagsschule, im Lebens- und Lernort Ganztagsschule Beteiligung von Jugendlichen sehr viel konsequenter umzusetzen. Neben dem Erlernen politischer und gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Wirkungszusammenhänge wäre die Erfahrung der Relevanz des eigenen Handelns ein elementarer Zugang zu einer sehr viel umfassenderen politischen Bildung.

(15) Kinder- und Jugendhilfe als verantwortliche Mitgestalterin der Ganztagsschule

Bislang sind die Träger der Kinder- und Jugendhilfe keine zentralen Partner der Ganztagsschulen im Bereich der Sekundarstufe – schon gar nicht in ihrem schul- und bildungspolitischen Gesamtgefüge sowie in den daraus resultierenden Rahmenkonzepten für die (Um-)Gestaltung der Schulen. Dabei hat die Kinder- und Jugendhilfe – anders als andere Partner der Schule – ebenfalls einen expliziten gesetzlichen Auftrag zur Gestaltung förderlicher Bedingungen des Aufwachsens von jungen Menschen, der auch einen Gestaltungsauftrag der Rahmenbedingungen enthält. Allerdings fehlt es bislang an klaren normativen und gesetzlichen Vorgaben, wie Ganztagsschulen strukturiert und wie sie organisatorisch und inhaltlich konzipiert sein sollen.

(16) Jugend in und durch Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen

Die Kinder- und Jugendarbeit eröffnet ihrem Selbstverständnis zufolge jungen Menschen vielfältige Möglichkeitsräume zur Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Ihre Stärke im institutionellen Gefüge des Aufwachsens liegt darin, dass sie in einer Pluralität von Trägern die Heterogenität von Jugend und damit die unterschiedlichen Lebensformen Jugendlicher berücksichtigen und durch Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation neben der obligatorischen Schule wichtige zusätzliche Impulse setzen kann. In diesem Sinne muss sie sich immer wieder vergewissern, inwieweit sie diese konzeptionelle Orientierung einlöst und „Jugend ermöglicht“.

(17) Kinder- und Jugendarbeit und politische Bildung

Besonders durch die Ermöglichung der Verantwortungsübernahme im ehrenamtlichen Engagement eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit Jugendlichen Optionen sowohl zur sozialen als auch zur individuellen Positionierung und fördert damit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse. Sie stellt in diesem Sinne auch einen ganz grundlegenden Ermöglichungsraum dar, Demokratie zu erfahren und zu leben und sich in der Folge für die eigenen Interessen und auch die Interessen Dritter einzusetzen. Jugendlichen werden in der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Gelegenheiten und Räume eröffnet, ihre Positionen gemeinsam zu entwickeln, auszutauschen, zu diskutieren und zu reflektieren. Damit kann sie – anders und wirksamer als die herkömmliche Schule – politische Bildung und damit verbundene Handlungsoptionen konkret erfahrbar und

erlebbar machen. Im Horizont der globalen Entwicklungen kommt der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit mehr denn je eine hohe Bedeutung zu.

(18) Die sozialpolitische Verantwortung der Kinder- und Jugendarbeit

Jugendliche, die in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen, bedürfen nachhaltiger Förderung und Unterstützung. Mit den daraus entstehenden Bedarfen sieht sich auch ein Teil der Kinder- und Jugendarbeit konfrontiert, neben der mobilen Jugendarbeit insbesondere die beruflich organisierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. Zum Tragen kommen können dabei vor allem die präventiven und sozialintegrativen Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit. Zugleich entstehen auf diese Weise neue Berührungspunkte und Schnittstellen zwischen der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, die im Lichte der sozial- und bildungspolitischen Gesamtverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für das Aufwachsen von jungen Menschen neuen Klärungs- und Verständigungsbedarf aufwerfen. Die unterschiedlichen Formate der Kinder- und Jugendarbeit müssen in diesem Zusammenhang ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit dieser sozialpolitischen Verantwortung jeweils für sich ausloten. In Anbetracht einer wachsenden gesellschaftlichen Heterogenität und Vielfalt werden die Erwartungen an die Kinder- und Jugendarbeit in dieser Hinsicht eher zunehmen.

(19) Kinder- und Jugendarbeit – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Ganztagsschule

Das Verhältnis der Kinder- und Jugendarbeit zur Ganztagsschule in der Sekundarstufe bleibt schon aufgrund der gegebenen Unterschiede und der qualitativ ungleichen Ausstattung ihrer Bereiche ein ambivalentes. So ist es praktisch nicht möglich, sich allein mit Ehrenamtlichen auf Dauer verantwortlich in die Gestaltung der Ganztagsschule einzubringen. Wenn sie sich einbringen soll, dann bedarf es sowohl entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen als auch der Anerkennung des Eigensinns der Kinder- und Jugendarbeit durch die Schule. Die Kinder- und Jugendarbeit kann dabei ebenso wenig auf bloße Betreuung reduziert werden wie auf die Rolle eines Freizeitanbieters. Allerdings kann und sollte die Kinder- und Jugendarbeit – soweit dies möglich ist – offensiv Handlungskonzepte zu ihrer Rolle in der Ganztagsschule entwickeln und einbringen. Dies wird man jedoch nicht von allen Trägern gleichermaßen erwarten können.

(20) Jugend ermöglichen in prekären Lebenskonstellationen

Jungen Menschen in prekären Lebenskonstellationen Jugend zu ermöglichen, liegt in der öffentlichen Verantwortung des sozialen Rechtstaats. Soziale Dienste haben mit ihren sozialpädagogischen Zugängen für junge Menschen hier eine besondere Verantwortung. Entsprechend sollten sie mit dafür Sorge tragen, dass Jugend eine soziale Verwirklichungschance für junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen wird. Es ist die gerechtigkeitspolitische Nagelprobe der Sozial- und Jugendpolitik, ob dies gelingt.

(21) Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene überprüfen und gezielt absichern

Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene sind oftmals undurchsichtig und regional sehr unterschiedlich etabliert. Im Verlauf der vergangenen 20 Jahre ist z. B. durch Ausdifferenzierungen, Ergänzungen und Veränderungen von Maßnahmen ein Übergangsdschungel entstanden, der von jungen Menschen – insbesondere jungen Erwachsenen – und selbst von Fachkräften kaum noch durchschaut wird. Inzwischen handelt es sich hierbei auch nicht mehr um historisch-vorübergehende Maßnahmen, die für eine bestimmte Epoche das (Berufs-)Bildungssystem ergänzen, sondern um einen systematischen Bestandteil im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Doch diesem Charakter wird es in seiner Intransparenz und Unübersichtlichkeit sowie pädagogischen Ausrichtung auf das Jugendalter nicht gerecht. Insgesamt sind diese sozialen Dienste dahin gehend zu überprüfen und systematisch abzusichern, inwieweit sie nachhaltig die Jugendlichen und junge Erwachsenen in ihrer jeweiligen Lebenslage erreichen und dabei deren persönliche Rechte wahren und nicht verletzen.

(22) Geflüchtete junge Menschen sind Jugendliche und junge Erwachsene

Geflüchtete junge Menschen sind in erster Linie als Jugendliche und junge Erwachsene anzusehen, die z. B. Peergroups suchen und sich ebenfalls mit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozessen konfrontiert sehen, die ihnen aber hinsichtlich der sozialen Verwirklichungschancen undurchsichtig bleiben. So haben geflüchtete junge Menschen ein Recht darauf, dass ihnen transparent gemacht wird, welche Rechte, Perspektiven und Chancen sie in der Bundesrepublik Deutschland haben. Auch müssen sie vor rassistischen und diskriminierenden Zuschreibungen und Übergriffen geschützt werden. Folglich sind belastbare Infrastrukturen in den Kommunen zu entwickeln, die auf fachlichen Standards basieren. Zudem ist die zivilgesellschaftliche Unterstützung von jungen Geflüchteten systematisch und politisch zu stärken.

1 Wie wird Jugend ermöglicht?

„X“, „Y“, „Z“, mit diesen Generationenlabeln wird die Jugend heute in den Medien und der Öffentlichkeit beschrieben. Letztlich sagen diese Buchstaben nur wenig über die Lebenslagen, die Positionen und das Alltagsleben von Jugendlichen aus. Sie zielen an den gesellschaftlichen Kernherausforderungen vorbei, die das Jugendalter in unserer Gesellschaft ausmachen. Welche Anforderungen an Jugendliche gestellt werden, wie es ihnen gelingt, diese zu bewältigen und wie ihnen dies ermöglicht wird, erfassen die Generationenlabel nicht.

Das Jugendalter beginnt heute bereits früh in der zweiten Lebensdekade und reicht bis weit in die dritte Lebensdekade. Es hat keinen klaren Anfang und kein klares Ende, wird aber grundlegend durch ein institutionelles Gefüge von Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftlichen Akteuren, sozialen Dienstleistungen, Unternehmen und Firmen strukturiert. Dieses institutionelle Gefüge des Aufwachsens im Jugendalter zielt auf die soziale Integration junger Menschen. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ist diese Gesellschaft mehr denn je darauf angewiesen, dass diese gelingt. Für Jugendliche und junge Erwachsene ergeben sich damit Anforderungen der Bewältigung und Gestaltung von Kernherausforderungen des Jugendalters. Dabei ist für sie von besonderer Bedeutung, wie das institutionelle Gefüge des Aufwachsens die Kernherausforderungen des Jugendalters gestaltet und was von ihnen erwartet wird.

Damit verbinden sich die Fragen, welche schulischen, beruflichen, politischen und sozialen Chancen, Möglichkeiten und Rechte Jugendliche und junge Erwachsene in unserer Gesellschaft haben, wie sie diese nutzen (können), auf welche Schwierigkeiten sie dabei stoßen und wodurch sich die generationale Lage Jugend in dieser Gesellschaft auszeichnet? Es geht also um das Wechselspiel zwischen der generationalen Lage Jugend, dem institutionellen Gefüge des Aufwachsens als Handlungsspielraum von Jugendlichen in der Gegenwart und der Gestaltung von Jugend durch junge Menschen selbst. Wie strukturiert das institutionelle Gefüge das Lebensalter Jugend und wie gehen Jugendliche als soziale Akteure mit den Möglichkeiten, jugendlich zu sein, um?

Indem so gefragt wird, wie „Jugend als eigenständige Lebensphase“ ermöglicht wird, knüpft dieser Jugendbericht an das Jugendbild der bisherigen Jugendberichte an. Jugend wird damit als eine sozialhistorische Konstruktion betrachtet. Es wird empirisch abgefragt, ob und wie Jugend gegenwärtig politisch und pädagogisch verwirklicht wird. Den Ausgangspunkt dazu bilden zunächst vorhandene Diskurse und Bilder über Jugendliche und Regulationen von Jugend. Hierzu werden aktuelle Aushandlungen um „Jugend“ systematisiert und sozialhistorisch verortet (vgl. Abs. 1.1). Im Anschluss daran werden die Kernherausforderungen des Jugendalters, wie sie sich im sozialhistorischen Vergleich verändert haben, herausgearbeitet (vgl. Abs. 1.2). Schließlich wird betrachtet, wie Jugend rechtlich und politisch ermöglicht wird (vgl. Abs. 1.3).

1.1 Von der Jugend zu den Jugendlichen: Aktuelle Bilder von Jugend

In der Schule, der Jugendarbeit, der Politik, der Ökonomie, aber auch in den Medien, der Wissenschaft sowie in den bisherigen Jugendberichten herrscht eine Vielzahl von Bildern vor, was Jugend heute sein könnte und vor allem, wie Jugendliche seien und ihr Leben gestalten (sollten). Junge Menschen werden dabei vor allem an ihren Qualifikationen gemessen, auf ihre politischen Haltungen hin befragt oder in ihrer sozialen Zugehörigkeit und Gesundheit analysiert. In diesen Perspektiven dokumentieren sich spezifische Erwartungen, die aktuell aus der Gesellschaft an junge Menschen herangetragen werden. Sie zielen insgesamt auf die Integration Jugendlicher und junger Erwachsener in bestehende gesellschaftliche Strukturen, Zusammenhänge und Institutionen.

An junge Menschen ergehen damit Anforderungen und es eröffnen sich Potenziale, ihre Entwicklung und ihr Handeln an diesen Erwartungen auszurichten und sich aktiv um gesellschaftliche Teilhabe zu bemühen. Diese Anforderungen nimmt der vorliegende Jugendbericht zum Ausgangspunkt seiner Analyse und fragt danach, welche Bilder von Jugend und Jugendlichen in unterschiedlichen öffentlichen Sphären der Gesellschaft vorherrschen. Es werden somit zunächst – wie durch ein Kaleidoskop – Jugend und Jugendlichen in den Blick genommen und daraufhin befragt, in welchem Maße vorherrschende gesellschaftliche Bilder diese prägen. Ausgewählte Jugendbilder werden dabei skizzenhaft und pointiert beobachtet und reflektiert, um beispielhaft das Spektrum der Konstruktionen von Jugend in der Gegenwart aufzufächern. Sie repräsentieren aktuelle Perspektiven auf Jugend, die verschiedene Zusammenhänge der Gegenwartsgesellschaft charakterisieren. Die historische Entwicklung von Jugendbildern wird dabei schließlich am Beispiel der Jugendbilder in den Jugendberichten nachvollzogen.

1.1.1 Die Jugend der Politik

Gegenwärtig wird Jugend in politischen Initiativen und Kontexten wieder stärker thematisiert: Von der europäischen Gemeinschaft über die Bundesregierung und Landesebenen bis hin zu den Kommunen können jugendpolitische Maßnahmen beobachtet werden. Beispielhaft seien die Bundesinitiativen „eigenständige Jugendpolitik“ und „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ mit ihren verschiedenen Modulen genannt. Diese neuen Positionierungen, Vorhaben und Projekte sind als Reaktion darauf zu verstehen, dass ein vielschichtiges und kaum mehr beschreibbares Bild von der Jugend in der Politik entstanden ist. Dies mag vor allem auch daran liegen, dass Jugend „verstreut“ in unterschiedlichen politischen Arenen und Feldern ausgehandelt wurde und kein gemeinsamer Diskurszusammenhang erkennbar war.

Zudem fällt auf, dass sich in den vergangenen Jahren die politischen Diskussionen zur jüngeren Generation in erster Linie auf die Kindheit bezogen haben und Jugend häufig nur implizit mitgedacht wurde. Nur selten wurde Jugend als eigenständige Lebensphase betrachtet. So entsteht der Eindruck, dass die Lebenslage Jugend in den politischen Auseinandersetzungen verdeckt ist und vor allem in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, in der Einwanderungspolitik, in der Europapolitik und in den kommunalen und sozialräumlichen Politiken etc. gestaltet wird. Freilich konnte auch vor den 2000er Jahren nicht durchgängig von einer „Jugendpolitik aus einem Guss“ (Hornstein 2004) die Rede sein. Gleichwohl wurde in einigen Zeitabschnitten des 20. Jahrhunderts mit einer anderen Selbstverständlichkeit von der „Jugend“ gesprochen (etwa in den 1970er oder in den 1990er Jahren) und es waren konturierte Vorstellungen von Jugend – mit aller politischen Ambivalenz – erkennbar.

Der Begriff „Jugend“ bezeichnete dabei gleichzeitig die nachfolgende Generation in toto und „Jugendpolitik“ hatte ihre politische Kraft vor allem als Generationenpolitik. Zwar herrschte immer auch ein Konzept vom „Lebensalter Jugend“ vor, das sich vor allem auf die Phase zwischen dem zwölften und 18. Lebensjahr konzentrierte (Bock 2000). Gesellschaftliche Bedeutung hatte die Rede von „der Jugend“ vor allem dadurch, dass dieses Lebensalter gleichzeitig mit Blick auf die Zukunft als Generationszusammenhang interpretiert wurde. Jugend wurde als „principium medium“ (Mannheim) gesellschaftlicher Veränderung wahrgenommen. Es ging allgemein um alle Jüngeren, die zukünftig das gesellschaftliche Leben bestimmen würden – und es ging um die konkrete Lebenssituation Jugendlicher in einer Lebensphase, in der von ihnen erwartet wurde, den Übergang in das öffentliche Leben von Bildung, Beruf und Politik zu bewältigen und ein eigenständiges Leben jenseits ihrer familialen Herkunftskontexte zu entwickeln.

Ganz unterschiedliche politische Regulationen, z. B. in der Bildungs- und Arbeitsmarkt-, Familien-, Einwanderungs-, Verteidigungspolitik haben auch konkret Jugend in den vergangenen Jahren politisch mitgestaltet. Die Folgen z. B. der Risiko- und Präventionspolitiken in den 1990er Jahren, aber auch der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik um die Jahrtausendwende sowie des Aussetzens der Wehrpflicht etc. für das Lebensalter Jugend werden jedoch erst langsam reflexiv erfasst und empirisch beschrieben.

Ein dezidiertes Bild von Jugend als Orientierungslinie dieser Politiken lässt sich – wie gesagt – kaum erkennen. Es dominiert allerdings implizit die Perspektive einer Befähigung von Jugendlichen zur individuellen Verantwortungsübernahme und zur Teilhabe am Bildungs- und Arbeitsmarkt. Jugendliche sollen in den ihnen eingeräumten Wahl- und Gestaltungsoptionen stärker selbst Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen und werden als selbstständige Verantwortungs- und Entscheidungsträger adressiert. Jugend soll beschleunigt werden.

Politische Bemühungen um eine verlängerte Beschulung richten sich dagegen vor allem an Jugendliche mit niedrigen Qualifikationen sowie (vor dem Hintergrund migrationsbezogener Unterschichtung und fehlender Anerkennung bestehender Qualifikationen) im Besonderen an die Nachkommen von Zuwanderern sowie geflüchtete Jugendliche. Auf der Basis der Konstruktion der Schutzbedürftigkeit Jugendlicher wird damit im jugendpolitischen Engagement eine protektionistische Haltung entfaltet, die der Forderung nach gleichberechtigter sozialer Teilhabe gegenübersteht.

Diese Beobachtungen rufen dazu auf, die Folgen der Politiken der vergangenen Jahre für die Jugend empirisch zu beschreiben sowie danach zu fragen, welche Sicht auf Jugend sich als Orientierungslinie von Politik durchgesetzt hat. So stehen gegenwärtig auch jugendpolitische Initiativen, wie die Strategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ mit der „eigenständigen Jugendpolitik“, den „jugendgerechten Kommunen“ oder dem „Jugendcheck“ vor der Frage, welche sozialen Konturen sie dem Jugendalter geben (sollen) und welchem jugendpolitischen Leitbild sie folgen können.

1.1.2 Die Jugend der Schulen

Auch die Schulreformen, z. B. die Ausweitung der Ganztagsschule oder die Verdichtung (vgl. Lüders 2007a) von Qualifizierungsprozessen (z. B. die Politik um das sogenannte G12), lassen bisher, wenn überhaupt, nur ein implizites Jugendbild erkennen und sind hinsichtlich ihrer jugendpolitischen Konsequenzen nur in Ansätzen reflektiert worden. Der Begriff der „Scholarisierung des Jugendalters“ (Fraij u. a. 2015) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass junge Menschen unabhängig vom konkreten Bildungsniveau zunehmend mehr Zeit für Qualifikationsprozesse in Institutionen aufwenden und diese gleichzeitig subjektiv höhere Bedeutung erfahren. Vor diesem Hintergrund gewinnen schulische Konstruktionen von Jugend für junge Menschen an Gewicht (vgl. Hagedorn 2017).

Im Kontext der Diskussionen um Schule werden Jugendliche vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags der Qualifizierung in erster Linie als Schülerinnen und Schüler adressiert. In kaum einem anderen gesellschaftlichen Bereich werden junge Menschen so stark und geschlossen in ihrer institutionellen Rolle gefordert. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Trends zum Bedeutungsgewinn schulischer Qualifikationen im Leben Jugendlicher stellt sich jedoch die Frage, ob gegenwärtige Konzepte, z. B. der Ganztagsschule, diese feste Rollenzuweisung aufbrechen und sich Schule in die Richtung einer Organisation des Jugendalters öffnen kann (vgl. ausführlich Kap. 5). Konzeptionelle Entwürfe für eine jugendorientierte Schule umfassen Änderungen auf der Ebene der Organisation des Schulalltags, in den Beziehungs- und Partizipationsverhältnissen sowie im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte.

Grundlegend für eine Betrachtung der Bilder von Jugend im Kontext von Schule ist zudem, dass vor dem Hintergrund von Diskussionen um die Qualität von Schule und die Herstellung von Chancengleichheit ein Paradigmenwechsel zu beobachten ist, der als Liberalisierung und Flexibilisierung in der Steuerung des Schulsystems beschrieben werden kann (vgl. Bellmann/Weiß 2009). Dieser Wechsel schlägt sich auf der Ebene der Akteure in einer Gesamtstrategie der „choice policies“ (ebd., S. 287) nieder, durch welche für den Qualifizierungserfolg von Jugendlichen diese selbst verantwortlich gemacht werden. Jugend wird in diesem Zusammenhang auch als auf die Beschleunigung von individualisierten Bildungskarrieren ausgerichtetes „Optimierungsmoratorium“ beschrieben (Reinders 2016). Institutionelle Bedingungen des Qualifizierungserfolgs spezifischer sozialer Gruppen kommen dabei kaum in den Blick. Jugendliche werden hier tendenziell als Nutzerinnen und Nutzer von Schule und als eigenständige Akteure ihrer Ausbildungskarrieren gesehen (vgl. Drieschner 2007), die im Wettbewerb um anerkannte Zertifikate selbstverantwortlich ihre Biografie gestalten.

Zugleich drückt sich auch in vielen schulpolitischen Maßnahmen der vergangenen Jahre das arbeitsmarktpolitische Ziel der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen aus, so z. B. bei der Verlängerung schulischer Qualifizierungsprozesse für Jugendliche mit niedrigen Qualifikationen im sogenannten „Übergangssystem“ (vgl. Kap. 7) sowie dem Trend der Vorverlagerung und Beschleunigung von Ausbildungskarrieren in höher qualifizierenden Bildungsinstitutionen. Demgegenüber mangelt es an der bildungspolitischen Implementation anderer Bildungsziele. So werden z. B. Fragen der politischen Bildung von Jugendlichen im Schulalltag über den Unterricht hinaus – wenn überhaupt – nur in vereinzelten Projekten thematisiert. Von einer Bildung zu „active citizen“, wie es die Programme der Europäischen Union fordern, ist darum in den Schulen, bezogen auf das Jugendalter, nur wenig zu erkennen.

Insgesamt führt die schulische Selektionsfunktion in Bezug auf die Rolle der Lernenden zu einer Orientierung an erfolgreichen Schulkarrieren und zu Praktiken der Exklusion von Lernenden, die den institutionellen Anforderungen der Schule an Verhalten und Lernleistung nicht genügen. Konzepte wie das der „Bildungsferne“ werden darin zu Legitimationszusammenhängen, mit denen mangelnder Qualifizierungserfolg von Jugendlichen als Folge spezifischer Bedingungen des Aufwachsens gedeutet werden kann (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013). Die Ausrichtung von Schule auf die Vergabe wettbewerbsorientierter Zertifikate korrespondiert dabei mit Prozessen der Deregulierung und Marktöffnung im Schulsystem sowie mit den gegenläufigen zeitstrukturellen Entwicklungen einer Beschleunigung „erfolgreicher“ und einer Verzögerung „erfolgloser“ Ausbildungskarrieren.

1.1.3 Die Jugend der Kinder- und Jugendarbeit

Im Unterschied zum Jugendbild der Schulen steht in der Jugendarbeit eine Konzeption junger Menschen als eigenverantwortliche Akteure im Vordergrund, also Jugendliche, die mit kreativen Formen das alltägliche Le-

ben meistern und sich ihre sozialräumliche Umgebung aktiv aneignen. So setzen bspw. Jugendverbände auf die Fähigkeiten und Interessen Jugendlicher und junger Erwachsener, eigene Angebotsstrukturen zu entwickeln und zu etablieren. Auch die offene Jugendarbeit nimmt in vielfältigen Konzeptionen und Ansätzen die sozialräumlichen und ästhetischen Ausdrucksformen Jugendlicher zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit.

Ein Blick in die aktuellen Projekte und Homepages der unterschiedlichen Angebote und Formen der Jugendarbeit (vgl. Kap. 6) zeigt, dass hier die jungen Menschen zur partizipativen Mitgestaltung ermutigt werden sollen. Die Jugendarbeit stellt ihnen einen Raum zur Verfügung, den sie mitgestalten und in dem sie selbst organisiert handeln können. Partizipation ist eine Chance, lautet das durchgehende Credo. Jugend in der Jugendarbeit ist die sich durch Beteiligung selbst verselbstständigende Jugend. Hier, so die Botschaft, finden junge Menschen Möglichkeiten, mit anderen jungen Menschen zusammen Jugend und ihr soziales Umfeld zu gestalten.

Was Selbstbestimmung und -organisation konkret für die Jugendarbeit bedeutet und wie diese im Verhältnis zu den alltäglichen Herausforderungen Jugendlicher und junger Erwachsener stehen, ist Gegenstand vielfältiger Aushandlungen in der Jugendarbeit und bleibt in seiner jugendpolitischen Profilierung häufig unklar. So wird das Jugendbild der Jugendarbeit in der Gegenwartsgesellschaft nur begrenzt deutlich. Allein in der Abgrenzung zur Schüler- und Schülerinnenrolle wird häufig herausgestellt, dass hier die Schulpflicht und nicht die freiwillige Beteiligung im Vordergrund stehe. Jugendarbeit will zudem nicht Jugendlichen etwas vermitteln, sondern mit den Jugendlichen (sozialräumlich) Räume und Gesellschaft mitgestalten.

Kinder- und Jugendarbeit ist rechtlich dementsprechend auch in ihren grundlegenden Konzeptionen am Anspruch orientiert, junge Menschen zur Selbstbestimmung zu befähigen sowie gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement zu stärken (§ 11 Abs. 1 SGB VIII). Jungen Menschen sollen außerdem in organisierten Zusammenhängen Räume eröffnet werden, damit sie Angebote selbst ausarbeiten und die Gestaltung von Jugendarbeit mit verantworten bzw. gemeinschaftlich gestalten können (§ 12 SGB VIII). Damit wird das Bild von Jugend als aktiver Gestalter der Kinder- und Jugendarbeit gestärkt. Allerdings verbirgt sich darin auch ein Bild von Jugend, die in der Erlangung dieser Handlungs- und Gestaltungsspielräume einer institutionellen Rahmung und Unterstützung bedarf. Dies kommt besonders in der Wahrnehmung von Gruppen zum Ausdruck, die in ihrer gesellschaftlichen Integration unterstützt und gefördert werden sollen. Gerade in den Einrichtungen und mobilen Formen der offenen Kinder- und Jugendarbeit überwiegt dabei oftmals eine sozialintegrative Perspektive, welche die Hinwendung zu Jugendlichen in besonderen Problemlagen begründet und ihnen „Orte, Räume und personale und soziale Bezüge“ vermittelt (Böhnisch 2013, S. 7).

1.1.4 Die Jugend der Sozialen Dienste

Im institutionellen Gefüge des Aufwachsens hat sich eine Vielzahl von Sozialen Diensten systematisch etabliert. Heute strukturieren die Kinder- und Jugendhilfe, aber auch die Sozialen Dienste am Arbeitsmarkt sowie die gesundheitsbezogenen Dienste das Jugendalter grundlegend mit. Junge Menschen werden in diesen Organisationen traditionell im Status einer „protected autonomy“ (vgl. Deutscher Bundestag 2002) gesehen. Sie haben einen protektionistischen Blick auf die Jugend im Modus „sekundärer Integration“. Junge Menschen sollen in ihrer Verselbstständigung und Qualifizierung gefördert werden. Junge Menschen haben individuell ein Recht auf diese Unterstützung (vgl. Kap. 7). Wie weit dieses Recht reicht, ist in den gegenwärtigen Diskussionen um die Jugend in den Sozialen Diensten offen.

Dieser Zugang geht in der Kinder- und Jugendhilfe und den Jugendschutz mit einem Bild von Jugend als potenziell sozial gefährdet und desintegriert einher. Jugendliche sind aus diesem Blickwinkel auch eine Risikogruppe sozialer Desintegration bzw. „sozial besonders gefährdet“. So werden insbesondere einige „Problemgruppen“ konstruiert, denen Wahl- und Gestaltungsoptionen nur begrenzt zugetraut werden. Sie werden als in ihren Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen Gestaltung von bildungsbezogener, ökonomischer und sozialer Integration eingeschränkt dargestellt. Qualifikatorische, erzieherische und kontrollierende Maßnahmen der Sozialen Dienste sollen für diese „sozial benachteiligten“ Gruppen eine Verselbstständigung beschleunigen.

In dieser Hinsicht werden Jugendliche in den Sozialen Diensten immer auch als Kostenfaktor gesehen. Je länger eine Kommune junge Menschen in ihrer Verselbstständigung zu fördern hat, desto höher erscheinen die Ausgaben. Darum wird Verselbstständigung auch als ein Prozess verstanden, über den Hilfen beendet werden können. Der Begriff „Verselbstständigung“ findet sich dabei bis in die Angebotsstruktur hinein, wenn man z. B. an „Verselbstständigungs-Wohngruppen“ oder „-Wohnungen“ denkt. Doch insgesamt ist kein einheitliches Verständnis von dem zu verselbstständigenden jungen Menschen in den Sozialen Diensten zu erkennen. Während

in den Hilfen zur Erziehung „Verselbstständigung“ vor allem an einen eigenen Haushalt und ein eigenständiges Wohnen gekoppelt wird, ist dies in den Sozialen Diensten am Arbeitsmarkt anders.

Die Sozialen Dienste am Arbeitsmarkt sehen Jugendliche eher als diejenigen, die in ihrer Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zu aktivieren sind. Durch „Fördern und Fordern“ sollen die jungen Menschen sich auf dem Arbeitsmarkt platzieren. Verselbstständigung heißt hier Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Dabei wird der Verselbstständigungsprozess eng an die ökonomische Selbstreproduktion und arbeitsmarktbezogene Kompetenzentwicklung gebunden. In den Vorstellungen der beruflichen Kompetenzentwicklung der Sozialen Dienste greifen dabei berufliche Qualifizierung, Verselbstständigung und arbeitsmarktliche Integration ineinander.

Junge Menschen werden als mobile Vermarkterinnen und Vermarkter ihrer Arbeitskraft betrachtet, die sich durch ihre berufliche Selbstorganisationsfähigkeit von regionalen und sozialen Benachteiligungen lösen können. Solange junge Menschen unter 25 Jahren Transfereinkommen beziehen, sollen sie dann nur in Einzelfällen gefördert werden, einen eigenen Haushalt aufzubauen. Jugendliche und junge Erwachsene sind dabei stärker als Erwachsene durch Sanktionen zu aktivieren. Hier drückt sich ein Bild von Jugend aus, das soziale Räume zur Verselbstständigung nur dann im Jugendalter zulassen will, wenn junge Menschen im Qualifizierungsprozess erfolgreich sind und der Übergang in die Arbeitswelt nicht gefährdet ist.

1.1.5 Die Jugend der Medien

Vor dem Hintergrund einer enorm vervielfältigten und ausdifferenzierten Medienlandschaft bestehen unterschiedliche medial vermittelte Jugendbilder, die mit Blick auf wachsende mediale Gestaltungsoptionen durch Jugendliche selbst von großen Ambivalenzen gekennzeichnet sind. So dominiert auf der einen Seite bereits seit vielen Jahrzehnten das Bild der Jugendlichen als Akteure der Devianz und Gefährdung öffentlicher Ordnung. Bereits in den 1950er Jahren wurden Jugendliche in Folge eines gleichnamigen Films als „Halbstarke“ betitelt und für den moralischen Verfall der Werte verantwortlich gemacht. Bis heute ist diese mediale Konstruktion von Jugend durch anhaltende Skandalisierungen von Formen der Jugendgewalt gekennzeichnet (vgl. Stehr 2009), bei denen zusätzlich zur Thematisierung von politischem und zunehmend religiösem Extremismus (Jäger 2000) – vor allem im Zusammenhang mit Formen des Cyber-Mobbings – visuelle Bilder kollektiver Jugendgewalt getreten sind.

Andererseits besteht mit der Thematisierung der Gefährdung Jugendlicher im Zusammenhang mit Gewalt, Sexualität und Drogenkonsum ein weiteres anhaltendes Bild (vgl. etwa Vollbrecht/Wegener 2010), das im Widerspruch zu Verantwortungs- und Kompetenzzuschreibungen an Jugendliche steht. Aber auch Formen der kreativen Selbstplatzierung, etwa im Kontext digitaler Medien (z. B. in Profilbildern Sozialer Netzwerke) oder urbaner Raumgestaltung (z. B. Streetart, Graffiti) werden als Gefährdungen des Selbst und der sozialen Ordnung verhandelt. Begleitet werden diese Diskussionen durch protektionistische politische Regulierungsbemühungen, z. B. des Jugendmedienschutzes (vgl. Junge 2013).

Auf der anderen Seite werden aber auch Bilder von Jugend kreiert, die Jugend als „Netzgeneration“ (Tapscott 1997) oder „digital natives“ (Prensky 2001) und damit grundsätzlich kompetent und zukunftsfähig sowie selbstständig konstruiert. Die digitale Kompetenz erwirbt Jugend dabei offenbar qua Sozialisation, ohne ihr Zutun und allein dadurch, dass sie mit dem Internet aufwächst. Konstruiert wird hier eine Generation, die neugierig, aufnahmefähig, reaktionsschnell ist und in der – durch die Netzmedien erwirkten – die Zusammenführung der Rollen von Produzierenden, Konsumierenden als auch Amateurinnen bzw. Amateure und Professionellen zum Motor oder Zugpferd gesellschaftlicher Entwicklungen wird. Dem Gefährdungsdiskurs wird an dieser Stelle ein Professionalisierungsdiskurs entgegengesetzt: Jugend wird als flexible, bewegliche und leistungsfähige Generation dargestellt, die sogar „für eine bessere Gesellschaft hackt“.

Mediale Konstruktionen von Jugend sind schließlich spätestens seit den 1970er Jahren auch gekennzeichnet von der Idealisierung von Jugendlichkeit als ästhetischem Orientierungspunkt und Lebenshaltung für Erwachsene (vgl. Sander 2014a; genauer Kap. 4). Die damit verbundene Neugier nach Trends in der jugendlichen Lebensführung, die Anwendung einer Norm des juvenilen Erscheinungsbilds sowie die Tradierung juveniler Praktiken bis weit in das Erwachsenenalter hinein sind dabei nicht mehr nur auf die sensible mediale Beobachtung der Jugend angewiesen, sondern schöpfen aus einer massiv gesteigerten medialen Selbstplatzierung Jugendlicher (z. B. Carstensen u. a. 2014). Diese Formen der medialen Teilhabe sind unter Bezeichnungen wie „digital natives“ auch selbst Gegenstand medialer Konstruktionen von Jugend.

Wird Jugend in und mit den traditionellen Medien noch als insgesamt eher gefährdete Generation präsentiert, stellt sich das Bild über die Online-Jugend als vielfältiger und widersprüchlicher dar – wohl auch, da Jugend erstmals partizipiert und sich selbst konstruiert. Von der Berichterstattung werden die medialen Ausdrucksformen Jugendlicher gleichermaßen als Selbst-Gefährdungen wie auch als Selbst-Profilierungen thematisiert, womit weiterhin ein Bild einer gefährdeten, verrohten und damit erziehungsbedürftigen Jugend konstruiert wird. Dem gegenüber steht das Bild einer qualifizierten a priori kompetenten und progressiven Netzgeneration, welche die früheren Generationen abhängt.

1.1.6 Die Jugend der Ökonomie

Die Adressierung junger Menschen im ökonomischen Zusammenhang ist eng an konjunkturelle und demografische Entwicklungen gekoppelt. Das derzeit in der ökonomischen Lage typische Nebeneinander von beruflich „gut integrierten“ und „abgehängten“ Jugendlichen im Vergleich Nord- und Südeuropas besteht auch in Deutschland. Grundlegende strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarkts in den letzten Jahrzehnten haben, wie in den meisten europäischen Ländern, zu weitreichenden Maßnahmen der Arbeitsmarktliberalisierung geführt, welche die Verantwortung für die Qualifikation und berufliche Integration von Jugendlichen einseitig an die Subjekte übertragen hat. Gerade in den Bereichen Kompetenzbildung und Mobilitätserwartungen werden die Anforderungen zunehmend gezielt an die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst gerichtet. Es geht im Kern darum, sie durch einen „positionalen Wettbewerb um Bildungszertifikate“ (Brown 2004, S. 233) für den Arbeitsmarkt fit zu machen. Ökonomische Teilhabe wird als subjektive Leistung verhandelt.

Ausbildungskarrieren werden in dieser Logik als Elemente der selbst organisierten Steuerung biografischer Entwicklungen und sozialer Teilhabe konzipiert. Gleichzeitig werden niedrige schulische Bildungsabschlüsse als Zugangsbedingungen für Ausbildung und Arbeitsmarkt zunehmend entwertet. Trotz tendenzieller Entspannung am bundesdeutschen Ausbildungsmarkt im letzten Jahrzehnt kommt dies weiterhin in deutlich geringeren Einmündungsquoten von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in die Ausbildung zum Ausdruck (BMBF 2015c, S. 38ff.). Auch darin wird deutlich, dass Ausbildungsbetriebe bei der Besetzung ihrer Ausbildungsplätze den Wettbewerb um Qualifikationen weiter intensivieren (vgl. DIHK 2015).

Über den Ausbildungssektor hinaus wirkt das Bild Jugendlicher als wirtschaftlich flexible Arbeitskraft im ökonomischen Diskurs noch stärker im Zusammenhang der Regulierung von Arbeitsverhältnissen. So werden befristete Verträge vor allem mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen geschlossen, die zeitliche Spanne des Einstiegs ins Erwerbsleben hat sich verlängert und die Beschäftigungsstabilität für Einsteiger und Einsteigerinnen am Arbeitsmarkt hat seit den 1980er Jahren deutlich abgenommen (vgl. Buchholz/Blossfeld 2011; vgl. Abs. 2.3). Jugendliche und junge Erwachsene werden in einem flexibilisierten ökonomischen Umfeld an ihren individuellen Kompetenzen und Leistungspotenzialen gemessen und so in Konkurrenz zu anderen Altersgruppen gestellt. Analog zur Konstruktion von Bildungskarrieren als „individuelle biografische Projekte“ werden junge Menschen in den ökonomischen Zusammenhängen des Arbeitsmarkts als „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 2003) oder als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) angesprochen, die ihre Arbeitskraft und -zeit im Kontext entgrenzter Arbeitsverhältnisse in umfassendem Maße selbst verwalten (müssen). Die nachgewiesene Prekarisierung jugendlicher Übergänge zwischen Schule und Beruf nicht nur für gering qualifizierte junge Menschen verstärkt dabei die vom Arbeitsmarkt ausgehenden Subjektivierungen (vgl. Heitmeyer u. a. 2011).

Dies wird auch deutlich in den Kritiken, die von Unternehmen und Unternehmerverbänden im letzten Jahrzehnt wiederholt an die Leistungen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger in zentralen Kompetenzbereichen und damit auch an die Leistungsfähigkeit des Schulsystems gerichtet wurden. Über die Verantwortung der beruflichen Ausbildung für die Bildung Jugendlicher jenseits berufsbildbezogener Inhalte, z. B. den Bereich der politischen Bildung, wird dagegen gegenwärtig nur selten gesprochen.

Neben dieser Perspektive werden Jugendliche von Unternehmen in erster Linie als Konsumgruppe adressiert. Mit ihren spezifischen Konsumbedürfnissen, vor allem in den Bereichen Medien, Lifestyle und Ästhetik, generieren junge Menschen einen beträchtlichen Markt, der von Marktforschungsinstituten in seinem jährlichen Finanzvolumen auf einen zweistelligen Milliardenbetrag geschätzt wird (vgl. Rose 2013). Jugendliche werden dabei in entsprechenden Marketingstrategien nicht nur als kompetente Kunden und Käufer von heute und potenzielle Kundinnen und Kunden von morgen entworfen, sondern auch als sogenannte „indirekte Kunden und Kundinnen“, die Kaufentscheidungen ihrer Eltern und Großeltern steuern (vgl. Reinecke/Manger 2013). Auch

dieser Konstruktion unterliegt eine Adressierung junger Menschen als eigenverantwortliche Konsumierende, die sich im Spannungsfeld verfügbarer Mittel einerseits und den Versuchungen erweiterter Möglichkeiten sozialer Teilhabe und individueller Stilisierung andererseits sicher bewegen können.

1.1.7 Die Jugend der Jugendforschung

In der internationalen wissenschaftlichen Diskussion wird Jugend mitunter auf die Adoleszenz-Krise am Ende der Kindheit reduziert oder als „Erwachsenalter light“ angesehen, wie es sich z. B. in den Diskursen um das sogenannte „emerging adulthood“ (Arnett 2000) ausdrückt. Dabei ist im Zuge der Wiederbelebung der Kindheitsforschung sowie im Zusammenhang einer spezifischen Betrachtung des „jungen Erwachsenenalters“ Jugend als Generationszusammenhang zunehmend in den Hintergrund getreten.

Gleichzeitig wird auch in der Jugendforschung ein Bedarf gesehen, Jugend konzeptionell und empirisch wieder zu fassen. Diese neuen Versuche z. B. in Anlehnung an *Havighursts* Modell der Entwicklungsaufgaben (Quenzel 2015) sowie an den capability approach (vgl. Clark 2015) oder im internationalen Kontext an generationstheoretische Zugänge (vgl. Woodman/Wyn 2015) zeigen auch hier den Bedarf, die Jugend in der Jugendforschung kohärent zu bestimmen. Denn in den letzten Jahrzehnten hat sich – wie in der Jugendpolitik – die wissenschaftliche Thematisierung von Jugend zu einem interdisziplinären, thematisch vielfältigen und in ihren theoretischen Ansätzen und methodischen Zugriffen heterogenen Forschungsfeld entwickelt (z. B. Grunert/Krüger 2002; Riegel/Geisen 2010a). Ihre gesellschaftlichen Bezüge liegen in sozialhistorisch verankerten Konstruktionen des Jugendalters, die zwischen der Wahrnehmung von Jugend als Risikofaktor für deviantes Verhalten und scheiternden Qualifikationen einerseits und als Kontext kreativer Selbstpositionierung in Szenen und erfolgreicher Teilhabe andererseits schwanken.

Unter dem thematischen Fokus der Integration von Jugendlichen werden in den letzten beiden Jahrzehnten politische Einstellungen und Beteiligungsformen, Gewaltverhalten, jugendkulturelle Praktiken, Bildungsverläufe und gesundheitsförderndes Verhalten von Jugendlichen untersucht, die diese als Produzentinnen und Produzenten bzw. Gefährder und Gefährderinnen ihrer eigenen gesellschaftlichen Teilhabechancen thematisiert. Gleichzeitig dokumentiert sich eine stärkere Konstruktion von Jugend als eigenverantwortliche Subjekte persönlicher Lebensführung nicht zuletzt in prominenten gerechtigkeitstheoretischen Bezügen, wie jüngere Konzepte des „capability approach“ belegen. Diese Tendenz findet sich auch in „well-being“-Ansätzen. Sie alle thematisieren und erforschen Jugendliche weitgehend losgelöst von konkreten sozialhistorischen Zusammenhängen und sozialstrukturell verankerten Lebenslagen. Auch in der Jugendforschung wirkt damit das sich auch in anderen Diskursen dokumentierende Bild Jugendlicher als eigenverantwortliche Gestalter und Gestalterinnen ihrer Biografie und ihrer sozialen Teilhabe.

Dieses Bild verdichtet sich, zieht man die seit vielen Jahren turnusmäßig erscheinenden jugendlichen Repräsentativbefragungen hinzu: Zwar wird hier nach wie vor am „Generationskonstrukt Jugend“ festgehalten, aber das Konstrukt selbst wird nur selten an gesellschaftliche Bedingungen von Jugend rückgebunden oder in seinem essenziellen Gehalt überprüft, sodass einerseits Stereotypen von differenten Jugenden mit Rückgriff auf Lebensstilanalysen und sozialen Herkunftsmilieus hervorgebracht werden. Andererseits treten Generationenlabels hervor, deren Reichweiten allerdings stark auf die Fragestellungen der Studien fokussiert sind und die somit kaum noch anschlussfähig an eine generationenvergleichende Jugendforschung sind. Dies produziert Bilder, in denen eine „gespaltene“ Jugendgeneration hervortritt, die – je nach Bildungsstand und Herkunftsmilieu – vollkommen unterschiedlich von sozialen Ungleichheiten betroffen ist. Jugend als generationaler sozialgeschichtlicher Zusammenhang, als generationale Lage im Horizont gesellschaftlicher Wandlungsprozesse oder als „eigene Generationsgestalt“ tritt zunehmend in den Hintergrund.

1.1.8 Die Jugend der Jugendberichte

Die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung sind sozialhistorisch verankerte Standortbestimmungen der gesellschaftlichen Lage von Kindheit, Jugend und Kinder- und Jugendhilfe. In der Gesamtheit der bislang erschienenen Berichte dokumentieren sie damit spezifische Jugendbilder im Spiegel der Sozialberichterstattung. Im Ersten Jugendbericht, der 1965 erschien und von der Bundesregierung erstellt worden ist, wird die Jugend als nachwachsende Generation entworfen, die als Aufgabe die gesellschaftliche Integration zu meistern habe. Dabei wird sie sowohl als „Teil der Gesellschaft“ als auch als ihr „Gegenüber“ beschrieben (vgl. Böh-

nisch/Schefold 2017). Einerseits wird der Jugendgeneration zugestanden, ihren Platz in der bundesrepublikanischen Gesellschaft in naher Zukunft zu finden, weil sie quasi selbstverständlich die freiheitliche Ordnung für sich nutze; andererseits wird hervorgehoben, dass diese freiheitliche Ordnung nur fortbestehen könne, „wenn die Jugend dazu herausgefordert wird, an sich selbst zu arbeiten und dabei lernt, verantwortlichen Gebrauch von den Möglichkeiten der Freiheit zu machen. Insoweit bedarf die gesamte Jugend der Hilfe. Die Jugendhilfe muss differenziert, intensiv und anspruchsvoll sein“ (Deutscher Bundestag 1965, S. 6f.). Diese sozialpolitische Aufgabe wird vor dem Hintergrund einer Gesellschaft formuliert, die sich und ihre Perspektiven auf Jugend kaum selbst hinterfragt. Mit Blick auf die Jugendgeneration werden allenfalls Besorgnisse über zunehmende Individualisierungstendenzen zum Ausdruck gebracht. Freiheit zu leben, so der Grundtenor, muss gesellschaftlich er- und gelernt werden. Insgesamt kann der Erste Jugendbericht als ein Dokument gelesen werden, das eine – auch zahlenmäßig – starke Jugendgeneration vor Augen hat, die quasi fraglos irgendwann ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen wird, noch ganz von der Generationenabfolge und ihrem (naturwüchsigen) Wechsel getragen.

Im Fünften Jugendbericht, der zwischen 1976 und 1979 als Gesamtbericht erstellt wurde, wird eine Jugendgeneration gezeichnet, die unter einem enormen Anpassungsdruck steht. Nach den gesellschaftlichen Reformbewegungen Ende der 1960er Jahre ist die Gesellschaft Ende der 1970er Jahre angesichts der Verknappung von Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsplätzen stark von Leistungs- und Konkurrenzdruck geprägt. Jugendliche müssen ihre Biografie vor dem Hintergrund schwieriger gewordener Bedingungen entwerfen (vgl. Böhnisch/Schefold 2017, S. 4; Deutscher Bundestag 1980, S. 24f.). Schulversagen, Ausbildungsmisere und Jugendarbeitslosigkeit sind die zentralen Probleme, mit denen diese Jugendgeneration konfrontiert ist. Zugleich wird der Jugendgeneration der ausgehenden 1970er Jahre mit Bezug zu diesen sozialen Problemen ein abnehmendes politisches Engagement unterstellt. Sozialpolitisch wird gefordert, die stagnierenden, aber dringend notwendigen Reformen wieder aufzunehmen, damit sich die Jugend den „Entwicklungsbesonderheiten und ihrer generationalen Stellung gemäß in der Gesellschaft entfalten kann (…): Damit kam ein neues diskursives Element: Das Recht des jungen Menschen auf Erziehung, auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Kinder und Jugendliche werden zu ‚Grundrechtsträgern’“ (Böhnisch/Schefold 2017, S. 5). Vor dem Hintergrund der Thematisierung von Widersprüchen zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen an Jugend und „belastenden und nachteiligen Lebensbedingungen, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind“ (Deutscher Bundestag 1980, S. 21), findet sich im Fünften Kinder- und Jugendbericht ein anderer Blick auf die Jugendgeneration: Nicht die naturwüchsige Generationenabfolge wird hier zum Thema, sondern die Annahme, dass Jugend nicht fraglos ermöglicht wird.

Diese Perspektive schreibt sich im Sechsten Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1984) fort und wird nun um die Kategorien Geschlecht und Lebenslage erweitert und konkretisiert. Der sogenannte „Mädchenbericht“, in dem es darum ging, die Lebenswirklichkeit von Mädchen und jungen Frauen zu thematisieren, entwirft das Bild von einer geschlechtshierarchisch geteilten Jugend, die nicht länger geschlechtslos als „die Jugend“ verstanden werden kann. Mädchen und junge Frauen sind mit gesellschaftlichen Weiblichkeitskonstruktionen der geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung konfrontiert, die sich stärker in die Lebensverhältnisse einschreiben als milieuspezifische und biografische Auswirkungen. Abwertung und Benachteiligung weiblicher Lebensverhältnisse sind die Folge. Im Bericht wird argumentiert, dass sich diese Chancenungleichheit sozialpolitisch nur verändern ließe, wenn eine grundlegende Veränderung geschlechterhierarchischer Arbeitsteilung angestrebt werde.

Im Achten Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1990), der mit dem Entwurf einer „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ auch gelesen werden kann als eine Erweiterung des Lebenswirklichkeitsansatzes aus dem Sechsten Jugendbericht, löst ein Bild von Jugend als „sozialstrukturell pluralisierter und individuell zu gestaltender Lebensphase“, Bilder historischer Generationenentwürfe und gesellschaftlich institutionalisierter Jugenddiskurse ab: „Nicht mehr der ‚Übergang’ in die Gesellschaft, sondern die Selbstständigkeit dieser Lebensphase steht im Fokus“ (Böhnisch/Schefold 2017, S. 5). Große Bedeutung kommt dabei den kulturellen, sozioökonomischen und demografischen Wandlungsprozessen zu, die sich seit den 1990er Jahren klar abzeichnen: Die Gruppe der Jugendlichen in der bundesdeutschen Gesellschaft schrumpft bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung der Älteren. Zudem werden die „Pluralisierung der Lebensverhältnisse“ und die „Individualisierung der Lebensführung“ als zwei zentrale Paradigmen formuliert. Die Jugendgeneration wird in diesem Bericht nicht mehr zuerst als diejenige Generation thematisiert, die in der Generationenabfolge einen zukünftigen gesellschaftlichen Entwurf erarbeitet bzw. zu erarbeiten hat. Vielmehr geht es nun um die Lebens- und Gesellungsformen, die Alltagskultur und den Konsum als ausgewiesene Kennzeichen jugendtypischer Selbstständigkeit. Kurz: Die Gegenwartsorientierung von Jugend wird in diesem Bericht fokussiert, wohl auch, weil sich die seit den 1990er Jahren vervielfältigenden Möglichkeiten und Zwänge der Lebensformen deutlich abzeichneten. Sozialpolitisch

wird ausgearbeitet, dass die sich vervielfältigenden Lebens- und Ausdrucksformen auch in einer gegenwartsbezogenen Kinder- und Jugendhilfe wiederfinden sollten, die sich mit den individuellen Einstellungen und Orientierungen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien angemessen auseinanderzusetzen hat, d. h. die Lebenswelt der Jugendlichen ruft eine daran orientierte, nämlich „lebensweltorientierte Jugendhilfe“ auf den Plan.

Im Elften Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2002) tritt ein Jugendbild hervor, das die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien im Kontext eines „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“ thematisiert. Nicht die Jugendgeneration als eigensinnige historische Gestalt, sondern die „nachwachsende Generation“ und deren Lebensverhältnisse geraten in den Blick.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass innerhalb der Jugendberichterstattung der Blick auf die Jugend und deren Lebenssituation stark von jeweils sozialwissenschaftlichen Diskursen um das Lebensalter Jugend geprägt war und ist. Bis in die 1970er Jahre herrschte dabei das Bild einer Jugendgeneration vor, die sich als künftige Gesellschaftsgestalterin auf das Erwachsenenalter vorbereitete. In den 1980er Jahren veränderte sich dieses Bild, es ging nicht mehr in erster Linie darum, den gesellschaftlichen „Personalwechsel“ mit Blick auf die Jugendphase zu erfragen, sondern Gegenwartsdiagnosen der lebensweltlichen Verhältnisse zu erstellen und zu verstehen, z. B. wie Jugendliche ihre Jugend gestalten können. In den 1990er Jahren verschiebt sich diese Sichtweise weiter zugunsten sozialpolitischer Forderungen für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien. Mehr und mehr zieht in die Jugendberichte eine Befragung des Wohlfahrtsstaats nach den Lebenssituationen seiner Kinder und Jugendlichen ein. Sozialpolitische Herausforderungen für die Verbesserung/Veränderung der Lebenssituation der jeweiligen Jugendgeneration werden vor dem Hintergrund der empirischen Beschreibung von Diskrepanzen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen als „Heranwachsende“ bzw. „junge Menschen“ formuliert. Dabei tritt der Entwurf der historischen Generationsgestalt in den Hintergrund und es werden differente Möglichkeitsräume für Jugend sichtbar. Jugend wird nicht mehr als sozialstrukturelle Größe, sondern als Subjektstatus aus eigenem Recht formuliert. Dieses Bild von Jugend als subjektiv zugewiesener Lebensphase hat jedoch seinen Preis: Der Entwurf einer „Generation Jugend“, die als nachwachsende Generation die zukünftige Gesellschaft verantwortungsvoll zu entwerfen und zu übernehmen hat, gerät zunehmend aus dem Blickfeld. Hinter Jugend als individuell zu gestaltender Lebenszeit tritt das Bild von Jugend als „Spiegel der Gegenwartsgesellschaft“ ebenso zurück wie das der „Jugend als Zukunft der Gesellschaft“.

1.1.9 Verdeckte Zusammenhänge: Von der Jugend zum Jugendlichen

Auffällig an den hier vorgestellten Bildern von Jugend in unterschiedlichen Zusammenhängen ist der vollzogene Perspektivwechsel von einer Betrachtung von Jugend als gesellschaftlich verankerter Statuspassage und sozialhistorisch gelagertem Generationszusammenhang hin zum Handeln und zur sozialen Integration Jugendlicher als einzelne Individuen. Dies zeigt sich nicht nur im historischen Vergleich der Jugendberichte, die zunehmend die Diversität jugendlicher Lebenslagen gegenüber generationsspezifischen Lagerungen von Jugend betonen. Damit spiegeln die Jugendberichte in ihrer Abfolge zugleich die Ausdifferenzierung der Jugendforschung, die Jugend als gesellschaftlichen Zusammenhang und politisches Handlungsfeld zunehmend aus dem Blick verliert.

Auch im Bereich der politischen Regulierung von Jugend werden definierte jugendpolitische Gestaltungsperspektiven durch eine Vielzahl von Einzelentscheidungen abgelöst, die in ihren Auswirkungen auf die Gestaltung des Jugendalters weitgehend unreflektiert bleiben. Im Kontext ökonomischer und pädagogischer Zusammenhänge werden Jugendliche vor allem als Gestaltende ihrer eigenen „Karriere“ und damit verbunden als Subjekte in der Verantwortung für ihre soziale Teilhabe und Selbstständigkeit konstruiert. Qualifikation und ökonomischer Erfolg erscheinen darin als die zentralen weichenstellenden individuellen Leistungen in einem intensivierten Wettbewerb um Zertifikate und den Umgang mit Unsicherheit.

Die Frage nach der Jugend wird damit in verschiedenen Diskussionszusammenhängen durch eine verstärkte Fokussierung auf Jugendliche und ihre individuelle Entwicklung verdeckt. Zentraler Ausgangspunkt medialer, wissenschaftlicher, pädagogischer und auch politischer Konstruktionen von Jugend bleibt dabei zwar einerseits die Frage, wie die gesellschaftliche Integration von jungen Menschen strukturiert wird, andererseits wird diese Frage aber direkt an die Jugendlichen weitergereicht und der Druck zur Selbstoptimierung, dem junge Menschen ausgesetzt sind, dadurch gesteigert. Es wird nicht um die Jugend als Integrationsmodus von Gesellschaft gerungen, sondern zunehmend um Herausforderungen, die Jugendliche jeweils individuell zu meistern haben und mit denen sie sich jeweils individuell in der Gegenwartsgesellschaft platzieren müssen. So werden Erwar-

tungen an die Jugendlichen, losgelöst von den sozialen und institutionellen Erfahrungen der Jugendlichen, diskutiert und nicht im institutionellen Gefüge des Jugendalters oder gar in einer Auseinandersetzung mit der generationalen Lage Jugendlicher betrachtet.

Jugend erscheint somit in den unterschiedlichen Sphären der Gesellschaft nur indirekt im Bild einer eigenständigen Lebensphase, viel stärker tritt ein anderes Bild hervor: Jugendliche werden als individuell Lernende in ihrem Optimierungspotenzial adressiert (vgl. auch Reinders 2016). Anstatt Jugend als gesellschaftlichen Ermöglichungsraum in der gegenwärtigen sozialhistorischen Situation zu diskutieren, wird, wenn überhaupt, nach individuellen Entlastungs- und „Freiräumen“ (vgl. auch Abs. 1.3.4) für einzelne Jugendliche im Alltagsstress des Jugendlebens gefragt. Bezugspunkt ist damit nicht die Jugend im Generationenzusammenhang, sondern die jeweils individuelle Befähigung von Jugendlichen. Diese Verschiebung in der Aufmerksamkeit „Von der Jugend zum Jugendlichen“ verdeckt die Frage, wie gegenwärtig Jugend als eigenständige Lebensphase konstruiert wird, welche sozialen Handlungsspielräume Jugendliche haben und wie sie diese gestalten können.

In diesem Jugendbericht wird davon ausgegangen, dass Jugend weiterhin als generationale Lage und als gesellschaftlicher Integrationsmodus hergestellt wird. Es wird angenommen, dass gerade heute – im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo es allein proklamiert wurde – gefragt werden muss, wie Jugend als eigenständige Lebensphase für junge Menschen jugendpolitisch ermöglicht wird. Dies zeigt nicht nur der in den skizzierten Sphären dargestellte Bedarf, sich wiederum neu systematisch zu vergewissern, wie Jugend als Lebensphase empirisch gefasst werden kann, sondern auch die Frage, welche Folgen die Politiken und Diskurse der vergangenen Jahre für die Lebensphase Jugend haben.

1.2 Von den Jugendlichen zur Jugend: Kernherausforderungen des Jugendalters

Seit dem ersten Jugendbericht, aber auch in neueren Jugendstudien, sind sich alle Diagnosen in einem Punkt einig: „DIE Jugend gibt es nicht“ bzw. „EINE Jugend existiert nicht“ (vgl. z. B. Deutscher Bundestag 1965, dann aber auch die *Sinus-Studien*, *Shell-Studien* etc.). Gemeint war (und ist) mit dieser Formel, dass Jugend als ein einheitliches Gebilde bzw. als „einheitliche Lebenslage“ nicht existiere. Diese Einsicht ist auf den ersten Blick einleuchtend. Das Alltagsleben Jugendlicher ist nicht ohne weiteres zu vereinheitlichen. Lebensbedingungen von Jugendlichen in der einen Region haben wenig mit denen in anderen Regionen gemeinsam, einige Gruppen junger Menschen genießen weitreichendere Teilhaberechte als andere. Zu unterschiedlich sind die sozialen, ökonomischen und politischen Konstellationen, die Jugendliche und junge Erwachsene vorfinden und in denen sie sich zurechtfinden (müssen). Multiple Erwartungen werden an sie herangetragen und je nach Milieu, Geschlecht, Herkunft und sozialem Status variieren diese Anforderungen erheblich.

Gleichwohl erscheint die ablehnende Formel von „der Jugend“ auf den zweiten Blick fragwürdig. Zwar existieren große Unterschiede in den sozialen Spielräumen und im Alltagsleben Jugendlicher, damit ist jedoch die Jugend als soziale Figur einer eigenständigen Lebensphase bzw. sozialwissenschaftlich als Lebensalter noch nicht beschrieben. Es ist nicht im Blick, wie Jugend als Integrationsmodus unserer Gesellschaft gestaltet wird, über den die jungen Menschen in ein Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt werden und sich setzen. Im Unterschied zu dem verkürzten Integrationsbegriff in den öffentlichen Diskussionen um Inklusion oder Migration geht es hierbei nicht um die Assimilation von Einzelnen in die soziale Ordnung. Jugend als Integrationsmodus meint vielmehr, dass moderne Gesellschaften über die generationale Ordnung der Lebensalter das Verhältnis von Individuen und Gruppen zur gesellschaftlichen Entwicklung arrangieren. Jugend ist eine Struktur, über die das soziale Zusammenleben und die soziale Ordnung gestaltet wird und über die funktionale Zusammenhänge hergestellt sowie soziale Erwartungen formuliert werden.

So wäre zu fragen, wie sich Jugend angesichts der „generationalen Ordnung des Sozialen“ (Alanen 1992/1997) durch einen spezifischen Integrationsmodus auszeichnet und als Lebensphase von anderen Lebensaltern (Kindheit, Erwachsenenalter, Alter) durch ganz bestimmte Kernherausforderungen in der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft abgrenzt. Sind also auch gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen, die an die Jugendlichen adressiert werden und politisch, rechtlich, psychologisch, pädagogisch formuliert werden, als „der Jugend“ zugehörig identifizierbar? Kurz: Gibt es in dieser Hinsicht „die Jugend“? Damit rückt die Frage in den Vordergrund, wie Jugend als Lebensphase und damit als eine generationale Lage sozial ermöglicht wird.

1.2.1 Generationale Lage: Von „den Jugenden“ zurück zur Jugend

In den vielfältigen Diskursen um die Jugend und die junge Generation, so wurde bereits festgestellt, gibt es keinen einheitlichen Zugang zum Begriff der Jugend oder der „Jugend-Generation“. Darüber können auch die – zu Beginn angesprochenen – teilweise medial inszenierten Versuche, die Jugendlichen heute als „Generation Y“ (Hurrelmann/Albrecht 2013) oder als „Generation Z“ (Scholz 2014) und damit als Nachfolgegeneration der „Generation X“ oder der „pragmatischen Jugendgeneration im Aufbruch“ (Shell Deutschland Holding 2015) bzw. „null zoff – voll busy“-Generation (Zinnecker/Geulen 2002) zu beschreiben, nicht hinwegtäuschen. Die Beschreibungen werden dem Alltagsleben der Jugendlichen nur wenig gerecht: „Allmählich betreten neue, ebenso selbst ernannte Experten die Bühne des Generationen-Hypes. Die (nächste) „Generation Z“ soll von 1995–2005 (oder – wem’s gefällt – ruhig auch ein paar Jahre früher oder später) das Licht der Welt erblickt haben. Sie lebt übrigens quasi rein virtuell. Das ist schlecht für die Y-Experten, werfen nun erste Professoren mit Marktgespür ihre ‚Z’-Weissagungen auf den Markt“ (Schütz 2015).

Ohnehin wird in der Jugend- und Generationenforschung davon ausgegangen, dass genau genommen eine Generation nur rekonstruktiv und erst im Vergleich zu anderen, zumeist älteren, Generationen tatsächlich adäquat beschrieben, identifiziert und eingeordnet werden kann (vgl. etwa schon Nave-Herz 1989). Doch diese Hinweise scheinen gerade im Markt erfolgversprechender Generationen-Metaphern seit der 68er-Generation nachrangig zu sein. Grundsätzlich suggerieren diese Metaphern, dass sie das „Lebensgefühl“ der jeweils jungen Generation erfassen. Sie wollen sagen, in welche Richtung die jungen Menschen die zukünftige Gesellschaft gestalten wollen oder sich gesellschaftlich integrieren werden. Es geht dabei um eine Vergewisserung der Erwachsenengeneration, wie die nachfolgende Generation den Übergang in das öffentliche Leben von Bildung, Beruf und Politik sowie das soziale Zusammenleben gestaltet. Brisant werden diese Metaphern, wenn sie als „principium medium“ (Mannheim) sozialen Wandels wahrgenommen und daraus politische Konsequenzen gezogen werden, weil die Jugend der Gegenwart als „virtuell lebend“, „karrieresehnsüchtig“ oder „durchgängig familienorientiert“ dargestellt wird.

Insgesamt haben Generationen-Metaphern nur eine geringe Aussagekraft über die Jugendgeneration. Sie erfassen nur wenig die Ausdrucksformen und das Alltagsleben der Jugendlichen einer Generation (vgl. unten). Sie beinhalten in erster Linie das Bild, das sich Ältere von den Jüngeren entwerfen wollen und zeigen, welche Erwartungen, Sehnsüchte und Hoffnungen an die junge Generation adressiert und welche Aufgaben ihnen zugeschrieben und zugemutet werden. Ist dieses Bild anschlussfähig an gesellschaftliche Diskurse, dann entsteht ein Label – wie Generation Y oder Z. Zugleich zeigt sich – quasi auf der Hinterbühne der Generationsetikettierungen – wie schnelllebig und wenig zielführend die Jugendlichen in ihr Erwachsenendasein „entlassen“ werden, nachdem sie diese Etikettierungen erfahren haben.

Aus der Perspektive der Jugendlichen erleben diese dagegen ihre „Jugend“ neu. Sie gestalten ihre Jugend und treten biografisch in ein neues Lebensalter ein, indem sie mit den eigenen und gesellschaftlichen Erwartungen an dieses konfrontiert werden. Doch ob diese Erwartungen neu sind, ob sich die generationale Lage der Jugendlichen heute von anderen Jugendgenerationen grundsätzlich unterscheidet, ob Jugendliche ihre Jugend heute anders gestalten und ob sie in einem anderen institutionellen Gefüge eingebettet sind, gilt es zu überprüfen.

Die Idee, eine Generation sozialgeschichtlich zu erfassen, geht auf die Überlegungen von *Mannheim* (1928) zurück. Er wollte zur Zeit der „Jugendbewegung“ das „Problem der Generationen“ soziologisch ausloten und thematisierte die Schwierigkeiten – begrifflich wie analytisch – eine Generation zu identifizieren. Der Begriff „Generation“ verweist ursprünglich auf biologische Abstammungsfolgen, d. h. auf die anthropologische Tatsache, dass auf die Elterngeneration jeweils eine (ihre) Kindergeneration folgt. *Mannheim* versuchte, dieser biologischen Dimension eine sozialgeschichtliche hinzuzufügen, indem er zuerst die familiale Generationsabfolge von der biologischen Tatsache entkoppelte und eine gesellschaftliche hinzukonstruierte, sodass nunmehr der Blick auf „Ältere und Jüngere“, die zur selben Zeit leben, frei wurde. Daraus entstand die „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“, d. h. der gesellschaftlich-analytische Entwurf, dass zur selben Zeit Menschen unterschiedlichen Alters mit differenten sozialgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen (*Mannheim* nannte das die „lebensphasenspezifische Ereignisprägung“) in einer Gesellschaft existieren. Aus dieser Tatsache leitete *Mannheim* ab, dass sich eine ähnliche sozialgeschichtliche Lagerung der jeweiligen Geburtskohorte als Lebensgefühl ergäbe, da die etwa Gleichaltrigen dieselben historischen Ereignisse zur gleichen Lebenszeit erführen. So käme es, dass nicht nur ein und dieselben Ereignisse zur etwa gleichen Lebenszeit von den jeweiligen Geburtskohorten verschieden verarbeitet werden, sondern dass sich daraus eine Generation formiere, die „einen jeweils anderen

Gegner in der Welt und in sich“ bekämpfe: „Während die Alten etwas noch in sich oder in der Außenwelt bekämpften und alle ihre Gefühls- und Willensintentionen, aber auch die Begriffserklärungen auf diesen Gegner hin orientierten, ist dieser Gegner für die Jugend verschwunden“ (Mannheim 1928, S. 181).

Über diese Generationendefinition, die gesellschaftsanalytisch die jeweilige Jugendgeneration ins Zentrum rückt, wird zweierlei fokussiert: Einerseits verdeutlicht sie die „lebensweltliche Gegenwartsorientierung“ von Jugendlichen – die (Selbst)Positionierung –, die auch empirisch in der jeweils jungen Generation beobachtbar ist: „In diesem Zeitverständnis – so *Mannheim* weiter – ist die Jugend zu allem Neuen bereit und es komme mit auf die Gesellschaft an, in welche Richtung sich diese Bereitschaft entwickelt“ (zitiert in Böhnisch/Schefold 2017, S. 16). Damit sind andererseits gleichsam die gesellschaftlichen Bedingungen avisiert, die die Einstellungen und Verhaltensweisen Jugendlicher „vom sozialen Engagement bis hin zur antisozialen Gewalt, vom verantwortungsvollen Selbstbewusstsein bis hin zum Gefühl der Ohnmacht und des Ausgesetzt-Seins mit beeinflussen“ (ebd.).

Dieser Versuch, Generationen als solche zu beschreiben, hat innerhalb der Generationen-, der Familien- wie der Jugendforschung zu vielen Verwerfungen geführt: Zunächst wurde der Entwurf dazu benutzt, dazu überzugehen, die jeweils junge Generation und deren „lebensphasenspezifische Ereignisprägung“ im Kontext einer sogenannten „Generationenlagerung“ zu erfassen (etwa: die Jugendgeneration der Weimarer Republik, die Generation der Kriegskinder des Zweiten Weltkrieges, die 68er-Generation, die APO-Generation, die „Null-Bock“-Generation, die „Wende“-Generation etc.). Darüber hinaus wurde der *Mannheimsche* Entwurf des „Problems der Generationen“ selbst kritisiert, sodass inzwischen zahlreiche Generationenbegriffe nebeneinanderstehen. Generationendiskurse werden nun im Vorhinein geführt, die Rekonstruktion des Generationsverhältnisses tritt zunehmend in den Hintergrund.

Doch Meinungen und Einstellungsmuster zu bestimmten Themen sind eben genau nicht geeignet, um eine Jugendgeneration zu identifizieren; mehr noch: streng genommen ist es gar nicht möglich, Jugendliche, die derzeit im Jugendalter sind, schon entschlossen als eine Generation zu beschreiben, denn was genau die lebensphasenspezifischen Ereignisprägungen sind, die eine Jugendgeneration ereilt, kann erst dann entschieden werden, wenn die Geburtskohorten dem jeweils gesellschaftlich definierten Jugendlichsein entwachsen sind. Erst dann zeigt sich, wie sich – und ob überhaupt – eine „Jugendgeneration“ formiert.

Vor dem Hintergrund, dass in jedem Fall erst ein Generationenvergleich einen etwas dezidierteren Einblick in die Lebenslage Jugend geben kann, wird in diesem Jugendbericht auf das Konstrukt der generationalen Lage zurückgegriffen. Es wird also versucht, einerseits soziale und institutionell gerahmte Lebenslagen, gesellschaftliche Chancen, Risiken und Zumutungen, Diskurse über und um Jugendliche zu beschreiben, die den Integrationsmodus Jugend in unserer Gesellschaft charakterisieren sowie andererseits die Ausdrucksformen Jugendlicher selbst herauszuarbeiten (vgl. v. a. Kap. 3).

1.2.2 Zur historischen Verwirklichung von Jugend: „Ermöglichen“ als Gegenwartsaufgabe

Das 20. Jahrhundert wird als *die* Epoche der Jugend beschrieben: „Nie zuvor wurde Jugend so intensiv diskutiert, thematisiert und erforscht wie im 20. Jahrhundert; und nie zuvor konnte sich aus der Alterspanne Jugend (die außerhalb des klassischen Erwachsenenalters liegt!) eine so universale Idealfigur für fast alle Erwachsenen entwickeln“ (Sander/Vollbrecht 2000, S. 7). Dabei werden gegenwärtig vielerorts Entgrenzungen der Vergesellschaftungsform Jugend beschrieben (vgl. Abs. 1.2.4) – Abgrenzungen zur Kindheit und zum Erwachsenenalter verschwimmen. Zudem können viele soziale Konstellationen in der generationalen Lage von Jugendlichen kaum in einer sozialen Figur gefasst werden. Zugleich tritt die Jugend heute angesichts ihrer weitgehenden Durchsetzung gerade mit ihren sozialen Entgrenzungen hervor. Vor diesem Hintergrund wird es für Jugendliche umso wichtiger, sich auf die soziale und pädagogische Ausgestaltung des Jugendalters und ihre Institutionen verlassen zu können. Sie sind darauf angewiesen, dass das institutionelle Gefüge des Aufwachsens im Jugendalter hält, was es verspricht: dass Jugend für alle Jugendlichen gleichermaßen sozial gerecht ermöglicht wird.

Jugend ist heute für viele junge Menschen eine soziale Realität, die mitunter im Lebenslauf zwischen dem zwölften und 27. Lebensjahr mehr als eine Lebensdekade umfasst. In diesem Zeitraum sollen die jungen Menschen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens eine soziale, politische und berufliche Handlungsfähigkeit verwirklichen, zur individuellen Verantwortungsübernahme befähigt werden sowie eine Integritätsbalance von subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit erfahren können. Wie die Formen der Qualifizierung, die Unterstützung in Verselbstständigungsprozessen und die Ermöglichungsorte der Selbstpositionierung im institutiona-

lisierten Gefüge des Aufwachsens diese Erwartungen erfüllen können (vgl. Abs. 1.2.5), ist für die jungen Menschen heute lebenslaufentscheidend und macht häufig den sozialen Unterschied aus. Darum ist es für Jugendliche und junge Erwachsene gegenwärtig wichtig zu wissen, ob sie ein generationales und individuelles Recht darauf haben, dass Jugend als eigenständige Lebensphase ermöglicht wird und nicht nur ein soziales Versprechen bleibt.

Die Konstruktion der Jugend als eigenständige Lebensphase unterliegt dabei als sozial- und ordnungspolitisches Projekt historischen Kontinuitäten, die im Folgenden in knapper Form und bezogen auf einige zentrale Entwicklungen nachgezeichnet werden sollen. Ausschnittweise soll dabei der Blick auf die entstehenden sozial- und jugendpolitischen Diskussionen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerichtet werden. So soll aufgezeigt werden, wie Jugend zum Gegenstand sozialpolitischer Auseinandersetzungen wurde und wie sich historisch ein protektionistisches Verständnis von Jugend politisch durchgesetzt hat.

Sozialgeschichtliche Perspektiven auf Jugend(politik) sind dabei in der Jugendforschung gegenwärtig wenig präsent. Dies gilt besonders für die politische Instrumentalisierung von Jugend in unterschiedlichen politischen Konstellationen des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Geschichte der politischen und sozialen Unterdrückung, Ausgrenzung sowie Tötung von Jugendlichen in den unterschiedlichen politischen Regimen der vergangenen zwei Jahrhunderte in Deutschland ist erst in Ansätzen geschrieben. Insbesondere die Geschichte von Jugend im Holocaust und im Exil gilt es weiter zu erforschen.

Insgesamt beginnt die sozial- und jugendpolitische Diskussion um die Jugendphase mit der nationalstaatlichen Durchsetzung der industriellen Moderne (vgl. Peukert 1986; Dudek 1990). Jugend wurde, folgt man der Jugendforschung, zur „selben Zeit erfunden wie die Dampfmaschine“ (vgl. Herrmann 1991, S. 203). So war im 19. Jahrhundert Jugend keine eigenständige Lebensphase, sondern im Unterschied zur Kindheit in erster Linie durch Arbeit geprägt: Ohne „Zweifel war es der Bezug zur Arbeit, der im 19. Jahrhundert den Unterschied zwischen Kindheit und Jugend bestimmte. Die Kindheit wurde von Arbeit mehr und mehr befreit; die Jugend war ihr gewidmet. In Bezug auf die Jugend trat die Schule in Konkurrenz zur Fabrik. (…) Waren sie einmal dreizehn, wurde für sie (…) die Arbeit zur Norm. Mit dem 18. Lebensjahr waren sie Erwachsene, die nur Pflichten, aber keine Rechte hatten. Die Werkstatt, die Fabrik, die Baustelle wurden so zu Räumen der Jugend, wenigstens zu Stätten der Arbeiterjugend. Der ‚Feierabend in der Fabrik’, zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein beliebtes Ansichtskartenmotiv, zeigt vor den Toren der Textilfabriken, an der Seite von Frauen, sowie vor Glashütten oder Hochöfen, unter lauter Männern, diese Gruppe von eigentlich sehr jungen Jugendlichen“ (Perrot 1997, S. 121).

In der nationalen Sozialberichterstattung im 19. Jahrhundert wird die Jugendfrage darum auch im Kontext der Bedeutung analysiert, welche die industrielle Arbeitsteilung für die berufliche Qualifizierung und Ordnungsvorstellungen von jungen Menschen hat. So holte bereits 1875 der Verein für Sozialpolitik in einer seiner ersten Sitzungen 16 Gutachten darüber ein, wie das Lehrlingswesen in Deutschland reformiert werden könne (vgl. hierzu Schmoller 1878, S. 191). Der jugendliche Arbeiter erschien in der Sozialberichterstattung am Ende des 19. Jahrhunderts von jeglicher institutionellen Kontrolle freigesetzt. Erst der Eintritt ins Heer schien diese „Kontrolllücke“ (vgl. Peukert 1986) nach der Schule zu beenden. Gesucht wurden institutionelle Möglichkeiten (z. B. Fortbildungsschulen, gewerbliche Schulen oder Lehrwerkstätten), um auf diese sozial- und ordnungspolitische Herausforderung zu reagieren. Letztlich stand die Frage im Mittelpunkt, wie das Jugendalter im aufstrebenden industriellen Nationalstaat institutionell reguliert werden sollte. Die Jugendlichen erschienen in die nationale Industriegesellschaft hinein freigesetzt.

Die Sozialreformerin und spätere Reichtstagsabgeordnete *Baum* thematisierte in diesem Zusammenhang bereits (1910) unter Bezug auf die Berufszählungen von 1895 und 1907 die geschlechterspezifischen Unterschiede: Vor dem Hintergrund der Einrichtung von Maßnahmen zur Bildung und sozialen Sicherung des männlichen Arbeiters forderte sie für Frauen ähnliche Strukturen, deren berufliche Integration zu dieser Zeit deutlich anstieg. Besonders die weibliche Jugend erfahre im „Entwicklungsalter“, das als „Brennpunkt der Persönlichkeitsbildung“ angesehen werden müsse, keine Unterstützung. Die Persönlichkeitsbildung der jungen Frauen im industriellen Kapitalismus werde, so ihre Kritik – in der „Doppelstellung zu Beruf und Ehe“ – durch die ungelernte Erwerbsarbeit und die „Enge des Hauses“ erdrückt (Baum 1910, S. 104f.). *Baum* forderte, dass die Jugendpolitik – man könnte sagen – eine generationale Gewerkschaft zu sein habe und der jungen Generation – aus ihrer Sicht insbesondere den Mädchen – die „Bewegungsfreiheit“ sichern und geben solle, damit sie sich zu „Persönlichkeiten“ entwickeln könnten (ebd.). Letztlich habe die Pädagogik für diese den gleichen Dienst zu erfüllen wie die Gewerkschaften und Arbeiterbildungsvereine ihn für den erwachsenen männlichen Arbeiter leisten. Die

Jugendpädagogik – so kann man *Baum* pointiert interpretieren – müsse auch eine Gewerkschaft für die Jugend sein, damit sie in der Jugend zu ihrem Qualifizierungsrecht komme.

Wie intensiv die Industriegesellschaft das Leben der Jugendlichen prägte, zeigen auch empirische Jugendstudien in der Zeit der Weimarer Republik. *Larzarsfeld*, der z. B. 1931 eine Untersuchung zur Berufswahl von Jugendlichen vorlegte, konnte feststellen, dass die Berufswünsche der großstädtischen Jugend in ihrer statistischen Verteilung den ökonomischen Aufbau der Städte und bestehende Konjunkturschwankungen deutlich widerspiegeln. *Lazarsfeld* resümierte: Es wird einerseits ein Lebensalter konstruiert, in dem die Jugendlichen Qualifizierungen aufbauen und Entscheidungen treffen sollen, die für ihr ganzes Leben von größter Bedeutung seien. Andererseits würde – so könnte aus heutiger Sicht formuliert werden – das institutionelle Gefüge des Jugendalters nicht die Möglichkeiten bereitstellen, damit Jugendliche sich entsprechend vorbereiten könnten. Letztlich liefen diese Diskussionen darauf hinaus, dass es eines allgemeinen Jugendrechts bedarf (Lazarsfeld 1931).

Doch die Position eines allgemeinen Jugendrechts konnte sich nicht durchsetzen. Es wurde auch in der Weimarer Republik kein „Rechtssystems für den gesellschaftlichen Teilbereich Jugend“ verabschiedet, das „durchaus vergleichbar mit der Entwicklung des Arbeitsrechts zur Regelung der Rechtsposition des Arbeitnehmers gegenüber Betrieb und Staat“ gewesen wäre. Wirklichkeit wurde ein „Jugendhilferecht, das den Maßnahmen von Erziehungsinstitutionen eine gesetzliche Grundlage geben sollte“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 132f.). Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 galt dann in Deutschland zwar Jugend als ein per Gesetz der öffentlichen Förderung anvertrautes, nationales Gut. Dennoch wurde mit dieser Entwicklung in den 1920er Jahren auch der Pfad für eine protektionistische Jugendpolitik in Deutschland gelegt, der bis heute prägend ist.

Hornstein resümierte 2004, dass sich die Position durchgesetzt habe, die „Jugendpolitik als Hilfepolitik für die Jugend verstanden hat“, denn ein Jugendhilfegesetz „ist immer noch besser […] als gar nichts“. So war „ein umfassendes Jugendgesetz […] politisch nicht durchsetzbar. Und seit der Zeit […] ist Jugendpolitik konzentriert auf diesen Aspekt der Hilfe, des Schutzes, und wenn man mal sieht, was in den letzten 100 Jahren in Bezug auf Jugend in Deutschland gemacht worden ist, da wird man sehen, welch große Bedeutung der Schutzgedanke hat. Deutschland hat eine im Grunde protektionistische Jugendpolitik, andere Zielsetzungen und Inhalte haben in dieser Politik kaum einen Platz. […] Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz hat Jugend (als Jugendbewegung) keine Rolle gespielt, höchstens ein bisschen Pädagogisierung“ (Hornstein 2004, S. 47).

Diese pädagogisch-protektionistische Lösung hängt eng mit den Kontrollvorstellungen und dem Bild von jungen Menschen zusammen, das sich erst nach und nach veränderte. Insgesamt überzeichnete, mit Bezug auf die Jugendbewegungen des beginnenden 20. Jahrhunderts, ein nationales Jugendbild der „Kulturpubertät“ (Spranger 1924) die soziale Demografie des Jugendalters, die in erster Linie durch Klassenunterschiede geprägt war (vgl. Bühler 1990). Aus diesem Blickwinkel wurde dann in den 1920er Jahren auch das Bild von der „amerikanischen Jugend“ (Diesel 1929) geboren. Konsum- und Freizeitorientierung von jungen Menschen wurden seither als Jugendphänomene kritisiert.

Gleichzeitig wurde im Zuge dieser Diskussion auch immer wieder bis in die Gegenwart hinein über den kultur- und gesellschaftskritischen Habitus der Jugend in der Zeit gestritten. So wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Bild einer Jugendgeneration gezeichnet, die antimodernistisch, kapitalismuskritisch und „jugendbewegt“ die existierende Gesellschaft ablehnte. Während der beiden Weltkriege wurden Jugendgenerationen konstruiert, die im Nachgang mal als verraten, kriegssehnsüchtig oder verblendet bzw. als antifaschistisch, widerstandskämpferisch und antinationalsozialistisch eingeordnet worden sind. Während der Nachkriegszeit finden wir in der Bundesrepublik dann die allseits bekannten Konstruktionen von den Halbstarken, der skeptischen Generation bis hin zu den 68ern, für die DDR wird unterschieden zwischen Aufbaugeneration, Integrierten und Distanzierten (vgl. Lindner 2003). Seit der Einführung des Internet wurden die politischen Generationslabels von den WWW-Labels abgelöst, das Netz bestimmt seither die Variationen von Jugendlichkeit: Netz-Generation und Generation@ labeln diejenigen, die ins Internetzeitalter hineingeboren wurden, gefolgt von denen, für die nun X, Y, Z und das „Millennium“ reserviert worden ist.

In der Folge dieser Bilder wurde aber häufig übersehen, dass es „ein Konzept von Jugend als Moratorium, als pädagogische Provinz und als produktive Entwicklungsphase, wie es in den Jugendtheorien von *Rousseau* (1762) bis zu *Spranger* (1924) seit der Wende des 18. Jahrhunderts beschrieben wurde“ in weiten Teilen des 20. Jahrhunderts „als Realität allenfalls für einen kleinen Kreis der bürgerlich akademischen, vor allem der männlichen Jugend“ gab. „Da die Mehrheit (mehr als 70 %) der Jugendlichen der 50er Jahre, ebenso wie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, mit 14 oder 15 Jahren die Volksschule abschloss, dann in die Berufswelt eintrat, dort in der Regel 48 Stunden in der Woche arbeiten musste und in der geringen frei verfügbaren Zeit auch

nur wenig Freizeitangebote hatte, ist es auch nicht verwunderlich, dass die Mitglieder dieser Jugendgeneration, […] in biografischen Gesprächen über kein entfaltetes Konzept von Jugend verfügen. Für relativ viele Angehörige dieser Generation schrumpft Jugend in den biografischen Erinnerungen auf die Bedeutung eines Anhängsels zusammen – als Ende der Kindheit und als Eingangsphase des Erwachsenseins“ (Grunert/Krüger 2000, S. 197ff.). Entsprechend war ebenfalls in den 1950er Jahren und auch später noch der Prototyp des Jugendlichen der schulentlassene junge Mensch, der seinen Weg in die Arbeitswelt nahm. So stützte sich auch *Schelsky* (1975) in seiner bekannten Diagnose von der „Skeptischen Generation“ vor allem auf die berufstätige Jugend, „weil uns der junge Arbeiter und Angestellte, und nicht der Oberschüler oder Hochschüler, die strukturierende und verhaltensprägende Figur dieser Jugendgeneration darzustellen scheint“ (Schelsky 1975, S. 7). Damals war für die ganz überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen die Schule eine biografische Episode, die bereits hinter ihnen lag.

Die (Berufs-)Bildungsreformen und die Sozialpolitik der vergangenen 50 Jahre haben diese Strukturierung grundsätzlich verändert. Jugendzeit ist heute für die große Mehrheit der Heranwachsenden – für junge Frauen und Männer – zu einem beträchtlichen Teil (Hoch-)Schul- und berufliche Ausbildungszeit. Dadurch wird nicht nur die Qualifizierung junger Menschen institutionell neu verankert, sondern das Jugendalter wird neu geordnet. Insgesamt ist es aber nicht nur die gewachsene Bildungsbeteiligung, die das Jugendalter heute bestimmen, sondern auch die diskursiven Erwartungen an die Selbstoptimierung junger Menschen, wie sie in den ganz unterschiedlichen Bildern von Jugend zum Ausdruck kommt (vgl. Abs. 1.1).

Entsprechend können die gegenwärtigen Beschreibungen der „Entstrukturierung“, „Entstandardisierung“ und „Biografisierung“ von Jugend vor allem als Zeitdiagnosen gelesen werden, die ausdrücken, dass im Wandel zur globalisierten Wissensgesellschaft Jugend in sozialen Entgrenzungen verwirklicht wird. Ob in diesem Zusammenhang der Pfad einer protektionistischen Jugendpolitik, wie er im 20. Jahrhundert angelegt wurde, aufgebrochen wird, erscheint offen. Viele Anzeichen – wie z. B. die verlängerten Qualifizierungszeiten und die erhöhte Bildungsbeteiligung, aber auch die Ausdifferenzierung und Normalisierung jugendkultureller Ausdrucksformen – deuten darauf hin, dass viele junge Menschen Jugend gleichzeitig als eigenständige Lebensphase und als offene Form des Übergangs erfahren. Somit sind die Zeitdiagnosen vor allem als Aufforderung zur Ermöglichung zu lesen. Sie deuten darauf hin, dass die Jugend als eigenständige Lebensphase historisch gesehen erst in der Verwirklichung begriffen ist und eine politische Herausforderung für die Zukunft darstellt. Dass die Durchsetzung von Jugend für alle Jugendlichen in erster Linie sozial- und ordnungspolitischen Regulationen unterliegt, machen die kursorischen historischen Ausführungen deutlich.

1.2.3 Jugend als Jugendmoratorium

Zur historischen Entwicklung von Jugend als Lebensphase gehört auch, dass diese seit den späten 1960er Jahren zunehmend als Moratorium in Form einer zeitlich begrenzten Freisetzung und Entpflichtung Heranwachsender von gesellschaftlichen Aufgaben und Teilhabeformen gefasst wird. Auch wenn *Zinnecker* (2000) resümiert, dass es dabei auch im 20. Jahrhundert „weniger um die empirischen Lebenslagen und Lebensverläufe von Kindern und Jugendlichen und noch viel seltener um konkrete Kinder und Jugendliche“ (Zinnecker 2000, S. 37) ging, war diese Figur doch in der Jugendforschung und in den „vielfachen wissenschaftlichen und medialen Diskursen [...] um Kindheit und Jugend [...] im 20. Jahrhundert“ äußerst präsent. Sie bildete einen Kern wissenschaftlicher Konzeptionen und einer Theoretisierung des Aufwachsens und der Sozialisation sowie den normativen Bezugspunkt politischer Regulierung und pädagogischer Gestaltung von Kindheit und Jugend. Funktional verankert ist das Moratorium der Jugend in der gesellschaftlichen Notwendigkeit, generationalen Wandel zu gestalten und zu ermöglichen (Böhnisch 1982; Zinnecker 2003). Jugend wird vor diesem Hintergrund in Form von Zumutungen, Bewahrungen und Entpflichtungen diskursiv konstruiert und politisch gerahmt (vgl. Andresen 2013). Inhaltlich wird das pädagogische Moratorium von Kindheit und Jugend vor allem über vier strukturelle Merkmale bestimmt (vgl. etwa Zinnecker 2000):

– Erstens werden Jugendliche in modernen Gesellschaften von reproduktiven Aufgaben befreit, z. B. über die gesetzliche Festlegung des Heiratsalters und der Regelung von Arbeitsverboten sowie über vielfältige Schutzbestimmungen in den Bereichen Arbeit, Sexualität und wirtschaftliches Handeln. Jugend sollte, so der idealtypische Modus in der industriellen Moderne, „aus dem Bereich der Produktion ausgegliedert – „separiert“ –, um in dieser Separation auf die Integration in eben diese Gesellschaft vorbereitet werden zu können. Jugendliche sollen Identitäten und spezifische Arbeitsvermögen gleichermaßen hervorbringen und

entwickeln können, da die Logik des Sozialisationsprozesses eine andere sei als die des Produktionsprozesses“ (Böhnisch 1982, S. 86f.).

– Die Konzeption von Jugend als Phase der Qualifikation im Kontext pädagogisch orientierter Interaktionen mit Erwachsenen bildet ein zweites Strukturmerkmal des Entwurfs einer Jugend als Moratorium, dem im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder und zuletzt seit den 2000er Jahren große Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Im Bereich der politischen Regulation stehen dafür etwa die Einführung und Ausweitung der Schulpflicht sowie die Professionalisierung pädagogischer Berufe.
– Drittens steht damit verbunden die Entwicklung spezifischer Institutionen der gesellschaftlichen Verinselung von Jugend in Form von Jugend- und Bildungseinrichtungen, wie Schulen, die besondere Inklusionsräume für Jugendliche in modernen Gesellschaften bereithalten. Gegenwärtig wird die Sicherung von Teilhabe in Institutionen u. a. in der Umsetzung der Inklusion von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an allgemeinbildenden Schulen sowie in der Kinder- und Jugendhilfe neu geregelt.
– „Moratorien des Aufwachsens“ sind schließlich viertens in der Ausrichtung auf den Lebenslauf zeitlich befristet. Die je definierten zeitlichen Grenzen unterliegen einerseits dem sozialhistorischen Wandel, wie etwa der Ausweitung und späteren Einschränkung von Regelungen zu sexueller Teilhabe im Jugendalter. Andererseits sind sie für spezifische soziale Gruppen unterschiedlich ausbuchstabiert, wie bspw. differente Regelungen zur Schulpflicht für geflüchtete Jugendliche oder für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zeigen. Nicht zuletzt bestehen im Zusammenhang sozialhistorischer Epochen und kultureller Kontexte auch unterschiedliche inhaltliche Konzeptionen eines Moratoriums, etwa als Zeitraum der Vorbereitung auf die gesellschaftlichen Aufgaben Erwachsener, der Selbstentfaltung oder des Schutzes vor gesellschaftlichen Anforderungen. Damit verbunden sind differente Formen der Ko-Konstruktion des Moratoriums durch Jugendliche.

Neben dieser stark auf die gesellschaftliche Regulation von Jugend abzielenden Konzeption eines Moratoriums bestehen weiterführende Konzeptionen etwa in der Annahme eines „psychosozialen Moratoriums“ als auf Individuation ausgerichteter Möglichkeitsraum, „bei dem eigensinnig und eigenständig experimentiert werden kann und bei dem ohne starre Regelungen und mit genügend Raum und Zeit innere und äußere Realität umgearbeitet werden kann“ (King 2004, S. 40). Diese Zugänge setzen vor allem adoleszenztheoretisch an und gehen davon aus, dass sich junge Menschen einen Entwicklungsraum nehmen und auch dringend benötigen, um biophysische und damit verbundene soziale Veränderungen zu bearbeiten.

Kritische Reflexionen sehen dagegen das Konzept des „Ausbildungsmoratoriums“ in seiner Funktion zur Herstellung von „Verfügbarkeit und Loyalität von Arbeitskräften und Untertanen“ und nicht in der Perspektive der „Freigabe eines von den Heranwachsenden selbst gestalteten Lebensentwurfs“ (Bosse 2000, S. 53). In Übereinstimmung mit dieser Kritik verweisen auch allgemeinere Bezüge auf das Moratoriumskonzept darauf, dass strukturelle Mechanismen der Sicherung eines jugendlichen Moratoriums nicht auf die Gewährung von sozialen Handlungsspielräumen der individuellen Entwicklung hin angelegt sind, wie es die Begriffe „Schonraum“, „Auszeit“ oder „Entpflichtung“ (z. B. Zinnecker 2000) nahelegen, sondern in erster Linie Zwänge auf Angehörige einer Generation mit dem Ziel der gesellschaftlichen Integration ausüben (z. B. Schröer/Böhnisch 2007; Bojanowski/Eckert 2012).

Das damit in einer übergeordneten Form beschriebene Jugendmoratorium umfasst also konzeptionell zugleich gesellschaftliche Erwartungen an Jugendliche in Form von Qualifizierung und Verselbstständigung wie auch Anforderungen an ästhetische, wertbezogene und soziale Orientierung und Selbstpositionierung. Die Konzeptionen des jugendlichen Moratoriums prägt folglich die grundlegende Dualität eines proklamierten sozialen Handlungsspielraums als Entlastung einerseits und der mit seinen Institutionalisierungen verbundenen Integrationsanforderungen andererseits. Diese konzeptionelle Unbestimmtheit dokumentiert sich bis in neuere empirisch fundierte Typologien hinein, in denen mit dem Begriff des Bildungsmoratoriums der ziel- und erfolgsorientierte Abschluss von Ausbildungskarrieren und mit dem Begriff des Freizeitmoratoriums eine auf Wohlbefinden und Selbstverwirklichung orientierte Verlängerung der Jugendphase bezeichnet wird (z. B. Reinders 2006). Sie dokumentiert sich selbst noch in Beschreibungen aktueller Transformationen gesellschaftlicher Jugendbilder hin zu einem „Optimierungsmoratorium“, in dem beschrieben wird, dass vor dem Hintergrund einer Konzentration auf beschleunigte und individualisierte Bildungskarrieren Freiräume zum selbstbestimmten und informellen Lernen im Jugendalter beschnitten werden (Reinders 2016).

Zugleich wird das Moratorium als sozialer Zusammenhang bereits seit den 1970er Jahren auf die Altersgruppe der Jugend insgesamt bezogen, Jugend also als ein gesellschaftlicher Raum der Sicherstellung von Integration

im Generationenverhältnis konzeptionell entfaltet. In Abgrenzung zum Lebensalter Kindheit gewinnt das Jugendmoratorium als Zeitraum der eigenständigen und selbstverantwortlichen Gestaltung von Ausbildungskarrieren und soziokultureller Teilhabe sowie der vorbereitenden Ausgestaltung des Lebenslaufs an Kontur. Politisch umgesetzt wird das Moratorium in erster Linie über die Ausweitung der Institutionalisierung von Jugend in Form formaler Bildung (Scholarisierung) sowie die Definition von Altersgrenzen z. B. für Heirat, Mündigkeit oder Strafbarkeit.

Neben bestehenden konzeptionellen Kritiken am inhaltlichen Entwurf der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz des Moratoriums werden Auflösungstendenzen der Freisetzung Jugendlicher von gesellschaftlichen Aufgaben konstatiert (z. B. Lange 2001; Bertram 2006; Böhnisch 2012). So bezieht sich die im letzten Jahrzehnt im wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskurs vorangetriebene Differenzierung zwischen Jugend und jungem Erwachsenenalter in erster Linie auf eine Destrukturierung der Übergänge zwischen diesen beiden Lebensphasen, die ehemals durch das zeitliche Aufeinandertreffen relevanter Lebensereignisse, wie Verselbstständigung gegenüber der Herkunftsfamilie, Familiengründung oder Eintritt ins Berufsleben definiert waren (vgl. Bertram 2006). Aktuelle Analysen verweisen auf eine zeitliche Entkopplung von Qualifikations- und Verselbstständigungsprozessen und deuten die Verlängerung von Qualifikationsphasen sowie die Prekarisierung des Übergangs in den Beruf einerseits als Barrieren für Verselbstständigung und Familiengründung und andererseits als Indiz einer sich verschärfenden Situation im Hinblick auf Generationengerechtigkeit (ebd., S. 17; Bock/Schröer 2008).

Bezogen auf die Entwicklung des jugendlichen Moratoriums wird in sozialwissenschaftlichen Studien weiterhin bereits seit den 1980er und 1990er Jahren eine steigende Selbstregulation von Jugend durch Positionierungen Jugendlicher beobachtet (vgl. Brake 2003): Sie betrifft vor allem die Egalisierung der Generationenverhältnisse, ästhetische Formen kultureller Ausdrucksstile, die eigenständige Teilhabe von jungen Menschen an medialer Gestaltung und an der Konsumwelt sowie auch die zunehmende Gewährung und Festschreibung der Rechte von Kindern und Jugendlichen. Empirische Studien verweisen in diesem Zusammenhang auf einen steigenden Selbstbezug von Jugendlichen in Form einer „selbstverantwortlichen Planungsinstanz des eigenen Lebens“, die metaphorisch mit dem Konzept des „psychosozialen Laboratoriums“ gefasst wird (Lange 2002, S. 430). Damit bestätigt sich zugleich auch für das Konzept des Moratoriums die Abkehr von einer Konstruktion als lebensaltertypischer Zusammenhang für eine Jugendgeneration insgesamt und eine Hinwendung zu einem Verständnis als individueller Raum der Bearbeitung und Bewältigung lebensalterspezifischer Anforderungen.

1.2.4 Das entgrenzte Jugendmoratorium

Welche strukturellen Veränderungen der Lebenslage Jugend untermauern nun diesen konzeptionellen Wandel des Moratoriums von der generationalen Ausdrucksgestalt zum individuellen Möglichkeitsraum?

Im Hinblick auf die Freisetzung von reproduktiven Aufgaben als Kern des Konzepts des Jugendmoratoriums zeigen sich zunächst widersprüchliche Entwicklungstrends. So steigen das Heiratsalter sowie das Alter junger Frauen bei Geburt ihres ersten Kindes zwischen 1960 und 2010 um ca. 6–8 Jahre an und verlagern sich damit in das dritte Lebensjahrzehnt (vgl. Tab. 1–1).

Tabelle 1-1

Heiratsalter, Alter von Müttern bei Geburt des ersten Kindes, Erwerbstätigenquote und Wohnen im elterlichen Haushalt im Zeitvergleich

	1950	1960	1970	1980	1990/1991	2000	2010
Heiratsalter[1]	w: 25,4/24,0 m: 28,1/26,1	w: 23,7/22,5 m: 25,9/23,9	w: 23,0/21,9 m: 25,6/24,0	w: 23,4/21,8 m: 26,1/23,9	w: 28,4/24,5 m: 31,1/26,6	w: 28,5/28,0 m: 31,3/30,7	w: 30,3 m: 33,2
Durchschnittl. Alter von Müttern bei Geburt des ersten Kindes[2]	-	-	24,3/22,4	25,2/22,1	26,8/22,9	29,7/29,1	30,2/29,9

Erwerbstätigenquote in %[3]	**1957**	-	**1977**	-	**1997**	-	**2010**
15- bis 20- Jährige:	*75*	-	*45*	-	*26*	-	*27*
20- bis 25- Jährige	*83*	-	*71*	-	*63*	-	*64*

	1955*	**1964***	**1978****	-	-	**2006***	**2008****
Wohnen im elterlichen Haushalt[4] **in %**	*85*	*79*	*53*	-	-	*66*	*55*

Quellen:
1 Bäcker/Hüttenhoff 2017, S. 18: Statistisches Bundesamt; bis 2000 Daten im West-Ost-Vergleich (West/Ost)
2 Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012b): Geburten in Deutschland, S. 11; bis 2000 BRD, Westdeutschland innerhalb von Ehen/DDR, Ostdeutschland, bis 2000 insgesamt
3 Bäcker/Hüttenhoff 2017, S. 48: Statistisches Bundesamt, Ergebnisse des Mikrozensus; Statistisches Bundesamt 2015h, S. 353
4 Maschke/Stecher 2017, S. 31: *Shell-Jugendstudien*; * 15- bis 24-Jährige, ** 18- bis 26-Jährige

Auch die Erwerbstätigenquote ist seit Mitte der 1950er Jahre deutlich gesunken, was vor allem mit dem Erreichen höherer Qualifikationen und der damit verbundenen späteren Einmündung in den Beruf zusammenhängt. Zugleich zeigen einschlägige Studien, dass ein großer Teil der Jugendlichen schon neben der Schulkarriere jobbt (vgl. Schneider/Wagner 2003), bereits am Beginn der Jugendphase am Konsummarkt teilhat (vgl. Tully 2012) und mehr unter 25-Jährige als noch in den 1960er Jahren im Jahr 2006 in einem eigenen Haushalt leben (vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 31).

Mit der skizzierten Verschiebung der Aufnahme von Erwerbstätigkeiten geht die weitere Institutionalisierung von Jugend als Qualifikationszeit einher. Diese unter dem Stichwort der Scholarisierung von Jugend bekannt gewordene Entwicklung setzte historisch mit der Einführung der Schulpflicht im Laufe des 19. Jahrhunderts ein und erfuhr in Folge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre eine weitere Steigerung (vgl. zusammenfassend Fraij u. a. 2015). Die jüngere Entwicklung wurde in der Bundesrepublik Deutschland, verspätet gegenüber der DDR, reguliert durch die bildungspolitischen Maßnahmen der Ausdehnung der Schulpflicht und des Ausbaus gymnasialer Bildungsgänge in verschiedenen Bundesländern (vgl. ausführlich Hadjar/Becker 2006). Sie ging einher mit einer deutlichen Erhöhung der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung, in der sich mittlere und höhere Schulabschlüsse für die Mehrheit der Jugendlichen ebenso durchsetzten wie eine qualifizierte Berufsausbildung. Auch die Zahl der Studierenden steigt seither kontinuierlich an (vgl. ebd., S. 11f.; Geißler 2008, S. 274ff.; zum Bildungsmoratorium in der DDR z. B. Helsper/Böhme 2002).

Während geschlechtsspezifische Benachteiligungen für weibliche Jugendliche im Bildungssystem in der Folge der Bildungsexpansion abgebaut wurden, blieb die hohe soziale Selektivität des mehrgliedrigen bundesdeutschen Schulsystems erhalten. Dies wird besonders deutlich sichtbar an der zunehmenden sozialen Homogenität der drastisch geschrumpften Hauptschule (vgl. Solga 2005). Zum anderen zeigt sich im vergangenen Jahrzehnt ein deutlicher Bedeutungsgewinn von Bildung auf der Ebene der für Bildung aufgewendeten Zeit, der Bildungsaspirationen von Jugendlichen sowie der Bildungsaffinität von Familien und Peergroups (vgl. Fraij u. a. 2015). Schuljugend wird damit zunehmend und dominant zum Qualifikationsraum und als solcher von Jugendlichen anerkannt – allerdings ohne dass sich die damit verbundene und traditionell im Jugendalter eher niedrige Schulfreude dadurch erhöhen würde (ebd., S. 175f.). Auf der Basis dieser Befunde liegt die Schlussfolgerung nahe, dass „Scholarisierung [...] zu einem Teil einer Haltung des Subjekts [wird], die – beispielsweise im Sinne des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) – auf Maximierung der Leistung, Selbststeuerung und -optimierung zielt“ und damit „auf ein ‚unabschließbares Wachstum’“ (Fraij u. a. 2015, S. 180).

Zur Tendenz der „Verinselung“ von Jugend in Form spezifischer Institutionen und sozialer Kontexte trägt neben der Schule sowie den Institutionen der beruflichen Ausbildung seit den 1980er Jahren auch eine ausdifferenzierte Landschaft jugendkultureller Stile und Szenen bei. Jugendkulturen stellen spezifische ästhetische, kulturelle und soziale Räume Jugendlicher dar (vgl. etwa Baacke 1997; Hitzler/Niederbacher 2010). Mit ihnen geht ein klar konturiertes und distinktiv orientiertes Erwachsenenbild einher, dem jugendspezifische kulturelle Praxisformen und Wertorientierungen gegenübergestellt werden. Bezogen auf die Identifikation mit Jugendkulturen zeigen kohortenvergleichende Analysen, dass freizeitkulturelle Gruppen konstant hohe Zustimmungswerte erhalten und rechte Szenen gleichbleibend auf Ablehnung stoßen, während die polarisierende Kraft von Protestsi-

len abnimmt (vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 41ff.). In Übereinstimmung damit weisen die Daten der Jugendstudien auf ein Absinken der sozialen Distanz zu Erwachsenen aus der Perspektive der Jugendlichen hin, wobei die Kritik an der Erwachsenengeneration und deren gesellschaftlichem Engagement für Jugendliche bestehen bleibt (ebd., S. 35ff.).

Schließlich ist im Zuge der Debatten über die Entgrenzung der Jugendphase (z. B. Olk 1985; Hornstein 1988; Schröer 2004) gerade eine Flexibilisierung der durch spezifische Ereignisse definierten Grenzen des Jugendalters diskutiert worden. Die einheitliche zeitliche Struktur der Jugendphase für alle Jugendlichen einer Generation, so die These, löse sich vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels in multiple und plurale zeitliche Verlaufsformen des Übergangs ins Erwachsenenalter auf. Die These wurde fortgeführt in Befunden zum Vertrauensverlust von Jugendlichen in die Jugend als Phase der Sicherung sozialer Integration im Erwachsenenalter (z. B. Münchmeier 1998) und Überlegungen zur Transformation des Jugendmoratoriums von einem Raum der Freisetzung von Arbeit in einen Kontext der Bewältigung widersprüchlicher gesellschaftlicher Handlungsanforderungen (z. B. Böhnisch/Schröer 2008).

Auf der Basis der Analyse von Daten aus Jugendsurveys zur Verselbstständigung am Übergang von der Kindheit in die Jugend zeigen *Maschke* und *Stecher* (2017, S. 15ff.), dass Ereignisse und Erfahrungen des Besitzes von Konsumgütern, des Eingehens von Partnerschaften und der Ausdehnung von Entscheidungsspielräumen von Jugendlichen historisch in immer früherem Lebensalter beschrieben werden. Sie machen aber auch deutlich, dass sich dieser Übergang ins Jugendalter zunehmend schleichend vollzieht und weder für ein spezifisches Lebensalter noch für alle sozialen Gruppen empirisch klar zu konturieren ist. Für den Übergang in das Erwachsenenalter sprechen die Autorin und der Autor aufgrund disparater Befundlagen zur historischen Entwicklung des Auszugsalters und des Einstiegsalters ins Erwerbsleben von einer „selektiven Verzögerung“ des Übergangs (ebd., S. 31). Diese Daten bestätigen erneut die grundsätzliche These einer Entgrenzung, die sich einerseits in der Perspektive der Flexibilisierung und Ausdifferenzierung des Jugendalters ausdrückt und andererseits die partielle Ausdehnung von Jugend in die Kindheit und ins Erwachsenenalter zur Folge hat.

Wenn in diesem Bericht also davon ausgegangen wird, dass sich das Jugendalter mit zentralen Schritten der Verselbstständigung bis zum Teil weit in das dritte Lebensjahrzehnt ausdehnt, dann basiert diese Annahme auf Befunden zur Entwicklung von Erwerbstätigkeit, Teilnahmezahlen an Maßnahmen der formalen Bildung und der Veränderung des Verhältnisses von Berufsausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit im Jugendalter seit den 1960er Jahren. In einschlägigen Expertisen (vgl. Bäcker/Hüttenhoff 2017; Maschke/Stecher 2017) wird eine kontinuierlich steigende Einbindung junger Menschen in Institutionen der formalen Bildung sowie eine Verlängerung von Ausbildungsverhältnissen diagnostiziert. Der gegenteilige Befund einer Verkürzung der Statuspassage Jugend (vgl. Leven u. a. 2015, S. 49) bezieht sich demgegenüber auf ein Verständnis von Jugend als Lebensphase der Nicht-Erwerbstätigkeit und ignoriert, dass sich formale Bildung und (Neben-)Erwerbstätigkeit gerade für viele junge Erwachsene gegenwärtig nicht ausschließen (zum Wandel der Erwerbstätigkeit vgl. Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 62f.). Diese Konstellation verweist insgesamt auf die der Entgrenzungsthese ebenfalls zu Grunde liegende Beobachtung, dass sich Grenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Qualifikation, Freizeit etc. im Jugendalter verschieben, durchaus unterschiedlich im Alltagsleben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auftreten und insgesamt neu auszuloten sind. Für die Jugendforschung wurde entsprechend bereits vor mehr als zehn Jahren herausgestellt, dass diese einen Nachholbedarf habe, die neuen Mischungen von Lernen, Arbeit und Freizeit im „Skript des modernen Jugendlebens“ zu analysieren (Lange 2003, S. 113).

In diesem Kontext sind mit Blick auf vorliegende Befunde der empirischen Bildungs- und Sozialforschung deutliche Differenzen in der Relevanz und der inhaltlichen Ausgestaltung von Qualifikations- und Erwerbstätigkeitskarrieren sowie -erfahrungen von jungen Menschen unterschiedlichen Geschlechts, in differenten sozialstrukturellen Zusammenhängen, zwischen solchen mit unterschiedlichem Rechts- und Aufenthaltsstatus in der Bundesrepublik Deutschland sowie mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kap. 2 und 3) erwartbar.

1.2.5 Kategorisierungen Jugendlicher im Zusammenhang sozialer Ungleichheiten

Sozialstrukturelle Differenzen im Jugendalter werden gegenwärtig häufig in einer Weise thematisiert, die wesentlich mit dazu beitragen kann, (sozial)politische und institutionelle Regulierungen der generationalen Lage Jugendlicher zu überdecken. So dominieren Formen der Sozialberichterstattung und Untersuchungen zum Jugendalter, in denen Jugendliche individualisierend als Lernende, Arbeitskräfte oder Konsumierende adressiert

werden. Junge Menschen werden über diesen Zugang als für ihre gesellschaftliche Integration selbst verantwortlich konstruiert und angesprochen. Die Zuschreibung von Verantwortung für soziale Teilhabe an Jugendliche stellt ein zentrales Merkmal der generationalen Lage Jugendlicher in der Gegenwartsgesellschaft dar. Ihr liegt die Annahme einer meritokratisch strukturierten Wissensgesellschaft zugrunde, in der eine leistungsgerechte Zuweisung der sozialen Chancen und Karrierewege möglich ist (z. B. Solga 2005).

Dagegen können deutliche sozialstrukturelle Unterschiede in den Lebenslagen und damit auch in den Teilhabechancen beschrieben werden. Zugänge in unterschiedliche institutionelle Felder – wie Bildung, Politik oder der Arbeitsmarkt – sind nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen offen. Untersuchungen weisen etwa seit Langem auf systematisch geringere Beteiligungsquoten von Jugendlichen aus Familien, die in Armut leben, aus Elternhäusern mit geringen formalen Qualifikationen sowie aus ethnischen Minderheiten hin; sie zeigen Benachteiligungen von Jugendlichen mit Behinderungen oder in strukturschwachen Regionen auf (vgl. Kap. 2 und 3). Auch geschlechtsspezifische Benachteiligungen spielen nach wie vor eine Rolle, z. B. im Zugang zu Qualifikationen und beruflichen Positionen (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 2).

Diese strukturellen Benachteiligungen werden innerhalb von Institutionen ebenso wie in ihrer wissenschaftlichen Beobachtung und Beschreibung vorwiegend als individuelle Risiken diskutiert. So werden Bildungsaspirationen, familiale Unterstützungsleistungen und kulturelle Ressourcen von Jugendlichen auf niedrigqualifizierenden Schulen für deren Bildungswege verantwortlich gemacht. Mangelnde Bereitschaft zur Mobilität oder gar individuelle physische bzw. psychische Voraussetzungen werden als Ursachen von Ausbildungs- oder Arbeitslosigkeit diskutiert.

Konkret verbinden sich bspw. mit dem in der Bildungsforschung und -berichterstattung verwendeten Label der „Bildungsferne“ vielfältige Zuschreibungen, z. B. geringer Bildungsaspirationen und Nähe zu Bildungseinrichtungen, mangelnder schulbezogener Unterstützung und Anregung in der Herkunftsfamilie sowie geringen kulturellen Kapitals, die weit über die zur Bestimmung des Merkmals verwendeten Indikatoren des aktuellen Schulbesuchs bzw. der erreichten Qualifikationen hinausgehen (vgl. Wiezorek 2009). Die Konstruktion impliziert vielmehr im Zuge der Standardisierung höherer Qualifikationen in der Gesellschaft eine Defizitzuschreibung an die so beschriebenen Jugendlichen und ihre Familien. Vor dem Hintergrund ihrer Definition als Risikolage des Aufwachsens wird über die Kategorie der „Bildungsferne“ ebenso wie über die der „familialen Einkommensarmut“ oder der „elterlichen Arbeitslosigkeit“ ein „Gefährdungspotenzial in Bezug auf die gesellschaftliche Integration“ (ebd., S. 181) für Jugendliche angenommen und empirisch bestätigt (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 23ff.). Kategorien zur Beschreibung der sozialstrukturellen Lage sind einerseits wichtige Indikatoren für die Feststellung von Teilhaberisiken und Ungleichheiten. Andererseits werden sie in öffentlichen Diskursen wie in pädagogischen Zusammenhängen zu Deutungen, über die Prozesse der Abwertung und Exklusion begründet werden (vgl. hierzu etwa die empirischen Untersuchungen von Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013; Fölker/Hertel 2015).

Ganz ähnliche Schwierigkeiten bestehen im Hinblick auf die Verwendung der Kennzeichnungen „ausländisch“, „mit Migrationshintergrund“ etc. Als begriffliche Fassungen ethnischer, nationaler oder kultureller Differenzierung von Bevölkerungen sind sie ebenso geeignet, auf Zugangsbarrieren oder Teilhabebeschränkungen aufmerksam zu machen wie zur Konstruktion von „Andersheit“ und „Fremdheit“ beizutragen (z. B. Mannitz/Schneider 2014). Dabei wurden gerade in jüngeren Diskursen über die Kategorie des „Migrationshintergrunds“ zum größten Teil Jugendliche und junge Erwachsene erfasst, die selbst gar nicht über Migrationserfahrung verfügen, sondern als Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern einerseits in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen und andererseits deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind (zu demografischen Daten vgl. Abs. 2.1 in diesem Bericht). Ihre Ansprache als „ethno-natio-kulturell“ ist die Grundlage einer fortgesetzten öffentlichen und wissenschaftlichen Konstruktion bestimmter Gruppen als „Migrationsandere“ (Mecheril 2002). Insbesondere in der Beschreibung „Jugendlicher mit Migrationshintergrund“ dominieren dabei Thematisierungen, die mit der Feststellung von Förderbedarfen, Benachteiligung und „Integrationsdefiziten“ einhergehen (z. B. Geisen 2007 für die wissenschaftliche Thematisierung jugendlicher Migrantinnen und Migranten; Scarvaglieri/Zech 2013 für den öffentlich-medialen Diskurs über diese). Die Jugendlichen werden so weiterhin als sozial entwicklungsbedürftig konstruiert, was wiederum institutionelle Ausschlüsse begründet. Mit der anhaltenden Defizitkonstruktion erfolgt damit eine Besonderung von Jugendlichen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte in der Gegenüberstellung von mehrheitsgesellschaftlicher Normalität und „anderen“ Minderheiten. Migrantinnen und Migranten und ihre Nachkommen in der Bundesrepublik Deutschland werden so zugleich einer Homogenisierung unterworfen, die auch durch bislang vorgenommene Differenzierungen insbesondere nach Herkunftsland (der Vorfahren) nicht hinreichend aufgebrochen wird. Dif-

ferenziertere Betrachtungen erfolgen auch nach dem Rechts- und Aufenthaltsstatus der Jugendlichen (z. B. Söhn 2008 im Hinblick auf Bildungsbeteiligung). Insgesamt leisten Konstruktionen junger Menschen als „Migrationsandere“ in der Zuschreibung gesellschaftlicher Minderheitenpositionen einen Beitrag zur Legitimation sozialer Ausschlüsse und institutioneller Praktiken der Selektion und Grenzziehung.

Dies gilt auch für die aktuell besonders relevante Kategorie des „Flüchtlings“, mit der im öffentlichen Diskurs all jene Menschen bezeichnet werden, die in der Bundesrepublik Deutschland Asyl beantragen. Gerade vor dem Hintergrund massiver rassistischer Übergriffe gegenüber geflüchteten Menschen in Deutschland in der Gegenwart muss bei Verwendung des Begriffs „Flüchtling“ reflektiert werden, dass die Kategorie neben der notwendigen Deskription asyl- und aufenthaltsrechtlicher Bedingungen reduzierend und homogenisierend wirkt und eine Vielzahl von lebensgeschichtlichen Erfahrungen, politischen und sozialen Zusammenhängen in den Herkunftsregionen der Menschen ausgeblendet bleibt wie die zum Teil ausschließenden und marginalisierenden sozialen und ökonomischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Hemmerling 2003; Niedrig/Seuwka 2010, siehe auch Abs. 7.4).

Die empirische Deskription von mit sozialen Differenzlinien verbundenen Benachteiligungen und Teilhaberisiken ist gesellschaftlich notwendig, um auf strukturelle Ungleichheiten aufmerksam und sie politisch und pädagogisch bearbeitbar zu machen. Zugleich ist die Konstruktion und Verwendung von Kategorien und die Darstellung von gruppenspezifischen Teilhaberisiken kritisch zu reflektieren, wenn mit ihnen Prozesse sozialer Abwertung und gesellschaftlicher Ausgrenzung verbunden sind. Wissenschaftliche Analysen, mediale Darstellungen und politische Auseinandersetzungen sind mit ihrer öffentlichen Wahrnehmbarkeit und Rezeption Räume der Konstruktion von spezifischen Gruppen und damit machtvolle Akteure der Reproduktion und Verfestigung von Marginalisierung und Ausgrenzung.

Auch der vorliegende Jugendbericht stellt an verschiedenen Stellen (v. a. Kap. 2, 3 und 7) strukturelle Benachteiligungen und Teilhabedefizite einzelner Gruppen dar und konstruiert die betroffenen Jugendlichen damit in besonderer Weise als Adressatinnen und Adressaten pädagogischer und politischer Interventionen. Dabei nutzt er statistische Repräsentationen von Differenzkategorien ebenso wie analytische Unterscheidungen von sozialen Gruppen, die rechtlichen, pädagogischen oder institutionellen Konstruktionsprozessen unterliegen. Zugleich sind die folgenden Darstellungen jedoch einerseits um eine reflektierte und – wo möglich – differenziertere Anwendung von Kategorien zur Beschreibung sozialer Differenzen bemüht und beziehen andererseits jugendliche Positionierungen zu gesellschaftlichen Adressierungen explizit mit ein (v. a. Kap. 3).

1.2.6 Kernherausforderungen des Jugendalters: Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung

In den vielfältigen Bildern über „Jugend“ in unserer Gesellschaft, die vorgestellt wurden, werden die Jugendlichen immer wieder aufgefordert, ihr persönliches, berufliches und soziales Leben als ein Projekt der biografischen Selbstoptimierung zu betrachten. Sie sollen darauf vorbereitet werden, ihre Chancen und Optionen in dieser Gesellschaft gezielt zu nutzen. Häufig wird diese Aufforderung mit allgemeinen Zeitdiagnosen verbunden, in denen Jugendliche „fit“ für die unübersichtlichen Anforderungen der Multioptions-, Wettbewerbs- und Wissensgesellschaft gemacht werden sollen. Dabei geraten bestehende sozialstrukturelle Unterschiede im Jugendalter – wie ausgeführt – ebenso häufig in den Hintergrund wie regionale, rechtliche und institutionelle Bedingungen.

Dagegen stellen diese Bilder *einzelne* Jugendliche der Gesellschaft als Ganzes – mitunter gar der globalisierten Welt – gegenüber und tragen an Jugendliche heran, sie könnten hier nur mit einem starken individuellen Lebensprojekt und vielfältigen Ressourcen bestehen. Skeptisch wird zudem über allgemeine Generationszuschreibungen – wie die Generation Praktikum, X oder Y, Z etc. – diskutiert, ob die heutigen Jugendlichen angesichts dieser Anforderungen im Vergleich zu früheren Generationen die „richtigen“ Haltungen mitbringen und sich in dieser Welt entsprechend behaupten könnten. So wird das Jugendalter insgesamt in einem Spannungsverhältnis zwischen Generationenkonkurrenzen, Selbstbehauptungen und ungewisser Zukunft verortet. Jugendliche werden aufgefordert, den diffusen Anforderungen unterschiedlicher Szenarien gerecht zu werden, die durch allgemeine Zeitdiagnosen über die gesellschaftliche Zukunft einerseits und protektionistische Haltungen zur Beschränkung ihres persönlichen Lebens andererseits an sie herangetragen werden. Die unterschiedlichen sozialen Lebenslagen Jugendlicher verschwimmen dabei in einer allgemeinen Angst, die Selbstoptimierung der Jugend-

lichen – und damit der nachfolgenden Generation – könne nicht ausreichen, um im „globalisierten“ Wettbewerb mitzuhalten.

In diesen Szenarien wird aber kaum thematisiert, wie und warum Jugend in unserer Gesellschaft sozial hergestellt wird. Es werden nicht differenziert die generationale Lage und das soziale und institutionelle Gefüge analysiert, die den Lebensalltag, die Lebenslagen und die Handlungsspielräume Jugendlicher gestalten und über die sie durch ganz unterschiedliche Organisationsformen – Familien, Bildungseinrichtungen, Medien, Soziale Dienste, Verbände – in unsere Gesellschaft integriert werden. Welche alltägliche Bedeutung diesem institutionellen Gefüge für die Jugendlichen zukommt, wird so nur begrenzt wahrgenommen. Letztlich werden die Leistungen und die gegenwärtigen sozialen Herausforderungen von Jugendlichen und der diese begleitenden sozialen Institutionen für die gesellschaftliche Integration dadurch kaum gewürdigt und empirisch eingeordnet. Übergangen werden so empirisch-fundierte Antworten auf die Fragen, *wie* Jugend durch das soziale und institutionelle Gefüge und die politischen und rechtlichen Regulationen in unserer Gesellschaft sozial ermöglicht wird, *wie* Jugendliche dieses selbst mitgestalten und *wie* die sozialstrukturellen Unterschiede und Bedingungen in der generationalen Lage Jugendlicher gegenwärtig beschrieben werden können.

Jugend wird in diesem Jugendbericht als Integrationsmodus unserer Gesellschaft (vgl. Abs. 1.2) angesehen, über den die jungen Menschen in ihrer generationalen Lage in ein Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt werden und sich selbst setzen (können). Im Zusammenhang der „generationalen Ordnung des Sozialen“ (Alanen 1992; Alanen 1997) zeichnet sich dieser Modus durch eine spezifische Konstellation von Kernherausforderungen aus, die das Jugendalter prägen. Wie jedes Lebensalter ist Jugend durch ganz bestimmte Handlungsanforderungen in der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft strukturiert.

Der Jugendbericht folgt damit einem Modell, das die an die Jugend herangetragenen Kernherausforderungen als sozialhistorische Konstruktionen thematisiert und jugendpolitisch zur Disposition stellt. Dieses Modell setzt sich von den eher entwicklungspsychologisch orientierten Sozialisationsansätzen der „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. Havighurst 1951; Quenzel 2015) oder der „Lebensspanne“ (vgl. Brandtstädter/Lindenberger 2007) ab, d. h. es wird nicht davon ausgegangen, dass sich der Mensch „in Stufen entwickelt“ (Quenzel 2015, S. 28) und die Jugendphase demnach eine bloße „Entwicklungsstufe“ sei, die nach der Kindheit in das Erwachsenenleben führt.

Jugend wird in diesem Bericht also nicht allein als Arrangement individueller Anforderungen oder Herausforderungen vorgegebener Stufen betrachtet, sondern als Modus gesellschaftlicher Integration und generationaler Ordnung. Es wird grundlegend gefragt, wie der Integrationsmodus Jugend auf gesellschaftlich als funktional betrachtete Zuschreibungen an das Jugendalter antwortet. Demzufolge wird thematisiert, welche Kernherausforderungen den gesellschaftlichen Integrationsmodus Jugend innerhalb der generationalen Ordnung charakterisieren, wie diese institutionell arrangiert werden, mit welchen Zuschreibungen, sozialstrukturellen Unterschieden und damit Erwartungen sie verbunden sind und wie Jugendliche in ihren jeweiligen sozialen Handlungsspielräumen agieren und diese (mit)gestalten.

Als Kernherausforderungen des Jugendalters im Horizont der generationalen Lagerung werden in diesem Jugendbericht die Anforderungen Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung beschrieben, die jeweils auf diese spezifischen gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen an das Jugendalter antworten:

- Mit Qualifizierung wird dabei verknüpft, dass junge Menschen eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen sollen.
- Mit Verselbstständigung wird verknüpft, dass junge Menschen eine individuelle Verantwortung übernehmen sollen.
- Mit den Prozessen der (Selbst-)Positionierung wird verknüpft, dass junge Menschen eine Integritätsbalance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden sollen.

Abbildung 1-1

Jugend als gesellschaftlicher Integrationsmodus

Die Kernherausforderung Qualifizierung verweist darauf, dass Jugend als Lebensalter gesehen wird, in dem die nachfolgende Generation in erster Linie die beruflichen und sozialen Handlungsfähigkeiten erwirbt, um sich selbst und die Gesellschaft reproduzieren zu können. Es geht vor allem „um die Sicherung des sozialen, ökonomischen und kulturellen Fortbestands trotz des biologisch bedingten Wechsels der Generationen“ (Zinnecker 2003, S. 8). Jugendliche erlernen vor allem Wissen und übernehmen Gestaltungsformen und Techniken. Sie agieren in Bildungseinrichtungen mit der Perspektive, eine berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, um den entsprechenden gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden. Dabei wurde die Kernherausforderung Qualifizierung in ihrer heutigen Gestalt insbesondere mit der industriellen Moderne und der Durchsetzung der sogenannten Wissensgesellschaft institutionell verankert. Die institutionelle Ordnung des Bildungssystems hat im 20. Jahrhundert viele Erweiterungen und Ausdifferenzierungen erfahren. Sie erfuhr spätestens mit dem Übergang zur globalisierten Wissensgesellschaft einen weiteren Institutionalisierungsschub, der in seinen Folgen für das Jugendalter noch nicht absehbar ist. Insgesamt ist die Geschichte der Jugend als Qualifizierungsprozess somit eng an die gesellschaftlichen Erwartungen an das Jugendalter in der industriellen Arbeits- und globalisierten Wissensgesellschaft gekoppelt, die auch die Hervorbringung sozialstruktureller Unterschiede mit einschließt.

Qualifizierung im Jugendalter wird zudem – im Gegensatz zur Kindheit – systematisch mit Prozessen sozialer, politischer und ökonomischer „Verselbstständigung“ verbunden, insbesondere im Verhältnis zu familialen Kontexten, aber auch zu pädagogischen Institutionen und sozialen Diensten. So wird das Jugendalter gesellschaftlich mit der Erwartung verknüpft, aus der Kindheit herauszutreten und Verselbstständigungsschritte im Hinblick auf die Regelung sozialer, ökonomischer und politischer Teilhabe bis zum Erwachsenenalter zu durchlaufen. Es geht nicht nur darum, eine berufliche und soziale Handlungsfähigkeit zu erlangen, sondern auch darum, letztgültige Entscheidungen – wie es im Rahmen der rechtlichen Kodifizierung heißt (vgl. Abs. 1.3.1) – zu treffen und die Konsequenzen individueller Verantwortungsübernahme alltäglich tragen zu können.

Das Jugendalter wird entsprechend als ein Lebensabschnitt gesehen, in dem ein „eigener“ Lebensentwurf im Kontext privater, ökonomischer und öffentlicher Erwartungshaltungen sukzessive zu gelingen hat. Jugendliche finden sich in komplexen Prozessen des Prioritätensetzens, des Entscheidens wieder. Das Jugendalter wird damit zum Lebensalter biografischer und sozialer Entscheidungen. In diesem Kontext werden auch die sozialstrukturell sehr unterschiedlich gelagerten Bindungs-, Abhängigkeits- und Ablösungsbeziehungen von jungen Menschen zu ihren familialen Herkunftskonstellationen in der Jugendforschung immer wieder betrachtet. Somit wurde in den vergangenen Jahren z. B. ein Trend zum partnerschaftlichen Verhältnis Jugendlicher zu den Eltern für einige Milieus herausgestellt; auch verfestigte sich das Bild, dass viele Jugendliche ihre Familie als sicheren sozialen Ort erleben, von dem aus sie die anderen Lebensbereiche für sich erschließen. So findet im Jugendalter eine umfassende Transformation persönlicher Beziehungen statt. Es werden soziale Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten neu ausbalanciert. Eine besondere Bedeutung in dieser Transformation wird zudem der Orientierung an Gleichaltrigen beigemessen.

Im weitesten Sinn geht es in Bezug auf die Verselbstständigung um die Frage, wie der Übergang ins Erwachsenenalter strukturiert ist und wie sich das persönliche Leben „unabhängig“ gestalten kann. Letztlich findet diese Entwicklung auch Ausdruck in Jugendtheorien, in denen z. B. versucht wird, die Spannbreite zwischen einer Verbleibs- und einer Übergangsorientierung im Jugendalter auszuloten (vgl. Reinders 2006 sowie Kap. 3). Das Jugendalter wird hier nicht als ein linearer Verselbstständigungsprozess aus den familialen Beziehungen ins Erwachsenenalter, sondern vielmehr als ein Konglomerat von Übergangskonstellationen und Relevanzsetzungen mit vielen Gleich- und Ungleichzeitigkeiten gesehen, in denen unterschiedliche Sphären des persönlichen Lebens miteinander verknüpft sind. Der Auszug aus dem Elternhaus, die Gründung eines eigenen Haushalts oder die eigene Elternschaft – als eher traditionale Aspekte der Verselbstständigung – geben dabei heute nur graduell Auskunft über den Übergang ins Erwachsenenalter.

Diese Konstellationen verweisen auch auf die dritte Kernherausforderung: Qualifizierung und Verselbstständigung im Jugendalter sind mit sozialen Prozessen der „Selbstpositionierung“ verbunden und sollen eine Vermittlung von Individuation und sozialen Zugehörigkeiten leisten. Jugendliche werden in ihrer Persönlichkeit, in ihren Werthaltungen und ihrer sozialen und körperlichen Entwicklung herausgefordert. Sie sind mit vielen sozialen und psychisch-physischen Dynamiken konfrontiert, die im öffentlichen Diskurs mit vielen Aufladungen und Zuschreibungen einhergehen. Jugendliche sind in ihrem persönlichen und politischen Leben gefordert, sich selbst neu in ein Verhältnis zu den Anderen und Gruppen sowie allgemeinen Positionen zu setzen. So wird das Jugendalter in unserer Gesellschaft eng mit Prozessen der Selbstpositionierung in persönlichen, politischen und sozialen Beziehungen verbunden. Dabei sind es weniger definierte statuswechsel-prägende Initiationsriten, die das Jugendalter rahmen. Vielmehr ist Jugend durch spezifische biografische Anfangskonstellationen z. B. in Bezug auf die sexuelle Orientierung, persönliche Beziehungen, politische Teilhabe etc. gekennzeichnet, die ein Ausbalancieren der eigenen Positionierungen im persönlichen Leben mit sozialen Zuordnungen und Einsichten in Notwendigkeiten erfordern. Jugendkulturelle Ausdrucksformen werden dabei ebenso als eigenständige Positionierungen generationaler Selbstverortung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen gesehen wie Zusammenhänge des Ehrenamts oder der politischen Teilhabe. Die Ermöglichungsräume und -zeiten in Selbstpositionierungsprozessen sind damit zentraler Bestandteil der Formulierung eigener Zugänge von Jugendlichen in der generationalen Ordnung des Sozialen. Es wird erwartet, dass Jugendliche eine Integritätsbalance (vgl. Keupp u. a. 2002) zwischen Individuation und den Optionen sozialer Zugehörigkeit leben.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie diese Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung – in der gegenwärtigen generationalen sozialen Konstellation gebunden sind und als eigenständige Lebensphase ermöglicht werden: Welche zeit-räumlichen Ordnungen im Lebensverlauf gestaltet der Integrationsmodus Jugend? Mit welchen sozialstrukturellen Unterschieden wird er derzeit wie verbunden und welche werden reproduziert? Denn die entgrenzte Jugend der Gegenwart ist als eine hybride soziale Gestalt in einem relativ offenen Lebensabschnitt anzusehen, die sowohl sehr unterschiedliche Lebenskonstellationen für Jugendliche und junge Erwachsene umfasst als auch durch große soziale Unterschiede und Ungleichheitsverhältnisse geprägt ist.

Zwar wurde in der Geschichte und Gegenwart immer wieder versucht, die Kernherausforderungen des Jugendalters in einem relativ homogenen sozial ausgewogenen Bild zu fassen. Der Begriff des Moratoriums scheint dafür ein Paradebeispiel zu sein (vgl. oben). Doch die Rede vom „Moratorium“ stellt mehr ein soziales Versprechen an die Jugendlichen des 20. Jahrhunderts – im Sinne eines soziales Handlungs- und Experimentierraums für Jugendliche – dar, als eine empirische fassbare und sozial verlässliche sowie gerechte Struktur für alle Jugendlichen in einer Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Wenn, wie einführend anhand der Jugendbilder und die sie kennzeichnenden Konstrukte gezeigt, die Kernherausforderungen des Jugendalters den Jugendalltag umfassender strukturieren als je zuvor, dann sind junge Menschen heute in besonderem Maße darauf angewiesen, dass das institutionelle Gefüge des Aufwachsens die Gestaltung und Bearbeitung dieser Anforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene sozial gerecht ermöglicht.

Zentral für das Jugendalter im institutionellen Gefüge des Aufwachsens in den vergangenen fünfzig Jahren sind, wie bislang gezeigt, Prozesse der räumlichen und zeitlichen Entgrenzung, der weiteren qualifikationsbezogenen Institutionalisierung sowie ein Wettbewerbs- und Selbstoptimierungsdruck, der über alle Lebensbereiche hinweg bestehende Qualifikations- und erwerbarbeitsbezogene Erwartungen auf andere Alltagswelten von Jugendlichen, wie Familien, Freizeitwelten, Jugendarbeit, Betriebe und Soziale Dienste, überträgt.

Wenn in diesem Jugendbericht danach gefragt wird, wie sich der Integrationsmodus Jugend empirisch ausgestaltet, wird entsprechend nicht unterstellt, dass alle Jugendlichen eine vergleichbar getaktete Jugend sowie sozial

gerecht gestaltete Handlungsspielräume vorfinden, die sich im Bild eines Experimentierraumes fassen lassen. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass der Integrationsmodus Jugend über Kernherausforderungen strukturiert wird, die den Alltag aller Jugendlichen in sozial, institutionell und persönlich sehr unterschiedlich entgrenzter Form prägen. So ist gerade das persönliche Leben (vgl. Smart 2007) Jugendlicher im generationalen Zusammenhang differenziert zu analysieren. Nicht umsonst werden Jugendliche heute auch als Grenzarbeiterinnen und Grenzarbeiter beschrieben (Mangold 2016). Dies kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Jugendlichen sehr unterschiedliche soziale Handlungsspielräume ermöglicht und soziale Grenzen gesetzt werden.

Schon die wenigen bislang skizzierten Ergebnisse der Jugendforschung zeigen, dass die Teilhabe an Bildungsinstitutionen durch die sozioökonomische Lage sowie durch zugeschriebene ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeiten gestaffelt ist und sozial unterschiedlich strukturierte Qualifizierungskarrieren die Verselbstständigungsprozesse Jugendlicher mitgestalten. So gliedern die Lebenslagen die sozialen Handlungsspielräume Jugendlicher und deren Möglichkeiten im persönlichen Leben, die Kernherausforderungen zu bewältigen und den damit verbundenen Erwartungen gerecht zu werden. Zudem sind – je nach spezifischen Lebensbedingungen – die Kernherausforderungen im Jugendalter mit sozial unterschiedlichen persönlichen Lebens- und damit Zukunftschancen verknüpft.

Weiterhin erfordern die aktuellen Entwicklungen in Europa, wie schon länger bekannte globale Vernetzungen und Entgrenzungen, einen erweiterten Blick auf eine transnationale Generationalität von Jugend (vgl. Abs. 3.9). Diese Perspektive kann nicht nur auf die Aufnahme geflüchteter junger Menschen und die damit verbundene Frage, wie für diese Gruppe Jugend ermöglicht wird, begrenzt werden. Es geht insgesamt um die Fragen, inwieweit der Integrationsmodus Jugend bisher vor allem nationalstaatlich entworfen wird und warum die Diskussion um Jugend den „sozialpolitischen Nationalismus“ wie auch die Jugendforschung den „methodologischen Nationalismus“ (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2002) nicht ausreichend reflektiert. Dies gilt auch für den vorliegenden Jugendbericht, dessen Darstellungen im Großen und Ganzen auf den Zusammenhang und die generationale Lage von jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland beschränkt bleiben (zu ähnlichen Darstellungen im europäischen bzw. Internationalen Vergleich vgl. z. B. European Commission 2016; OECD 2015c; UNESCO 2015).

Auch wenn der Jugendbericht nicht den Anspruch bzw. die Möglichkeit hat, Jugend in transnationalen Vernetzungen insgesamt zu thematisieren, gilt es, die damit verbundenen Herausforderungen mit zu bedenken. Jugendliche werden heute früh in den Bildungsinstitutionen aufgefordert, sich grenzüberschreitend zu orientieren, sie setzen sich mit nationalen Identitätspolitiken und globalisierten Märkten sowie lokalen Wirtschaftszwängen auseinander. Sie leben in einer Zeit globaler Armutsrisiken und wachsenden Wohlstandskonsums sowie zwischen europäischer Entsolidarisierung und internationalen Flüchtlingsbewegungen. Gleichzeitig spüren sie den Diskurs (vgl. oben), der sie zur Selbstoptimierung drängt und ihre eigene Qualifizierung mit dem Wissen um eine europäische Jugendarbeitslosigkeit in den Vordergrund rückt. Für viele, wenn nicht gar für alle Jugendlichen stellt sich früher oder später die Frage, wie Prozesse der Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung mit einer kosmopolitischen Orientierung verknüpft werden können.

1.3 Zur Ermöglichung von Jugend: Rechte, Politiken, Akteure und Kristallisationspunkte

Wenn der Integrationsmodus Jugend gegenwärtig in sozialen Entgrenzungen und Ungleichheiten verwirklicht wird, dann stellt sich die Frage, wie er rechtlich und politisch reguliert wird und welche Erwartungen er auch bei den Jugendlichen erzeugt. Zudem kann gefragt werden, wie Jugendliche sich selbst als politische Akteure beteiligen und wie sie beteiligt werden, die alltäglichen Bedingungen ihres Alltags mitzugestalten. Wie wird Jugend also durch das Recht, aber auch die Politik und die Beteiligungsformen sowie die Jugendlichen selbst mitgestaltet? Wie wird in der gegenwärtigen generationalen Lage auch die mit dem Jugendalter systematisch verknüpfte Frage nach Freiräumen und Beteiligungsformen sichtbar?

Wenn dabei insgesamt von der Ermöglichung von Jugend gesprochen wird, ist damit nicht gemeint, dass Jugend ohne eine politische Ermöglichung nicht stattfindet. Jugendliche gestalten die Kernherausforderungen und Jugendräume auch ohne eine explizite politische Ermöglichung von Jugend. Grundlegend für den vorliegenden Jugendbericht ist aber, *wie* die Kernherausforderungen politisch reguliert sind und unter welchen Bedingungen sowie mit welchen Handlungsspielräumen die Jugendlichen diese bewältigen und gestalten.

1.3.1 Die rechtliche Kodifizierung des Jugendalters

Während die unterschiedlichen Lebenslagen von Jugendlichen relativ gut erforscht sind (vgl. Kap. 2), ist die rechtliche Regulierung des Jugendalters bislang nur wenig zum Gegenstand entsprechender Analysen geworden. Und auch innerhalb des Kontextes der in den letzten Jahren sehr aktiven Diskussion über Kinderrechte wurden die Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaum behandelt. Dies mag einerseits daran liegen, dass Jugendliche und junge Erwachsene auf den ersten Blick weniger schutzbedürftig erscheinen als Kinder. Doch sobald andererseits z. B. die drei Grundperspektiven der UN-Kinderrechtekonvention (UN-KRK) „Protection, Participation, Provision“ in Erinnerung gerufen werden wird schnell deutlich, dass in diesem Kontext auch die Rechte von Jugendlichen gemeint sind. Welches Recht auf Beteiligung (Participation), Förderung (Provision) und auch Schutz (Protection) haben Jugendliche und junge Erwachsene in unserer Gesellschaft und wie werden diese Rechte abgesichert?

Auch der zweite Blick in die UN-KRK zeigt, dass hier grundlegende Fragen des Jugendalters tangiert sind, wenn etwa über das Recht auf Bildung und soziale Teilhabe oder die Rechte von jungen Menschen mit Fluchterfahrungen gesprochen wird sowie wenn reguliert wird, in welchem Alter junge Menschen zum Wehr- und Kriegsdienst verpflichtet werden können. Dennoch werden die Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bisher auf der Grundlage der UN-Kinderrechtekonvention kaum systematisch reflektiert. Auch in der Debatte, ob die Kinderrechte in das Grundgesetz aufgenommen werden sollen, wird in erster Linie aus einer familienpolitischen Perspektive oder vor dem Hintergrund von Kinder- und Kindheitspolitik argumentiert und nicht aus einem jugendpolitischen Blickwinkel.

Diese Beobachtung kann aber nicht nur auf die gegenwärtige Diskussion um die Kinderrechte und die UN-KRK bezogen werden, sondern ist mit der rechtlichen Kodifizierung der generationalen Ordnung in unserer Gesellschaft insgesamt verbunden: Während die Kindheit mit dem Volljährigkeitsalter vom Erwachsenenalter abgegrenzt ist, ist die Jugend als eigenständige Lebensphase nicht kohärent rechtlich kodifiziert. So stellt *Wabnitz* in einer Expertise für diesen Jugendbericht heraus: „Interessanterweise hat sich an der Vermeidung der Begriffe Jugend/liche(r) im deutschen Zivilrecht bis zum heutigen Tage nichts geändert. Das BGB, in Kraft getreten am 1.1.1900, unterscheidet trotz zahlreicher Änderungen an anderen Stellen bis heute ebenfalls nur zwischen Volljährigen (ab dem vollendeten 18. Lebensjahr) und Minderjährigen oder verwendet den Begriff ‚Kind(er)’. […] Auch im Verfassungsrecht war und ist mit Blick auf junge Menschen primär von ‚Kindern’ die Rede“ (Wabnitz 2017, S. 10).

Zwar bedeutet auch für die Jugendlichen das Volljährigkeitsalter eine grundlegende Zäsur. Doch liegt dies eher in der zeitlichen Mitte der rechtlichen Regulationen für Jugendliche und junge Erwachsene, wie sie sich z. B. in den Sozialgesetzbüchern oder im Strafrecht, aber auch in anderen Gesetzbüchern finden lassen. Insgesamt werden mit dem Verweis auf Jugendliche oder Jugend vor allem Übergangssequenzen zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter in den Rechtsbereichen formuliert. Es wird dabei in definierten Abstufungen die rechtliche Stellung des Kindes in den Erwachsenenstatus überführt. Grundlegend ist, dass sich durch die Gesetzesbücher keine kohärente Kodifizierung des Jugendalters zieht. Zudem sind auch in den rechtlichen Regulationen Entgrenzungen (vgl. Abs. 1.2.4) zu beobachten, die das Jugendalter sowohl von seinem Beginn als auch von seinem Ende her nicht eindeutig bestimmen lassen. So wird das Jugendalter in den unterschiedlichen Rechtsbereichen – wenn überhaupt – unterschiedlich definiert. Daraus leiten sich entsprechend auch unterschiedliche Beteiligungs-, Teilhabe- und Schutzrechte für Jugendliche ab.

Genau genommen ist auch die Kindheit im Recht nur bedingt als eigenständige Lebensphase kodifiziert, da das Kind wie der Jugendliche ein Rechtssubjekt ist (wie Erwachsene auch). *Wapler* notiert entsprechend in ihrer Expertise für diesen Jugendbericht: „Ein Rechtssubjekt ist ein Individuum, das fähig ist, Träger von Rechten und Pflichten zu sein. Das Kind ist in diesem Sinne Subjekt des Rechts von Geburt an. Im BGB kommt dies in der Formulierung zum Ausdruck: ‚Die Rechtsfähigkeit beginnt mit der Geburt’ (§ 1 BGB). Nicht anders ist es im Verfassungsrecht. Die Menschenrechte des Grundgesetzes nehmen grundsätzlich alle menschlichen Individuen in ihre Schutzbereiche auf: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar’ (Art. 1 Abs. 1 GG). ‚Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit’ (Art. 2 Abs. 1 GG). Diese Rechte bestehen unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft und kognitiven Kompetenzen“ (Wapler 2017, S. 22f.).

Doch mit der rechtlichen Kodifizierung der generationalen Ordnung in unserer Gesellschaft ist verbunden, dass Kinder und Jugendliche „nicht jedes Grundrecht auch von Geburt an selbst wahrnehmen“ dürfen, sondern sie „müssen unter Umständen von Erwachsenen rechtlich vertreten werden. Begründet wird dies damit, dass Min-

derjährige in besonderer Weise des Schutzes und der Hilfe bedürfen. Die Grundsituation des Kindes ist von einem Spannungsfeld aus Schutzbedürftigkeit und Autonomiestreben geprägt. Insbesondere kleinen Kindern fehlen die Fähigkeiten und die Lebenserfahrung, um alle ihre Angelegenheiten autonom zu regeln. Man kann politisch und auf einfachrechtlicher Ebene darüber streiten, ob Kindern und insbesondere Jugendlichen mehr oder weniger eigene Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zustehen sollten und ob bestehende Altersschwellen sachlich gerechtfertigt sind. Die Grundsituation aber, dass es im Leben eines jeden Kindes Momente und Angelegenheiten gibt, in denen andere über seine Belange entscheiden, ist ein prägendes Moment der Kindheit. Der subjektiven Perspektive auf die Welt, die das Kind zweifellos von Geburt an hat, erwachsen nicht immer auch Rechte zur letztgültigen Entscheidung. Dieses Spannungsfeld aus Verletzlichkeit und Eigensinn gilt es im Recht immer wieder abstrakt und für das Leben des einzelnen Kindes auszutarieren. Es macht es auch notwendig, dem Kind für bestimmte Zeiten und Entscheidungen Menschen zur Seite zu stellen, die es in seinen Interessen angemessen vertreten. Das Grundgesetz verteilt diese Vertretungsmacht zwischen Eltern und Staat und regelt einen klaren, aber keineswegs unbegrenzten Vorrang des elterlichen Erziehungsrechts (Art. 6 Abs. 2 GG)“ (ebd.).

Die Rechtsposition des Kindes wird entsprechend vor allem aus der Schutzbedürftigkeit hergeleitet, die immer auch im Verhältnis zu den Autonomiebestrebungen gesehen wird. Kindheit wird also in der generationalen Ordnung als Lebensalter gesehen, in dem Erwachsene die Entscheidungsverantwortung in unterschiedlichen sozialen Konstellationen für die Kinder übernehmen müssen. Das Jugendalter erscheint dann als Zeit der Verselbstständigung, in der jungen Menschen „Entscheidungs- und Handlungskompetenzen“ – Teilmündigkeiten – sukzessive zugeschrieben werden, um auch letztgültige Entscheidungen treffen zu können.

Dieses drückt sich, so *Wapler* weiter, im Allgemeinen Persönlichkeitsrecht aus, aus dem „mithin nicht nur ein Recht auf Schutz, sondern auch ein Grundrecht des Kindes auf Beteiligung und Berücksichtigung“ erwächst: „Im einfachen Recht wird es auf unterschiedliche Weise umgesetzt: Gesetzliche Teilmündigkeiten können insbesondere Jugendlichen Letztentscheidungsrechte in höchstpersönlichen Angelegenheiten einräumen. Die wichtigsten Teilmündigkeiten im deutschen Recht sind die Religionsmündigkeit mit 14 Jahren (§ 5 RKEG) und die Verfahrensfähigkeit vor dem Familiengericht, die ebenfalls mit 14 Jahren beginnt (§ 9 Abs. 1 Nr. 3 FamFG). Darüber hinaus sind gesetzlich geregelte Letztentscheidungsbefugnisse für Kinder und Jugendliche im deutschen Recht selten zu finden. […] Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Recht des Kindes auf Beteiligung und Berücksichtigung aus Art. 12 UN-KRK auf verfassungsrechtlicher Ebene im Recht des Kindes auf Entwicklung zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit seine Entsprechung findet. Im einfachen Recht fehlt es hingegen vielfach an klaren Vorgaben, und selbst dort, wo mit der ‚hinreichenden Einsichtsfähigkeit’ ein rechtlicher Maßstab besteht, herrscht über die Voraussetzungen dieser Einsichtsfähigkeit bei weitem keine Einigkeit. Im Hinblick auf die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen könnte die einfach-gesetzliche Rechtslage mithin noch deutlich verbessert werden“ (ebd., S. 32ff.).

Historisch gesehen ist diese rechtliche Kodifizierung von Kindheit und Jugend über die Schutzbedürftigkeit und Verselbstständigung sowie die Fixierung von Beteiligungsrechten vor allem in der Sozialgesetzgebung zu finden, die u. a. zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit den Regulationen der Kinderarbeit begann. 1824 wurde z. B. durch eine „Centralverfügung“ des preußischen Unterrichtsministers *v. Altenstein* eine Enquete eingesetzt, „die Aufschluß über den Umfang der Kinderarbeit geben sollte“ (Frerich/Frey 1996, S. 43). Als zweites ähnlich gerichtetes Projekt kann die behördliche Untersuchung von 1827 zum Zusammenhang von Armut, Kriminalität und Fürsorgeerziehung gelten. 1839 wurde dann im Kontext der *Altenstein*-Initiative in Preußen erstmals im Regulativ über die Beschäftigung junger Arbeiter in Fabriken eine gesetzliche Beschränkung der Arbeitszeit festgesetzt.

In den Folgejahren ist die Geschichte der rechtlichen Bemühungen um das Jugendalter vor allem durch die Bereiche des Jugendschutzes, der Jugendberufsbildung, der Jugendwohlfahrt sowie des Jugendstrafrechts geprägt. Auch hier drückt sich der protektionistische Pfad in der Jugendpolitik aus (vgl. Abs. 1.2.2). Dies spiegelt sich auch in den verfassungsrechtlichen Grundlegungen wider, soweit hier überhaupt von Jugendlichen oder Jugend gesprochen wird. In der Weimarer Reichsverfassung (WRV) wird zwar „erstmals die verfassungsrechtliche Perspektive punktuell auch auf den Bereich der ‚Jugend’ erweitert“, doch nur „mit Blick auf den Jugendschutz in Art. 118 Abs. 2 Satz 2 (‚zur Bekämpfung der Schund- und Schmutzliteratur sowie zum Schutze der Jugend’) und Art. 122 Satz 1 (‚Die Jugend ist gegen Ausbeutung sowie gegen sittliche, geistige oder körperliche Verwahrlosung zu schützen’). Und zum anderen lautete Art. 143 Abs. 1 WRV: ‚Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen’. Auch das Grundgesetz spricht seit 1949 in dem für den Bereich von Ehe und Familie zentralen Art. 6 GG lediglich von ‚Kindern’ – und meint damit ebenfalls alle Minderjährigen im

Alter von unter 18 Jahren. Und weniger weitgehend als in der WRV ist hinsichtlich ‚Jugend' lediglich in Art. 5 Abs. 2 GG von ‚den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend' die Rede, während es in der (nicht mehr bestehenden) Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) von 1968 neben Regelungen betreffend Kinder in Art. 20 Abs. 3 Satz 1 hieß: ‚Die Jugend wird in ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Entwicklung besonders gefördert'" (Wabnitz 2017, S. 11).

Letztlich wird das Jugendalter somit nur selten in den Rechtsbereichen als eine maßgebliche soziale Struktur der generationalen Ordnung bestimmt. Eine eindeutige Bestimmung findet sich nur im SGB VIII – dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. „Durchgängig in das Kinder- und Jugendhilferecht eingeführt worden ist der Begriff ‚Jugend(liche/r)' (neben dem Begriff ‚Kind' für die Altersgruppe der unter 14-Jährigen) jedoch erst durch das KJHG/SGB VIII von 1990/1991 […], und zwar mit Blick auf die Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen, wobei des Weiteren die Begriffe ‚junger Volljähriger' für die 18- bis unter 27-Jährigen und ‚junger Mensch' für alle unter 27-Jährigen Eingang in das SGB VIII gefunden haben (§ 7 Abs. 1 Nr. 1 bis 4 SGB VIII). Ebenso werden im Jugendschutzgesetz (JuSchG) „die Begriffe Kind und Jugendliche(r) explizit für die unter 14-jährigen bzw. diejenigen Personen verwendet, die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind" (ebd.); dagegen wird im Jugendarbeitsschutzgesetz als „‚Kind' im Sinne dieses Gesetzes" angesehen, „wer noch nicht 15 Jahre, ‚Jugendlicher', wer 15, aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Im Strafrecht (§ 10, 19 StGB) und Jugendstrafrecht (§ 1 Abs. 2 JGG) wird der Begriff ‚Jugendliche(r)' in derselben Weise wie im SGB VIII und im JuSchG verwendet, jedoch wird dort zusätzlich für die Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen der Begriff ‚Heranwachsender' eingeführt" (Wabnitz 2017, S. 12).

Schließlich ist noch auf die Regelungen zur Grundsicherung für Arbeitsuchende im SGB II zu verweisen, wonach Arbeitssuchende „bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres in der Regel ‚Bedarfsgemeinschaften' mit ihren Eltern zugeordnet werden – mit deshalb geringeren Regelbedarfen beim Arbeitslosengeld II bzw. beim Sozialgeld" (Wabnitz 2017, S. 26). So zeichnet sich auch in den Sozialgesetzbüchern keine einheitliche Verwendung des Begriffes Jugendliche, Jugendlicher oder Jugend ab, denn auch im Sozialrecht (außer SGB VIII) wird von Kindern gesprochen und Jugendliche werden gleichsam einbezogen (vgl. ebd., S. 7)

Betrachtet man zudem die rechtlichen Kodifizierungen des Jugendalters nicht nur aus der Perspektive, ob und wie das Jugendalter abgegrenzt oder gefasst wird, sondern wie die Qualifizierung und Verselbstständigung junger Menschen von der Kindheit ins Erwachsenenalter rechtlich reguliert wird, dann rücken weiterhin einerseits die Regulationen im Bildungswesen sowie wiederum die Beteiligungsrechte in den Vordergrund. So findet sich eine differenzierte Verantwortungsverteilung für die Qualifikation junger Menschen zwischen öffentlicher und privater Sphäre in den jeweiligen Landesgesetzen, die z. B. für die Bildungsinfrastruktur zuständig sind, sowie in den Bestimmungen zur Berufsbildung und Ausbildungsförderung (z. B. BAFÖG). Diese Verantwortungsverteilung ist immer wieder Gegenstand öffentlicher und politischer Auseinandersetzungen – wie z. B. in der Debatte um die Studiengebühren oder um die Arbeitsförderung für unter 25-Jährige. Auffällig ist aber, dass diese Diskussionen bisher nicht aus einer jugendpolitischen Perspektive geführt werden, sondern Argumentationen zum fiskalischen Lastenausgleich zwischen öffentlicher und privater Verantwortung sowie das zukünftige Bildungsmanagement im Vordergrund stehen. Es wird hier auf die Entgrenzung des Jugendalters, die Verschulung der Qualifizierungswege und die größere Bildungsbeteiligung von Jugendlichen in erster Linie fiskalpolitisch reagiert. Die Verselbstständigung und Qualifizierung junger Menschen steht dabei auch hinsichtlich der rechtlichen Kodifizierung im Kontext einer Flexibilisierung und Liberalisierung in der (Aus)-Bildungsinfrastruktur und Arbeitsförderung (vgl. Bellmann/Weiß 2009).

In Bezug auf die Beteiligungsrechte und das Wahlrecht wird in unterschiedlichen institutionellen Sphären des Jugendalters eine deutliche Zäsur mit dem Volljährigkeitsalter gesetzt. Diese Form der gleichberechtigten Beteiligung mit dem 18. Lebensjahr wird aber in unterschiedlichen Schritten, z. B. kommunales oder Landtagswahlrecht mit 16 Jahren in einigen Bundesländern oder Religionsfreiheit, vorbereitet oder bis zum 18. Lebensjahr an der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen orientiert. So haben Kinder und Jugendliche nach der UN-KRK ein „Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung als auch das Anhörungsrecht", was aber „nicht ohne Einschränkungen gewährleistet" wird: „Das Recht zur freien Meinungsäußerung wird" in der UN-KRK „von der Fähigkeit abhängig gemacht, sich eine Meinung überhaupt zu bilden (Art. 12 Abs. 1 KRK). In welcher Weise und welchem Ausmaß die Meinung des Kindes berücksichtigt wird, ist an den unbestimmten Begriff der ‚Reife' gekoppelt. Dem Recht auf Gehör kann auch dadurch Genüge getan werden, dass man einen gesetzlichen Vertreter oder sonstigen Beistand anhört (Art. 12 Abs. 2 KRK)" (Wapler 2017, S. 32).

Gleichzeitig erscheint bisher weder in Bezug auf das Bildungswesen noch die Sozialgesetzgebung und die allgemeine soziale politische Teilhabe eine Kultur etabliert zu sein, in der junge Menschen selbst ihre Rechte durchsetzen und einklagen können. Bisher haben „weder die konzeptionelle und methodische Praxis noch die Haltungen der Fachkräfte mit den normativen Erwartungen Schritt halten können, die an eine dialogische, kinderrechteorientierte Pädagogik der Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens gerichtet werden […]. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass es noch erhebliche Anstrengungen kosten wird, bis Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten als normale und bedeutsame Eckpfeiler guter Erziehung und Bildung im öffentlichen Raum umgesetzt werden. Besonders der Aufbau organisationsbezogener und externer Ombudschaften steht in der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland noch am Anfang, und es lohnt sich deshalb, auch mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussion, zu überlegen, wie solche Systeme aufgebaut und konzeptionell gestaltet werden können, um Doppelstrukturen möglichst zu vermeiden und Akzeptanz bei den Fachkräften zu erreichen“ (Hansbauer/Stork 2017, S. 26).

In einer Bilanzierung der rechtlichen Kodifizierung des Jugendalters kann somit festgehalten werden, dass

– erstens von einer eigenständigen rechtlichen Kodifizierung des Jugendalters nicht gesprochen werden kann. Das Jugendalter wird in unterschiedlichen Rechtskreisen reguliert – mit einem deutlichen Schwerpunkt in der Sozialgesetzgebung. Doch auch hier sind unterschiedliche Bestimmungen zu finden, was als Jugend zu verstehen ist. Zudem existieren in den einzelnen Rechtsbereichen keine sogenannten Spiegelungen, sodass bei einem Zuständigkeitswechsel – z. B. zwischen Sozialen Diensten – Beteiligungsrechte fortgeführt und Maßnahmen sowie Angebote fortgesetzt werden könnten. Insgesamt drückt sich die Unbestimmtheit des Jugendalters in Bezug auf ihren Anfang und ihr Ende auch hier aus, wobei tendenziell in den vergangenen Jahren häufiger in den Gesetzen vom Jugendalter, von Jugendlichen und von Jugend gesprochen wird, was als Reaktion auf die zunehmende Diskussion um Jugend als eigenständiger Lebensphase sowie auf die Entgrenzung von Jugend verstanden werden kann.
– Zweitens sind rechtliche Regulierungen im Bildungswesen oder in der Sozial- und Verteidigungspolitik (z. B. das Aussetzen der Wehrpflicht) zu beobachten, die umfassende Konsequenzen für die Verselbstständigung und auch Qualifizierung von Jugendlichen haben, aber jugendpolitisch kaum bis gar nicht reflektiert wurden. Gegenwärtig zeigt sich dies auch in den unterschiedlichen rechtlichen Regulationen zum Asylverfahrensgesetz sowie in den rechtlichen Regulationen von Migration. Hier fehlt in den diesbezüglichen Diskussionen eine jugendpolitische Auseinandersetzung. Ein Schritt in die richtige Richtung sind hier sicherlich die Entwürfe zur Einführung eines Jugendchecks in Gesetzgebungsverfahren (vgl. Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ 2015).
– Drittens steht eine Diskussion über die Rechte von Jugendlichen noch ganz am Anfang. Sie steckt noch als Ableger der Kinderrechtsdiskussion – um ein Wortspiel zu bemühen – in den „Kinderschuhen“. Jugendliche haben in den unterschiedlichen Institutionalisierungskontexten unterschiedliche Rechte, die ihnen aber kaum bekannt sein können. Eine eigenständige Diskussion über die Rechte von jungen Menschen zwischen zwölf und 27 Jahren ist noch nicht zu erkennen. Beteiligungs- und Teilhaberechte erscheinen kaum transparent gebündelt und sind für Jugendliche und junge Erwachsene nur schwer nachvollziehbar.

Festzuhalten bleibt, dass die Figur von Jugend als „eigenständiger Lebensphase“ bzw. als „Lebensalter Jugend“, wie sie in der Tradition der Jugendberichte steht, rechtlich bislang nicht verankert ist und zu Inkohärenzen führt. Diese Erkenntnis ist nicht neu, schon im 14. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 380f.) wurde ein „eigenständiges Kinder- und Jugendgesetzbuch“ gefordert. Für das Jugendalter erscheint es dringend geboten, sich zumindest über Spiegelungen in den Rechtsbereichen und über eine Metastruktur zu verständigen, in der die Paradoxien und Friktionen zwischen den Rechtsbereichen reguliert werden. Zudem ist über ein Rechtskompendium nachzudenken, in und mit dem sich Jugendliche über ihre Rechte und Pflichten nicht nur informieren können, sondern in dem auch verdeutlicht wird, wie diese Rechte bisher empirisch durchgesetzt werden und zukünftig durchgesetzt werden können. Denn nach wie vor bleibt die Frage ungeklärt, ob und wie Jugendliche zu ihrem Recht kommen können, eine Jugend zu erleben, in der die Ansprüche, die sie haben dürfen, und die Forderungen, die an sie gerichtet sind, transparent und nachvollziehbar (also im besten Sinn: aufgeklärt) erläutert sind.

1.3.2 Politische Regulationen von Jugend

Ähnlich paradox wie die rechtliche Kodifizierung von Jugend lässt sich auch das Verhältnis von Jugend und Politik skizzieren, das grundlegend durch zwei unterscheidbare Dimensionen bestimmt ist, die allerdings bislang kaum im Zusammenhang diskutiert werden: (1) Einerseits unterliegt Jugend als Integrationsmodus moderner Gesellschaften der politischen Regulierung, indem Jugendlichen und z. T. auch jungen Erwachsenen spezifische rechtliche, institutionelle und soziale Bedingungen eingeräumt werden. (2) Andererseits treten Jugendliche selbst als politische Akteure auf und wirken dabei weit über die Regulation von Bedingungen des Aufwachsens und Erwachsenwerdens hinaus in verschiedenen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen mit (vgl. Abs. 1.3.3). Die politische Regulation von Jugend erfolgt dabei vor allem in institutionalisierten politischen Zusammenhängen und über verbindliche rechtliche Normen und unterliegt den Prinzipien einer repräsentativen Demokratie. Dagegen finden politische Beteiligung und politisches Engagement von Jugendlichen neben wenigen institutionell verfassten Beteiligungsformen – wie z. B. in Kommunalpolitik, Sozialen Diensten, Schulen (vgl. Abs. 1.3.4) – in erster Linie in lebensweltlichen Zusammenhängen, sozialen Bewegungen und jugendkulturellen Kontexten statt.

Vor diesem Hintergrund bezieht sich die folgende Darstellung auf einen weit gefassten Politikbegriff, der neben den Institutionen, Akteuren und Prozessen des politischen Systems von der supranationalen bis zur lokalen Politik auch Aktionen und Auseinandersetzungen in Kontexten einbezieht, in denen nicht oder nur in eingeschränktem Maße kollektiv verbindliche Entscheidungen ausgehandelt und umgesetzt werden können, wie dies bspw. in der Schülerinnen- und Schülervertretung, der Protestgruppe oder einem politischen Meinungsaustausch in Familie oder Freundeskreis der Fall ist.

Jugend ist in ihrer uns bekannten Form vor allem ein Produkt protektiv-orientierter politischer Regulierung sowie der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik (vgl. Abs. 1.2.2). Dabei ist die politische Gestaltung des Jugendalters als Integrationsmodus auf die Bewältigung der schulischen Anforderungen, die Eingliederung in die Teilhabeformen am Arbeitsmarkt sowie den Jugendschutz und die Jugendhilfe ausgerichtet. Auch in diesen Bereichen hat sich der Aufmerksamkeitsfokus in den letzten beiden Jahrzehnten zur Regulierung von Kindheit verschoben (vgl. Hornstein 2009). In dieser Zeit hat Jugendpolitik deutlich an Offensive und Akzenten verloren, und dort, wo sie stattgefunden hat oder stattfindet, ist ihr Profil wenig erkennbar und auch kaum sichtbar geworden. Gleichwohl in den Bereichen der Sozial-, Jugendschutz- und -hilfe und Bildungspolitik in den vergangenen Jahrzehnten deutliche Transformationen angestoßen wurden, ist eine jugendpolitische Gesamtstrategie dabei nicht zu erkennen und selbst ihre jugendpolitische Relevanz bislang nicht ausreichend reflektiert.

So wurden bspw. im Bereich der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik in den letzten Jahren eine Reihe bundespolitischer Regulationen getroffen, welche auf die Integration Jugendlicher in den Arbeitsmarkt zielen und dazu Instrumente der strukturellen Schlechterstellung junger Menschen (z. B. über Ausnahmeregelungen beim Mindestlohn) oder der Sanktionierung von „Integrationsverweigerung“ insbesondere bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z. B. verschärfte Sanktionen im SGB II) einführen. Im Bereich der Bildungspolitik wurde bereits auf die Flexibilisierungs- und Liberalisierungstendenzen im Bildungssystem aufmerksam gemacht. Insgesamt differenziert sich die Schullandschaft zudem im Kontext der Einführung integrativer Schulformen und der Ausweitung des Privatschulsektors deutlich aus und stellt Jugendliche vor zusätzliche Wahloptionen. Einige Bundesländer entwickeln mit Maßnahmen zur Vorverlagerung und Verkürzung der Schulzeit bildungspolitische Perspektiven einer früheren Arbeitsmarktintegration im Jugendalter.

Inhaltlich und konzeptionell sowie auch in der rechtlichen Gestaltung des Jugendalters bleiben diese ressortpolitischen Maßnahmen auf verschiedenen politischen Ebenen ohne Vermittlung und entwerfen widersprüchliche Perspektiven auf die Regulation von Jugend in der Gesellschaft. Als jugendpolitische Akteure treten in diesen Zusammenhängen in erster Linie die Parlamente, die Ministerien im Bund sowie in den Ländern und die Behörden auf kommunaler Ebene auf, aber auch die Jugendverbände, die im SGB VIII als Interessenvertreter von Jugend normiert werden. Der Etablierung übergreifender jugendpolitischer Ziele stehen dabei nicht nur die Komplexität und Kompetenzdiffusion zwischen diesen Akteuren entgegen, sondern auch die in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und damit verbundenen Positionen verankerten Argumentationsstrukturen und politischen Rituale.

Innerhalb dieser politischen Gestaltungsbereiche ist nur in Ansätzen eine aufeinander bezogene Diskussion über die Kontur und Gestaltung des Jugendalters und des jungen Erwachsenenalters im jugendpolitischen Sinne zu erkennen. Politische Maßnahmen zielen gleichzeitig auf eine Verkürzung und Ausdehnung der Jugendphase,

auf die Gewährung von Entwicklungsräumen und die Normierung von Biografien sowie auf die Reduktion und Manifestation des engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Darüber hinaus weisen eine Vielzahl weiterer Regulationen in den Bereichen Bildung, Soziales, Gesundheit, Recht und Wirtschaft Implikationen für das Handeln und die Rechte Jugendlicher auf (vgl. zusammenfassend IJAB 2007). Regelungen von Fragen der Zugehörigkeit und Aufenthaltsrechte entscheiden grundlegend über die Teilhabechancen insbesondere junger Menschen (vgl. Abs. 2.1.2). Hiermit ist zugleich das Changieren zwischen Ressort- und Querschnittspolitik, die Komplexität und die Unvermitteltheit der politischen Entscheidungsebenen und insgesamt das Diffundieren von Jugendpolitik als ein abgestimmter und auf die Ermöglichung einer definierten und konturierten Jugend zielender Entscheidungsbereich beschrieben (vgl. Hornstein 1999; Hafeneger 2012).

Das Fehlen einer transparenten und kohärenten sowie mit einem öffentlichen jugendpolitischen Diskussionskontext verflochtenen politischen Gestaltung des Jugendalters – jenseits ressortspezifischer und auf besondere „Problemgruppen“ zugeschnittener Erwägungen und Bedürfnisse – wird seit einigen Jahrzehnten immer wieder angemahnt (z. B. Bundesjugendkuratorium 2009). Kritisch angemerkt wird zudem die fehlende Ausrichtung jugendpolitischer Maßnahmen auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens, u. a. im Bereich der Familie, der Bildung und des Arbeitsmarkts oder in der Medienlandschaft (vgl. hierzu Kap. 4). Auch die Ökonomisierung und Deregulierung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie konzeptionelle Leerstellen bei der Initiierung von kurz- und mittelfristigen Programmen werden kritisch bewertet (z. B. Lüders 2011a; Hafeneger 2012).

Nicht zuletzt scheint den im weiteren Sinne für das Jugendlich-Sein relevanten politischen Entscheidungen in den letzten Jahren die in den Bildern von Jugend vorherrschende Konzeption (vgl. Abs. 1.1) einerseits der Selbstoptimierung im Bildungs- und Wirtschaftssystem und andererseits ein Defizitblick auf Jugendliche als zu Normierende, zu Schützende und zu Kontrollierende zugrunde zu liegen. Beide Perspektiven werden in aktuellen Programmen im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des BMFSFJ deutlich, wenn einerseits Potenziale der Jugendarbeit für den Aufbau von „Kompetenzen junger Menschen“ entwickelt und genutzt und andererseits mit dem Schwerpunkt „Integration und Chancen für Jugendliche“ sogenannten benachteiligten Jugendlichen der Weg in den Arbeitsmarkt erleichtert werden soll.

Kritiken an fehlenden Reflexionen jugendpolitischer Konsequenzen aktueller Entscheidungen und Regulationen haben inzwischen politische Reaktionen hervorgerufen. So wurde auf nationaler Ebene mit dem im Jahr 2012 initiierten Programm der „Eigenständigen Jugendpolitik“ der Versuch unternommen, der politischen Regulierung des Jugendalters mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen und die Beteiligung Jugendlicher an politischen Prozessen auf verschiedenen Ebenen zu erhöhen (Zentrum eigenständige Jugendpolitik 2013a). In diesem Zusammenhang wurden Leitlinien für die Jugendpolitik erarbeitet und mit den Themenschwerpunkten Bildung, Beteiligung und Übergangsgestaltung wurde eine erste jugendpolitische Agenda bestimmt. Wichtige jugendpolitische Aufgabenfelder aus der Sicht junger Menschen erfasste der *Deutsche Bundesjugendring* (DBJR) im Rahmen des Projekts „ich-mache-Politik“, wobei u. a. medienregulative Aspekte, der Abbau von Lasten für künftige Generationen, Perspektiven und Regulationen von Jugendbeteiligung auf allen politischen Ebenen sowie die nachhaltige Unterstützung von Aktivitäten und Initiativen jugendlicher Selbstorganisation herausgestellt wurden[1]. Dieser Versuch einer Strukturierung eigenständiger Jugendpolitik wurde in erster Linie als Diskurs von Fachvertreterinnen und Fachvertretern organisiert. Ihm folgt für die Zeit von 2015 – 2018 das Programm „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“, mit dem, ausgehend von einer Koordinierungsstelle bei der *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (AGJ), bereits erarbeitete Beteiligungs- und Prüfverfahren im Zusammenhang politischer Entscheidungen auf kommunaler, Länder- und Bundesebene weiterentwickelt und etabliert werden sollen. Wesentliche Aspekte sind bspw. der sogenannte Jugendcheck, mit dem Gesetzgebungsvorhaben und politische Entscheidungen auf ihre „Jugendgerechtheit“ hin überprüft werden sollen, sowie Unterstützungszusammenhänge finanzieller, medialer und methodischer sowie koordinativer Art für die Entstehung und Verankerung von Beteiligungsformen.[2] Allerdings stellt sich gerade in diesem Kontext die Frage, wie hier Jugendliche als Repräsentierende ihrer Generation adäquat beteiligt werden können und welcher Grad von Entscheidungsverantwortung ihnen zugestanden wird (vgl. unten).

Ähnliche Zielstellungen verfolgt auch die EU-Jugendstrategie, die grundlegend auf eine stärkere Koordination der Mitgliedsstaaten in Fragen der Jugendpolitik ausgerichtet ist und in der sich die EU-Staaten darauf geeinigt haben, in der Zeit von 2010 bis 2018 über verschiedene Programme die soziale, bildungsbezogene und berufli-

---

1 Zur Dokumentation der Abstimmungsergebnisse: https://tool.ichmache-politik.de/voting/results/kid/21 [19.10.2016].

2 Vgl. hierzu Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ 2015

che Integration junger Menschen zu stärken.[3] Die Umsetzung dieser Ziele bezieht Umsetzungsstrategien in spezifischen Schwerpunktbereichen aufseiten der Mitgliedsstaaten, Austauschprojekte zu jugendpolitischen und beteiligungsorientierten Fragen, Jugendforschung und -berichterstattung sowie Maßnahmen und Projekte der Jugendbeteiligung ein.

So thematisiert der im Jahr 2016 publizierte zweite Jugendbericht der *EU* (vgl. European Commission 2016) vor allem die Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2008 für das Leben der 90 Millionen 15- bis 29-Jährigen in Europa. Der Bericht macht deutlich, dass junge Menschen in Europa trotz ihrer sehr hohen Qualifikationen am stärksten von den konjunkturellen Risiken betroffen sind und ein Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem in Südeuropa massive Exklusionserfahrungen machen muss (vgl. Abs. 2.1.2). Vor diesem Hintergrund werden junge Menschen zentral einerseits als Humankapital der europäischen Wirtschaft und andererseits als auf soziale Teilhabe orientierte Individuen thematisiert (ebd.). Dabei kommt der Bericht zu einem ernüchternden Gesamtergebnis: „All in all, despite improvements in the level of competencies, skills and educational achievements, many young Europeans are facing multiple challenges which increase the risk of economic and social exclusion. Marginalisation in the labour market, deterioration in living conditions, and challenges to social integration and political participation are serious threats to young people with fewer opportunities in Europe today“ (ebd., S. 5). Die EU-Jugendstrategie folgt historisch auf Programme und Projekte, die seit 1988 zunächst auf die Förderung von interkultureller Erfahrung zwischen den EU-Staaten sowie die Akzeptanz der EU bei der jüngeren Generation ausgerichtet waren. Bereits das im Jahr 2001 verabschiedete „Weißbuch Jugend“ forderte von den EU-Staaten mehr Kooperation in den Bereichen Teilhabe, Austausch, Ehrenamt und Jugendforschung. Daran anschließend initiierte Maßnahmenpakete zielten vor allem auf die Arbeitsmarktintegration und Bildungsmobilität junger Menschen sowie auf die Entwicklung und Etablierung von Beteiligungsinstrumenten.

Vergleicht man die jugendpolitischen Ambitionen, Agenden und Maßnahmen in den bundesdeutschen Programmen seit 2012 und der *EU* seit 2001, so wird eine Reihe von Gemeinsamkeiten offensichtlich: Sie beziehen sich übereinstimmend auf die Themenfelder der Bildung und Ausbildung, des Abbaus sozialer Ungleichheit und der Förderung der Arbeitsmarktteilhabe junger Menschen sowie auf deren soziale Integration. Neben der politischen Regulierung dieser Felder besteht im Aufbau und der Etablierung von Beteiligungsformen Jugendlicher an politischen Diskursen und Entscheidungsprozessen ebenfalls eine Schnittstelle zwischen den beiden Arenen der Jugendpolitik, die von beiden Programmbereichen bis auf die kommunale Ebene und in die Institutionen der Bildung und Erziehung hinein unterstützt wird. Die jugendpolitischen Bestrebungen der Europäischen Union, der Bundesregierung und ihrer Partner verweisen damit vor allem auf Probleme der politischen Sicherung von Generationengerechtigkeit im Zuge einer alternden Gesellschaft und im gesellschaftlichen Kontext des Finanzmarktkapitalismus.

1.3.3 Jugendliche als politische Akteure

Jugend galt über einen langen Zeitraum hinweg als ein aktiv gestaltender gesellschaftlicher Akteur, der gerade auch für eigene Interessen eintrat und damit die jugendpolitische Agenda entscheidend mitprägte. Programme der etablierten Parteien schmückten sich mit einer positiven Haltung zur Jugend, der sie etwas zutrauten und die in den Arenen der Politik die notwendige Entschlossenheit einbringen konnte. Es gibt zahlreiche Hinweise aus den vergangenen 50 Jahren, in denen nicht nur der Jugend diese Attribute zugeschrieben wurden, sondern in denen junge Menschen sich selbst entsprechend positionierten. Besonders auffällig ist dies in den 1970er und 1980er Jahren, in denen – nach der Studentenbewegung – zahlreiche Jugendbewegungen entstanden und um die Interessen der Jugend kämpften.

Waren es einerseits Orte der Jugendarbeit, in denen z. B. die Heimkampagne, die Lehrlingsbewegung, die Trebegängerbewegung auf sich aufmerksam machten, so waren es aber auch immer wieder spontan entstandene Proteste, wie sie z. B. in den Schwabinger Unruhen (1962) und vor allem im „Jugendprotest im demokratischen Staat“ infolge der „Züricher Jugendunruhen“ Ende der 1970er Jahre sichtbar wurden, die z. B. zur Einsetzung einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages führten. Jugendliche fühlten sich von der Gesellschaft in ihren Interessen und Belangen missachtet und machten ihrer Enttäuschung Luft. Sie wollten politisch anerkannt werden und verantwortlich mitgestalten, was ihnen die Gesellschaft nach ihrer Auffassung bis dahin ver-

[3] Vgl. hier https://www.jugendpolitikineuropa.de [19.10.2016].

weigerte. Die damit angestoßenen Prozesse mündeten u. a. in Forderungen zur Demokratisierung der Institutionen, in den Ausbau des Bildungssystems, in die Reform des Jugendhilfegesetzes sowie in die Etablierung einer politischen Kultur, die jungen Menschen ein Stimmrecht gab. Durchgesetzt wurden die damals angestoßenen jugendpolitischen Diskurse und Politiken im Kontext eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, in dem die Jugend den entscheidenden demografischen und politischen Faktor darstellte, in dem sozialstaatliche Instrumente aufgebaut und individuelle Rechte gegenüber staatlichen Handlungsfeldern geltend gemacht wurden. Eine jugendpolitische Agenda war unter diesen Bedingungen konsensfähig.

Wenn aktuell nach langer Kritik jugendpolitische Zielstellungen auf verschiedenen Ebenen wieder in den Blick genommen werden, dann geschieht dies unter gänzlich anderen demografischen, politischen und ökonomischen Bedingungen. So stellen Jugendliche gegenwärtig nicht mehr den zahlenmäßig stärksten Generationszusammenhang: Selbst wenn wir davon ausgehen würden, dass sich alle Jugendlichen der gegenwärtigen Jugendgeneration an den vielfältigen Prozessen einer parlamentarischen Demokratie beteiligen würden, könnten sie – rein quantitativ – keine Mehrheit in einer Abstimmungsfrage erzeugen. Das zeigt schon der einfache Gang zur Wahlurne für die Bundestagswahl, wenn im Januar 2014 mit Blick auf die Bundestagswahl 2013 festgestellt wird, dass „ältere Wähler immer stärker den Wahlausgang (beeinflussen)“ (Statistisches Bundesamt 2014a). Die Ursachen dafür seien in zwei Phänomenen zu finden: Einerseits stelle die Gruppe der über 60-Jährigen derzeit ein Drittel der Wahlberechtigten, während die Gruppe der unter 30-Jährigen lediglich ein Sechstel ausmache (von 61,9 Mio. Wahlberechtigten war knapp die Hälfte zwischen 30 und 59 Jahren, ab 60: 21,3 Mio., unter 30: 9.8 Mio.; vgl. ebd.). Andererseits zeige sich, dass sich die Gruppe der ab 60-Jährigen überdurchschnittlich an Wahlen beteilige, während die jüngeren Altersgruppen im Verhältnis dazu nur unterdurchschnittlich häufig wählen gehen (vgl. ebd.). Dass diese Entwicklung nicht ausschließlich eine Besonderheit der Bundesrepublik Deutschland darstellt, zeigen die großen Diskrepanzen im Wahlverhalten beim Referendum über den Ausstieg Großbritanniens aus der EU im Juni 2016, wo insbesondere ältere Wählerinnen und Wähler mit ihrer EU-Skepsis den Ausgang der Wahl beeinflussten.

Politisches Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen tritt vor diesem Hintergrund nicht als fokussiertes generationales Engagement für spezifische Ziele in Erscheinung, sondern wirkt hochgradig differenziert in Zielstellungen, Organisations- und Beteiligungsformen. Jugendliche sind – freilich mit unterschiedlichem Institutionalisierungsgrad und verschiedenen Beteiligungsformen – politisch aktiv in Jugendverbänden, sozialen Bewegungen und Protestszenen sowie in lokalpolitischen und interessenbezogenen Zusammenhängen (vgl. hierzu auch Kap. 3).

Entsprechende Räume der Beteiligung und des Protests stellen jenseits der etablierten und mit Entscheidungsbefugnis versehenen politischen Institutionen differenzierte politische Aktionsräume in der pluralisierten Gesellschaft dar. Die politische Teilhabe Jugendlicher in diesen Arenen steht dabei im Widerspruch zur Stagnation ihrer ausgesprochen niedrigen Beteiligung an Wahlen und zu ihrer Zurückhaltung gegenüber parteipolitischem Engagement. Sie unterliegt, das zeigen Studien zum jugendlichen Ehrenamt seit längerem (z. B. Picot 2001), anderen Teilhabeformen: zielgenau, kurzfristig, unverbindlich – politische Beteiligung wird dabei zum Projekt der Durchsetzung eines spezifischen Interesses im Kontext einzelner politischer Entscheidungszusammenhänge. So konnten 2015 bspw. umweltpolitische Aktionen, wie die Beteiligung junger Menschen an den Protestaktionen gegen den anhaltenden Landschaftsraub durch den Kohlebau genauso beobachtet werden, wie ein kommunales jugendpolitisches Engagement in der Mobilisierung von jungen Menschen und Gemeinderatsmitgliedern für den Bau eines Skateparks oder die sozialpolitische Initiative Jugendlicher zur Verteidigung des Rechts auf Asyl im Kontext der teilweise gewalttätigen Proteste gegen den Bau von Unterkünften für geflüchtete Menschen überall in Deutschland. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass junge Menschen hier nicht nur für ihre eigenen Interessen politisch aktiv werden, sondern auch Phänomene der gesellschaftlichen Entwicklung sowie den Erhalt kollektiver Rechte und einer pluralen sozialen Ordnung im Blick haben. Jugendliches Protesthandeln im Kontext sozialer Bewegungen und regionaler Initiativen unterliegt thematischen Fokussierungen, die nicht in erster Linie jugendpolitische Themen, sondern allgemeine gesellschaftliche Missstände und Missrepräsentationen zum Gegenstand haben. In diesem Zusammenhang sind nicht nur die bekannten und inzwischen bereits tradierten Formen umweltpolitischer, menschenrechtsbezogener und kapitalismuskritischer Bewegungen zu nennen. Auch die z. T. massiven und gewaltförmigen Jugendproteste in vielen europäischen Städten im letzten Jahrzehnt, in denen gesellschaftlich marginalisierte und politisch abgewertete junge Menschen für ihre soziale, wirtschaftliche und politische Teilhabe streiten, sind hier einzuordnen (vgl. etwa Schäfer/Witte 2016). Sie sind Ausdruck sowohl der ökonomischen Differenzen zwischen Nord- und Südeuropa wie der Generationenpolitik in Europa insgesamt.

Und genauso wie Jugendliche und junge Erwachsene aktuell für die Verteidigung demokratischer Prinzipien und die Ermöglichung sozialer Teilhabechancen aktiv werden, so gehören sie auch zu denjenigen, die sich gegenwärtig sowohl im Kontext demokratischer Prozesse wie auch mit Gewalt gegen eine pluralisierte Gesellschaft und gegen ihre internationale Öffnung stellen. Schon in den 1990er Jahre wurden Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit vor allem Jugendlichen zugeschrieben. Doch damals wie heute sind menschenfeindliche und grundgesetzwidrige Attitüden genauso bei Erwachsenen zu finden. Regional hegemoniale rechte Kulturen reproduzieren dabei auch ihre Jugend. Die ambivalente gesellschaftliche Haltung gegenüber rechten Kulturen in den 1990er Jahren, die einerseits als (ostdeutsche) Einzeltäter zurückgewiesen wurden und denen andererseits im öffentlichen Diskurs eine Stellvertreterrolle für jene Menschen zukam, die einem wachsenden Selbstverständnis der Bundesrepublik als Einwanderungsland skeptisch gegenüberstanden, sowie die Kurzfristigkeit und geringe Nachhaltigkeit von Programmen gegen Rechtsextremismus, sind dieser Entwicklung nicht ausreichend entgegen getreten. Umso irritierender erscheint, dass gegenwärtig Jugendgruppen, die sich gegen antipluralistische und rassistische politische Gruppen und ihr Handeln stellen, nicht stärker unterstützt werden.

Insgesamt positionieren sich die skizzierten, wenig institutionalisierten Teilhabeformen Jugendlicher – z. B. Protestszenen und kurzfristige lokale Initiativen – als korrigierend und kritisch gegenüber den staatlich verfassten politischen Institutionen bis hin zu ihrer offenen Ablehnung (vgl. ausführlich Abs. 3.6). Sie sind damit Akteure der zivilgesellschaftlichen Kontrolle in einer parlamentarischen Demokratie, die allerdings eigene Logiken akzeptierender Protestbewegungen hervorbringt: was als demokratisch anerkannter Protest gilt, wird durch den politischen Diskurs in der Bezugnahme auf bestehende Kritiken bestimmt.

Neben diesen medial repräsentierten und in gesellschaftspolitischen Alltagsdiskursen stark präsenten Formen des Protests und der Kritik bestehen weitere Formen des politischen Engagements junger Menschen in Form von Schülerinnen- und Schülervertretungen, Studierenden- und Auszubildendenvertretungen und Jugendparlamenten, die als Vertretungsgremien bildungs- und kommunalrechtlich geregelt sind. Welcher konkrete Einfluss diesen Gremien jedoch jeweils zugestanden wird, obliegt in vielen Fällen der partizipativen Kultur der jeweiligen Institutionen (vgl. Abs. 1.3.4). Institutionalisierte Beteiligungsformen junger Menschen in Form von Jugendräten, Jugendparlamenten, Jugendbeiräten oder Jugendforen, wie sie sich in der Folge der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention etabliert haben, gehören inzwischen in vielen Gemeinden ebenso selbstverständlich zur Gremienlandschaft wie statusgruppenbezogene Repräsentationen in den meisten Bildungseinrichtungen von der Schule bis zur Hochschule (vgl. Hafeneger/Niebling 2008). Sie bilden in der Regel repräsentative Kontexte der Interessenvertretung und verfügen über institutionell ausgehandelte und geregelte Rechte, die je nach Einzelfall von der Diskussion jugendpolitisch relevanter Fragen und Probleme über die Beratung von Entscheidungsträgern bis hin zur Verwaltung eigener Ressourcen reichen. Für Formen der verfassten Interessenvertretung im Kontext der Schule gilt, ebenso wie für kommunalpolitische Gremien, dass diese institutionellen Hierarchien unterliegen, die nicht in erster Linie durch demokratische Entscheidungsverfahren, sondern vor allem pädagogisch-partizipatorisch reguliert werden (vgl. Bischoff u. a. 2016 zu Beteiligungsprojekten). Institutionell verfasstes politisches Engagement von jungen Menschen unterliegt damit spezifischen Grenzen in ihrer inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung ebenso wie in ihrer Reichweite und Relevanz in politischen Entscheidungsprozessen. Bestimmt werden diese Grenzen durch Erwachsene im Kontext pädagogischer oder institutionenpolitischer Zusammenhänge. Diese Tatsache verkennend werden gerade die „Übungsarenen demokratischer Mitbestimmung“ als Formen der Beteiligung Jugendlicher hervorgehoben.[4] Zugleich werden entsprechende Beteiligungsprojekte als Instrumente der politischen Bildung beschrieben, mit denen Jugendliche Wissen und Kompetenzen über demokratische Institutionen aufbauen und politisches Handeln erproben sollen.

Insgesamt unterliegt das politische Engagement von Jugendlichen in der Bundesrepublik seit mehreren Jahrzehnten spezifischen Thematisierungen, die kaum geeignet sind, Jugendliche und junge Erwachsene als politische Akteure in einer demokratischen Gesellschaft anzuerkennen (vgl. Hornstein 2009). So hat sich vor dem Hintergrund geringer Wahlbeteiligung und geringen parteipolitischen und gewerkschaftlichen Engagements junger Menschen, gestützt durch Jugendstudien, die sich in ihrem Forschungsdesign an politikwissenschaftliche Studien der politischen Kulturforschung anlehnen (zur Kritik vgl. z. B. Hoffmann-Lange/Gille 2013), ein anhaltender Diskurs über die Politikdistanz bzw. -verdrossenheit junger Menschen etabliert. Formen der politischen Beteiligung in lokalen Zusammenhängen, sozialen Bewegungen und Protestszenen werden in diesem Zusammenhang ausgeblendet bzw. als deviantes Verhalten zurückgewiesen. Gleichzeitig werden in den entsprechenden Studien für die etablierten politischen Handlungsformen – ebenso wie für das politische Interesse und für

[4] Vgl. Zentrum eigenständige Jugendpolitik 2013

die Wahlbereitschaft – bildungs-, geschlechts- und migrationsbezogene Differenzen zugunsten einer stärkeren Beteiligung von jungen Menschen mit höheren Qualifikationen, männlichen Heranwachsenden sowie Jugendlichen aus der Mehrheitsgesellschaft beschrieben. Diese Überrepräsentationen gelten auch für die Mitwirkung in Projekten und Initiativen zur Förderung des politischen Engagements Jugendlicher und junger Erwachsener. Hingegen liegen für alternative politische Beteiligungsformen ebenso wenig entsprechende Analysen vor wie reflektiert wird, dass politische Beteiligung auf soziale Teilhabe angewiesen ist.

1.3.4 Kristallisationspunkte aktueller Jugendpolitik: „Freiräume“ und „Beteiligung“

Wenn man Jugendliche und junge Erwachsene als politische Akteure und als Mitgestalter ihrer Lebenslagen begreift, dann erscheint es auch notwendig, jene jugendpolitischen Kristallisationspunkte differenzierter zu betrachten, über die gerade die Selbstvertretung der Jugendlichen ermöglicht wird und in denen ihnen Handlungsspielräume als Jugendliche eröffnet werden. Dabei fällt auf, dass es gegenwärtig vor allem zwei Punkte sind, die in diesem Kontext in den unterschiedlichen jugendpolitischen Arenen thematisiert werden und um die politisch „gerungen“ wird. Einmal geht es um die Beteiligungs- und Partizipationsformen, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in unterschiedlichen Institutionen, aber auch in politischen Kontexten eröffnet werden sollen (vgl. Abs. 1.3.4.2). Gerade die direkte Beteiligung und Partizipation von jungen Menschen wird häufig als das jugendpolitische Medium erster Wahl (vgl. Abs. 1.3.3) gesehen, um in der Jugendpolitik neue Impulse zu setzen sowie (Jugend)Politik „jugendgerecht“ zu gestalten. Andererseits wird in der Jugendpolitik um „Freiräume“ im Jugendalter gerungen (vgl. Abs. 1.3.4.1). So schwebt rund um das Jugendalter ein jugendpolitischer Diskurs, in dem die Forderung nach „Freiräumen“ – heute wie auch schon früher – quasi als Zeitdiagnose und Kritik an den z. B. verzweckten, beschleunigten oder verbauten Handlungsspielräumen in der Jugend gesetzt wird. So sollen im Folgenden „Das Ringen um Freiräume“ sowie das „Beteiligungsdilemma“ als Kristallisationspunkte der Jugendpolitik thematisiert werden, um diese in den Horizont politischer Zusammenhänge der Ermöglichung von Jugend zu stellen.

1.3.4.1 Das Ringen um Freiräume

Das Ringen um Freiräume hat in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Jugend wird in modernen Gesellschaften zwar schon immer mit der Vorstellung verbunden, dass es neben und in Sozialisationsorten wie Familie, Schule, Ausbildung, organisierten Freizeitangeboten und verantwortlichen Kontrollinstanzen auch stets mehr oder weniger selbst gestaltbare Spiel- und Erprobungsräume, Gegenwelten, Rückzugsorte und Auszeiten gäbe. Diese werden gefasst als Räume, die – teilweise innerinstitutionell, zu Teilen am Rand, zu Teilen aber auch außerhalb der institutionellen Strukturen – jungen Menschen eine Entfaltung ihrer Jugendlichkeit jenseits des Überlieferten ermöglichen. Seit einiger Zeit wird aber beklagt, dass diese Freiräume nicht nur nicht mehr ausreichen, sondern zunehmend im Schwinden begriffen sind – und dies nicht nur aus der Sicht junger Menschen, sondern auch vieler Erwachsener. Begriffe wie Zeitnot, Stress, Rastlosigkeit, Verdichtung und viele andere verweisen auf eine allerorts und über die Generationen hinweg anzutreffende Gegenwartserfahrung. Diese dokumentiert sich beispielsweise in expandierenden Märkten für Zeitmanagement und Achtsamkeitstraining oder der Wellnessindustrie, die auf die Bedarfe an Ausgleich und Gegengewichten antworten, aber vor allem auch Hilfestellung beim (Zurück)Gewinnen von Autonomie geben wollen. Diese Entwicklungen korrespondieren mit zeitdiagnostischen Diskursen, die u. a. mit der Rede von der Multioptionsgesellschaft (Gross 1994) begonnen wurden und heute vor allem als Verdichtung und Beschleunigung (Rosa 2005) des Alltagslebens beschrieben werden. So wird ein „strukturelle[r] Beschleunigungszwang der Moderne“ (Rosa 2005, S. 219) herausgestellt, der dazu führt, dass „die quantitative Erhöhung des objektiven Lebenstempos (...) zu einer qualitativen Veränderung der subjektiven Zeiterfahrung zu führen (scheint)“ (ebd., S. 213).

Im Rahmen der Selbstoptimierungszwänge gilt es demnach darauf zu achten, nicht abgehängt zu werden, sodass immer wieder neu die Frage entstehe, wieviel individuelle Auszeit man sich noch leisten könne. „Freiräume“ werden hier zu individuellen Entlastungsräumen (vgl. Abs. 1.1) in einer Gesellschaft, die die Menschen immer wieder erneut unter Mithaltedruck setzt. Auf der Ebene der subjektiven Erfahrungen entsprechen diese gesellschaftlichen Entwicklungen somit dem Eindruck „des Verlustes der letzten freien Augenblicke“ (Eriksen 2005, S. 13ff.) und der Wahrnehmung der „Welt als Hamsterrad“ (Bröckling 2013). In den meisten Zeitdiagnosen werden diese Phänomene als allgemeine Charakteristika spätmoderner Gesellschaften beschrieben – ggf. er-

gänzt durch Verweise auf die Dynamik systemischer Differenzierungen, die Folgen fortschreitender Kapitalisierung, den Wandel sozialstaatlicher Vergesellschaftung u. a. (vgl. z. B. Bonacker/Reckwitz 2007; Dörre u. a. 2009). So allgemein anerkannt diese Zeitdiagnosen auch erscheinen, so sind im Kontext dieses Jugendberichtes zwei Differenzierungen notwendig.

Auch wenn die beschriebenen Entwicklungen mit ihren Auswirkungen ein Kennzeichen spätmoderner Gesellschaften darstellen, so sind es erstens Erfahrungen, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sehr unterschiedlich auftreten. Die beschriebenen Phänomene werden vorrangig gesellschaftlich sozial abgesicherten und privilegierten Bevölkerungsgruppen zugeschrieben, während es daneben prekäre und an den Rand gedrängte Bevölkerungsgruppen gibt, für die diese Erfahrungen ein Luxusproblem darstellen könnten.

Zweitens ist geboten, unter einem intergenerationalen Blickwinkel die Unterschiede zwischen den Generationen bzw. – in dem hier anstehenden Zusammenhang – die Besonderheiten in Bezug auf Jugendliche und junge Erwachsene hervorzuheben (in Bezug auf Kinder vgl. Hengst/Zeiher 2005). Denn auch wenn die beschriebenen Dynamiken und ihre Auswirkungen (wie angedeutet) kein jugendtypisches Phänomen darstellen, so werden diese Erfahrungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter in spezifischer Weise konkret (vgl. Lüders 2007a), und es sind damit besondere Herausforderungen und Bewältigungsformen verbunden.

Verdeutlicht werden kann dies anhand der drei Kernherausforderungen des Jugendalters. Sich „die Welt“ anzueignen und sich darin zu positionieren, gilt seit Langem als eine alterstypische, fast schon klassische Aufgabe des Jugendalters. So wird nach wie vor gesellschaftlich erwartet, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine eigene, vergleichsweise stabile und adressierbare Integritätsbalance ausbilden und sich „in der Welt“ positionieren. Gleichzeitig thematisieren Debatten um den „flexiblen Menschen“ (Sennett 1999), die „proteische Persönlichkeit“ (Lifton 2003), die sogenannte Patchwork-Identität (Keupp u. a. 2002) oder um situative, fluide u. ä. Identitäten, dass unter den Bedingungen spätmoderner, hochgradig heterogener Gesellschaften die Entwicklung von so etwas wie einer eigenen Identität und einer Position in der Welt realiter nicht mehr recht vorstellbar sei, mindestens aber vielfältige neue Herausforderungen und Risiken in sich berge. Die dafür notwendig werdenden Aneignungsprozesse werden unvermeidlich aufwendiger, langwieriger und komplexer (weil reflexiver), aber auch anstrengender und sind immer nur vorbehaltlich gültig. Angesichts der Erwartungen an eine nicht nur selbstbestimmte und selbst verantwortete, sondern auch zu ständiger Selbstoptimierung bereiter Lebensführung (vgl. Bröckling 2007) werden die damit verbundenen Anforderungen für jede Einzelne und jeden Einzelnen – gerade auch im Jugend- und jungen Erwachsenenalter – noch einmal gesteigert (vgl. Abs. 1.1).

Die Lebenswirklichkeit junger Menschen ist nämlich gerade nicht von einem allgemeinen Mangel an Entscheidungsoptionen gekennzeichnet, sondern im Gegenteil durch vielfältige Entscheidungsverpflichtungen und -zwänge geprägt. Hinzu kommt, dass gerade junge Menschen in besonderer Weise gefordert sind, Entscheidungen zu treffen, deren ggf. weitreichende Auswirkungen sie kaum absehen können. Entscheidungen im Heute, z. B. bei der Wahl der Schule, der Ausbildung, aber auch der Lebensführung und des Sich-Leistens von Auszeiten, beeinflussen die Optionen im Morgen in hoch komplexer und damit auch sehr fordernder Art und Weise (vgl. hierzu auch Abs. 3.9).

Vor diesem Hintergrund wird auch nachvollziehbar, warum sich Verselbstständigungsprozesse bei jungen Menschen heute verlängern, häufig in Schleifen verlaufen und mit vielfältigen Varianten des Erprobens von Lebensformen und -entwürfen verbunden sind. Was andernorts als „überforderte Generation“ (Bertram/Deuflhard 2015) und als Verlagerung von ehemals für das Jugendalter typischen Herausforderungen in das dritte Lebensjahrzehnt (vgl. Arnett 2014) beschrieben wird, lässt sich als Konsequenz und Ausdruck der mittlerweile deutlich aufwendigeren Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters verstehen.

Neben diesen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu leistenden individuellen Subjektivierungsprozessen lassen sich während der letzten zwei Jahrzehnte markante Veränderungen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens beobachten und dies vor allem im Hinblick auf Lernen und Qualifikation. Wenn auch nicht für alle, so doch zumindest für große Gruppen junger Menschen, sind die Erwartungen an Lern- und Bildungsleistungen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen – zum Teil verbunden mit der Verkürzung der dafür zur Verfügung stehenden Zeit. Die Einführung des G8 ist dafür nur das prominenteste Beispiel – und die vereinzelten in diesem Zusammenhang durchgeführten Lehrplanreformen und -entschlackungen haben nur wenig davon aufgefangen. Vor allem aber war es die an weiterführenden Schulen nahezu flächendeckende Einführung von schulischen Veranstaltungen am Nachmittag, die aufseiten der Betroffenen das Gefühl aufkommen ließ, zunehmend keine Zeit mehr für sich und keine eigenen Gestaltungsspielräume zur Verfügung zu haben.

Begleitet wird die auf diese Weise wahrgenommene Form der Ausbreitung schulischen Lernens auf Kosten der eigenen Freiräume durch eine Pädagogisierung und soziale Kontrolle des Alltags junger Menschen. So liefert z. B. der 14. Kinder- und Jugendbericht eine Reihe von Hinweisen für eine in den letzten Jahrzehnten verstärkt erfolgte Übernahme öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen (vgl. Deutscher Bundestag 2013). Der Ausbau und die Ausdifferenzierung außerschulischer Unterstützungs- und Bildungsangebote sowie auf sehr unterschiedliche Problemlagen bezogene präventive Angebote komplettieren diese Entwicklungen. Dass zunehmend auch außerschulische Lern- und Erfahrungsräume der Logik zertifizierter Qualifikationsnachweise unterworfen werden (sollen) sowie bildungsbezogene Aktivitäten in steigendem Maße das Freizeitleben junger Menschen prägen (vgl. Abs. 2.2.2), sind nur Mosaiksteine, die in dieses Gesamtbild passen.

Während also auf der einen Seite die Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters zeit- und ressourcenaufwendig sind, scheinen auf der anderen Seite die dafür notwendigen Handlungsspielräume für junge Menschen zu schrumpfen – mit der Folge, dass es mindestens subjektiv für viele junge Menschen zu einem Charakteristikum der Gegenwart geworden ist, weder ausreichend Zeit für sich selbst noch ausreichend Gestaltungsräume zur Verfügung zu haben. In vielen Fällen handelt es sich dabei nicht nur um eine individuelle Wahrnehmung, sondern um unabweisbare Bedingungen des Jugendalters. Weil typischerweise Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig die Ressourcen fehlen, sich Auszeiten zu nehmen, wurde die Forderung nach Freiräumen und das Ringen um Freiräume in ihren verschiedenen Varianten zu einem jugendpolitischen Kristallisationspunkt. Dabei wird unter „Freiräumen“ jeweils sehr Unterschiedliches verstanden und Forderungen nach Gestaltungsräumen kommen nicht ohne immanente Ambivalenzen und mitunter Paradoxien aus.

Die Vielfalt der Bedeutungen von Freiraum ergibt sich vor allem aus den unterschiedlichen Lebenslagen junger Menschen. Mit ihr hängt zusammen, dass junge Menschen sehr anders geartete Vorstellungen darüber haben können, was für sie Freiräume sind bzw. sein könnten. Was für den einen als eine erstrebenswerte Idee von Freiraum erscheint, kann für den anderen Ausdruck der Fremdbestimmung sein. So kann die Forderung nach Freiräumen für junge Menschen eben auch bedeuten, Räume zur Verfügung zu haben, in denen man sich nicht schon der kaum kalkulierbaren Verantwortung für die nächsten Jahre stellen muss und in denen man – von solchen Zwängen mindestens zeitweise entbunden – unbekümmert handeln kann.

Zu den Ambivalenzen der Forderung nach Freiräumen gehört, dass dabei gleichzeitig sowohl auf die gesellschaftlich-funktionale Zuschreibungen des Jugendalters im Sinne der Notwendigkeit von Erprobungs- und Gestaltungsräumen rekurriert wird als auch die Nichtplan- und Verfügbarkeit eben dieser Gestaltungsräume eingefordert wird. Zudem ist schon die Rede von der Optimierung, von Entschleunigung und des intensivierten Ausstiegs nicht nur für das Jugendalter paradox. Auch die Rolle von digitalen Medien ist durchaus ambivalent, lassen sich durch ihre Nutzung doch Gegenwelten produzieren, die Erfordernisse des Alltags mit Freiraumgewinnen effizienter organisieren – aber so auch die vorher „freien“ Zeiten und Räume nutzen und verzwecken. Dies ändert aber nichts an der gegenwärtigen Attraktivität der Forderung nach mehr Freiräumen und dem Umstand, dass alles, was mit Freiräumen in Verbindung steht, vielfältige positive Resonanz und Gegenbewegungen erzeugt – bis hin zu „slow food“, den unterschiedlichsten Varianten um Entschleunigung und der Eroberung eigener Gestaltungsspielräume, und sei es nur im privaten Raum (vgl. Wehr 2016). Im Alltag junger Menschen findet diese Attraktivität in verschiedener Form ihren Ausdruck (vgl. dazu auch Kap. 3). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei ein kleines Spektrum von Manifestationen genannt:

– Es ist ein Charakteristikum erfolgreicher Popkultur, dass in ihren Produkten das Lebensgefühl junger Menschen seinen Ausdruck findet. In dem hier anstehenden Zusammenhang kann exemplarisch auf den Song „Lass’ uns gehn“ der Band *Revolverheld* verwiesen werden:

  „Hinter Hamburg, Berlin oder Köln / Hör’n die Menschen auf Fragen zu stellen /Hör’n wir endlich mal wieder / Das Meer und die Wellen / Lass uns gehen, lass uns gehen, lass uns gehen.

  Die Stadt frisst die Ruhe / Mit flackernden Lichtern / Schluckt Tage und Nächte in sich hinein / Gehetzte Gesichter in der drängelnden Masse / Jeder muss überall schnell sein.

  Zwischen den Zeilen hab ich gelesen / Dass wir beide weg von hier wollen / Wir stecken hier fest / Verschüttet im Regen / Und träumen vom Sommer in Schweden.

  Lass uns hier raus / Hinter Hamburg, Berlin oder Köln / Hört der Regen auf Straßen zu füllen / Können wir endlich mal wieder / Entscheidungen fällen.“

– Jenseits derartiger popkultureller Sehnsüchte der Loslösung von den üblichen Handlungszwängen und der Suche nach Freiräumen wird das Ringen um Freiräume junger Menschen vor allem innerhalb des institutionellen Gefüges des Aufwachsens manifest. In Bezug auf die Familie ist es zunächst der Wunsch, einen

eigenen Raum – im konkreten wie im übertragenen Sinne – zur Verfügung haben zu wollen, der später durch schrittweise Ablösungs- und Verselbstständigungsprozesse ergänzt wird (vgl. Abs. 2.3). In den Schulen, im Rahmen der Ausbildung, in den Verbänden und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind dies das beständige Einfordern von Beteiligungsrechten und -verfahren, die Suche nach eigenen innerinstitutionell selbst organisierten Freiräumen sowie der Ausbau von Beschwerdeverfahren, um ggf. den eigenen Ansprüchen auf diesem Weg eine Stimme zu verleihen. Eine Reaktion der Fachpraxis ist dabei die Bereitstellung bewusst offen konzipierter Freiräume, z. B. in Form von offenen Angeboten und Jugendzentren oder der Öffnung verbandlicher Angebote. Und auch antiinstitutionelle Haltungen, wie etwa Gegenwelten zu Schulen, Verbänden, Vereinen und anderen institutionellen Strukturen stellen empfundene Freiräume dar.

– Dieses an vielen Stellen beobachtbare Engagement um innerinstitutionelle Freiräume findet seine Entsprechung in einem ausdrücklich sich jugendpolitisch verstehenden Engagement, das die Ermöglichung von Freiräumen als eine zentrale Aufgabe von Jugendpolitik einklagt. Vor allem die entsprechenden Beschlüsse der Jugendverbände können hier als Belege angeführt werden. So argumentiert z. B. der *Deutsche Bundesjugendring*: „Junge Menschen benötigen neben der notwendigen Anregung und Erziehung Freiräume als Räume ohne staatliche oder gesellschaftliche Vordefinitionen, in denen das Aufwachsen so wenig wie möglich von außen gesteuert oder normiert wird. Diese Räume zu sichern und neu zu schaffen, ist Aufgabe der gesamten Gesellschaft. In diesem Sinne werden Freiräume sowohl in zeitlicher, lokaler und -gestalterischer Dimension, aber auch im übertragenen Sinne benötigt […]. Es ist zentrale Aufgabe von Jugendpolitik, freie Räume, die dieses Hinterfragen [von gesellschaftlichen Normierungen; Einfügung Kommission] ermöglichen und dazu ermuntern, im wörtlichen wie v. a. im übertragenen Sinne zu erhalten und um solche freie Räume zu kämpfen, und so für eine Ausgewogenheit zwischen Erziehung und Entwicklung zu sorgen. Eine Vordefinition von Räumen durch die Gesellschaft, den Staat oder Dritte darf es weder im Bereich von zeitlichen, lokalen, gestalterischen oder anderen Räumen geben“ (DBJR 2010, S. 2).

– Eine eher individuelle Antwort, sich punktuell aber immer wieder zu Szenen und sozialen Bewegungen entwickelnde Variante, ist der freiwillige Verzicht vieler junger Menschen. Bewusst entzieht man sich dabei aktuellen Moden, entwickelt vor allem im privaten und sozialräumlichen Umfeld Gegenkulturen. „Backen, Handarbeit und Stricken, einst von der Emanzipation zum Teufel gejagt, erleben einen triumphalen Wiederaufstieg in den Küchen, Wohnzimmern und Internetblogs junger Akademiker/innen“ (Heidenreich 2015, S. 79). Doch auch der Rückzug in Krankheit, Widerstand und systematische Grenzüberschreitungen können subjektiv zu Freiräumen in der Alltagsbewältigung werden. Letztlich sind auch die biografischen Entschleunigungsoasen, wie z. B. ein Jahr „Nichtstun“ nach dem Abitur oder nach dem Bachelorabschluss inzwischen akzeptierte Freiräume, die aber grundlegend von privaten materiellen Ressourcen abhängen.

Vor diesem Hintergrund ist es schließlich nicht überraschend, dass vor allem der Begriff des Freiraums und seine in der Sache verwandten Begrifflichkeiten in den letzten Jahren zu jugendpolitischen Kristallisationspunkten geworden sind. Genau in diesem Sinne beansprucht z. B. die aktuelle Jugendpolitik für sich, für Freiräume zu werben: „Jugendliche sollen heute in kürzerer Zeit mehr lernen und neue Herausforderungen bei fragilen Rahmenbedingungen bewältigen. Ein gutes und selbstbestimmtes Zeitmanagement im Alltag (Schule/Ausbildung/Studium, Engagement, Familie, Freizeit) ist schwieriger geworden, frei verfügbare Zeitkontingente sind knapp. Jugendliche brauchen aber genügend Zeit für ihre Persönlichkeitsentwicklung – eine ihrer zentralen Entwicklungsaufgaben besteht darin, sich mit ihrer körperlichen und psychosozialen Entwicklung auseinanderzusetzen sowie in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen ihren Platz zu finden. Jugendliche benötigen akzeptierte Auszeiten und mehr Raum, um sich entfalten und um sich ihre Umgebung aneignen und sie mitgestalten zu können“.[5]

Es spiegelt sich in diesen jugendpolitischen Diskursen auch die Sorge, dass die Fähigkeit der jungen Generation, die Gesellschaft durch Experimentieren in dafür geeigneten, geschützten Räumen immer wieder zu erneuern, verloren gehen könnte. Die Aufnahme des Begriffes „Freiraum“ auch in den Auftrag zu diesem Jugendbericht, ist ein weiterer Indikator, dass mit dem Ringen um Freiräume ein wesentliches Moment der aktuellen Lebenslage und damit generell der Qualität der sozialen Handlungsspielräume junger Menschen auf den Begriff gebracht wird – trotz der damit einhergehenden schillernden Bedeutungsvielfalt und den immanenten Ambivalenzen und Paradoxien. Es scheint eben nicht auszureichen, dem einzelnen jungen Menschen angesichts der Selbstoptimierungsdiskurse ein wenig individuellen Freiraum – oder Wellness – zu verschaffen.

---

[5] Vgl. https://www.jugendgerecht.de/eigenstaendige-jugendpolitik/grundsaetze-und-ziele [19.10.2016].

1.3.4.2 Ringen um Partizipation: Das Beteiligungsdilemma

Neben dem Ringen um Freiräume ist ein grundlegender Kristallisationspunkt der Jugendpolitik, die Stimme der Jugendlichen stärker auf unterschiedlichen Ebenen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Dieses Ringen findet sich allerorts: Jugendliche sollen im politischen Geschehen – regional und lokal, aber auch bundesweit – stärker ihre Interessen vertreten können bzw. sie sollen in ausgewählten Bereichen mit ihren Positionen und Meinungen einbezogen werden (vgl. oben). Dieses „Ringen“ wird gegenwärtig auch als Ausdruck einer wahrgenommenen Repräsentationskrise der bestehenden Verfahren und organisierten Beteiligungsformen verstanden. Wenn somit über Beteiligung diskutiert wird, dann ist gemeint, dass die bestehenden organisierten Beteiligungsformen die jungen Menschen nur begrenzt erreichen oder sie zu wenig in Entscheidungsprozesse einbinden.

Verstärkt wird diese Repräsentationskrise durch die demografischen Verschiebungen, die die Vertreter der jungen Generation in der politischen Entscheidungsfindung quantitativ reduziert und sie zur einflussschwächsten Altersgruppe werden lässt (vgl. Abs. 1.3.2). Vor diesem Hintergrund ist eine umfassende Diskussion zur Stärkung der Beteiligung und Partizipation von jungen Menschen entstanden. Innerhalb der „politischen Beteiligungslandschaft“ sind vielfältige Beteiligungsformen anzutreffen, die sich schematisch in drei Stichworten zusammenfassen lassen: a) Eine jugendpolitische Teilhabe ohne Entscheidungseinfluss, etwa wenn Jugendliche dazu aufgefordert werden, ihre Ansichten zu einem bestimmten Themenfeld zu artikulieren und so quasi auch eine „Jugendmeinung“ eingeholt wird; b) eine partielle Teilhabe mit jugendpolitischer Mitbestimmungsmöglichkeit (etwa wenn es um jugendpolitische Themenfelder geht, die ausschließlich die junge Generation betreffen und repräsentative Teilentscheidungen von Vertreterinnen und Vertretern der jungen Generation eingeholt werden, die andere Entscheidungen ergänzen) und c) die Übergabe von Verantwortung an die junge Generation, d. h. hier entscheiden Jugendliche selbstständig und eigenmächtig über ausgewählte Themen.

Insgesamt ist das gegenwärtige Ringen um Partizipation und Beteiligung in Bezug auf das Jugendalter aber auch in den Kontext der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland zu stellen. Allgemein können Partizipation und Demokratie als Geschwister der zivilgesellschaftlichen politischen Kultur angesehen werden. So kann für das Jugendalter formuliert werden, dass mit der sukzessiven Zunahme demokratischer Entscheidungsverantwortung auch die Partizipationsformen im Alltag erweitert und ermöglicht werden müssten. Dieser Zusammenhang von Demokratie und Partizipation ist im institutionellen Gefüge des Aufwachsens gegenwärtig allerdings nur wenig mit Perspektiven sozialer Teilhabegerechtigkeit, mit Jugendrechten, demokratischen Milieus und einer politischen Jugendbildung verknüpft und reflektiert.

Hier setzt das Beteiligungsdilemma an: Vorherrschend ist gegenwärtig ein Diskurs, in dem Partizipation als Dimension der Vermittlung von institutionellen mit lebensweltlichen Prozessen im Jugendalter gesehen wird. In diesem Zusammenhang wird die häufig formulierte These, dass Partizipation vor allem einen zentralen Modus politischer und sozialer Integration Jugendlicher darstelle, im institutionellen Interesse des Aufwachsens verengt. Partizipation erhöht demnach, durch die damit verbundene Koproduktion Jugendlicher, die Identifikation mit Institutionen, denen sie zugehören sollen. Entsprechend stellen dienstleistungstheoretische Zugänge Interaktion als „operativen Kern“ der Partizipation heraus (vgl. Schnurr 2001). Dabei bleibt aber offen, ob diese interaktive Form der „Nutzerpartizipation“ Jugendlicher an öffentlichen Institutionen neben einer Herstellung von Passungsverhältnissen in den Bildungs- und Hilfearrangements auch der Demokratisierung institutionalisierter Prozesse dient. Diese Frage wird mitunter durch ein nebulöses Gerede von „Win-win-Konstellationen“ überdeckt.

Habermas (1992) hat diese institutionell gebundene Partizipationsperspektive vor mehr als zwei Jahrzehnten bereits zu reformieren versucht, indem er sie als kommunikatives Medium der Machtbildung in einen Prozess offener und allen zugänglicher Kommunikation transferieren wollte. Damit könne vor allem auch der bürokratischen Verselbstständigung administrativer Systeme vorgebeugt und die institutionelle Macht gleichsam in Rückkoppelung an kollektive alltägliche Meinungs- und Willensbildungsprozesse offen gehalten werden. Dieses würde bedeuten, dass Formen der Partizipation Jugendlicher auch immer Auskunft darüber geben müssten, wie sie das gegebene Machtgefälle ausgleichen.

Insgesamt erscheint die Diskussion um Partizipation im Jugendalter im institutionellen Gefüge des Aufwachsens heute aber nur selten mit entsprechenden Strategien des Machtausgleichs und einer politischen Kultur kommunikativer Konfliktaushandlung verbunden oder durch eine „Pädagogik der Teilhabe“ (Liebau 1999) geprägt, in der auch die alltagskulturellen Voraussetzungen für die Ermöglichung politischer Teilhabe themati-

siert werden. „Teilhabe meint aus dieser Perspektive“, so *Baader* in Auseinandersetzung mit dem sogenannten Just-Community-Modell, „Teilhabe am Ganzen des sozialen Miteinanders innerhalb einer sozialen Organisation, beziehungsweise Institution – und somit immer eine Form sozialer Praxis. Dabei ist die Art und Weise dieser Teilhabe definiert: Sie orientiert sich an den Regeln partizipatorischer Demokratie und einer Diskussions- und Streitkultur, die nach Begründungsmodi fragt und sowohl Perspektivübernahme als auch die Übernahme von Verantwortung einfordert und dabei – das ist entscheidend – davon ausgeht, dass besonders die Teilhabe an Konflikten entwicklungsförderlich ist“ (Baader 2015, S. 15f.).

Dies würde aber implizieren, dass in Schulen und Sozialen Diensten offen über die unterschiedlichen Einfluss-, Entscheidungs- und Zugangsmöglichkeiten Jugendlicher und junger Erwachsener gesprochen sowie Partizipation als Ansatz begriffen werden müsste, die politische Kultur in den Schulen und Sozialen Diensten zu demokratisieren und damit demokratische Milieus im Alltag Jugendlicher zu stärken. Partizipation setzt in diesem Kontext entsprechende Leit- und Konfliktvorstellungen und Haltungen voraus, die den institutionellen Raum mit der Alltagskultur Jugendlicher verbinden können. Motivation zur politischen Teilhabe kann sich danach nur dort entwickeln, wo sich Jugendliche und junge Erwachsene in demokratischen Zusammenhängen der Konfliktaustragung in Prozessen der Selbstpositionierung erfahren können, anstatt bloßen Anpassungszwängen zu unterliegen. In ähnlicher Weise argumentierte *Brumlik* (1991, S. 255), wenn er den „strukturierten Zusammenhang“ zwischen „Formen der Konfliktaustragung, des Personenverständnisses und grundlegender basaler Haltungen zur Welt im Sinne des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung“ betont. Dabei unterscheidet er zwischen einer konventionellen Stufe des Konfliktverhaltens, in der die Konflikte letztlich allein mediatisiert und gesteuert werden, und einer postkonventionellen Stufe, in der sich der Konflikt zum „gesuchten Medium“ der demokratisch gerichteten Persönlichkeitsentfaltung ausbilden kann. Deshalb werde, so ist auch *Liebau* (1999) zu verstehen, eine demokratische Öffnung der Institutionen benötigt, um das Politische im schulischen und außerschulischen Alltag in demokratischen Milieus zu stärken.

Zwar wird immer wieder betont, dass in der Schule wie in den Sozialen Diensten „die Zeiten bloßer ‚Sandkastenspiele’“ überwunden seien, „allerdings ist die Schule, die allein den Schülerinnen und Schülern kollektive Rechte der (alleinigen) Entscheidung in schulischen Angelegenheiten einräumt, bisher weder Realität noch Ziel bildungspolitischer Bestrebungen“ (Füssel 2017, S. 28). Es wird – insbesondere auch seit PISA – betont, dass selbst regulierte Lebensprozesse Partizipation voraussetzen und jede Schülerin und jeder Schüler ein Recht auf individuelle Förderung und Bildung habe. So soll Partizipation in der Schule auch insgesamt dazu beitragen, dass die „Akteure vor Ort“ – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Sorgeberechtigte – mehr Eigenverantwortung übernehmen und damit die Steuerung schulischer Prozesse verbessern helfen. Ebenfalls herrscht hier seit Jahren ein Konsens darüber, dass Partizipation die biografische Passung und Integration in und die Identifikation mit der Schule fördert. Korrespondierend mit dieser Perspektive wird sowohl in Schulen als auch in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, dass die Rechte der jungen Menschen zu stärken seien, damit diese ihr individuelles Recht auf Förderung und Bildung auch ein„klagen“ können. Entsprechend bleibt unklar, ob die Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur so weit reicht, wie sie nicht der organisationalen Effizienz der jeweils Partizipation ermöglichenden Institution schadet. Im Vordergrund steht erstens die Koproduktion des institutionellen Auftrags und zweitens die Durchsetzung der individuellen Rechte, von einer Demokratisierung von pädagogischen und sozialen Milieus wird kaum systematisch gesprochen.

In dieser institutionellen Verengung von Partizipation im Jugendalter ist zu beobachten, dass die Diskussion um die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe als politische Welten sukzessive verschwindet. Gab es noch vor einigen Jahrzehnten die grundlegende Anregung, dass sich die Schulkultur zu einer „Konfliktkultur“ (Terhart 1994) entwickeln müsste, wird heute kaum über die politische Kultur des schulischen Alltags gesprochen. Auch von der Kinder- und Jugendhilfeplanung als politisch-partizipativer Prozess der Konfliktaustragung (vgl. Bolay u. a. 2004) ist kaum mehr die Rede. In diese Reihe kann auch die zivilgesellschaftliche Diskussion um eine Stärkung der Bürgerrechte in Deutschland gestellt werden, die selbst in der Zeit ihrer Hochkonjunktur – in den 1990er Jahren – kaum Bezüge zur Jugend aufgebaut hat. Verwiesen wurde hier immer wieder auf zivilgesellschaftliche Milieus, in denen Engagement und Beteiligung „wachsen“ könne. Diese Milieus seien überall dort, „wo Menschen sich vergesellschaften: in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in Freundeskreisen, Nachbarschaften, Jugendgruppen, Bürgerinitiativen, Kirchengemeinden, Sport- und Gesangsvereinen, Parteien und Gewerkschaften“ (vgl. Frevert 1999, S. 159).

Bislang hat die zivilgesellschaftliche Diskussion aber kein jugendpolitisches Modell der Sozialisation von Beteiligung und eigenverantwortlicher Gestaltung entwickelt. Wie komplex diese Herausforderung ist, konnte u. a.

mit Bezug auf Familie (Hopf 2007) und Schule (Krüger/Grunert 2002; Helsper u. a. 2006) gezeigt werden. Denn Jugendliche können zwar mit Beteiligungsrechten ausgestattet werden, doch wenn sie keine politische Kultur demokratischer Milieus finden, die unmittelbar in ihr soziales Umfeld verankert ist, bleibt es dabei, dass nur diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine biografische Passung zu den Beteiligungsrechten finden, die diese unmittelbar mit ihren Interessen aus ihrem persönlichen Leben verbinden können. Hier findet sich dann die „klassische soziale Schere der Beteiligung". Es werden lediglich diejenigen Jugendlichen erreicht, die sozial etablierte Beteiligungsformen für sich nutzen können.

Insgesamt kann also zunächst festgehalten werden, dass jenseits der institutionalisierten Interessen an Partizipation der jugendpolitische Rahmen unklar ist, in dem gegenwärtig Partizipation politisch gefordert und ermöglicht wird. So sind bisher kaum Perspektiven entwickelt worden (vgl. Scherr 2013b), die z. B. im Anschluss an *Fraser* (2004) danach fragen, wie soziale Konstellationen „partizipatorischer Parität" geschaffen werden können, in denen eine Aushandlung von unterschiedlichen Positionen Jugendlicher angesichts sozialer Ungleichheiten und des Machtgefälles zwischen Jugendlichen und Erwachsenen möglich wird. *Fraser* nennt eine objektive und intersubjektive Bedingung partizipatorischer Parität: „Von vornherein ausgeschlossen sind deshalb auch die gesellschaftlichen Strukturen, die Verelendung, Ausbeutung und schwerwiegende Ungleichheiten in Sachen Wohlstand, Einkommen und Freizeit institutionalisieren und dabei einigen Menschen die Mittel und Gelegenheiten vorenthalten, mit anderen als Ebenbürtige zu interagieren. Die zweite Bedingung verlangt dagegen, dass institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden den gleichen Respekt erweisen und Chancengleichheit beim Erwerb gesellschaftlicher Achtung gewährleisten" (Fraser 2001, S. 55). Beide Bedingungen sind angesichts anhaltender sozialstruktureller und bildungsbezogener Ungleichheiten einerseits und Formen institutioneller Schließung und Diskriminierung andererseits kaum als erfüllt zu betrachten.

In diesem Zusammenhang hat die Partizipationsdiskussion die Debatte um Diversität bisher kaum aufgenommen. *Hormel* und *Scherr* (2004) weisen dabei auf die Trivialisierung und Reduzierung von Diversity-Konzepten hin, wenn diese lediglich in die Feststellung der Vervielfältigung von individuellen Lebensformen münden und dann allein wiederum neue Formen der „biografischen Passung" gefordert werden. Diversität müsse konzeptionell in ein Spannungsverhältnis zum Integrationsmodus Jugend und sozialstrukturell zur Frage der Beteiligung unterschiedlicher Gruppen gesetzt werden. Damit werde die Hintergrundvielfalt des Sozialen sichtbar: Wer kann sich Eigenwelten leisten und wer nicht, wo ist eine selbstbestimmte Verantwortungsübernahme und wo herrscht eher Zwang, wem bleibt nichts anderes übrig, als sich anzupassen etc.

Zu klären ist somit, wie sozial bedeutsame Differenzen im Jugendalter hergestellt werden und ob bzw. wie diese Differenzmerkmale mit Ungleichheits- und Machtrelationen in Zusammenhang stehen bzw. als Mittel sozialer Typisierungen, Herstellung von Benachteiligungen und Ausgrenzungen oder ungleicher Bildungschancen verwendet werden. Diversity und Partizipation verlangen somit eine Auseinandersetzung mit Klassifikationen, die auf Minderwertigkeit verweisen, zur Begründung von Benachteiligung und Ungleichheit herangezogen werden und somit Prozesse der partizipatorischen Parität strukturell verhindern können (vgl. Hormel/Scherr 2004). So verstanden meint Diversität auch mehr als nur das Erkennen und Anerkennen von sozialer und kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Lebensformen und Zugehörigkeiten, die neben der herrschenden gesellschaftlichen Normalität liegen. Es verlangt z. B. gleichzeitig die Wahrnehmung unterschiedlicher sozialer Teilhabe- und Handlungsspielräume von Jugendlichen sowie die Problematisierung von rassistischen sowie diskriminierenden Alltagswelten. Dabei ist zu reflektieren, dass „jede Sichtbarmachung, Einbeziehung und Berücksichtigung minorisierter Perspektiven" den Fallstricken einer „nicht-essentialistischen Selbst-Repräsentation" marginalisierter und der „Unmöglichkeit umfassender Repräsentationen auf der Grundlage nicht ausgrenzender Identitätsbildung" unterliegt (Lutz u. a. 2013, S. 13).

Doch auch jenseits der Frage, wie Beteiligung und Partizipation im Horizont von Diversität und Heterogenität in der politischen Alltagskultur eingelöst werden könnten, eröffnet sich noch ein weiteres Problem im Zusammenhang des Beteiligungsdilemmas: Dies betrifft quasi seine bloße Existenz. Denn streng genommen wird mit der Forderung nach Beteiligung bereits ein Regularium eingeführt, das auf eine ungleiche Machtverteilung verweist. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es um Beteiligungsformen und -möglichkeiten in sozialstatistischen Analysen und empirischen Forschungen geht, aber auch darüber hinaus: wenn es um die Frage nach Beteiligung schlechthin geht. Eine entsprechende Debatte wurde in diesem Zusammenhang bspw. in der Sachverständigenkommission des 15. Jugendberichts über die Forderung nach Beteiligung junger Menschen an der Berichtserstellung geführt. Sie resultiert aus der expliziten Aufforderung an die Kommission im Berichtsauftrag, die Sicht junger Menschen zu berücksichtigen: „Als ein innovatives Element in der Jugendberichterstattung soll

die Sicht junger Menschen – als Expertinnen und Experten in eigener Sache – als ein wesentlicher Bezugspunkt Eingang in den 15. KJB finden“ (BMFSFJ 2014, S. 2).

Der Auftrag, die Sicht junger Menschen in angemessener Form zu berücksichtigen, eröffnet zwei Dimensionen, die sich aus unterschiedlichen Zugangslogiken speisen:

– Aus demokratietheoretischer Sicht (vgl. oben) gehört es zu den wichtigsten Einsichten und zugleich größten Herausforderungen, alle Interessengruppen innerhalb einer Gesellschaft zu berücksichtigen, insbesondere, wenn es darum geht, die sozialen Lebensbedingungen einer ganz bestimmten Gruppe innerhalb einer Gesellschaft möglichst angemessen zu erfassen. Es ist eine der wichtigsten (und auch: demokratieförderndsten) Forderungen, diejenigen partizipieren zu lassen, die quasi direkt „betroffen“ sind, bzw. diejenigen teilhaben zu lassen, um die es eigentlich geht. Dafür existieren einige rechtlich gesicherte Formen und Möglichkeiten, angefangen vom Minderheitenvotum, Quotierungen und Mitbestimmungsregelungen über offene Aktionsformen (Petitionen, Unterschriftensammlungen, Foren, Demonstrationen, Gesprächskreise etc.) bis hin zum sogenannten „zivilen Ungehorsam“. Differenziert werden kann hier grundsätzlich danach, ob die Beteiligungsform institutionell und strukturell angelegt ist, auf etwas reagiert oder ob etwas aktiv eingebracht wird bzw. werden soll. Auch und gerade in einer politisch orientierten Sozialberichterstattung wie den Kinder- und Jugendberichten sind diese Formen der Beteiligung zumindest (indirekt) gesetzlich kodifiziert (§ 84 SGB VIII) und über die Zusammensetzung der Sachverständigenkommission (teilweise) eingelöst.
– Aus forschungsmethodischer Sicht muss die Aufforderung nach der Berücksichtigung der „Sicht junger Menschen als Expertinnen und Experten in eigener Sache“ zuerst mehrfach gewendet werden, um sie konstruktiv aufnehmen zu können. Zunächst bleibt festzustellen, dass eine aufgeklärte empirische Jugendforschung (spätestens seit der „realistischen Wende“ in den 1960er Jahren) sicher nicht viel Anderes tun kann, als Jugendliche und junge Erwachsene als „Expertinnen und Experten in eigener Sache“ anzuerkennen und forschungsmethodisch auch so mit ihnen umzugehen. Gleichwohl sensibilisiert diese Forderung auch für eine kritische Durchsicht vorliegender Untersuchungsergebnisse: Wurden junge Menschen tatsächlich als „Expertinnen und Experten in eigener Sache“ befragt oder wurden sie als bloße Auskunftsinformandinnen und -informanden in die empirischen Studien einbezogen (als „Beurteilungstrottel“, die lediglich vorgegebene Antworten ankreuzen können, wie *Garfinkel* das Ende der 1960er Jahre pointiert formulierte (Garfinkel 1967)? Wurden Aussagen, Meinungen und Einstellungsmuster *mit ihnen* oder *über sie* erhoben, weil etwa Erwachsene über Jugendliche befragt wurden (in der Kindheitsforschung etwa ist dies ein anerkanntes Instrument, Eltern zu befragen, statt die Mädchen und Jungen selbst)? Wurde *mit* oder *über* Jugendliche und junge Erwachsene geforscht? Wurden jugendliche Themen aufgegriffen oder standen Themen im Zentrum, die hauptsächlich für Erwachsene wichtig und interessant sind? Und wie sind solche Ergebnisse dann einzuordnen? Oder müsste man sich konsequent auf ganz bestimmte Studien beschränken, die mit strenger partizipativer Forschungsmethodik vorgegangen sind? Wäre eine eigene Jugendberichtsforschung sinnvoll, wie sie etwa im rheinland-pfälzischen und im luxemburgischen Jugendbericht als Beteiligungsform umgesetzt worden ist? Ist das dann die Beteiligung, die wir meinen, oder (nur) „noch mehr Forschung“?

Solche grundlegenden Prämissen und Überlegungen zu partizipativer Forschung sind etwa von *Bergold* und *Thomas* (2012) zusammengetragen und diskutiert worden. Neben der immensen Bedeutung, dem ein sogenannter „sicherer Raum“ (als communicative space im Sinne von *Habermas*, vgl. oben) zukommt, in dem partizipative Forschung überhaupt nur als tatsächlich „partizipativ“ ablaufen kann, ist es vor allem die Frage, wer an solch einer Forschung eigentlich genau partizipiert, die eine konsequent-kritische Reflexion als Antwort benötigt: In unserem Fall wäre diese Frage eindeutig zu beantworten (erstmal nur wir) und löste eine der dringendsten Folgefragen aus: (Wie) Partizipieren die jungen Menschen an einer Forschung, die über eine Sachverständigenkommission zur Erstellung eines Sachverständigenberichts ausgelöst wird? Eine der konsequenten Regeln innerhalb des Diskurses um partizipative Forschung lautet, dass es wenig Sinn macht, soziale Gruppen in „partizipatorischen Stufen“ an der Forschung zu beteiligen, denn: „Entweder sind die Menschen an Entscheidungen beteiligt und sind damit Forschungspartner/innen oder selbst Forschende, oder es findet keine partizipative Forschung statt“ (Bergold/Thomas 2012, S. 10). Genau hierin liegen aber die zentrale Herausforderung und der Kern unseres Beteiligungsdilemmas. Wie wir dieses Problem gelöst haben, wird auf den folgenden Seiten erläutert. Vorausgeschickt sei, dass man es sicher anders und/oder bestimmt sogar besser hätte lösen können. Aber vielleicht fordert unsere Lösung künftige Kommissionen geradezu heraus, es anders zu machen. Aus unserer Sicht wäre damit viel gewonnen.

Exkurs: Jugendliche im 15. Kinder- und Jugendbericht – Ergebnisse der Beteiligung Jugendlicher an der Berichterstattung

Der 15. Kinder- und Jugendbericht sollte, so der Berichtsauftrag, nicht nur den aktuellen Stand der Forschung und Diskurse über „die“ Jugend, ihre Lebenslagen etc. darstellen, sondern auch die Sicht junger Menschen berücksichtigen. Entsprechend wurde der Sachverständigenkommission im Berichtsauftrag anheimgegeben, dass als „innovatives Element in der Jugendberichterstattung (…) die Sicht junger Menschen – als Expertinnen und Experten in eigener Sache – als ein wesentlicher Bezugspunkt Eingang in den 15. KJB finden (soll)“ (BMFSFJ 2014, S. 2).

Die Bundesregierung unterstützte ihren Anspruch auf Beteiligung Jugendlicher auch durch die Berufung eines Vertreters des *Deutschen Bundesjugendrings* (DBJR) in die Sachverständigenkommission, über den die Belange junger Menschen, wie sie in den Kontexten der Jugendverbände und Landesjugendringe geäußert werden, in die Arbeit der Kommission einflossen. Zudem sollten auch Jugendliche direkt über einen von der Kommission zu entscheidenden Weg einbezogen werden. Anknüpfend an eine lange Tradition der Jugendforschung, die Jugendliche insbesondere auch im Rahmen einer partizipativen Forschung in ihre Forschungsansätze einbezieht, diskutierte die Kommission, durch welches Verfahren es gelingen kann, die Sichtweisen Jugendlicher im Bericht zu berücksichtigen. Insbesondere die Kapitel drei und vier des 15. Kinder- und Jugendberichts „Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher“ sowie „Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher“ sind so angelegt worden, dass sich hier die im Rahmen der Jugendforschung ergebenen Sichtweisen und Positionen Jugendlicher verstärkt wiederfinden. Aber auch darüber hinaus war es wichtig, dem Anspruch der Bundesregierung dadurch Rechnung zu tragen, dass unmittelbare Stimmen und Sichtweisen Jugendlicher im Bericht abgebildet werden. Hierfür wählte die Kommission ein besonderes Verfahren, das im Folgenden erläutert wird.

Darüber, dass eine Partizipation im Sinne eines wirklichen Beteiligungsprozesses an der Berichtserstellung im vorgegebenen zeitlichen und organisatorischen Rahmen der Arbeiten zum 15. Kinder- und Jugendbericht – im Sinne eines tatsächlichen Beteiligungsprozesses – nicht möglich sein würde, war sich die Kommission schnell einig. Genau aus diesem Grund ist der vorliegende Teil auch nicht in die Kapitelnummerierung des 15. Jugendberichts eingegangen, sondern wird als eine Art Exkurs in den Bericht aufgenommen. Er steht damit quer zu den anderen Teilen des Berichts.

Begründung der Herangehensweise

Wird die Sozialberichterstattung zunächst als Bestandteil der Jugendpolitik und als eine Form der Politikberatung gesehen, so ist es konsequent, auch Jugendliche selbst einzubeziehen. Die Diskussion um die Beteiligung Jugendlicher im (jugend-)politischen Raum ist nicht neu. Insbesondere seit den 1990er Jahren artikuliert sie sich in der Entwicklung und Erprobung unterschiedlicher Methoden und Methodenmixe, auch neben, durch und in den bereits bestehenden Strukturen der organisierten Jugend. In verschiedenen Bundesländern wurden Beteiligungsformate in die Gemeindeordnungen aufgenommen und Jugendparlamente gegründet. Deutlich wurde damit, dass sowohl offene, spontane und unverbindliche Formen (z. B. Jugendforen, Stadtteilspaziergänge, Umfragen etc.), als auch als auf Dauer angelegte, verbindliche, konventionelle und klassische Formen (v. a. Kinder- und Jugendverbände und -ringe, Jugendgemeinderäte, Jugendparlamente etc.), eine Berechtigung haben, da sie unterschiedliche Gruppen ansprechen und an unterschiedlichen Settings ansetzen. Die Diskussion hat sich seitdem fortgesetzt. So weist das *Bundesjugendkuratorium* (BJK) bereits seit längerem auf die Notwendigkeit und Bedeutung zivilgesellschaftlicher Beteiligung in der Kinder- und Jugendpolitik hin (BJK 2009), Empfehlungen zur Umsetzung und Hinweise auf Qualitätsstandards wurden u. a. vom BMFSFJ (2012) veröffentlicht. Im Rahmen der EU-Jugendstrategie wird ebenfalls in besonderer Weise die Notwendigkeit direkter Beteiligungsformen betont (vgl. www.allianz-fuer-jugend.de). Bezieht man vorhandene Qualitätsstandards ein (z. B. NAP „Für ein kindergerechtes Deutschland!“), werden die Grundlagen, Ziele und Bedingungen der Teilhabe junger Menschen aus pädagogischer und politischer Sicht erkennbar. Entwickelt wurden diese Verfahren und Standards für die Beteiligung junger Menschen zuvorderst für die Beteiligung an politischen Entscheidungen, sei es in der Kommunal-, Landes-, Bundes- oder Europapolitik.

An der Erstellung von Jugendberichten wurden Jugendliche bisher nicht direkt beteiligt, denn bislang standen der Transfer von legitimiertem Wissen über Jugendliche und die Entwicklungen in der Jugendhilfe und der Jugendpolitik über die Sachverständigen in den Berichtskommissionen im Vordergrund. Zwar wurden seit jeher

Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung für die Berichterstattung verwendet, dies ist jedoch nicht zu verwechseln mit dem Diktum partizipativer Forschung. Ihr Anspruch ist deutlich weitgehender. So sollte auch zukünftig nur dann von Partizipation gesprochen werden, wenn die jungen Menschen an allen Stufen der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und -präsentation beteiligt werden und Entscheidungsverantwortung mit übernehmen können (vgl. Kap 1.).

Die Sachverständigenkommission hat vor diesem Hintergrund grundlegend diskutiert, ob und wie Stimmen und Sichtweisen Jugendlicher in den Bericht aufgenommen werden können. Sie kommt dabei zu folgenden Einsichten:

– Erstens ist festzuhalten, dass bei dieser Berichterstattung der Rahmen nicht gegeben ist, um eine den Standards entsprechende Beteiligung von Ad-hoc-Gruppen Jugendlicher oder einzelner junger Menschen zu organisieren. Dazu waren nicht nur der Zeitraum der Kommissionsarbeit, sondern auch die strukturellen Voraussetzungen nicht gegeben. Auch müsste die Arbeit an den Inhalten und dem konkreten Text des Jugendberichts in einer neuen Form gestaltet werden, was aus Sicht der Sachverständigenkommission eine neue organisationale Struktur und auch eine andere Zusammensetzung der Kommission erfordern würde.
– Zweitens war es nicht möglich, direkte Formen der partizipativen Forschung, z. B. zu ausgewählten jugendpolitischen Fragen, in die Arbeit der Sachverständigenkommission einzuflechten, da im Prozess der Berichterstellung keine eigenen Erhebungen oder Formen partizipativer Forschung und Wissensproduktion realisiert werden konnten, die systematisch das über andere wissenschaftliche Verfahren gewonnene Wissen ergänzten. Allerdings muss hier auch kritisch auf die bestehenden Forschungsdesiderata hingewiesen werden. Die Wissensbasis des vorliegenden Kinder- und Jugendberichts stellten empirische Daten und Ergebnisse der Jugendforschung dar, in deren Mittelpunkt die Lebenslagen und Alltagswelten der Jugendlichen standen.
– Um auch aktuelle und „direktere“ Sichtweisen von Jugendlichen einzubeziehen, hat sich die Kommission entschieden, verschiedene Gesprächssettings und Dokumentationsarrangements mit jungen Menschen zu initiieren, in denen zentrale Themen des Berichtsauftrags auf unterschiedliche Art und Weise zu Sprache kamen.
– Um die Sichtweisen und Positionen Jugendlicher wahrzunehmen, wurden Gespräche von einzelnen Sachverständigen bzw. Workshops mit jungen Menschen (in Jugendzentren, in der Heimerziehung) in Nordrhein-Westfalen (Siegen, Lüdenscheid, Dortmund), Hessen (Frankfurt) und Niedersachsen (Osnabrück) sowie in Sachsen-Anhalt (Magdeburg) in einem Gymnasium durchgeführt.
– Zudem wurden Jugendlichen innerhalb einer Befragung zum Themenbereich „digitale Medien“ weitere Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet. Eine Jugendredaktion führte Gespräche in neun Jugend-Einrichtungen und produzierte für das Bürgerradio Köln eine zweiteilige Sendung zum Thema „Alles Medien, oder was?!“
– Durchgeführt wurde des Weiteren eine Auswertung ausgewählter aktueller und abgeschlossener Beteiligungsprojekte mit jungen Menschen entlang der im Berichtsauftrag skizzierten Fragestellungen und bezüglich der Äußerungen junger Menschen zu jenen Themen, die sie besonders bewegen. Die Kommission möchte damit auch die Initiative und die Bedeutung derartiger Beteiligungsprojekte würdigen, den Positionierungen zusätzliches Gewicht verleihen und auch darauf hinweisen, dass bereits viele derartiger Initiativen bestehen.
– Einzelne Jugendliche wurden direkt angesprochen und gebeten, ihre Tagesabläufe und Alltagserlebnisse im Rahmen von Wochenplänen zu dokumentieren. Dabei war nicht nur nach der zeitlichen Rahmungen ihres Alltags gefragt, es ging auch darum, Gefühle, Einstellungen, Enttäuschungen u. a. festzuhalten. Diese „Porträts“ sind in Kapitel 3 dieses Berichts aufgenommen worden.

Die Sachverständigenkommission ist sich bewusst, dass diese Formen der Beteiligung exemplarischen Charakter haben und nicht als Standard gelten können. Jede Berichtskommission muss sich selbst entscheiden, welche Verfahren sie wählt, sollte die Beteiligung Jugendlicher an der Erstellung der Kinder- und Jugendberichtes als Aufgabe beibehalten werden.

Gespräche mit Jugendlichen in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik Deutschland

Vorbereitet wurden die Gespräche jeweils durch Verantwortliche der Kommission sowie durch Vertreter und Vertreterinnen der Einrichtungen, i .d. R. die Leitungspersonen und/oder durch die sogenannten Mittlerorganisationen. Durchgeführt wurden die Gespräche in den Monaten Juni 2015 bis März 2016. Sie fanden überwiegend in Jugendzentren (in einem Fall in einer Jugendbildungsstätte sowie in einem Tagungszentrum) in öffentlicher bzw. freier Trägerschaft, in einer Tagungsstätte und an einer Schule statt. Organisiert wurden sie teilweise von den Stadtjugendringen in den genannten Orten in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen sowie durch die beiden Landesjugendringe. Bei den gewählten Einrichtungen handelt es sich i. d. R. um große Jugendzentren mit entsprechenden infrastrukturellen Bedingungen wie z. B. einem offenen Empfangs- und Treffpunktraum und mehreren Gruppenräumen, Café u. v. m. Einbezogen wurden weiterhin Ergebnisse eines Beteiligungsworkshops mit Care Leavern, also jungen Menschen, die in stationären Erziehungshilfen aufgewachsen sind.

Für die Gespräche wurde ein offenes Setting in Form von Gesprächsrunden gewählt. In den Gruppengesprächen wurden die Jugendlichen zuerst über die Berichterstattung und deren Ziele sowie die für den Bericht gewählten Verfahren informiert. Besonders wichtig war es der Kommission, dass die Jugendlichen ihr Einverständnis gaben und die Wiedergabe der Gespräche anonym erfolgte, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Jugendliche möglich wären. In einem Fall wurde auf eine Einwilligung der Eltern bestanden. Wie sensibel Jugendliche mit ihrem Recht umgehen, zeigte sich in der Verweigerung eines Jugendlichen und einer Gruppe, die der Kommission ihre Aussagen im Nachhinein nicht zur Verfügung stellten und auch darin, dass ein verabredetes Gespräch mangels teilnehmender Jugendlicher (trotz Zusage) nicht zustande kam. Diese Beispiele zeigen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Jugendliche für eine solche Runde auch ihre Zeit geben und es macht deutlich, dass um die Bereitschaft Jugendlicher auch geworben werden und die Sinnhaftigkeit und Ernsthaftigkeit der Befragung dargelegt werden muss.

In einer Gesprächsrunde wurde eine besondere Form der Beteiligung gewählt. Die Auswahl der Gesprächspartner und -partnerinnen erfolgte über den Kooperationspartner jfc Medienzentrum Köln und die dort ansässige Jugendradioredaktion „listen!“, die sich aus neunzehn zwölf bis 26-jährigen Jugendlichen aus Köln und Umgebung zusammensetzt. An fünf verschiedenen Orten in Essen, Köln und Wuppertal wurden Jugendliche von Jugendlichen bzw. der Jugendredaktion befragt. Am Ende des Projekts wurde ein Interview mit der Redaktionsgruppe durchgeführt. Inspiriert von den Gesprächen mit den Jugendlichen erstellte die Jugendredaktion eine zweiteilige Radiosendung zum Thema „Alles Medien, oder was?!“, die Ende Januar 2016 auf „Radio Köln“ ausgestrahlt wurde (Podcast: http://www.radiolisten.de). In der Radiosendung thematisierten und vertieften die Redaktionsmitglieder aus ihrer Sicht interessante und relevante Aspekte des digital-vernetzten Lebens: Nach einer Vorstellung aktueller empirischer Daten zur Mediennutzung Jugendlicher wurde das Mediennutzungsverhalten einer 14-Jährigen und einer 19-Jährigen miteinander verglichen. Es folgten zwei Interviews: eines mit einer 23-jährigen Bloggerin, die allwöchentlich gesponserte Produkte in ihrem Fotoblog präsentiert und eines mit einem 25-jährigen E-Sportler. Weiterhin befragt wurden ein junger Mann, der im Videochannel „Jungsfragen“die Fragen zwölf- bis 17-jährige Jungen beantwortet und eine 25-jährige Frau, die ihren selbst kreierten Schmuck online erfolgreich vermarktet.

Die Jugendlichen waren zwischen 14 und 24, bzw. – bei der Radioredaktionsgruppe – zwischen zwölf und 24 Jahren alt, wobei der Kern die Altersgruppe der 16 bis 18-Jährigen war. Die Größen der Gruppen bei den Gesprächen variierten; sie lagen i. d .R. zwischen vier und 25 Jugendlichen. Bei den Radiobefragungen variierte die Zahl zwischen einer Person und 20 Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung die Hauptschule, die Gesamtschule oder das Gymnasium, allerdings waren Jugendliche aus der Gesamtschule und dem Gymnasium deutlich stärker vertreten.

In allen Gesprächsrunden wurde mit den Jugendlichen über Themen gesprochen, die im Fokus des 15. Kinder- und Jugendberichts stehen.

Im Folgenden werden verschiedene Äußerungen von Jugendlichen zu den Themenbereichen Familienalltag, Freunde, Schule, Freizeit, Medien, politische Beteiligung und politische Bildung, Inklusion und Mitbestimmung wiedergegeben. Bei den Aussagen handelt es sich um eine Auswahl von Angaben, die in der Rechtschreibung angepasst, aber z. T. bewusst in der Sprache der Jugendlichen belassen wurden. Sie werden nicht interpretiert oder eingeordnet, sondern sie repräsentieren die Sichtweisen der befragten Jugendlichen zu den verschiedenen Themen des 15. Kinder- und Jugendberichts.

Alltag Jugendlicher und ihre Familien

Die familiären Situationen der befragten Jugendlichen unterscheiden sich stark hinsichtlich Geschwister-, Eltern- und Verwandtenkonstellationen sowie Trennungs- und Scheidungserfahrungen. Die Jugendlichen äußerten sich zu ihren Erfahrungen und Haltungen im Elternhaus und in der Familie:

„Familie ist halt da, wo man sich wohlfühlt."

„Die Familie muss nicht das sein, was im Stammbuch steht. Freunde sind auch Familie für mich."

„Also bei mir ist es so, dass meine Eltern getrennt sind, schon sehr lange, und ich fahre jedes zweite Wochenende zu meinem Dad und da machen wir immer was, Kart-fahren oder so was."

„Warum kann man sich nicht von der Familie scheiden lassen?"

Dabei geht es nicht nur um die eigene Situation, sondern auch um die situative Lage der Eltern oder anderer Familienmitglieder:

„Meine Mutter ist ziemlich viel am Arbeiten, damit sie mich auch immer verpflegen kann und – wir sehen sie halt nicht so viel, wir haben so eine Tagesmutter, nennen wir sie, und die kocht halt für uns, die passt auf meine kleine Schwester auf."

„Ja, meinen leiblichen Vater habe ich leider nie gesehen, meine Mutter war lange Zeit mit mir alleinerziehend, dann hat sie noch mal geheiratet, ich habe eine kleine Schwester, die ist vier Jahre alt und fünf Stiefgeschwister, was mich als erstes recht überwältigt hat."

Familien wird eine unterstützende Funktion zugeschrieben, sowohl bei der Beratung in Lebensfragen als auch bei der Erledigung von Schulaufgaben:

„Meine Eltern sind für mich wichtige Stützen bei schwierigen Fragen und ich fühle mich mit meinen Problemen ernst- und angenommen".

„Ich fühle mich gut aufgehoben, angenommen, es ist ein sicheres Netzwerk und ich bin damit glücklich und zufrieden."

Es wird auch darauf hingewiesen, dass Regeln in den Familien im Alltag ausgehandelt oder als gesetzt empfunden werden:

„Ich muss manchmal auch um Regeln kämpfen."

„Meine Eltern empfinde ich nicht als autoritär."

„Mir ist wichtig, Verständnis zu erfahren und auch etwas zu geben und nicht nur zu fordern."

„Mein Vater ist sehr dominant und meine Möglichkeiten sind sehr eng eingebunden und abhängig von meiner Familie."

Als Streitpunkte mit den Eltern tauchen immer wieder auf: Wäsche waschen, Unordnung im eigenen Zimmer – aber teilweise auch: Geld abgeben bei Eigenverdienst. Konflikte gibt es bei klassischen Themen wie Mithilfe im Haushalt oder verfügbares Geld, aber auch bei der Frage von Mediennutzung, die von den Eltern kritisch begleitet wird, zumal diese die Geräte ja auch maßgeblich mitfinanziert haben. Die Art der Auseinandersetzungen wandelt sich mit dem Alter der Jugendlichen. Volljährigkeit wird als Markierungspunkt für familiäre Verhandlungen neuer Qualität genannt. Zudem übernehmen Jugendliche nach eigener Auskunft Sorgeverpflichtungen in ihren Familien, z. B. für jüngere Geschwister.

Bezogen auf die finanzielle Situation wurde geäußert:

„Man kann nicht alles was man will auch durchsetzen, hier kommt es vor allem auch auf das gegenseitige Verständnis an."

„Ich bin zwar selbstständig, aber auch finanziell abhängig."

„Wenn ich arbeite, habe ich ein Einkommen und bin selbstständig."

Einige Jugendliche haben bereits mit zwölf oder 13 Jahren für sich eigene weitergehende Entscheidungen getroffen, da sich die Eltern um ihre Geschwister oder um sich selbst sorgen mussten. Demgegenüber berichten aber auch 22- oder 23-Jährige, wie viel Unterstützung sie von den Eltern oder aus dem familialen Umfeld erhalten. Es wurde aber nicht nur über die Eltern als wichtige Bezugspersonen gesprochen:

„Ich wurde ja nicht nur von den Eltern erzogen, sondern von der ganzen Welt, Freunden, Lehrern."

Jugendliche und ihre Freunde und Freundinnen

Freunden und Freundinnen wird eine große Unterstützungsbedeutung im Alltag zugesprochen.

„Die habe ich mir selbst ausgesucht."

Zudem wird über andere Inhalte und in anderen Formen mit Freunden gesprochen.

Themen, von denen „die Eltern nicht wissen sollen."

Langjährige Freunde und Freundinnen muss man nicht jeden Tag sehen. Wenn man sich trifft, redet man bei einem Treffen aber dann trotzdem so, als hätte man sich eben erst gesehen:

„Die Freunde sind eine Sache von Herz und Seele, nur dann kann ich mich auch öffnen, auch in vielen persönlichen Fragen."

Die befragten Jugendlichen verbringen ihre Freizeit bevorzugt mit Freundinnen und Freunden, wobei die Tätigkeiten dabei variieren: Von digitalen Spielen hin zum Sport oder sich einfach austauschen. Grundlegend für die Kommunikation unter Freundinnen und Freunden sind digitale Messenger-Programme.

Jugendliche in den Schulen

Grundsätzlich kritisch äußern sich alle Jugendliche zum System Schule; die Schule wird aus ihrer Sicht als zu stark strukturiert erlebt. Die Mitspracherechte seien zu gering und das Engagement werde nicht ausreichend gewürdigt. Positive Ausnahmen bilden einzelne Projekte oder engagierte Lehrer und Lehrerinnen.

Die Organisation von Schule und ihre Inhalte werden insgesamt als starr und veraltet kritisiert – die Jugendlichen wünschen sich eine klarere Begründung der Lerninhalte oder Lerninhalte, die ihnen auch im Alltag nutzen:

„Bei vielen Fächern ist das so, dass man keinen Alltagsgebrauch hat."

Insbesondere aktuelle Ereignisse wie die Anschläge in Paris 2015 oder die Debatte über Geflüchtete in Deutschland sollten nach Aussagen einiger Jugendlicher in der Schule thematisiert werden. Teilweise werden auch Fächer wie Migration gefordert, um auf aktuelle gesellschaftliche Fragen intensiver eingehen zu können. Fehlen würde auch die Politische Bildung (z. B. in Bezug auf Rechtsextremismus oder Homophobie), sie fände

„so gut wie gar nicht statt"

und erschöpfe „sich in dem Erlernen formaler Strukturen".

Auch die Funktionalität von Schule für die spätere Berufstätigkeit wird in Frage gestellt: Einzelne Fächer seien vollkommen praxisfern. Ein Jugendlicher bezeichnet seine Schule als

„Beschäftigungstherapie",

andere erzählen, dass sie

„die Schule eher absitzen würden" und sie unter

„Schlafmangel" und „Müdigkeit" leiden, angesichts der starren Zeitstruktur.

„Man müsse sie ja machen, aber man ist auch froh, wenn es vorbei ist."

„Man muss versuchen, mit guten Noten da raus zu kommen, obwohl man eigentlich nichts gelernt hat. Das meiste lernt man im Betrieb."

In den Befragungen sind es vor allem Haupt- und Realschülerinnen und -schüler, die sich über demotivierende Äußerungen des Lehrpersonals, bezogen auf ihre berufliche Zukunft, beklagen und sich von der Schule mehr Unterstützung wünschen.

Die zeitliche Einschränkung durch die Ganztagsschule wird unterschiedlich thematisiert: Einige Jugendliche sehen den Vorteil in der Betreuung und darin, dass es bei Problemen mit den Hausaufgaben Ansprechpersonen gibt. Insbesondere Schüler und Schülerinnen vom Gymnasium beklagen jedoch die zeitliche Verkürzung durch die G8-Reform und den damit zunehmenden Druck. Ein Jugendlicher fasst dies wie folgt zusammen:

„Von den Schülerinnen und Schülern wird heute sehr viel abverlangt, was ihre Schulzeit im Verhältnis zu möglichen Freiräumen angeht. Diese werden immer geringer."

Der Einbezug des Internet ist für Schüler und Schülerinnen heute selbstverständlich. Sie nutzen es z .B. zur Recherche oder zum Anlesen alternativer Lernmöglichkeiten oder Erklärungsansätze:

„...heimlicher Lehrplan“

„Mit dem Smartphone habe ich immer eine Bibliothek dabei.“

„Ein Studium ist ohne Smartphone, Internet und PC nicht mehr zu leisten.“

Einige Jugendliche berichten davon, dass Soziale Netzwerke im Unterricht thematisiert werden und dass auch die Themen Datenschutz und Cybermobbing im Unterricht behandelt wurden. Aus Sicht der Jugendlichen sind digitale Medien in der Schule aber insgesamt noch zu wenig präsent, gefordert wird teils auch ein Unterrichtsfach Medienkompetenz. Berichtet wird auch von Mobbingsituationen in Schulklassen.

Auffallend war die kritische Haltung Jugendlicher zu Konflikten in der Schule. Diese werden nach ihrer Auffassung nicht ausreichend aufgegriffen und thematisiert, dies betrifft insbesondere größere Probleme wie Drogenkonsum oder Sucht. Einige kritisieren auch Themen, die in der Schule oder zumindest in den Pausen wichtige Gesprächsbereiche seien, im Unterricht aber nicht geklärt oder zumindest nicht angesprochen würden – wie zum Beispiel Behinderung, Homosexualität oder Rechtsextremismus. Betont wird dabei die Haltung und Einstellung einzelner Lehrer und Lehrerinnen. Man müsse

„…unterscheiden zwischen Lehrern, die Lehrer sind und solchen, die wirklich Spaß daran haben“.

Ob diese engagiert seien und Schüler und Schülerinnen ernst nehmen, sei häufig ausschlaggebend für das Interesse an den Fächern und den Lernerfolg.

Die Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb der Schule wurden sehr negativ beurteilt, wenngleich auch Unterschiede zwischen den Schulen erkennbar wurden:

„Zwar gibt es die Schülermitwirkung, aber es kommt ja immer darauf an, wie sie gelebt wird und ob sie von der Schulleitung auch ernst genommen wird.“

Einige kritisieren, die Schüler- und Schülerinnenvertretung würde sich nur engagieren, um einen

„Titel auf dem Zeugnis“ zu erhalten, es seien

„Leute, die cool sind und sich einen Scheiß interessieren“.

Eine Schülerin, die sich engagiert hat, kritisiert die großen Limitierungen des Engagements,

„denn vieles bleibt in der Entscheidung der Schule, so z. B. die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer, oder die Aufnahme eines Praxisbezugs bei bestimmten Themen.“

Jugendliche und ihre Freizeit

Freizeit wird von den Jugendlichen definiert als freie Zeit und damit grundsätzlich außerhalb von Schule:

„Freizeit ist für mich, wenn ich keine […] wirklichen Aufgaben habe, nicht irgendwie verpflichtet bin irgendwelchen Aufgaben nachzugehen, einfach, wenn ich frei entscheiden kann, was ich mit meiner Zeit anfange.“

Nur sehr wenige verstehen freiwillige Arbeitsgruppen in der Schule auch als Freizeitgestaltungsmöglichkeiten. Ihre Freizeit gestalten die Jugendlichen meistens selbst und diese scheint maßgeblich geprägt von sportlichen Aktivitäten; aber auch das digitale Spielen ist Teil ihrer Freizeit. Absprachen und die Kommunikation untereinander erfolgen über Smartphones:

„Mittlerweile ist jedes Kind, jeder Jugendliche gezwungen ein Smartphone zu haben, sonst ist er im Alltag verloren, ohne dass er etwas dafür kann.“

Freunde und Freundinnen sind für die Freizeitgestaltung bedeutsam. Einige Jugendliche geben an, ihre Freizeit auch mit den Eltern oder Geschwistern gemeinsam zu gestalten. Der Freizeitkontakt mit ihnen beschränkt sich mit zunehmendem Alter dann stärker auf die Ferien.

Jugendliche und ihr Medienalltag

Digitale Medien sind ein selbstverständlicher Bestandteil der Alltagswelt Jugendlicher. Sie nutzen sie mit Freunden, Freundinnen und der Familie, für die Schule, im Studium und auch, um sich neue Handlungskontexte zu erschließen. In den Gesprächen mit den Jugendlichen lässt sich insgesamt ein eher abgeklärter Umgang mit

digitalen Medien erkennen: Jugendliche passen ihre Nutzung an die Arbeitsbelastung der Schule an, Freizeitaktivitäten mit der Peergroup haben gegenüber Medien Priorität, und auch die Ausbildung hat Vorrang:

„Also ich finde das auch nicht so wichtig, dass ich täglich am Computer sitze oder so. Ich mache auch lieber was mit Freunden."

„Bei meinem Kumpel zocke ich, klar, was heißt klar, mit dem zocke ich halt auch zusammen, aber es ist nicht wirklich wichtig."

„Ausbildung würde ich definitiv vorziehen, weil das ist halt das echte Leben."

Alle Jugendlichen in den geführten Gesprächen sind online und sie können sich ein Leben ohne Internet, bzw. vor allem ohne Handy bzw. Smartphone, auch nur noch schwer vorstellen:

„Ohne Internet geht nicht mehr wirklich viel."

„Ich bin eigentlich immer online."

„Ohne das Handy läuft bei mir gar nichts mehr."

„Wenn man es nicht hat, fehlt irgendetwas."

„Da kommen Amputationsgefühle, wenn man kein Handy hat."

Die Vorteile der (mobilen) Internet-Nutzung erfüllen für Jugendliche vielfältige Funktionen. Neben der Kommunikation mit Freunden, Freundinnen und Familie – auch über nationalstaatliche Grenzen hinweg –, werden die Medien dazu genutzt, sich zu informieren und zu unterhalten:

„Ich bin über das Internet mit Freunden verbunden."

„Da werden viele Nachrichten und Fotos geteilt."

„Ich bin online, um mit der Familie in Verbindung zu sein."

„Ich habe auch Familie, die nicht in Deutschland ist, mit denen kann ich über das Internet schreiben."

„Wenn ich mal nicht klar komme und zu Hause keine Hilfe bekomme, schreibe ich das ins Internet."

„Das Internet beantwortet ziemlich schnell ganz viele Fragen und verbindet auch ganz viel."

„Ich zocke auch täglich, spiele auch täglich am Computer."

Die Jugendlichen berichten auch, dass sie erst lernen mussten, mit der dauerhaften Erreichbarkeit durch das Smartphone umzugehen:

„Ich war mal eine Zeit lang sehr Handy-süchtig, aber das hat sich auch wieder gelegt."

„Das ist so ein Zwang, dass man irgendwie an das Handy ran muss, dass es piep, piep macht und dass man sofort rangeht."

Die permanente Fixierung auf das Gerät nervt sie teils selbst,

„wenn man ausgeht, wenn meine Kumpels dann ihre Handys auspacken",

sodass sie in der Peergroup auch Strategien entwickeln, um sich dem Druck zu entziehen:

„Bei uns gibt es auch oft ein Spiel: wir legen alle unsere Handys in die Mitte und wenn das jemand anfasst, muss er die Runde ausgeben."

Die befragten Jugendlichen berichten in den Gesprächen auch von weiteren Zumutungen und Ambivalenzen, mit denen sie es im digital-vernetzten Leben zu tun haben. Dazu gehören insbesondere auch die häufig geforderte Preisgabe persönlicher Daten und der intransparente Umgang damit:

„Das Ding ist ja, man muss ja seine Daten angeben."

„Ich finde es krass zu wissen, dass die alles von mir wissen."

„Ich finde das total blöd, vor allem wegen der Privatsphäre."

„Ich bin mir ziemlich sicher, dass keiner guten Gewissens im Internet surft."

„Wenn ich das könnte, würde ich das auf jeden Fall verhindern."

Sie entwickeln je individuelle Strategien und Haltungen im Umgang mit der permanenten Vermessung und Überwachung, zeigen sich gleichermaßen reflektiert, hilflos als auch sorglos:

„Ich vermeide es eigentlich immer, persönliche Daten anzugeben, also ganz persönliche."

„Ich würde mir wünschen, dass die nicht mehr damit machen können, was sie wollen."

„Im Endeffekt kann man es nicht beeinflussen, man muss sich damit abfinden."

„Wenn man so darüber nachdenkt, ist das schon doof."

„Jetzt, wo ich zwölf bin, ist mir das relativ egal, weil ich keine so privaten Sachen habe, die jemand wissen will, aber wenn man irgendwie älter ist und einen Beruf hat und dann den Kollegen so was schreibt, dann ist mir das nicht egal."

Das Thema „Beleidigungen" und „Hate Speech" ist für nahezu alle befragten Jugendlichen ein relevantes Thema. Einige geben an, solche Fälle in der Schule erlebt zu haben und berichten z. B. von konkreten Fällen, wo Sexting unter Jugendlichen dazu geführt hat, dass freizügige Bilder ohne Zustimmung der abgebildeten Person weiter verbreitet wurden. Andere berichten, dass es wichtig sei, das neueste Smartphone-Modell zu besitzen, sonst würde man potenziell ausgeschlossen und gemobbt. Mobbing kann aber auch eine Folge von Selbstdarstellung in Sozialen Netzwerken sein, in Klassen wird z. B. die Anzahl der Likes genutzt, um mit der eigenen Beliebtheit anzugeben oder vermeintlich weniger Beliebte zu mobben:

„Wir haben ein Mädchen in der Klasse und ja, das kommt auch nicht mehr zur Schule, weil eine Person (...) mit einem anderen Handy sie beleidigt hat."

„Ein Mädchen hat ein Foto gemacht irgendwie im BH (...) hat es an ihren Freund geschickt und der hat das dann überall weitergeschickt."

„Da gibt es öfters mal so eine Art Streit, wenn es heißt, mein Bild hat so und so viele Likes und ich hab so und so viele Follower."

Die Jugendlichen führen beleidigendes Verhalten und hasserfüllte Reden insbesondere auf die Möglichkeit zum anonymen Handeln zurück.

„Im Internet ist jedermann ein Rambo, da kann sogar ein Zehnjähriger den großen Macker spielen und mit vulgären Beleidigungen kommen."

„Leute (...) denken sich einfach, ich bin hier mehr oder weniger anonym, die Leute können mir gar nichts."

„Die machen Sachen wie Mobbing, weil die denken, die (...) sieht mich ja nicht."

„Mobben tun Menschen, die (...) im Internet stark sind, weil sie anonym sind."

Nicht alles, was sie im Internet erleben, gefällt den Jugendlichen. Einige weisen auf die Frage, was sie am Internet stört, auf Propaganda-Plattformen für extremistische Einstellungen hin. Sie fühlen sich von diesen Inhalten überfordert, sehen sich teils aber auch in der Pflicht, verbal etwas dagegenzusetzen und plädieren für ein konsequentes Vorgehen gegen Propaganda und Hassreden:

„Da gibt es viele Videos, die im Internet rumkursieren. Ich bin auch 18 Jahre alt, aber das verstört mich trotzdem, das macht mich traurig, das zieht mich runter."

„Wenn ich etwas ändern würde, würde ich zuerst die Internet-Rambos rausnehmen, und verstörende Sachen."

„Wenn ich etwas verändern würde, würde ich strenger gegen Terroristen vorgehen."

„Facebook, also die Kontrolleure, sollten das blocken."

„Wenn jemand etwas Kritisches postet, haue ich dem quasi virtuell auch schon mal eine in die Fresse."

Im Umgang mit den präsentierten Informationen im Internet entwickeln Jugendliche je individuelle Positionen und Strategien:

„Im Endeffekt kann jeder alles reinschreiben."

„Es sind so viele Informationen im Internet, da kann man gar nicht mehr richtig feststellen, was stimmt."

„Das muss jeder für sich selber entscheiden, nach Gefühl machen."

„Es gibt Seiten, denen kann man trauen und anderen nicht. Wikipedia – da kann ja z. B. jeder was reinschreiben."

„Bildexpress ist ja keine seriöse Presse."

„Da muss man auch meistens mehrere Nachrichten vergleichen.“

Im Hinblick auf die Partizipation werden auch neue Mitwirkungsmöglichkeiten im Internet wahrgenommen, teils wird auch Unterstützungsbedarf signalisiert:

„Es gibt da ziemlich viele Möglichkeiten, seine Meinung zu sagen.“

„Man hat mehr Möglichkeiten, dass wirklich gelesen wird, was man gesagt hat.“

„Wir schreiben z. B. Filmkritiken.“

„Ich stelle selber nichts rein, weil ich mich ehrlich gesagt auch nicht auskenne.“

„Ich äußere jetzt nicht meine politische Meinung im Internet, ich schreibe jetzt nicht auf Twitter, aber dadurch dass man oft was liked oder nicht liked auf Youtube oder Facebook, da gibt man ja auch schon seine Meinung ab.“

Positionierungen Jugendlicher in überregionalen Beteiligungsprojekten

In den vergangenen Jahren brachten sich zahlreiche junge Menschen in einer Reihe bundesweiter oder überregionaler Beteiligungsprojekte und -verfahren mit ihren Erfahrungen, Meinungen und Positionen zu einer großen Breite politischer Fragestellungen ein, inklusive der in diesem Bericht herausgehobenen Themen. Diese Positionierungen junger Menschen gilt es anzuerkennen. Sie werden daher auch in diesem Teil einbezogen.

Mit der Auswertung laufender oder abgeschlossener Prozesse von Jugendbeteiligung in einer Zusammenstellung durch den *Deutschen Bundesjugendring* (DBJR) (Bergfeld/Grebe 2016), sollten diese bestehenden Beteiligungsformate in den Blick genommen werden. Darin werden vor allem Themen sichtbar, die den beteiligten jungen Menschen besonders wichtig waren.

Ziel dieser Analyse/Expertise war darüber hinaus die Systematisierung und Darstellung von Positionen und Sichtweisen junger Menschen zu Themen besonderer Relevanz im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichtes. Im Fokus standen insbesondere die Themen „Gesellschaftliche Positionierung“, „Mediatisierung“, „Ganztagsschule“, „Jugendfreiwilligendienste“ sowie „Übergänge Schule und Beruf“ und „Inklusion“. Sich noch im Prozess befindende Beteiligungsprojekte wurden bis zu ihrem Stand im Juli 2015 berücksichtigt. Die Analyse erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität, sondern versteht sich vielmehr als Diskussions- und Argumentationsgrundlage für eine strategische Weiterentwicklung jugendpolitischer Partizipationsfelder und ihrer Instrumente.

Mithilfe eines Kriterienkataloges wurden analoge und digitale Text- und/oder Bildformen zu Beteiligungsprojekten, die zwischen 2011 und 2015 in der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt wurden, identifiziert und im Abgleich mit Qualitätskriterien zur Jugendbeteiligung auf ihre Kernaussagen hin ausgewertet. Im Mittelpunkt der Analyse standen Methoden, Prozesse, Inhalte und Ergebnisse strukturierter Beteiligungsprojekte. Als Auswahlkriterien wurden die öffentliche Zugänglichkeit, die Transparenz und der politische Kontext der Jugendbeteiligung, ihre mindestens überregionale Relevanz und ihre Kongruenz mit den „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ vonseiten des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* festgelegt. Konkret wurden die Beteiligungsprojekte „Ichmache>Politik“ und „Strukturierter Dialog“ (beide *DBJR*) sowie „Dein Spiel. Dein Leben – Find your level“ („Spielraum“ der TH Köln) betrachtet.

Sichtweisen junger Menschen in den genannten Beteiligungsprojekten

Die thematisch vielfältigen Positionen von Jugendlichen in der Gesellschaft, die in den Beteiligungsprozessen gesammelt und ausgewertet wurden, werden an dieser Stelle auf Themen fokussiert, die auch im vorliegenden 15. Kinder- und Jugendbericht zentral sind. Es geht unter anderem um Gestaltungsräume, um Schule und Bildung, um Medien und Digitalisierung, um Engagement sowie um Inklusion. Jugendliche äußern sich hier explizit mit Bezug auf politische Entscheidungsprozesse. Sie wurden mit Fragestellungen und Themen konfrontiert, ihnen wurde transparent eröffnet, wie ihre Positionierungen in welche politischen Prozesse (mindestens) einfließen würden und ihnen wurde auch Rückmeldung zur erlangten (oder nicht erlangten) Wirkung ihrer Beiträge gegeben. Jugendliche konnten individuell oder nach einer (durch die Beteiligungsprojekte in vielen Fällen methodisch und organisatorisch unterstützten) Auseinandersetzung mit der Fragestellung in einer Gruppe oder größeren Struktur (wie z. B. der Gliederung eines Jugendverbandes) ihre Positionen schriftlich eintragen. Schon

durch die Form der schriftlichen Äußerung wirken die folgenden Zitate weniger „natürlich“ als transkribierte mündliche Äußerungen. Zudem sind sie häufig Ergebnis von Reflexions- und Diskussionsprozessen von Jugendlichen, sie weisen daher einen höheren Grad der Selektion auf und sind bereits Ausdruck politischer Positionierungen. Im Folgenden sollen exemplarisch zentrale Äußerungen der teilnehmenden Jugendlichen und Jugendgruppen dargestellt werden.

Politische Bildung

Die Beiträge aus allen Beteiligungsrunden, insbesondere aber aus „Wirkung>>>LOS!“ von „Ichmache>Politik“, spiegeln, dass Jugendliche sich trotz des allseits propagierten Wunsches nach Beteiligung und ihrer großen Bereitschaft bisher nicht ausreichend und angemessen in politische und weitere sie betreffende Prozesse eingebunden fühlen. Auch bestehende Strukturen der Jugendorganisationen und -verbände werden von ihnen als unzureichend in politische Prozesse eingebunden und als nicht ausreichend finanziert wahrgenommen:

> „Politische Bildung sollte einen höheren Stellenwert einnehmen. Begeisterung für etwas zu fordern, was in der Schule so wenig Aufmerksamkeit bekommt, ist unrealistisch und zu kurz gedacht. Politikunterricht ab der 6. Klasse und aktive Beteiligung von Anfang an (schon in der Kita) wären sinnvoll.“
>
> „Jugendverbände sind Schulen der Demokratie. Hier lernen Kinder und Jugendliche, ihre Interessen zu formulieren und zu vertreten und ihr Zusammenleben demokratisch selbst zu organisieren!“
>
> „Das Bildungssystem sollte Kinder und Jugendliche individuell fördern und sie ermutigen, statt zu demotivieren.“

Die Jugendlichen räumen der Beteiligung an Entscheidungen, die sie betreffen, einen hohen Rang ein. Sie äußern vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Erfahrungen aber auch eine Unzufriedenheit mit erlebten Beteiligungsformen, etwa:

> „Kinder und Jugendliche müssen die Möglichkeit haben, die Entscheidungsprozesse, die ihr Leben und ihre Zukunft betreffen, selbst mitzugestalten.“
>
> „Barrieren zur Beteiligung an politischen und parlamentarischen Prozessen müssen abgebaut werden. Es braucht alters- und bildungsgerechte Beteiligungsverfahren und die gesetzliche Verankerung von Jugendbeteiligung.“
>
> „Absenkung des aktiven Wahlrechts auf 14 Jahre.“
>
> „Regionalentwicklungsplanung sollte, ähnlich wie Jugendhilfeplanung, verankert sein, um die Jugendlichen der Region in die Planungsprozesse einzubinden.“
>
> „Wahlrecht für alle – Wahlrecht ab Geburt! (Und dies nicht durch ein Stellvertretenden- oder Familienwahlrecht abspeisen).“
>
> „Wir wünschen uns, dass Politik offen für mehr Beteiligung ist. Dabei müssen unterschiedliche Lebenswelten berücksichtigt werden und junge Menschen auf geeignete Weise am Dialog teilhaben können.“
>
> „Kinder und Jugendliche und ihre Gremien ernst nehmen, gleichberechtigt sehen und ihnen Macht geben, wirklich etwas zu entscheiden!“
>
> „Mehr Jugendbeteiligung in Parteien vor Ort.“
>
> „BürgermeisterInnen, Gemeinde- und OrtsvorsteherInnen müssen mit jungen Menschen im Gespräch bleiben. Der Blick von jungen Menschen ist zunächst vor allem auf ihren Nahraum gerichtet. Und ja, Jugendliche wollen gestalten. Aber sie wollen selbst entscheiden, welchem Thema sie sich widmen.“
>
> „Politik muss jungen Menschen die Macht geben, ihre Interessen auch durchsetzen zu können. Das heißt, verlässliche Unterstützung ihrer Interessenvertretungen und bewusste Anpassung an jugendgemäßer Beteiligung.“
>
> „Jugendbeteiligung muss gesetzlich verankert werden.“

Ehrenamtliches Engagement

Der Umgang mit dem Engagement Jugendlicher ist ein weiteres zentrales Thema in den analysierten Beteiligungsprojekten. Jugendliche fordern vor allem mehr Anerkennung und Unterstützung und wünschen sich auch mehr Zeit für ihr Engagement:

> „Das ehrenamtliche, gesellschaftspolitische Engagement von Jugendlichen sollte viel stärker als Lernfeld wahrgenommen werden und aktiv gefördert werden. Die Anerkennung jugendlichen Engagements im schulischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext sollte verbessert werden."

> „Engagementförderung: Junge Menschen, egal ob in Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf, benötigen Zeit für ehrenamtliches Engagement und die Anerkennung dessen. Zeit für ehrenamtliches Engagement fehlt, erschwerend wirken zusätzlich der steigende Leistungs- und Zeitdruck."

> „Die Zukunft lacht, wenn junge Ehrenamtliche durch bessere Freistellungsmöglichkeiten im Berufsleben oder Verlängerungen der BAFÖG-Laufzeiten die Möglichkeit für ehrenamtliches Engagement bekommen."

> „Wir fordern eine 35-Stunden-Woche für Schülerinnen und Schüler mit einem gesetzlich festgelegten, einheitlichen freien Nachmittag und einem entsprechend angepassten Lehrplan."

> „Junge Menschen benötigen Raum zur freien Entfaltung, zum gesellschaftlichen Engagement und zur Selbstverwirklichung jenseits von Leistungstests und Curricula."

> „Jugend ist keine homogene Gruppe, deshalb müssen Freiräume zur selbstbestimmten Verfügung bereitstehen und alle jungen Menschen als selbstständige Akteure und Akteurinnen ernst genommen werden."

Im Kontext des *Strukturierten Dialogs* setzten sich Jugendliche auch mit dem Thema Freiwilligendienst auseinander. Sie äußern insbesondere ein hohes Interesse an Freiwilligendiensten im Ausland, die allerdings dann auch für alle Jugendlichen zugänglich sein sollten.

> „Mobilitätsprogramme sollten für ALLE Jugendlichen zugänglich sein. Neue Formate und Schwerpunkte oder erleichterte Antragsverfahren können helfen, zum Beispiel junge Auszubildende und junge Migrantinnen und Migranten anzusprechen. Auch sollte der Kostenanteil, den junge Freiwillige selbst übernehmen müssen, möglichst gering sein"

Medien

In dem Peer-to-Peer-Projekt „Dein Spiel. Dein Leben – Find your level" („Spielraum" der TH Köln) engagierten sich etwas über 100 Jugendliche bundesweit, um Gleichaltrige zu motivieren, sich reflexiv und kreativ mit ihrem virtuellen Spielverhalten auseinanderzusetzen. Gemeinsam entwickelten die Jugendlichen einen bundesweiten Kreativ-Wettbewerb, soziale Gütekriterien für Spielgemeinschaften und den „Reflected Gamer" für Einzelspielerinnen und -spieler. In Interviews und Wettbewerbsbeiträgen unterstreichen Jugendliche ihre positive Grundhaltung zum digitalen Spiel, für die sie sich aber immer noch vor Erwachsenen rechtfertigen müssen:

> „Wenn man mich auf Videospiele anspricht, komme ich mir vor wie bei den Anonymen Alkoholikern. […] Gegenfrage: Wozu sind denn die ganzen Bücher gut, die Ihr in Euch aufsaugt? Wozu interessiert Ihr Euch für Kunst oder Musik? Oder wozu spielt Ihr den ganzen Tag Tennis, Badminton, Fußball oder Schach? Ich kann es Euch verraten: Weil Bücher Euch Geschichten erzählen. Weil Kunst und Musik Eure Kreativität anregen und Bilder etwas aussagen. Und weil das Gewinnen und Spielen, aber auch die Strategie dahinter Euch einfach Spaß machen. Und aus eben diesen Gründen sind Videospiele mein Hobby. […]"

> „Durch die verschiedenen Aufgaben im Spiel konnte ich mein geschichtliches Wissen – und dadurch meine Schulnote – verbessern. […] Wenn ich Lust habe, spiele ich Gitarre oder mache Sport. Damit ich später coole Videospiele vertonen kann, studiere ich Film und Sound an der FH Dortmund. Ein ‚professional casualplayer' zu sein bedeutet einerseits, sein Spiel auf einem hohen Level zu beherrschen aber andererseits die Balance zur realen Welt nicht zu verlieren. Das ist mein Spiel und mein Leben."

Der reflektierte, konstruktiv-kritische Umgang mit dem eigenen Medienhandeln und den sozialen Strukturen findet sich auch in den von Jugendlichen formulierten sozialen Gütekriterien wieder, die in verschiedenen Community-Statuten aufgenommen wurden:

> „Die Spielgemeinschaft formuliert klare Anforderungen an das gemeinsame Spiel (Train- & Clanwar- bzw. Raidzeiten). Dabei achtet sie jedoch stets die individuellen Prioritäten ihrer Member in Bezug auf Game- und Reallife."
>
> „Die Spielgemeinschaft trägt dem demokratischen Grundbedürfnis ihrer Member Rechnung, indem Beteiligungselemente (z. B. Wahlen und Teamspeak-Sitzungen) existieren oder geschaffen werden."
>
> „Die Spielgemeinschaft erhöht das WIR-Gefühl, auch indem gemeinsame Aktivitäten außerhalb von (normalen) Trains, Wars bzw. Raids durchgeführt werden."
>
> „Die Spielgemeinschaft achtet bewusst auf Schwierigkeiten, Probleme, Handicaps, etc. ihrer Member und geht darauf ein. Dafür werden Zuständige benannt, die von den Membern anerkannt und gut erreichbar sind (z. B. auf Leader-Ebene)."
>
> „Die Spielgemeinschaft ist bestrebt, Kontakt (auch außerhalb von Trains, Wars bzw. Raids) zu anderen Spielgemeinschaften zu etablieren, um dem Community-Gedanken Rechnung zu tragen."
>
> „Die Spielgemeinschaft ist offen für konstruktive Diskussionen und somit z. B. auch für Freunde, Partner, Familie und Lehrer ansprechbar."

(Ganztags-)schule

Der Besuch von Ganztagsschulen führt – vor allem in Bezug auf das Gefüge von Freizeit, Lernen und sonstigen Aktivitäten – zu sehr unterschiedlichen Konsequenzen. Jugendliche erkennen für sich Chancen und Risiken und artikulieren auch Handlungsbedarfe und Anforderungen an Schule. Wichtig ist für sie vor allem, dass weiterhin ausreichend Freizeit zur Verfügung steht:

> „Frei zur Verfügung stehende Zeit ist sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule nötig. Die Jugendlichen an Schule werden gezwungen sich immer früher entscheiden zu müssen, wo ihr Leben hingehen soll. MSA (Mittlerer Schulabschluss), die verkürzte Zeit bis zum Abi: all das sind Faktoren, die Leistungsdruck verursachen. Ich denke, es fehlt sowohl die Zeit, die man zum ‚Lernen' und begreifen braucht, als auch die Zeit, die man frei zur Verfügung hat."
>
> „Schule muss ihren Bedarf an der täglichen Zeit junger Menschen auf das wirklich Notwendige begrenzen, damit diese auch an anderen Bildungsorten und -leistungen partizipieren können."
>
> „Freizeitgestaltung an der Schule top, außerhalb jedoch auch. Es sollte im gesunden Maß in und außerhalb der Schule was getan werden, denn klar ist. Status quo ist nicht ausreichend."

Wenn die Schule also schon mehr (Frei-)Raum einnimmt, dann sollte das aus Sicht Jugendlicher auch Konsequenzen auf die Ausgestaltung von Schule haben:

> „Um sich an der Schule wohlzufühlen, braucht es mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten. Der Lebensort sollte selbst mitgestaltet werden können. Im ‚Freizeitbereich' der Schule sollten sich Gruppen selbst organisieren können […]"
>
> „Dort wo sich die (tägliche) Schulzeit aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen ausdehnt, muss Schule mehr leisten als nur formale Bildung."
>
> „Schule sollte ein Ort des lebendigen Lebens sein. Hier sollte nicht nur gelernt und geübt werden, sondern auch Spaß und Ruhe brauchen ihren Raum."
>
> „Ich wünsche mir kreativere Ansätze für Ganztagsschulen. Sinnvoll wäre bspw. eine Doppelspitze an Schulen, die aus Schulleitung und pädagogischer Leitung besteht. Eine Aufgabe der pädagogischen Leitung wäre für mich ganz klar, Methoden zu entwickeln, um die Schülerschaft angemessen in die Gestaltung des Ganztagsbetriebes einzubinden."
>
> „Leider sind die Angebote oft für die jüngeren Schülerinnen und Schüler oder für alle gleichzeitig gestaltet, was den älteren Schülerinnen und Schülern unzureichend ist."

„Bei mir an meiner Schule gibt es kaum Freizeit! Es gibt schon einige AGs, doch sie sind entweder nutzlos oder machen keinen Spaß. Wir werden auch oft gezwungen, eine AG auszuwählen, obwohl wir dieses nicht mögen oder uns etwas nutzen tut! Ich und meine Freunde kamen auf die Idee, dass man selber die AGs gestalten kann und die außerhalb der Schule auch verbringen."

„Mit steigendem Alter werden die Interessen ausdifferenzierter und daher ein bestehendes Angebot tendenziell unzufrieden stellender."

Schule sollte aber auch Grenzen haben, denn es gibt ein Leben nach der Schule und nach den Hausaufgaben:

„Wenn Ganztagsschule ermöglichen würde, dass alle Hausaufgaben WÄHREND der Schulzeit/des Ganztagsbetriebes erledigt werden könnten, wäre schon viel gewonnen."

„Unterrichtsplanung und Lehrinhalte etc. müssen es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, alle schulischen Aufgaben bis spätestens 16 Uhr zu erledigen."

Schule sollte aus Sicht der Jugendlichen auch ein Ort der Mitbestimmung sein. Je mehr Platz Schule im Alltag junger Menschen einnimmt, desto größer sei ihre Verantwortung und desto wichtiger sei es, den Schülern und Schülerinnen auch inhaltliche Mitspracherechte einzuräumen:

„Schulen müssen von Anfang an Wert darauf legen, Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen mit einzubeziehen. Das Klima der Schule beeinflusst den Willen zur Beteiligung."

„Mitbestimmung war nur bei ‚kleinen Dingen' möglich, wie Gestaltung der Abifeier, Gestaltung des Schulhofes/Pausenraumes, Verkauf, Schulung von Klassensprechern und Organisation von Schulfesten. Bei den ‚großen Dingen' wie Schulsatzung oder Oberstufen war kaum Mitsprache möglich. […]"

„Die Schülervertretung sollte eine Jugendbeteiligungsplattform sein, in der gelernt wird, Demokratie zu leben. Gesellschaftspolitische Themen wie z. B. Sexualität und Drogen sollten auf jeden Fall genauso behandelt werden wie bildungspolitische Themen!"

„Für Mitbestimmung ist es wichtig, dass die Methoden altersgerecht gestaltet werden, dass die Entscheidungen nachvollziehbar und für die Kinder und Jugendlichen überprüfbar sind."

„Am häufigsten scheitert politisches und soziales Engagement daran, dass man nicht weiß, wo man mit seinen Ideen und Idealen hin soll."

Jugendliche haben auch klare Vorstellungen wie ihr Leben außerhalb von Schule aussehen kann – und fordern dieses auch ein:

„Die Räume und Möglichkeiten für außerschulisches Engagement müssen ausgebaut werden."

„Vereine und Verbände außerhalb der Schule bieten uns genügend Aktivitäten zur Freizeitgestaltung."

„Wenn Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich eigenverantwortlich um ihre Freizeit zu kümmern, kommt keine Langeweile und Sinnlosigkeit auf. Das macht sich z. B. auch in der Arbeit der Jugendverbände bemerkbar."

„Wir sind jetzt alle zwölf bis 18 Jahre alt und sind teilweise schon mehr als unser halbes Leben im Verein. Wir glauben, wenn Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich eigenverantwortlich um ihre Freizeit zu kümmern, dass keine Langeweile aufkommt."

„Ich engagiere mich in demokratischen Strukturen, z. B. dem Kinder- und Jugendparlament, da man dort mehr Möglichkeiten hat, seine Meinung mit einfließen zu lassen, als in der Schule."

„Wir sind in einem Faschingsverein, der uns das ganze Jahr über Aktivitäten bietet. Wenn wir jetzt den ganzen Tag in der Schule sind, fällt unser Hobby aus. Manche von uns fahren über eine Stunde von und nach Hause; dauert die Schule zu lange, haben wir keine Zeit mehr für Tanzen und andere Beschäftigungen. Wir haben extra eine eigenständige Jugend gründen dürfen, um unsere Freizeit selbst gestalten zu können. Wir lernen hier, selbstverantwortlich Regeln aufzustellen und einzuhalten. Manche von uns machen jetzt den Trainerschein für den karnevalistischen Tanzsport, andere haben die *JuleiCa*-Ausbildung gemacht, um auch anderen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu geben, außerhalb der Schule Ihr Ding zu machen."

Meinungen der teilnehmenden Jugendlichen darüber, ob Kooperationen zwischen Verbänden und Schulen hier entspannend wirken, gehen allerdings auseinander:

„Kooperationen mit Vereinen, Verbänden, angehenden LehrerInnen usw. könnten das Ganztagsangebot verbessern und Probleme bei Räumen, Personal etc. lösen.“

„Die Öffnung der Angebote für Schüler_innen anderer Schulen würde das Schulklima verbessern und Schule mehr zum Lebensort werden lassen.“

„Kooperation, ein gutes Stichwort. Kooperation ist oftmals für beide Parteien gut. Ob Sportverein, Künstlergemeinschaft oder sogar Firmen. Sponsoring sollte nicht allzu streng bewertet werden. Man sollte auch die positiven Aspekte im Sinn haben.“

„Jugendverbände sollten im Interesse junger Menschen ihre Stärken auch an der Schule einbringen. Sie sollten die Chancen, die sich durch den Ausbau der Ganztagsschule ergeben, nutzen, um gute Angebote für Kinder und Jugendliche zu machen.“

„Kooperationen sind grundsätzlich zu hinterfragen. Warum kann außerschulische Jugendarbeit nicht außerschulische Jugendarbeit bleiben? Warum werden durch Schule die Zeiträume dafür so beschnitten? Ein schulisches Angebot widerspricht dem Prinzip der Freiwilligkeit. Manche Angebote sind in Schulräumen nicht machbar.“

„Für eine Kooperation wäre folgendes wichtig: Das Angebot ist für die Schülerinnen und Schüler absolut freiwillig (auch keine Pflichtwahl), Angebot kann auch außerhalb von Schulräumen stattfinden. Kooperation muss auf Augenhöhe sein. Es müssen Kompromisse gefunden werden. Nicht die Schule allein kann die Bedingungen formulieren.“

Wenn Schule mehr ist als nur ein Lernort, dann sollte man sich dort auch wohlfühlen können. Was dafür aus Sicht Jugendlicher notwendig ist, wurde in der Beteiligungsrunde „Wohlfühlfactory“ thematisiert. Grundsätzlich gilt:

„Schöne Atmosphäre, freundlicher Umgang, Respekt auch den Schülern gegenüber.“

Auf welchem Wege diese erlangt werden soll, darüber gehen die Vorstellungen weit auseinander:

„Mehr Projekte für ein harmonievolles Miteinander.“

„Das Rauchverbot an Schulen sollte besser umgesetzt werden!“

„Mehr kreative Fächer an Schulen.“

„Licht und frische Luft sind das a und o (auch damit das brain so richtig funktioniert), angemessenes Essen, die Möglichkeit, auch draußen mal was umzusetzen.“

„Um mich wohl zu fühlen, müssen bestimmte Rahmenbedingungen stimmen: genug Platz, gutes Essen, frische Luft, Individualität zulassen, Ort für Ruhe, Atmosphäre, Kicker.“

„Die zwischenmenschlichen Beziehungen an solchen Orten müssen stimmen. Nicht nur unter den Jugendlichen, sondern auch zwischen ihnen und der Lehrerschaft. Den Einsatz von Schulpsychologen und Sozialarbeitern halte ich an dieser Stelle für sehr wichtig.“

„Lehrer sollten Spaß und Freude am Unterrichten haben.“

„Jede/r muss mit ihrem/seinem Beitrag ernst genommen werden. Gegenseitige Wertschätzung. Sich auf Augenhöhe treffen. voneinander lernen. Wenn die gegenseitige Wertschätzung oder der Wille, gemeinsam etwas voranzubringen fehlt, jemand ausgegrenzt wird, wenn Zwang im Vordergrund steht.“

Häufig thematisiert wird von Jugendlichen das Verhältnis zu Lehrerinnen und Lehrern und hier dann vor allem auch die einseitige Bewertungs- bzw. „Sanktionspraxis“:

„Lehrer_innen sollten Schüler_innen nicht diskriminieren – Mehr gegenseitiger Respekt!“

„Lehrer sollten mehr kontrolliert werden. Dann werden sie vielleicht menschlicher.“

„Abschaffung von Noten. Sie werden zu oft als Bestrafung und Druckmittel genutzt.“

„Der Aufstieg muss möglich sein. ‚Hartzkind wird auch Hartzerwachsener‘. Das geht nicht! Lehrer und Gesellschaft stempeln zu schnell ab.“

„Noten gehören abgeschafft. Sie machen Bauchschmerzen und sind oft ungerecht. Gute oder schlechte Noten hängen nicht nur von der eigenen Leistung ab, sondern davon, ob der_die Lehrer_in eine_n als stark oder schwach einschätzt, ob die Kohle für Nachhilfe da ist, oder Mama eh Physikprofessorin ist und bei den Hausaufgaben hilft. Außerdem fördern Noten die Auslese nach

Leistung. Dadurch entsteht schon in der Schule Konkurrenzdruck. Und das senkt den Wohlfühlfaktor auf 0.“

„Es müsste in der Schule eine bessere Feedback-Kultur entwickelt werden. Nicht nur Lehrer_innen geben den Schüler_innen eine Bewertung, sondern auch umgedreht können Schüler_innen den Lehrern_innen sagen, wie sie den Unterricht und das Verhalten finden.“

Übergänge Schule/Beruf

In der Zeit der Berufsorientierung ist den befragten Jugendlichen Unterstützung, Beratung und Information wichtig. Teils wird ihrem Bedarf bereits ausreichend entsprochen:

„Die derzeitige Situation der Berufsberatung sieht für mich ziemlich gut aus, da es genügend Anlaufstellen gibt, die sich für junge Menschen Zeit nehmen.“

„Mir wurde bei der Berufsberatung sehr geholfen, von Schule und Agentur für Arbeit.“

Unterstützung suchen sie auch bei verlässlichen Akteuren außerhalb von Familie und Freundeskreis:

„Jugendliche in der sensiblen Übergangsphase Schule-Beruf brauchen feste Ansprechpartner, die sie dabei unterstützen, ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten zu identifizieren, zu filtern und den Weg hin zur Ausbildung/zum Studium mitzugestalten. Dabei hilft es, wenn diese Ansprechpartner nicht aus der Familie und dem Freundeskreis stammen, sondern als ‚neutrale‘ Akteure den Jugendlichen begleiten.“

Kritik wird geäußert an der Methode, dem Zeitpunkt der Berufsberatung und teils auch den Berufsberatern und -beraterinnen:

„Eine wichtige Rolle bei der Studienwahl/Arbeitsplatzsuche spielt das Jobcenter der Arbeitsagentur. Diese sind leider häufig mit desinteressiertem, scheinbar unqualifiziertem Personal besetzt, das auf die Argumente und Vorstellungen der jungen Leute wenig eingeht, […]“

„Berufsberatung nur in der 8. Klasse ist zu wenig und zu früh. Außerdem sollte hier nicht nur das Bewerbungsschreiben trainiert werden!“

„Es sollte Projekte an Schulen geben, welche die Berufswirklichkeit für Jugendliche greifbarer machen, z. B. Kooperationen mit Betrieben, Schüler_innen-Firmen, Berufsorientierung in den Lehrplan aufnehmen.“

Es wird zudem die Vermutung geäußert, dass die Interessen Jugendlicher nicht zählen, sondern sie zuvörderst „vermittelt“ werden sollen:

„Oftmals werden einfach Berufe vorgeschlagen, wo Arbeitskräfte benötigt werden und nicht nach dem Können und Wünschen der Jugendlichen.“

Wichtig ist den Teilnehmenden, dass die Berufsberatung sich inklusiv aufstellt:

„Im Feld der Berufsorientierung, in der Ausbildung und im Beruf ist es wichtig, auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten. Das betrifft den Zugang zu Ausbildung und Einkommen, sowie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf/Ausbildung.“

Ein genannter Aspekt ist auch, dass es zwar gute Angebote und Informationen gäbe, diese jedoch unübersichtlich und schwer zugänglich seien:

„Es gibt einen Wust an Förderungen, Veranstaltern, Organisationen etc., die tolle Angebote haben um z. B. ins Ausland zu gehen (wie Erasmus, Leonardo, FSJ etc.) oder um junge Leute [zu] beraten (wie z. B. LernLaden usw.). […]. Ich finde, es sollte in jeder Schule, in jeder Berufsschule und in jeder Uni im Unterrichtsprogramm integriert sein […]. Sinnvoll wäre in dem Zuge, alle Angebote zu bündeln und von einer zentralen Stelle verwalten zu lassen, die im Groben über alles Bescheid weiß und bei Detailfragen dann an den entsprechenden Berater verweist. Ich wünsche mir dazu auch eine zentrale Website […]. Diese Site sollte aktuell sein und gut zu bedienen.“

„Es müsste erst einmal mehr Aufklärung […] geben, wenn man nicht weiß, dass es sowas gibt kann man es auch nicht nutzen“

„Die Bürokratie ist unübersichtlich und es sollte zentrale Stellen geben, an die man sich wenden kann.“

Nicht für jedes Problem sei die Lösung immer in der Institution Schule zu suchen:

„Ich denke die Schule dient einzig und allein dazu, uns eine gewisse Bildungsgrundlage zu geben. Die Schule ist keine Individualtherapie. Wenn jemand einen Verein beitreten möchte, kann er das in seiner Freizeit tun."

„Die zeitlich-organisatorische Abstimmung der schulischen und außerschulischen Angebote verbessern."

„Außerschulische Angebote sollte es viel mehr geben und AGs, auch Verbände, mehr Angebote sind gut für individuelle Förderung."

„Es werden unterschiedlich schwere Lehrpläne an den Schulen durchgeführt und so besonders der Wechsel von der 10. Klasse Regelschule aufs Gymnasium erschwert."

„Einheitliches Schulsystem (deutschlandweit)."

„Zugang zu Beratern zu weit weg, Sozialarbeiter mit Berufsberatern kombinieren."

„Alle Ämter und Institutionen, z. B. Arbeitsämter und Schulen, sollten miteinander kooperieren. Hierbei ist auch wichtig, dass die Abteilungen der Ämter untereinander besser verknüpft werden."

Ob ein erhöhter Leistungsdruck Jugendliche besser auf das spätere Leben vorbereite, sahen die Teilnehmenden sehr unterschiedlich:

„Höheren Leistungsdruck finde ich sehr positiv. Auf die Persönlichkeiten einzeln einzugehen halte ich für keinen guten Vorschlag, da es die Klasse als Ganzes hemmt."

„Die Lehrpläne sollten optimiert werden und der Leistungsdruck angehoben."

„Leistungsdruck kann nicht jeder ertragen/verarbeiten – besser: Orientierungspraktika, besseres Heranführen an Berufe – Aktivitäten verbessern, Teamfähigkeit/Selbstbewusstsein."

„Auch beim Leistungsdruck muss differenziert werden, sonst überwiegen die negativen Auswirkungen, bei zu großem Druck."

Inklusion

In mehreren Beteiligungsrunden setzten sich Jugendliche mit dem Thema Inklusion auseinander. Ihren Aussagen zufolge dürfe eine inklusive Gesellschaft niemanden aufgrund von Andersartigkeit, Herkunft, Aussehen, Behinderung, Krankheit, etc. ausschließen oder verurteilen:

„In einer Gesellschaft, in der Inklusion gelebt wird, macht sich der Begriff selbst überflüssig. Wenn alle Menschen alle Menschen als Menschen betrachten ist eine inklusive Gesellschaft eine Gesellschaft."

„[In einer inklusiven Gesellschaft wird] kein Mensch aufgrund seiner Herkunft, Hautfarbe, Religion, Aussehen, persönlicher Eigenschaften, Beeinträchtigungen usw., ausgegrenzt und/oder diskriminiert. Die Menschen sind sich darüber bewusst, dass sie Vorurteile haben und geben jedem Menschen eine Chance."

„Wann könnte man unsere Gesellschaft als wirklich inklusiv bezeichnen? Wenn es für alle Menschen passende Angebote gibt, die sie nutzen können."

„Eine Gesellschaft, die Jugendliche und ihre Möglichkeiten/Perspektiven in den Mittelpunkt stellt. Die ‚Funktion' von Jugendlichen in Systemen, wie Schule, Beruf etc. spielt eine untergeordnete Rolle."

Gründe dafür, ausgeschlossen zu werden, erkennen die jugendlichen Teilnehmer und Teilnehmerinnen in verschiedenen Bereichen:

„Jugendliche, die nicht über finanzielle Mittel verfügen, werden ausgegrenzt, verfügen über weniger Zugänge zu Freizeitmaßnahmen, haben weniger Möglichkeiten, was Schule und Freizeit betrifft. Was für andere selbstverständlich ist, Reisen in andere Länder, diese Erfahrungen können sie kaum machen."

„Oft können sich junge Menschen aus einkommensschwachen Familien nicht mal einen Kinobesuch leisten und werden so schon von Anfang an benachteiligt. Sie können dann oft auch bei ihren Freunden oder in der Schule nicht mitreden und fühlen sich (oder werden sogar) ausgegrenzt. Oft ist es auch so, dass ärmere Kinder nicht die gleiche Chance auf Bildung haben wie Kinder aus

wohlsituierten Familien. Das fängt schon damit an, dass die Eltern es sich vielleicht nicht leisten können, ihr Kind mit auf eine Klassenfahrt zu schicken."

„Besonders von Ausgrenzung betroffen sind meiner Meinung nach: junge Menschen mit Migrationshintergrund, junge Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, junge Menschen aus einkommensschwachen Familien, junge Menschen mit einer homosexuellen bzw. bisexuellen Orientierung ... […]"

„Wir als Behinderte fühlen uns ausgegrenzt (separiert) und sehen wenig Chancen, in der Gesellschaft anzukommen, wir haben aber auch gleichzeitig Angst davor (durch negative Erfahrungen)."

Um auf eine inklusive Gesellschaft hinzuarbeiten, sollten nach Meinung der Teilnehmenden unterschiedliche Bemühungen unternommen werden.

„Alle Menschen müssen überall vertreten sein. Z. B. in den Berufsbranchen, wie im Fernsehen. Hier sehen wir nur scheinbar schöne Menschen. Wenn wir in solchen Bereichen aber auch mal Menschen mit Behinderung oder einem Muttermal im Gesicht zeigen, dann wird sich das Idealbild vielleicht ändern. (z. B. Gebärdendolmetscher)."

„Man sollte ihnen vermitteln, dass ‚Anders'-Sein nichts Schlimmes ist. Jeder Mensch ist individuell."

„Ehrenamtliche und Hauptamtliche in der Jugendarbeit sollten stärker dafür sensibilisiert werden, wie man Veranstaltungen und Angebote so gestaltet, dass alle Jugendlichen entsprechend ihren Fähigkeiten daran teilnehmen können (z. B. als Teil der *JuleiCa*-Ausbildung)."

„Freizeitangebote sollten für alle zugänglich sein – Förderung der Vereinsideen für Inklusion (innerhalb der Schulkultur)."

„Es muss sichergestellt sein, dass genügend Mitarbeiter und Geld zur Verfügung stehen. Auch eine wichtige Rolle spielt die Ortsnähe bzw. die Verkehrsanbindungen an den Ort."

2 Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener – eine empirische Bestandsaufnahme

Der vorliegende Bericht geht von einem Verständnis von Jugend als einem sozialen Integrationsmodus aus, der über die Kernherausforderungen der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung gesellschaftliche Teilhabe für Jugendliche reguliert. Damit sind die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene beschrieben, zu denen sich diese in ein Verhältnis setzen müssen und die zugleich Teil ihrer Lebenslagen sind.

Lebenslage wird in diesem Bericht als eine sozialstrukturelle Dimension verstanden, die sich individuell realisiert, und in Anlehnung an *Weisser* (1956) als ein Zusammenhang von Ressourcen und damit verbundenen Handlungsspielräumen gefasst. *Weisser* verweist mit dem Begriff Lebenslage zum einen auf die „äußeren Umstände“ und zum anderen auf die Spielräume, die diese Umstände für die Erfüllung menschlicher Grundanliegen bieten (vgl. Engels 2008). Für die folgende Beschreibung von Lebenslagen Jugendlicher bedeutet dies, die Multidimensionalität der horizontalen und vertikalen sozialstrukturellen Bedingungen in Abhängigkeit von Alter, Kohortenzugehörigkeit, Nationalität und Rechtsstatus, Geschlecht, Region und sozioökonomischem Status einerseits zu erfassen und andererseits individuelle Gestaltungsformen zu beschreiben (Homfeld u. a. 2009).

Dabei ist der Versuch, Lebenslagen junger Menschen empirisch zu erfassen, auf festgelegte Altersschneidungen, relevante Indikatoren und Merkmalsbestimmungen angewiesen, die in ihrer Eindeutigkeit und Vereinheitlichung dem Verständnis von Jugend als sozialem Integrationsmodus scheinbar zuwiderlaufen. Gleichwohl kommt die empirische Deskription von konkreten Lebensbedingungen Jugendlicher und junger Erwachsener nicht umhin, in ihrem Umgang mit den Kernherausforderungen von inhaltlichen Festlegungen auszugehen, auch wenn sie damit Gefahr läuft, spezifische Realitäten des Jugendalters auszublenden.

Dennoch erfolgt in diesem Kapitel anhand ausgewählter Gegenstandsbereiche und Indikatoren eine empirische Beschreibung der aktuellen Bedingungen, unter denen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung institutionell ermöglicht wird. Zugleich wird dargestellt, wie Jugendliche diese selbst ausgestalten (können). Dabei stehen insbesondere diejenigen Phänomene und Gegenstandsbereiche im Mittelpunkt, die als Kernherausforderungen die Lebenslagen Jugendlicher gegenwärtig in besonderem Maße strukturieren, wie Qualifizierung und Verselbstständigung, bzw. die über jüngere Entwicklungen besondere öffentliche Aufmerksamkeit genießen, wie Armut und Migration.

Die zentrale Grundlage der Sicherung sozialer Teilhabe für Jugendliche in einer Gesellschaft bildet jedoch zunächst ihre spezifische generationale Lage (vgl. Abs. 2.1). Diese wird hier bestimmt über die demografische Stellung der 14- bis 25-Jährigen im Verhältnis zu anderen Altersgruppen, im regionalen Vergleich sowie im Verhältnis unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zueinander (vgl. Abs. 2.1.1). In einem zweiten Schritt wird die migrationsbedingte Diversität von Jugend in der Einwanderungsgesellschaft beschrieben. Dabei steht insbesondere die jüngere Entwicklung des starken Zuzugs Schutz- und Asylsuchender im Fokus (vgl. Abs. 2.1.2; vgl. auch Abs. 7.4). Die generationale Lage Jugendlicher lässt sich drittens an ihren sozioökonomischen Bedingungen ablesen, über die Chancen der Integration und Risiken der Desintegration in unserer Gesellschaft zentral geregelt werden (vgl. Abs. 2.1.3).

Im Weiteren liegt der Fokus dieses Kapitels auf den Aspekten der Qualifizierung (vgl. Abs. 2.2) und der Verselbstständigung (vgl. Abs. 2.3) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, womit vor allem die Teilhabe junger Menschen am institutionellen Gefüge der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Familie und der Unternehmen angesprochen ist. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen zunächst zentrale Indikatoren zum Verlauf formaler Qualifizierungsprozesse in Schule und Ausbildung (vgl. Abs. 2.2.1 und Abs. 2.2.2). Da bildungsbezogene Aktivitäten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch über formale Bildungsinstitutionen hinaus in der Wahrnehmung an Bedeutung gewinnen, werden in einem weiteren Schritt auch non-formale Qualifikationsprozesse exemplarisch einbezogen (vgl. Abs. 2.2.3). In einem dritten Abschnitt werden Schritte der Verselbstständigung thematisiert, die das Jugendalter rahmen, indem sie Übergänge von der Kindheit in die Jugend und von der Jugend in das Erwachsenenalter markieren (z. B. Kötters 2000; Schäfers 2003). Als zentrale Indikatorenbereiche gelten in diesem Zusammenhang neben den wohnräumlichen Bedingungen und der Gründung eines eigenen Haushalts (vgl. Abs. 2.3.1) die Erlangung ökonomischer Selbstständigkeit und finanzieller Unabhängigkeit (vgl. Abs. 2.3.2) sowie die Gründung einer eigenen Familie (vgl. Abs. 2.3.3).

Die dargestellten Befunde werfen empirische Schlaglichter auf ausgewählte Dimensionen der Lebenslagen von Jugendlichen und greifen in Teilen auf den Stand der Forschung zu den Themenfeldern zurück. Die vorliegende

Darstellung bezieht sich in erster Linie auf Daten der amtlichen Statistik sowie auf Daten und Befunde repräsentativer Bevölkerungsbefragungen, wie den *Mikrozensus*, das *Sozioökonomische Panel* und im Bereich der Jugendstudien auf die *Shell-Jugendstudien* sowie den DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten – *AID:A*“. Eine weitere Quelle stellen aktuelle Formate der Sozial- und Bildungsberichterstattung dar, deren Indikatoren bspw. in den Bereichen Demografie, Sozialstruktur und Qualifizierung z. T. in diesen Bericht übernommen werden.

Die Deskription der Lebenslagen bezieht sich in diesem Kapitel des Berichts in erster Linie auf junge Menschen im Alter von zwölf bis 25 Jahren, nutzt jedoch datenabhängig auch weitere Altersklassifizierungen innerhalb und über diese Altersspanne hinaus. Grundlegend wird in den empirischen Darstellungen zwischen Jugendlichen (12- bis 18-Jährige, teilweise auch 15- bis 20-Jährige) und jungen Erwachsenen (18- bis 25-Jährige, ersatzweise auch 20- bis 27-Jährige) unterschieden, Varianzen in den Differenzierungen ergeben sich dabei durch konzeptionelle Unterschiede zwischen den einbezogenen empirischen Studien. Neben dem Alter der Jugendlichen und der Zugehörigkeit zu einer Jugendkohorte im historischen Rückgriff wird in diesem Berichtsteil auch auf regionale, geschlechts-, migrations- und behinderungsbedingte Unterschiede in der sozialen Teilhabe sowie in der Bearbeitung von Prozessen der Qualifizierung und Verselbstständigung hingewiesen.

2.1 Die generationale Lage Jugendlicher

Jugendgenerationen sind neben den spezifischen Integrationsanforderungen, die zu einem historischen Zeitpunkt unter besonderen soziokulturellen Bedingungen an Jugendliche gestellt werden, auch über ihre soziale und demografische Zusammensetzung und Bedeutung sowie über ihr Verhältnis zu anderen Generationen und ihre Stellung im sozialen und ökonomischen Gefüge bestimmt. Jenseits der für bestimmte Bevölkerungsgruppen bestehenden spezifischen Bedingungen von Teilhabe und Gestaltung sowie ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen bestehen damit für Jugendliche als Angehörige einer Generation je besondere Konstellationen in ihrer Stellung im Generationenzusammenhang sowie im ökonomischen und sozialpolitischen Feld. Diese, in erster Linie national und regional verankerten, Bedingungen von Jugend regulieren grundlegend Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Teilhabe von Jugendlichen einer Generation.

2.1.1 Demografie der Jugend

Die in Kapitel 1 skizzierte Rhetorik des „Verschwindens“ von Jugend impliziert, dass die fehlende öffentliche Sichtbarkeit auch ein Ausdruck des geringer werdenden Bevölkerungsanteils Jugendlicher ist. Im Folgenden wird dargestellt, welche Stellung Jugendliche als Altersgruppe im generationalen Gefüge einnehmen, wie sich diese Position über die Zeit verändert hat und weiter verändern wird und welchen regionalen und strukturellen Bedingungen Jugend unterliegt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im Jahre 2015 die 15- bis unter 25-Jährigen elf Prozent der Bevölkerung ausmachten (vgl. Tab. 2–1). Zum Vergleich: Eine Gruppe mit ähnlichem Bevölkerungsanteil sind die Personen, die 75 Jahre oder älter sind.

Schaut man – mit Blick auf die Daten in den westlichen Bundesländern – auf die historische Entwicklung seit Mitte/Ende der 1950er Jahre, so hat der Anteil Jugendlicher vor allem zwischen den 1970er und den 1990er Jahren stark abgenommen. Während in Absolutzahlen zwischen 1957 und 1977 sowohl die Einwohnerzahl Westdeutschlands insgesamt als auch die Zahl der Jugendlichen zwischen zehn und 15 bzw. 15 und 25 Jahren deutlich zugenommen hat, ist die Zahl der Jugendlichen bis 1997 gegen den Bevölkerungstrend insgesamt gesunken (vgl. Tab. 2–1).[6]

[6] Die steigenden Absolutzahlen älterer Personen in der Bevölkerungsstatistik weisen allerdings darauf hin, dass dies auch als Ausdruck der „Normalisierung“ eines durch Weltkriege lange Zeit bedingten zahlenmäßigen Rückgangs der heute älteren Bevölkerung ist.

Tabelle 2-1

Demografische Entwicklung der 0- bis 25-Jährigen
Angaben in 1.000

Jeweils am 31.12.	Bevölkerung insgesamt	0 bis unter 10 Jahre	10 bis unter 15 Jahre	15 bis unter 20 Jahre	20 bis unter 25 Jahre	15 bis unter 25 Jahre	15 bis unter 25 Jahre in Prozent-Anteil an der Gesamtbevölkerung
Westdeutschland							
1957	51.836	7.705	3.315	4.507	3.968	8.475	*16*
1977	61.353	7.067	5.167	4.847	4.314	9.161	*15*
1997	66.688	7.318	3.508	3.482	3.624	7.106	*11*
Ostdeutschland							
1957	17.411	2.584	1.000	1.482	1.291	2.773	*16*
1977	16.758	2.068	1.354	1.388	1.312	2.700	*16*
1997	15.369	1.219	1.059	1.080	839	1.919	*12*
Deutschland							
1997	82.057	8.537	4.568	4.563	4.463	9.026	*11*
2014	81.198	6.928	3.721	4.069	4.579	8.648	*11*
Prognose							
2020	81.686	7.095	3.550	3.721	4.357	8.078	*10*
2025	81.821	7.168	3.599	3.643	4.016	7.659	*9*
2030	81.698	7.006	3.691	3.692	3.938	7.630	*9*

Daten von 1957: einschließlich Saarland, ohne Berlin
Prognose: 13. Bevölkerungsvorausberechnung: Modellrechnung starkes Wanderungssaldo 300.000, Geburtenrate 1,4 Kinder je Frau; Lebenserwartung Variante bei Geburt 2060 für Jungen 84,8 Jahre/Mädchen 88,8 Jahre.[7]
Quelle: Statistisches Bundesamt 1960, S. 39; 1980, S. 59; 1999, S. 60; 2015a, 2015b, 2015c, Bäcker/Hüttenhoff 2016.

In der Zeit von 1997 bis 2014 wurde ein weiterer Rückgang in der Kohorte der 15- bis unter 25-Jährigen um rd. 380.000 Personen sichtbar. Darüber hinaus zeichnet sich eine weitere Verringerung der Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab. Anteilig stellten die 15- bis unter 25-Jährigen Ende 1957 und 1977 etwa 15 bis 16 Prozent der Bevölkerung – sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland. Danach sank ihr Anteil bis Ende 1997 in West und Ost auf elf bis zwölf Prozent und hat sich seitdem anteilig praktisch nicht mehr verändert. Der „Einbruch“ des Anteils Jugendlicher fand vor allem in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre statt und ist somit kein Phänomen der letzten 20 Jahre. Der absolute Rückgang Jugendlicher der letzten 15 bis 20 Jahre führt somit nicht zu einem weiteren Schrumpfen der Altersgruppe.

Aus der in der Tabelle dargestellten Prognose des *Statistischen Bundesamtes* mit dem größten Zuwanderungssaldo[8] lassen sich zwei zentrale Aussagen ableiten: Bei Annahme des stärksten gerechneten Zuwanderungssaldos in den nächsten Jahren – das die derzeitige Zuwanderung noch am besten abbildet – und damit der Vorhersage einer, gegenüber den bisherigen Annahmen, günstigen Bevölkerungsentwicklung bliebe die Bevölkerungszahl insgesamt relativ konstant.[9] Die Absolutzahl der 15- bis 25-Jährigen wird sich der Prognose zufolge ab

[7] Der Blick auf die prognostizierte zukünftige Entwicklung bis 2030 birgt die Schwierigkeit in sich, dass alle Prognosen die starke Zuwanderung des letzten Jahres nicht vorausgesehen haben.

[8] Bevölkerungsprognosen beruhen neben den Faktoren der Geburtenrate und der Sterblichkeit zentral auf den Annahmen zur Abwanderung und Zuwanderung (sowie dem Verbleib von Zugewanderten in Deutschland).

[9] Für die *Berichterstattung* zu Bevölkerungszahlen wird auf Daten zum Bevölkerungsbestand (Grundlage Zensus und Fortschreibungen/Mikrozensus) und der Bevölkerungsvorausberechnung (Grundlage 13. Bevölkerungsvorausberechnung) des Statistischen Bundesamtes

2025 dann allerdings insgesamt nur noch auf etwa 7,6 Millionen Jugendliche belaufen, was fast einer Million Jugendliche weniger als 2014 entspräche. Dies würde zum einen – trotz der Zuwanderung – eine durchaus dramatische Abnahme der Zahl Jugendlicher bedeuten, was insbesondere die pädagogischen Institutionen deutlich zu spüren bekommen würden. Hierin läge möglicherweise eine in ihren Konsequenzen bis heute noch nicht wirklich beachtete gravierende Herausforderung für Schulen, die Kinder- und Jugendhilfe und das Ausbildungssystem.

Zum anderen würde der Anteil Jugendlicher jedoch nur um einen Prozentpunkt auf 14 Prozent sinken, was die quantitative Bedeutung Jugendlicher in der Gesamtbevölkerung nicht mehr wesentlich verändert. Das zeigt, dass die Jugend im Fall eines möglichen Absinkens der Absolutzahlen gegenüber den anderen Altersgruppen nicht weiter „verschwinden“ wird.

Diese demografische Entwicklung ist und wird (den Prognosen zufolge) regional unterschiedlich verlaufen. Während im europäischen Zusammenhang gilt, dass der Anteil junger Menschen in Deutschland etwas geringer ist als im EU-27-Raum (European Commission 2016, S. 162), besteht innerhalb der Bundesrepublik ein deutliches demografisches Gefälle zwischen Ost und West sowie zwischen Stadt und Land. So waren die 1990er-Jahre in der Bundesrepublik durch eine starke Ost-West-Wanderung geprägt, in der insbesondere jüngere Personen und Frauen überproportional vertreten waren (vgl. Martens 2010). Auch die Bevölkerungsvorausberechnungen gehen von ausgewählten Wachstumsregionen und von einer eher negativen Bevölkerungsentwicklung im ländlichen Raum aus.

Im Vergleich der einzelnen Bundesländer wird sichtbar, dass die anteilsmäßigen Unterschiede auch über die Zeit nicht so groß ausfallen und der Anteil der Sechs- bis unter 20-Jährigen in einigen Bundesländern sogar wieder leicht ansteigen wird. So sind es die über 20-Jährigen, deren Anteil im Vergleich zu 2013 insgesamt weiter absinken wird. Bedingt durch den starken Einbruch der Geburtenzahlen nach der deutschen Wiedervereinigung sinkt der Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen insbesondere in den östlichen Bundesländern fast durchgängig unter neun Prozent (was in den westlichen Bundesländern nur im Saarland prognostiziert wird). Beachtet man zudem, dass der Prognose nach in genau diesen Bundesländern auch die Gesamtbevölkerung insgesamt deutlich weniger wird, könnte hier in einzelnen Regionen und Landesteilen das Bild von dem „Verschwinden der Jugend“ doch möglicherweise ein ernst zu nehmendes Szenario werden (vgl. Tab 2–2).

Tabelle 2-2

Bevölkerungsprognose nach ausgewählten Altersgruppen und Bundesländern

	2013			**2020**			**2030**		
	Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**	**Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut**	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**	**Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut**	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**
Baden-Württemberg	10.631	*14*	*13*	10.968	*13*	*12*	11.037	*13*	*10*
Bayern	12.604	*14*	*12*	13.092	*12*	*12*	13.259	*13*	*10*
Berlin	3.422	*11*	*14*	3.689	*12*	*12*	3.827	*13*	*11*
Brandenburg	2.449	*11*	*10*	2.439	*12*	*7*	2.354	*12*	*8*
Bremen	657	*12*	*14*	670	*12*	*13*	660	*12*	*11*
Hamburg	1.746	*12*	*14*	1.840	*12*	*13*	1.883	*13*	*11*

zurückgegriffen. Auch wenn die Bevölkerungsvorausberechnung mehrere Varianten (je nach Abschätzung der Geburtenziffer, Zuwanderung, Lebenserwartung) beinhaltet, wurde in den Schätzungen von 2013 die Dynamik der Zuwanderung von Schutzsuchenden, wie sie seit Sommer 2015 existiert, nicht vorhergesehen. Die Darstellung orientiert sich daher an der Variante, die die stärkste Zuwanderung und den stärksten Zuwachs annimmt (ein jährliches Wanderungssaldo von + 300.000, eine recht hohe Geburtenrate von 1,4 Kinder je Frau sowie eine Lebenserwartung bei Geburt 2060 für Jungen 84,8/Mädchen 88,8 Jahre).

	2013			2020			2030		
	Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**	**Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut**	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**	**Bevölkerung jeweils zum 31.12. absolut**	**6 bis unter 20 Jahre in %**	**20 bis unter 30 Jahre in %**
Hessen	6.045	*13*	*12*	6.201	*13*	*12*	6.181	*13*	*10*
Meckl.-Vorpommern	1.596	*10*	*11*	1.560	*12*	*8*	1.466	*12*	*9*
Niedersachsen	7.791	*14*	*11*	7.818	*13*	*11*	7.639	*13*	*10*
Nordrhein-Westfalen	17.572	*14*	*12*	17.640	*13*	*12*	17.264	*13*	*10*
Rheinland-Pfalz	3.994	*13*	*12*	4.001	*12*	*11*	3.905	*12*	*10*
Saarland	991	*12*	*12*	967	*11*	*11*	912	*11*	*9*
Sachsen	4.046	*10*	*11*	4.006	*12*	*8*	3.833	*13*	*9*
Sachsen-Anhalt	2.245	*10*	*11*	2.132	*11*	*8*	1.941	*11*	*9*
Schleswig-Holstein	2.816	*14*	*11*	2.850	*12*	*11*	2.815	*12*	*9*
Thüringen	2.161	*10*	*11*	2.091	*12*	*8*	1.943	*12*	*9*

Anmerkung: Die Variante, die oben zugrunde gelegt wurde, hat keine Entsprechung auf Länderebene. Ersatzweise wurde hier die „Variante 2: Kontinuität bei stärkerer Zuwanderung (G1-L1-W2)“ – (Zuwanderung: 200.000 statt 300.000 pro Jahr) verwendet.
Quelle: Statistisches Bundesamt 2015c

2.1.2 Jugend in der Migrationsgesellschaft

Die Altersgruppe der jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland ist durch migrationsbedingte Diversität seit Jahrzehnten gekennzeichnet. Dabei muss man unterscheiden die allgemeine Zuwanderungen und die damit sich verschiebende Zusammensetzung der Bevölkerung (vgl. Abs. 2.1.2.1) und die aktuelle Zuwanderung seit 2015 von geflüchteten Menschen (vgl. Abs. 2.1.2.1).

2.1.2.1 Bilanz der Zuwanderung junger Menschen

Der Anteil Jugendlicher und junger Erwachsener, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, liegt gegenwärtig insgesamt bei etwa einem Viertel, während der Anteil bei den jüngeren Altersgruppen deutlich höher ist. Zugleich sind mit dieser migrationsbedingten Realität einige einschneidende Differenzen verbunden. Dazu gehören einerseits massive regionale Unterschiede in der Bedeutung von Migration: Während in einigen westdeutschen Städten und Stadtteilen sowie Berlin der Anteil der jungen Menschen, die selbst oder deren Eltern in die Bundesrepublik eingewandert sind, 50 Prozent und mehr erreicht, haben viele junge Menschen in den östlichen Flächenländern keine oder kaum Alltagserfahrung mit Menschen, die selber oder deren Eltern migriert sind.

Entlang der Differenzlinien Staatsbürgerschaft, ethnische Zugehörigkeit und Aufenthaltsstatus sind zudem in der Bundesrepublik teils dramatische Teilhabedifferenzen dokumentiert (vgl. zusammenfassend Merten u. a. 2016; für bildungsbezogene Teilhabe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Eine besondere Bedeutung haben Fragen der Zuwanderung schließlich seit dem Sommer 2015 mit dem massiven temporären Anstieg der Zahl der Schutz- und Asylsuchenden, insbesondere junger Menschen, in Deutschland gewonnen. Diese Entwicklung der Zuwanderung geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener ist vor dem Hintergrund der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik und dem erst seit Anfang der 2000er Jahre etablierten Selbstverständnis als Einwanderungsland zu betrachten.

Quantifiziert man die Bevölkerung Deutschlands mit Blick auf den Migrationshintergrund und die Nationalität, so wird deutlich, dass die Zahl derjenigen, die selbst bzw. von denen mind. ein Elternteil nach Deutschland eingewandert sind, unter jungen Menschen deutlich höher liegt als in der Gesamtbevölkerung. Betrachtet man die Daten der Bevölkerungsstatistik 2014, so wurden 20 Prozent der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

erfasst. Dagegen kommen über ein Viertel aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Familien, in der mindestens ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist (vgl. Tab. 2–3).

Tabelle 2-3

Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund im engeren Sinne nach ausgewählten Altersgruppen
Deutschland 2014, in 1.000 und in %

	Insgesamt		**10 bis 25 Jahre**		**15 bis 25 Jahre**	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Personen ohne Migrationshintergrund	64.501	*80*	8.857	*73*	6.319	*74*
Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne	16.395	*20*	3.336	*27*	2.183	*26*
davon Deutsche	9.185	*11*	2203	*18*	1288	*15*
Ausländer und Ausländerinnen	7.210	*9*	1133	*9*	895	*11*
darunter EU 28	5.637	*7*	965	*8*	636	*7*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2017, S. 62; eigene Berechnungen

Die überwiegende Mehrzahl dieser jungen Menschen hat die deutsche Staatsbürgerschaft inne, ihre Zahl steigt in den jüngeren Altersgruppen immer weiter an. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind in der Regel in der Bundesrepublik Deutschland geboren und aufgewachsen. Ihre Klassifikation als Migrantinnen und Migranten ist umstritten (vgl. kritisch z. B. Mannitz/Schneider 2014; Munsch 2014): So wird die sozialstatistische Unterscheidung zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund einerseits eingesetzt, um Mechanismen der Exklusion und Teilhabebarrieren aufzudecken. Andererseits ist damit die Gefahr der Zuschreibung verbunden, die homogenisierend und zugleich distinktiv wirken kann und der in öffentlichen Verwendungszusammenhängen die Funktion zukommt, Andersheit zu unterstellen und festzuschreiben (vgl. Kap. 1).

Über die große Zahl an Jugendlichen mit deutscher Staatsbürgerschaft unter den als Migrantinnen und Migranten beschriebenen hinaus, haben rund ein Drittel derjenigen, die als Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland leben, die Staatsbürgerschaft eines anderen EU-Landes inne und verfügen damit über ähnliche Teilhaberechte wie Inländerinnen und Inländer. Potenzielle Teilhaberisiken durch aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, Einschränkungen im Zugang zu Arbeit und Bildung sowie fehlende politische Repräsentation betreffen dennoch ca. fünf bis sieben Prozent aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland.

Rund zwei Drittel der statistisch als Migrantinnen und Migranten erfassten jungen Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren sind auch in Deutschland geboren und aufgewachsen (1.381.000 junge Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahre = 63,3% an allen Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne), während etwa ein Drittel selbst über Migrationserfahrungen verfügt. Bei der erwachsenen Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist dieses Verhältnis umgekehrt, hier sind mehr als zwei Drittel der Menschen selbst zugewandert. Von den 15- bis unter 25-Jährigen, die selbst über Migrationserfahrung verfügen, haben große Teile ihre gesamte Schulkarriere oder Teile davon in der Bundesrepublik verbracht (vgl. Tab. 2–4).

Tabelle 2-4

Aufenthaltsdauer der 15- bis unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne
Deutschland 2014 absolut und in %

Mit einer Aufenthaltsdauer	**15 bis unter 25 Jahre absolut**	**15 bis unter 25 Jahre in % an allen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne**
von unter 5 Jahren	285.000	*13,0*
von 5 bis unter 10 Jahren	86.000	*3,9*

Mit einer Aufenthaltsdauer	15 bis unter 25 Jahre absolut	15 bis unter 25 Jahre in % an allen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne
von 10 bis unter 15 Jahren	155.000	*7,1*
von 15 bis unter 20 Jahren	171.000	*7,8*
von 20 Jahren und mehr	95.000	*4,5*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2017, S. 70f., eigene Berechnungen

Fragt man nach der herkunftskulturellen Zusammensetzung der Gruppe der jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, so zeigt sich, dass ca. 30 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. ihre Familien aus Ländern der Europäischen Union stammen. Relativ große Gruppen machen hierbei junge Menschen mit italienischem (4,6 %) bzw. polnischem Migrationshintergrund (8 %) aus. Die mit Abstand größte Gruppe stellen hingegen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit türkischem Migrationshintergrund dar (22,2 %). Weitere große Gruppen bilden junge Menschen, die selbst oder deren Eltern aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion und des ehemaligen Jugoslawiens sowie aus dem Nahen und Mittleren Osten eingewandert sind. Einen Migrationskontext aus dem asiatischen Raum weisen ebenfalls fast ein Fünftel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 15 und 25 Jahren auf.

Tabelle 2-5

(Familiale) Herkunftsregionen Jugendlicher und junger Erwachsener (15 bis 25 Jahre) mit Migrationshintergrund im engeren Sinn
Deutschland 2014, absolut und in %

	Herkunftsregion	15 bis unter 25 Jahre absolut	15 bis unter 25 Jahre in %
Insgesamt		**2.183.000**	***100,0***
EU-28		**636.000**	***29,1***
Darunter	Polen	176.000	*8,0*
	Italien	101.000	*4,6*
	Rumänien	59.000	*2,7*
	Griechenland	49.000	*2,2*
	Kroatien	37.000	*1,7*
Sonst. Europa		**860.000**	***39,3***
Darunter	Türkei	486.000	*22,2*
	Russische Föderation	141.000	*6,4*
	Serbien	41.000	*1,9*
Asien/Ozeanien/ Australien		389.000	*17,8*
Afrika		79.000	*3,6*
Amerika		55.000	*2,5*
Ohne Angabe bzw. unbestimmt		163.000	*7,5*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2017, S. 65ff.; eigene Berechnungen

Mit den differenten Herkunftsregionen ist auf unterschiedliche Migrationszusammenhänge verwiesen: Für diejenigen mit türkischem und südeuropäischem Migrationshintergrund weist dieser vielfach auf den Zusammenhang der Arbeitskräfteanwerbung in den 1960er Jahren und damit meist in die Großelterngeneration zurück, während die Einwanderung aus Ländern der Russischen Föderation sowie der ehemaligen Mitgliedsstaaten der

Sowjetunion in der Regel über den sogenannten Aussiedlerstatus erfolgte, der von der ethnischen Zugehörigkeit als Deutsche ausgeht und den Menschen die deutsche Staatsbürgerschaft unmittelbar zuerkennt – die Einwanderung dieser Gruppe ging schwerpunktmäßig Anfang der 1990er Jahre vonstatten. Insbesondere Zuwanderungen aus den Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens ebenso wie aus dem afrikanischem, arabischen und südostasiatischem Raum können dagegen für die Zugewanderten mit Fluchterfahrungen im Zusammenhang von Kriegen, Konflikten oder Umweltkatastrophen einhergehen, womit für die Menschen i. d. R. ein prekärer Aufenthaltsstatus verbunden ist (vgl. Abs. 7.4).

Deutliche Unterschiede in der zuwanderungsbedingten Pluralisierung der bundesdeutschen Gesellschaft gibt es zwischen den Regionen ebenso wie zwischen Stadt und Land. So liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den westdeutschen Ländern einschließlich Berlin vier bis zehnmal so hoch wie der in den ostdeutschen Bundesländern. Besonders hohe Anteile von 50 Prozent oder mehr junger Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bestehen in einigen Stadtteilen der urbanen Zentren Berlin, Hamburg, Bremen, dem Ruhrgebiet und dem Rhein-Main-Gebiet, wohingegen in ländlichen Regionen insbesondere in Ostdeutschland mit Anteilen von unter drei Prozent, aber auch in Schleswig-Holstein und im Osten Bayerns mit Anteilen von ca. 20 Prozent deutlich weniger junge Menschen mit Migrationshintergrund leben (vgl. hierzu die informativen Grafiken in: Statistisches Bundesamt 2015d, S. 18ff.).

2.1.2.2 Aktuelle Zuwanderung schutz- und asylsuchender junger Menschen

Die Zuwanderung in die Bundesrepublik ist in den letzten Jahren zum einen wesentlich durch den Zuzug aus dem vereinten Europa (EU-28) im Sinne der EU-Binnenwanderung geprägt und zum anderen vor allem durch die Einwanderung junger Menschen. So kamen im Jahr 2014 über 60 Prozent der neu zugewanderten Menschen aus Ländern der Europäischen Union und weitere 13 Prozent aus den sonstigen europäischen Staaten nach Deutschland (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 165). Insgesamt waren ca. 22 Prozent der Immigranten zwischen 18 und 25 Jahre alt, wohingegen der Anteil dieser Altersgruppe im gleichen Jahr in der Gesamtbevölkerung nur etwa acht Prozent betrug (BMI/BAMF 2016, S. 22).

Tabelle 2-6

Altersverteilung von 2014 Zugewanderten und der Gesamtbevölkerung
Deutschland 2014 in %

Altersgruppen	Im Jahr 2014 zugezogene Personen	Gesamtbevölkerung zum 31.12.2014
unter 18 Jahren	*15,1*	*16,1*
18 bis unter 25 Jahre	*21,6*	*7,7*
25 bis unter 40 Jahre	*39,2*	*18,5*
40 bis unter 65 Jahre	*22,5*	*36,7*
ab 65 Jahre	*1,6*	*21,0*
Insgesamt	*100*	*100*

Quelle: BMI/BAMF 2016, S. 22

Dabei sind verschiedene Zuwanderungsformen zu unterscheiden, wobei in den 2010er Jahren insgesamt die EU-Binnenmigration den größten Teil der neu zugewanderten Personen ausmachte, gefolgt von Menschen, die in Deutschland Asyl beantragen sowie Bildungsmigrantinnen und -migranten (BMI/BAMF 2016, S. 37).

Im Bereich der Erwerbszuwanderung liegt der Altersschwerpunkt der Zugewanderten zwischen 25 und 40 Jahren. Dagegen bilden Jugendliche und junge Erwachsene unter den Schutz- und Asylsuchenden schon seit einigen Jahren die Mehrheit: „Der Blick auf die Altersstruktur der Asylantragsteller im Jahr 2014 zeigt, dass sieben von zehn (70,5 %) Antragstellenden jünger als 30 Jahre alt waren und fast ein Drittel (31,7 %) minderjährig“ (BMI/BAMF 2016, S. 75).

Der Überblick über die Zahl der Asylerstanträge in Deutschland seit 1990, also seit der Wiedervereinigung, zeigt, dass Menschen mit Fluchterfahrungen für die deutsche Gesellschaft auch in ihrer jüngeren Geschichte kein neues Phänomen darstellen (vgl. Abb. 2–1).

Jenseits der Fluchtbewegungen unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg bildet die Zuwanderung Geflüchteter in größerem Umfang auch in der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik Deutschland kein erstmaliges Ereignis. Mit über 438.000 Asylerst- und -folgeanträgen im Jahr 1992, vor allem als Folge des sogenannten Jugoslawienkrieges, erreichten die Zahlen – auch im Vergleich zu den Entwicklungen in Westdeutschland in den Jahrzehnten zuvor (vgl. zur Geschichte der Zuwanderung in Deutschland Herbert 2001) – einen ersten Höchstwert. Während danach die Werte über 16 Jahre deutlich zurückgingen, lassen sich seit 2010 wieder Steigerungen beobachten. Mit 441.899 Asylerstanträgen im Jahr 2015 (BAMF 2016a, S. 2) wurden alle bisherigen Zahlen seit 1990 übertroffen. Bis Ende Juni 2016 kamen weitere rund 397.000 Asylerstanträge hinzu (BAMF 2016b, S. 2), sodass jetzt schon (Juli 2016) seit 2015 in der Summe rund 830.000 Personen Asyl beantragt haben, ohne dass davon auszugehen ist, dass bereits alle in jüngster Zeit Geflüchteten im Antragsverfahren sind.

Abbildung 2-1

Asyl(erst-)anträge
Deutschland 1990 bis Juni 2016[1]

1 Ab 1995 wurden in der vorliegenden Tabelle nur noch die Asylerstanträge erfasst, während die Jahre zuvor sowohl Asylerst- als auch Asylfolgeanträge ausgewiesen wurden.
Quelle: BMI/BAMF 2016, S. 73; BAMF 2016a, S. 2[10]

Auf der Basis dieser Zahlen mag der Eindruck entstehen, dass – gemessen an der Zahl der Asylanträge – die Jahre 1992/93 und 2015/16 in etwa vergleichbar erscheinen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass

[10] Bei der Analyse dieser Zahlen ist in mehrerer Hinsicht Vorsicht geboten. Erstens ist die Zahl der Asylerst- und -folgeanträge nicht mit realer Zuwanderung aufgrund von Flucht gleichzusetzen; so durchlaufen beispielsweise sogenannte Kontingentflüchtlinge kein Asyl- oder sonstiges Anerkennungsverfahren, sodass sie in den Zahlen der Asylerstanträge nicht enthalten sind. Hinzu kommen Geflüchtete, die – ohne einen Antrag zu stellen – durch die Bundesrepublik reisen oder vor der Antragstellung diese wieder verlassen. Zu nennen sind schließlich alle Formen der illegalen/irregulären Migration (vgl. BMI/BAMF 2016, S. 134ff.). Zweitens indizieren die Zahlen keinen realen Bevölkerungszuwachs auf Dauer. Je nach Ausgang des Asylverfahrens werden ggf. begrenzte Aufenthaltszeiträume und Duldungen entschieden, die dann je nach Konstellation zur Rückkehr oder Ausweisung führen.

die Zahl der Asylerstanträge im Jahr 2015 bis Juni 2016 die realen Größenordnungen erst allmählich widerspiegelt. Zugleich ist derzeit noch kaum abzusehen, wie sich die fluchtbedingte Zuwanderung weiterentwickelt: So kann nicht prognostiziert werden, wie viele Geflüchtete trotz der aktuell „geschlossenen“ sogenannten „Balkan-Route“ in den nächsten Jahren noch nach Deutschland kommen werden; zugleich gibt es bislang eine gewisse empirische Unsicherheit darüber, wie viele der 2015 und 2016 nach Deutschland geflüchteten Personen noch hier leben – unabhängig davon, ob sie einen Asylantrag gestellt haben oder nicht.

Auf der Grundlage der Asylgeschäftsstatistik für das Jahr 2015 und das erste Halbjahr 2016[11] lassen sich für die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen (12-17 Jahre) und jungen Erwachsenen (18-24 Jahre) Absolutwerte und – bezogen auf die Gesamtzahl der Asylerstanträge – altersbezogene Prozentwerte ausweisen (vgl. Tab. 2–7).

Tabelle 2-7

Asylanträge 01.01.2015 bis 30.06.2016 nach ausgewählten Altersjahrgängen (12 bis 24 Jahre) und Anteil an allen Asylerstanträgen

	Januar bis einschl. Dezember 2015			**Januar bis einschl. Juni 2016**		
	Insgesamt	**davon Erstanträge**		**Insgesamt**	**davon Erstanträge**	
Alter in Jahren		absolut	%-Anteil an allen Asylerstanträgen		absolut	%-Anteil an allen Asylerstanträgen
12 Jahre	5.860	5.235	*1,2*	5.465	5.317	*1,4*
13 Jahre	5.894	5.257	*1,2*	5.340	5.198	*1,3*
14 Jahre	6.020	5.439	*1,2*	5.669	5.520	*1,4*
15 Jahre	7.161	6.617	*1,5*	7.160	7.031	*1,8*
16 Jahre	10.605	10.123	*2,3*	10.720	10.606	*2,7*
17 Jahre	10.808	10.348	*2,3*	11.344	11.243	*2,9*
18 Jahre	16.698	16.137	*3,7*	13.962	13.808	*3,6*
19 Jahre	16.542	15.876	*3,6*	15.103	14.919	*3,8*
20 Jahre	17.472	16.735	*3,8*	14.098	13.877	*3,6*
21 Jahre	16.125	15.369	*3,5*	14.111	13.869	*3,6*
22 Jahre	16.194	15.437	*3,5*	13.214	12.985	*3,3*
23 Jahre	15.913	15.091	*3,4*	13.005	12.740	*3,3*
24 Jahre	15.863	15.027	*3,4*	12.293	12.061	*3,1*
Gesamt	**161.155**	**152.691**	***34,6***	**141.484**	**139.174**	***35,8***

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – Asylgeschäftsstatistik 2015; Asylgeschäftsstatistik Januar bis Juni 2016; eigene Berechnungen

So haben im Jahr 2015 43.016 Jugendliche im Alter von zwölf bis unter 18 Jahren einen Asylerstantrag gestellt. Das sind rund 9,7 Prozent aller Asylerstanträge. Auf die jungen Erwachsenen (18 bis unter 25 Jahre) entfallen im Jahre 2015 rund 24,8 Prozent aller Asylerstanträge (=109.672 Asylerstanträge). Der Anteil der Asylanträge für die Altersgruppe der Kinder (0 bis unter 12 Jahre) betrug im Jahr 2015 21,4 Prozent (absolut: 94.460 Asylerstanträge). Alle Minderjährigen zusammen ergeben einen Anteil von 31,1 Prozent. Der Anteil junger Menschen im Alter von Null bis 27 Jahre, die 2015 einen Asylerstantrag stellten, addiert sich auf rund 56 Prozent. Im Vergleich zum Jahr 2014 nimmt der Anteil junger Menschen damit unter den 2015 zugewanderten Geflüchteten noch deutlich zu. Auffallend ist auch der hohe Anteil junger Männer bei den 16- bis unter 18-Jährigen, die

[11] Das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* macht darauf aufmerksam, dass einfache Addition bzw. der Abgleich mit den Vormonats- und Jahreslisten wegen nachträglicher Veränderungen zu Fehlern führt. Deshalb sollte bei einer Addition der Werte von 2015 und dem ersten Halbjahr 2016 bedacht werden, dass diese mit Fehlern behaftet ist.

2015 einen Asylerstantrag gestellt haben (79,4 %). Bei den unter 16-Jährigen betrug der prozentuale Anteil männlicher Antragsteller 55,1 Prozent (BAMF 2016a, S. 7).

Über alle Altersgruppen hinweg stand im Jahr 2015 in Bezug auf die Herkunftsländer[12] an erster Stelle Syrien mit einem Anteil von 35,9 Prozent. An zweiter Stelle folgte Albanien mit einem Anteil von 12,2 Prozent, auf den Kosovo entfielen 7,6 Prozent (BAMF 2016a, S. 8). Mehr als die Hälfte (55,6 %) aller seit Januar 2015 gestellten Asylerstanträge stammten aus diesen drei Herkunftsländern. Dabei gab es im Verlauf des Jahres – auch aufgrund veränderter gesetzlicher Grundlagen – deutliche Verschiebungen, wie ein Blick auf den Monat Dezember 2015 belegt: Bei den ersten zehn „Ländern des Monats Dezember steht an erster Stelle Syrien mit einem Anteil von 54,0 Prozent. Den zweiten Platz nimmt der Irak mit einem Anteil von 10,4 Prozent ein. Danach folgt Afghanistan mit 9,0 Prozent. Fast drei Viertel (73,5 %) aller in diesem Monat gestellten Erstanträge entfallen damit auf diese ersten drei Herkunftsländer“ (BAMF 2016a, S. 8).

Vergleicht man die Anteile der Altersgruppen bei den Asylerstanträgen im Jahr 2015 mit jenen des ersten Halbjahres 2016, so zeigen sich nahezu gleiche Prozentwerte. In der Zeit von Januar bis Juni 2016 haben noch einmal 44.915 Jugendliche (12 bis unter 18 Jahre) einen Asylerstantrag gestellt; das sind rund 11,3 Prozent aller in diesem Zeitraum gestellten Asylerstanträge.[13] Auf die jungen Erwachsenen (18 bis unter 25 Jahre) entfallen in diesem Zeitraum 24,3 Prozent aller Asylerstanträge (=94.259).

Der Anteil der Kinder (0 bis unter 12 Jahre) ergibt in diesem Zeitraum 23,1 Prozent (absolut 89.700 Asylerstanträge), der Anteil aller Minderjährigen zusammen beläuft sich auf 34,6 Prozent(=134.615), der aller jungen Menschen (0 bis unter 25 Jahre) auf 58,9 Prozent.

In Bezug auf die Anteile von männlichen und weiblichen jungen Geflüchteten indizieren die Daten des ersten Halbjahres 2016 einen noch etwas höheren Anteil der männlichen Geflüchteten im Vergleich zu 2015: 76,8 Prozent bei den 18- bis unter 25-Jährigen, 80,5 Prozent bei den 16- bis unter 18-Jährigen und 62,6 Prozent bei den Elf- bis unter 16-Jährigen (BAMF 2016b, S. 7). In Bezug auf die Herkunftsländer ergibt sich auf der Basis der Daten des *BAMF* für das erste Halbjahr 2016: Bei den ersten zehn „Ländern im Zeitraum Januar – Juni 2016 steht an erster Stelle Syrien mit einem Anteil von 44,0 Prozent. Den zweiten Platz nimmt Afghanistan mit einem Anteil von 15,6 Prozent ein. Danach folgt der Irak mit 14,5 %. Damit entfallen fast drei Viertel (74,1 %) aller seit Januar 2016 gestellten Erstanträge auf die ersten drei Herkunftsländer“ (BAMF 2016b, S. 8).

Diese Daten unterstützen Annahmen, dass der Anteil der minderjährigen Geflüchteten rund ein Drittel aller Geflüchteten ausmacht. Sie unterfüttern weiterhin die Vermutung, dass es vor allem junge Menschen unter 25 Jahren sind (im ersten Halbjahr 2016 58,9 Prozent aller Asylerstanträge), die das Risiko der Flucht in jüngerer Zeit nach Deutschland auf sich genommen haben. Möglicherweise liegt der Anteil sogar noch höher, da bislang nicht von den Daten der Asylerstantragsstatistik auf die tatsächliche Zahl der derzeit in Deutschland lebenden (jungen) Geflüchteten geschlossen werden kann. Mindestens müssen diese für die unter 18-Jährigen um die durch die Kinder- und Jugendhilfe betreuten unbegleiteten minderjährigen Ausländerinnen und Ausländer (umA) – wie die amtliche Bezeichnung inzwischen lautet – wenigstens annäherungsweise ergänzt werden, bei aller Schwierigkeit, die auch diese Daten aufweisen (Kopp u. a. 2016).

Nach Angaben des *Bundesverwaltungsamtes* (BVA) wurden im Juni 2016 insgesamt 52.656 unbegleitete minderjährige Ausländerinnen und Ausländer im Rahmen der jugendhilferechtlichen Zuständigkeiten gezählt.[14] In den Daten der Asylantragsstatistik sind jene unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten eingerechnet, die bereits einen Asylerstantrag gestellt haben. Im Jahr 2015 waren dies 14.439 unbegleitete minderjährige Ausländerinnen und Ausländer (Deutscher Bundestag 2016a, S. 9). In der Zeit von Januar bis Ende Juni 2016 kamen weitere 17.909 Asylerstanträge vonseiten dieser Gruppe hinzu (Deutscher Bundestag 2016b, S. 3). Dies entspricht 10,5 Prozent aller im Jahr 2015 und 13,3 Prozent in der Zeit von Januar bis Ende Juni 2016 gestellten Asylanträge minderjähriger Geflüchteter (vgl. Tab. 2–8).

---

12 Die Daten zu den Herkunftsländern indizieren nicht nur die wachsende Diversität junger Menschen in Deutschland; verbunden sind damit auch unterschiedliche Bleibeperspektiven. Während gegenwärtig z. B. volljährige Syrer und Syrerinnen vergleichsweise sicher sein können, dass ihr Asylantrag positiv entschieden wird, können volljährige Geflüchtete z. B. aus dem Kosovo oder aus Nordafrika – vorbehaltlich der Entscheidung im Einzelfall – davon nicht ausgehen.

13 Wie bereits erwähnt, wurden in der Zeit von Januar bis Juni 2016 387.675 Asylerstanträge gestellt (BAMF 2016b, S. 4).

14 Daten des BVA (Stand: 30.06.2016); zur gleichen Zeit befanden darüber hinaus noch 11.527 unbegleitete junge Volljährige in den Zuständigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe.

Tabelle 2-8

Asylerstanträge unbegleiteter und begleiteter minderjähriger Geflüchteter von Januar 2015 bis Juni 2016

Jahr	Minderjährige insgesamt	davon begleitete Minderjährige		davon unbegleitete Minderjährige	
	absolut	absolut	in %	absolut	in %
2015	137.479	123.040	*89,5*	14.439	*10,5*
Jan. bis Juni 2016	134.617	116.708	*86,7*	17.909	*13,3*

Quelle: Deutscher Bundestag 2016a, S. 9; BAMF 2016b, S. 7; Deutscher Bundestag 2016b, S. 3; eigene Berechnungen

Die Zahlen für 2015 zeigen darüber hinaus, dass gerade mal rund 24 Prozent aller vom *BVA* gemeldeten unbegleiteten Minderjährigen im Jahr 2015 einen Asylerstantrag gestellt haben.[15] Hintergrund für diesen geringen Anteil an Asylerstanträgen aufseiten der umA ist der Umstand, dass – abgesehen von den Wartezeiten bis zur Antragsstellung – unbegleitete minderjährige Geflüchtete mindestens bis zur Erreichung der Volljährigkeit, sofern sie nicht über eine Aufenthaltsgestattung vor dem Hintergrund einer Asylantragsstellung oder einer Aufenthaltserlaubnis auf der Basis eines bewilligten Asylantrages verfügen, üblicherweise geduldet werden. Die Folge ist, dass viele aus dieser Gruppe den Asylerstantrag erst kurz vor dem Erreichen der Volljährigkeit stellen.

Die oben genannten Zahlen für die unter 18-jährigen Asylerstantragstellerinnen und -antragsteller für das Jahr 2015, ergänzt um die rund 45.200 unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die 2015 keinen Asylantrag gestellt haben, verweisen darauf, dass im Jahr 2015 rd. 182.600 unter 18-jährige Geflüchtete in die Bundesrepublik gekommen sind. Im ersten Halbjahr 2016 wurde für weitere 134.615 knapp unter 18-Jährige ein Asylerstantrag gestellt. Die auf diese Weise erfolgte Annäherung an die Gesamtgrößenordnung scheint auf den ersten Blick die meisten in der Öffentlichkeit diskutierten Größenordnungen zu bestätigen (vgl. auch Kopp u. a. 2016, S. 20). So hat z. B. das *Bundesjugendkuratorium* argumentiert: „Davon ausgehend, dass der Anteil der Minderjährigen unter allen 1,1 Millionen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2015 registrierten Flüchtlingen in Anlehnung an die Verteilung bei den Asylanträgen bei etwa 30 Prozent lag, leben schätzungsweise 300.000 minderjährige Flüchtlinge in Deutschland – Tendenz steigend“ (Bundesjugendkuratorium 2016b, S. 2).

Zugleich ist jedoch angesichts der Tatsache, dass nach wie vor nicht abschätzbar ist, wie viele Asylanträge noch gestellt werden, Vorsicht bei derartigen Schätzungen angeraten. Einigermaßen belastbare Daten werden erst zur Verfügung stehen, wenn (nahezu) alle Geflüchteten einen Asylantrag gestellt haben. In einer Pressemitteilung vom 8. Juli 2016 stellt das *Bundesministerium des Innern* hierzu fest: „Das Bundesamt strebt an, innerhalb des dritten Quartals 2016 allen, die bisher noch keinen Asylantrag stellen konnten, dies zu ermöglichen. Bis Ende des Jahres sollten dann auch alle offenen Verfahren aus dem Jahr 2015 und aus den Vorjahren sowie der Großteil der Verfahren aus dem Jahr 2016 abgeschlossen sein“ (BMI 2016b, o. S.).

Vor diesem Hintergrund ist es nach dem ersten Halbjahr 2016 nicht möglich, exakte und belastbare Gesamtgrößenordnungen der derzeit in Deutschland lebenden, geflüchteten jungen Menschen zu berechnen. Ziemlich sicher dürfte aber sein, dass inzwischen mehr als 310.000 Minderjährige und mehr als 200.000 junge Menschen im Alter zwischen 18 und unter 25 Jahren sich hierzulande aufhalten, die in jüngerer Zeit nach Deutschland geflüchtet sind.

---

15 In einer Pressemitteilung vom 2. August 2016 veröffentlichte das Statistische Bundesamt einen deutlich höheren Prozentwert: „Von den 42.300 eingereisten unbegleiteten Minderjährigen haben im Jahr 2015 laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nach derzeitigem Stand rund 22.300 (53%) einen Asylantrag gestellt“ (Statistisches Bundesamt 2016b, o. S.). Ergänzt werden muss allerdings, dass es sich erstens bei den erwähnten 42.300 um die vonseiten der Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 2015 erfassten in Obhut genommenen unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten handelt. Legt man die Zahlen des BVA (Stand 04.01.2016: 59.204) daneben, wird ersichtlich, dass es deutliche Differenzen gibt und dass die Zahlen der amtlichen Statistik nur einen Ausschnitt erfassen. Über die Gründe (z. B. unvollständige Erfassung, ein Teil der umA nehmen andere Kinder- und Jugendhilfeleistungen in Anspruch) kann derzeit nur gemutmaßt werden. Zweitens dürften in den erwähnten 53 Prozent gestellte Anträge auch jene enthalten sein, die 2015 eingereist sind, ihren Antrag aber im ersten Halbjahr 2016 gestellt haben.

2.1.3 Sozioökonomische Bedingungen von Jugend

Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich in Deutschland derzeit in einer günstigen Arbeitsmarktsituation und in einer im europäischen Vergleich guten Ausgangslage für den Übergang zwischen Schule und Beruf (vgl. OECD 2015a). Die Jugendarbeitslosigkeit ist hierzulande auf dem niedrigsten Stand seit Jahren – auch im europäischen Vergleich –, und die Armutsgefährdung ist – im europäischen Vergleich – ebenfalls relativ gering.

Zeitlich jedoch dehnt sich der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit für viele Jugendliche, der zugleich durch Diskontinuitäten von Arbeitsverhältnissen geprägt ist (vgl. Abs. 2.3.2) aus. Gegenüber älteren Arbeitnehmern werden Jugendliche und junge Erwachsene häufiger nur befristet und gegen niedrigere Entlohnung angestellt. Je nach schulischer und eingeschlagener beruflicher Qualifikation, nach familialen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit und sozialstruktureller Einbindung – verstärkt durch den Einfluss der sozialen Herkunft – variieren Formen der Erwerbsarbeit, der Kontinuität von Arbeitsverhältnissen sowie der finanziellen Unabhängigkeit. Die Einschätzung der sozioökonomischen Bedingungen junger Menschen in Deutschland muss dabei ihrer besonderen Situation zwischen schulischer Bildung, beruflicher Ausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit Rechnung tragen.

2.1.3.1 Institutionelle Einbindung junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung

Entsprechend beginnt der Blick auf die sozioökonomische Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit einem kurzen Überblick zu ihrer institutionellen Verankerung in Ausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit, die in Abschnitt 2.2 und 2.3 ausführlicher selbst zum Gegenstand werden.

Jugendliche und junge Erwachsene sind heute zu großen Teilen – durch Schule, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder Studium – bis weit in die dritte Lebensdekade hinein in das formale Bildungssystem eingebunden. Nach Daten der Integrierten Ausbildungsberichterstattung befanden sich im Jahr 2014 fast alle der 16-jährigen Jugendlichen (98,5 %) im formalen Bildungswesen. In den Bildungsbereichen der Sekundarstufe I und II, der Berufsausbildung, Berufsvorbereitung[16], Hochschule oder der beruflichen Weiterbildung befanden sich auch noch 83,8 Prozent der 18-Jährigen und 56,6 Prozent der 21-Jährigen, also immer noch deutlich mehr als die Hälfte. Und selbst im Alter von 24 Jahren war im Jahr 2013 noch mehr als ein Drittel der jungen Erwachsenen in Kontexten der formalen Bildung eingebunden (vgl. Abb. 2–2).

[16] Aufgrund fehlender belastbarer Daten werden spezifische Angebote der Jugendberufshilfe sowie der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung nicht berücksichtigt (vgl. hierzu auch https://www.bibb.de/de/2048.php) [19.10.2016].

Abbildung 2-2

Junge Menschen in formaler Bildung nach Altersjahrgängen
Deutschland 2013, Anteil an der Wohnbevölkerung im jeweiligen Alter in %

Quelle: „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit. Bevölkerungsfortschreibung; Datenstand: 11.12.2015; Bevölkerungsfortschreibung GENESIS-Online auf Grundlage des Zensus 2011, Bundesinstitut für Berufsbildung (Verfügbar über https://www.bibb.de/de/11566.php) [19.09.2016]

Die Einbindung junger Erwachsener in formale Bildung ist dabei auch aufgrund der Bildungsexpansion in den letzten zehn Jahren weiter angestiegen: Befanden sich 2006 noch etwa 42 Prozent der 20- bis 24-Jährigen in Institutionen des Bildungswesens, so galt dies im Jahr 2013 bereits für 49 Prozent der Altersgruppe (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 257). Zugleich ist die Integration junger Menschen bis 25 Jahre in den Arbeitsmarkt in den letzten zehn Jahren relativ konstant geblieben. Orientiert an einem weiten Erwerbskonzept, das Nebenjobs ebenso als Erwerbstätigkeit erfasst wie die Ausbildung im Dualen System[17], betrugen nach den Daten des Mikrozensus die Erwerbstätigenquoten im Jahr 2015 in der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen 25,4 Prozent und bei den 20- bis 24-jährigen jungen Erwachsenen 63,5 Prozent. Diese Werte unterscheiden sich bei den 15- bis 19-Jährigen nur geringfügig von den Quoten des Jahres 2005; bei den 20- bis 24-Jährigen lässt sich ein Zuwachs um gut 4 Prozentpunkte verzeichnen.[18] Erwerbslos waren in Deutschland im Jahr 2014 insgesamt noch 7,7 Prozent der 15- bis 24-jährigen Personen, was heißt, dass die Quote seit ihrem Höchststand mit fast 16 Prozent im Jahr 2005 kontinuierlich rückläufig ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2015e).

Differenziert man die derzeitige Einbindung in die formale Bildung nach Geschlecht und Migrationshintergrund, so finden sich nur leichte Unterschiede (vgl. Tab. 2–9).

[17] Gezählt werden Menschen, die in einem einwöchigen Berichtszeitraum im Umfang von mindestens einer Stunde bezahlt gearbeitet haben.

[18] https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/TabellenArbeitskraefteerhebung/ErwerbsbeteiligungRente70.html [19.10.2016].

Tabelle 2-9

Ausbildungs-/Erwerbsstatus der Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren nach Art des Migrationshintergrunds und nach Herkunftsregionen
Deutschland 2013

	Insgesamt		Davon nach Schulbesuch in %				
				nicht in Ausbildung in %			
					davon nach Erwerbsstatus in %		
	in Tsd.	in %	in Ausbildung	zusammen	erwerbstätig	erwerbslos	Nichterwerbs-personen
20- bis unter 26-Jährige insgesamt	**5.596**	***100***	***49,1***	***50,9***	***40,4***	***4,4***	***6,1***
Junge Frauen	2.720	*100*	*49,4*	*50,6*	*38,7*	*3,5*	*8,4*
Junge Männer	2.876	*100*	*48,9*	*51,1*	*42,0*	*5,2*	*3,9*
Deutsche ohne Migrationshintergrund	4.192	*100*	*49,7*	*50,3*	*41,6*	*3,9*	*4,8*
Personen mit Migrationshintergrund	1.404	*100*	*47,6*	*52,4*	*36,9*	*5,7*	*9,8*
Davon:							
Türkei	281	*100*	*44,3*	*55,7*	*36,1*	*8,7*	*10,9*
Anwerbeländer	260	*100*	*40,9*	*59,1*	*41,9*	*6,3*	*10,9*
Sonstige EU-28 Länder	293	*100*	*46,7*	*53,3*	*41,3*	*4,4*	*7,7*
Sonstige europäische Länder	156	*100*	*51,5*	*48,5*	*37,2*	*3,5*	*7,7*
Sonstige nicht-europäische Länder	328	*100*	*53,3*	*46,7*	*29,7*	*5,2*	*11,8*
Keine Angabe zur Staatsangehörigkeit	86	*100*	*52,4*	*47,6*	*35,8*	*/*	*6,9*
nachrichtlich:							
1. Generation (selbst zugewandert)	714	*100*	*41,6*	*58,4*	*39,9*	*5,3*	*13,2*
2. Generation (Zuwanderung der Eltern)	691	100	*53,7*	*46,3*	*33,7*	*6,2*	*6,4*

Quelle: Hochrechnung anhand neuer Bevölkerungsfortschreibung (Basis: Zensus 2011); Berechnungen des Statistischen Bundesamtes, Sonderauswertung für den 15. Kinder- und Jugendbericht

Deutlichere Differenzen bestehen jedoch in der institutionellen Einbindung derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. So sind junge Männer häufiger erwerbslos, während junge Frauen häufiger nicht erwerbstätig sind.[19] Bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund sind sowohl Erwerbslosigkeit als auch Nicht-Erwerbstätigkeit deutlich erhöht. Am Bildungs- und Erwerbssystem haben eher die jungen Menschen nicht teilgenommen, die selbst in die Bundesrepublik eingewandert sind sowie solche, die selbst bzw. deren Eltern aus dem außereuropäischen Regionen nach Deutschland gekommen sind. Aber nach wie vor sind auch unter jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund Erwerbslosigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit verbreiteter.

Etwa sechs Prozent der jungen Menschen von 20 bis unter 25 Jahren waren demnach 2013 weder in Bildungs- oder Ausbildungsverhältnissen noch erwerbstätig. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsen befinden sich außerhalb institutioneller Zusammenhänge. Wenngleich einschlägige Untersuchungen darauf verweisen, dass die bildungsstatistische Kategorie der NEETs (Not in Education, Employment or Training) junge Menschen in sehr heterogenen Lebenslagen umfasst, bilden Armut und geringe oder keine Qualifikationen die wichtigsten

[19] Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass ein nennenswerter Teil dieser jungen Frauen bereits Kinder hat.

Bedingungsfaktoren der institutionellen Exklusion im Jugendalter (Eurofound 2012, S. 53f.; vgl. auch Kap. 7). Unter den 18- bis 24-Jährigen lag die Quote derjenigen außerhalb von Bildung und Aus- und Weiterbildung mit rund zehn Prozent im Jahr 2014 in Deutschland etwas höher als unter Jugendlichen unter 20 Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, B4-11web).[20]

Eine erhöhte Quote in dieser Altersgruppe findet sich insgesamt im europäischen Raum, wo zwölf bis 18 Prozent der 18- bis 24-Jährigen nicht in formale Bildungs- oder Erwerbsverhältnisse eingebunden waren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, B4-11web; Thompson 2014, S. 36). Gleichzeitig traf die Nichtteilnahme am Bildungssystem und Erwerbsleben hierzulande nach Daten von Eurostat ebenso wie nach Analysen des Mikrozensus mehr junge Frauen als gleichaltrige Männer. Auch Migranten und Migrantinnen sowie ihre Nachkommen sind unter den jungen Menschen außerhalb von Bildungsmaßnahmen und Beruf deutlich überrepräsentiert; das gilt EU-weit (Eurostat 2016b), aber besonders ausgeprägt in der Bundesrepublik. Auch hier darf man nicht außer Acht lassen, dass ein Teil dieser jungen Frauen bereits Kinder hat.

2.1.3.2 Armutsrisiken junger Menschen

Will man das damit zusammenhängende Ausmaß an Armut im Jugend- und jungen Erwachsenenalter erfassen, so muss die Analyse und Bewertung der sozioökonomischen Bedingungen zunächst deren besonderen Situation zwischen Familie, Schule, beruflicher Ausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit Rechnung tragen, da sich – wie eben gesehen – der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit für viele Jugendliche zeitlich weiter ausdehnt und sich die eigene ökonomische Lage für viele sehr unterschiedlich darstellt. Aufgrund der heterogenen Wohn-, Einkommens- und Erwerbssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist diese deutlich schwieriger zu erfassen. Einflussfaktoren auf die sozioökonomische Lage in dieser Altersgruppe liegen mindestens

- in der unterschiedlichen Wohnsituation (z. B. zuhause bei den Eltern, eigene Wohnung, Wohngemeinschaft oder auch (subventionierte) Wohnform in Schüler-, Ausbildungs- und Studierendenwohnheimen);
- in ungleichem eigenen Erwerbseinkommen, bspw. als Nebenjob, ergänzend zu anderen Unterstützungen oder aber als zentrale Einkommensquelle. Hierzu ist dann auch die Ausbildungsvergütung für Auszubildende im Dualen System zu rechnen, die, je nach Ausbildungsgang, sehr unterschiedlich ausfällt;
- in den verschiedene Unterstützungsformen durch die Eltern (z. B. für Lebenshaltung, Miete, Urlaub oder Auto);
- in öffentlicher oder privater Unterstützung für Ausbildung/Studium (BAföG, Stipendien) oder auch Grundsicherung (als weiteres „Einkommen“).

Entsprechend stellt sich für Jugendliche und junge Erwachsene die Frage von Armut und sozialer Exklusion in differenzierter Weise, da sie vom Haushaltseinkommen der Eltern nicht vollständig abzulösen ist, und diese sind sehr unterschiedlich in der Lage, Qualifikationsphasen oder generell geringere Einkommen ihrer Kinder finanziell auszugleichen.

Zugleich ergibt sich bei der Erfassung von Armut Jugendlicher und junger Erwachsener ein Problem aus dem üblicherweise angelegten Kriterium, demzufolge ein Armutsrisiko dann vorliegt, wenn das eigene Nettoäquivalenzeinkommen geringer ist als 60 Prozent des Medians aller Nettoäquivalenzeinkommen. In einem Lohn- und Gehaltssystem, das sowohl über frei ausgehandelte Arbeitsverträge als auch über Tarifverträge Bewährungsaufstiege und Anrechnung von Lebensarbeitszeiten vorsieht, ist immanent angelegt, dass Erwerbstätige am Berufsbeginn weniger verdienen als nach vielen Berufsjahren. Und wenn der Median des Nettoäquivalenzeinkommens über alle Altersgruppen hinweg berechnet wird, so ist damit vorgezeichnet, dass mehr jüngere Erwerbspersonen aufgrund geringerer Einkommen die 60-Prozent-Schwelle unterschreiten als ältere Erwerbspersonen.

Und schließlich sind Jugendliche und ein großer Anteil junger Erwachsener in Deutschland primär in Ausbildungszusammenhänge eingebunden. Dadurch ergeben sich für diesen jungen Menschen, sofern sie während der Ausbildung – als Studierende oder in beruflichen Vollzeitschulen – überhaupt Einkünfte zu verzeichnen haben, häufig geringere Verdienste bzw. Erwerbseinkommen. Dies ist zu bedenken, wenn man Armut über Einkommen erfasst: In Phasen der Berufsausbildung und des Studiums ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, weniger als 60 Prozent des durchschnittlichen Nettohaushaltseinkommens zu verdienen, also die statistische Armutsgrenze zu unterschreiten.

---

[20] Vgl. hier https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/BevoelkerungSoziales/Arbeitsmarkt/NEET_Rate.html [19.10.2016].

Infolgedessen ist es schwieriger zu klären, inwieweit die Verfügbarkeit von weniger als 60 Prozent des Medians der Nettoäquivalenzeinkommen während der Ausbildung automatisch als Exklusionsrisiko zu bewerten ist, da ggf. andere Formen der materiellen Unterstützung – etwa durch staatliche Stellen (z. B. BAföG, Stipendien), Vergünstigungen durch den Ausbildungsstatus oder Unterstützungen durch die Familie – eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten zumindest zum Teil kompensieren.[21]

So scheint es unter dem Strich sinnvoll, Jugendliche und junge Erwachsene in Qualifizierungsphasen von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu unterscheiden, die bereits in der Berufseinstiegsphase bzw. in Erwerbsarbeit sind, bei denen ein Erwerbseinkommen zumindest potenziell die ökonomische Lebensgrundlage darstellt, da sie nicht mehr von ausbildungsbezogenen Unterstützungsformen profitieren können. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass geringere ökonomische Ressourcen auch in Qualifizierungsphasen ein Problem darstellen oder darstellen können. Notwendig wird es jedoch sein, in eine lebenslagenbezogene Analyse von Armuts- und Exklusionsrisiken für Auszubildende und Studierende im jungen Erwachsenenalter künftig verstärkt derartige Differenzierungen einzubeziehen.

Im Lichte dieser Erfassungsprobleme ist die Befundlage zu Armut im Jugend- und jungen Erwachsenenalter in der Bundesrepublik Deutschland bislang insgesamt wenig befriedigend. So legen Studien in der Kindheits- und Jugendforschung den Schwerpunkt auf die Lebensbedingungen in den (Herkunfts-)Familien, sodass die Frage der Armut bzw. der Armutsrisiken hierbei immer direkt mit elterlicher Einkommensarmut verbunden wird. Entsprechend fokussieren diese Studien dabei insbesondere das jüngere Jugendalter (z. B. Laubstein u. a. 2010; Plötz 2013; OECD 2015a). Während in diesem Zusammenhang zu Armut im Kindes- und frühen Jugendalter eine Reihe von Studien vorliegen, die neben direkten Effekten auch die subjektive Bedeutung von Armut aufzeigen (z. B. Chassé u. a. 2003; Merten 2005; Zander 2005), bestehen zum Jugendalter bislang kaum differenzierte Analysen – auch der vierte Armuts- und Reichtumsbericht, der den ökonomischen Bedingungen entlang von Phasen des Lebenslaufs nachgeht, stellt keine eigenen Analysen für das Jugendalter dar. Stattdessen sind hier von Armut bedrohte Jugendliche bis zum Alter von 17 Jahren noch Teil der sie umgebenden familialen Verhältnisse, während junge Erwachsene ab 18 Jahren dann urplötzlich als eigenverantwortlich betrachtet werden, obgleich sich ihre persönliche Situation in der Regel überhaupt nicht verändert hat (BMAS 2013a).

Ungeachtet derartiger Überlegungen kommen Berechnungen des *DIW* auf der Basis von Daten des *Sozioökonomischen Panels* für das Jahr 2012 – mit ähnlichen Indikatoren wie *Eurostat* – für die Bundesrepublik zu dem Ergebnis, demzufolge mehr als ein Fünftel der 18- bis 25-Jährigen von Armut bedroht sind (Göbel u. a. 2015, S. 579) – inklusive bspw. der Studierenden oder der Auszubildenden. Das Armutsrisiko wäre damit in dieser Altersgruppe in Deutschland gegenüber den älteren Bevölkerungsgruppen deutlich erhöht. Dabei stellt für die jungen Erwachsenen das eigene Erwerbseinkommen einen wichtigen moderierenden Faktor zur Erklärung des Armutsrisikos dar. Demnach steigt das Armutsrisiko bei Erwerbslosigkeit auf über 33 Prozent an.

Zugenommen hat zudem im Zeitvergleich zwischen 1995 und 2011 in dieser Altersgruppe das Armutsrisiko (Giesselmann/Göbel 2013, S. 286). Und auch bei den unter 18-Jährigen setzt sich der seit dem Jahr 2000 zu beobachtende Trend eines langsamen Anstiegs des Armutsrisikos bis zum Jahr 2012 weiter fort. Das Risiko, von elterlicher oder eigener Einkommensarmut betroffen zu sein, liegt hier mit ca. 17 Prozent deutlich höher als in der Altersgruppe der 35- bis 55-Jährigen (10 %) und auch über dem Armutsrisiko der Älteren ab 55 Jahren (ca. 14 %). Mit Blick auf die Teilgruppen ist das Armutsrisiko nach wie vor in Familien mit Zuwanderungsgeschichte sowie bei Kindern Alleinerziehender deutlich erhöht (ebd., S. 583).

Eine sehr hohe Armutsgefährdung junger Menschen zeigt sich insbesondere bei Nichterwerbstätigkeit (vgl. Tab. 2–10). So sind fast 60 Prozent der arbeitsuchenden jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 25 Jahren von Armut bedroht, wobei die Gefährdung Arbeitsloser im jungen Erwachsenenalter sogar noch leicht ansteigt. Deutlich erhöhte Armutsgefährdungsquoten zeigen sich auch für Personen in Ausbildung, sofern keine zusätzliche Erwerbstätigkeit vorliegt. Jeweils ca. 40 Prozent der Studierenden und der Auszubildenden sind im Verlauf ihrer Ausbildung dann armutsgefährdet, wenn sie nicht über zusätzliche Einkommen verfügen (vgl. auch Abs. 2.3.2.2). Auch junge Menschen über 20 Jahre, die sich noch in allgemeinbildenden Schulen oder im Übergangssystem befinden, weisen eine erhöhte Armutsgefährdung auf. Dies muss, insbesondere mit Blick auf Chancen der Verselbstständigung für junge Menschen in Ausbildungsverhältnissen, dann in seinen Folgen beachtet werden, wenn sich diese prekäre Situation bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt ausdehnt.

---

[21] Eine ganz andere Frage ist allerdings, inwieweit die Zugänge zu Ausbildung und Studium durch derartige ungleiche Vermögensverhältnisse der Eltern beeinflusst werden.

Tabelle 2-10

Armutsgefährdungsquote nach Erwerbs- und Bildungsstatus
Deutschland, 2013[1]

	Alter in Jahren									
	15 bis unter 20		20 bis unter 25		25 bis unter 30		30 und älter		Insgesamt	
	Quote in %	N[2]	Quote in %	N[2]	Quote in %	N[2]	Quote in %	N[2]	Quote in %	N[2]
Nur in Ausbildung										
Betriebliche Ausbildung und Beamtenanwärter	*12,8*	582.534	*23,1*	655.239	*31,2*	119.569	*28,3*	67.714	*19,8*	1.425.055
(Nur) Schulbesuch (allg. u. berufl. ohne Ziel Berufsausbildungsabschluss)	*21,4*	2.450.510	*38,9*	184.217	*51,4*	23.549	*35,6*	32.721	*19,8*	8.633.723
(Nur) Schulbesuch mit Ziel Berufsausbildungsabschluss	*30,3*	148.418	*35,9*	167.800	*48,0*	54.579	*45,4*	66.487	*36,9*	437.284
(Nur) Studium/ Promotionsstudium	*32,4*	116.908	*40,8*	820.336	*43,8*	361.053	*38,5*	132.413	*40,7*	1.430.709
Erwerbstätigkeit und Ausbildung										
Erwerbstätigkeit u. Schulbesuch (allg. bildend u. beruflich)	*11,9*	300.588	*15,1*	251.216	*14,9*	89.346	*11,5*	77.637	*13,3*	718.787
Erwerbstätigkeit u. Studium/Promotionsstudium	*23,8*	25.603	*36,1*	433.278	*27,5*	431.592	*19,6*	215.391	*29,2*	1.105.862
Nur Erwerbstätigkeit										
Erwerbstätigkeit u. abgeschlossene Berufsausbildung	*4,5*	36.257	*4,3*	1.150.368	*4,8*	2.045.871	*5,8*	19.943.678	*5,6*	23.176.174
Erwerbstätigkeit u. abgeschlossenes Studium	*0*	0	*4,9*	55.654	*2,2*	607.308	*2,1*	6.697.118	*2,2*	7.360.080
Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung/ohne Angabe des Abschlusses	*17,5*	62.721	*22,5*	276.728	*21,8*	346.637	*18,8*	3.618.743	*19,2*	4.304.828
Erwerbslose	*54,5*	31.757	*55,1*	162.381	*59,3*	215.012	*60,8*	1.496.994	*60,1*	1.906.144
Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen	*38,0*	2.885	*59,9*	22.319	*57,8*	30.115	*61,9*	238.966	*61,1*	294.285
Sonstige Nichterwerbspersonen	*43,4*	38.098	*52,7*	199.908	*44,8*	358.585	*18,9*	21.152.062	*19,7*	26.028.929
Insgesamt	***20,3***	**3.796.279**	***25,9***	**4.379.442**	***18,3***	**4.683.216**	***13,4***	**53.739.922**	***15,5***	**76.821.862**

1 Mit dem Standardgewichtungsfaktor auf die Bevölkerung hochgerechnete Ergebnisse. Armutsgefährdungsquote: Haushaltseinkommen unterhalb 60 % des Median-Nettoäquivalenzeinkommen (2013: 892 € für eine Person) (n. neue OECD-Skala). Fehlende Angaben zur Art der besuchten Schule/Hochschule werden bei der Zuordnung nicht berücksichtigt. Das heißt, sie werden so behandelt, als ob keine Schule/Hochschule besucht wird. Die Reihenfolge der Statuskategorien bestimmt auch die Rangfolge. Bei möglichen Doppelzuordnungen ist die obenstehende Kategorie vorrangig. Grundgesamtheit: „Bevölkerung in Privathaushalten am Hauptwohnsitz“. Haushalte ohne Einkommensangabe und Haushalte mit Landwirten werden nicht berücksichtigt. Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept (inklusive Praktikanten, Volontäre, Soldaten Freiwillige, Mutterschutz u. a.).
2 Hochgerechnete Absolutzahlen
Quelle: Statistisches Bundesamt 2015l, eigene Berechnungen

Am geringsten ist die Armutsgefährdungsquote demgegenüber bei qualifizierten erwerbstätigen jungen Menschen: Hier liegt sie bei knapp vier Prozent bei denjenigen mit Berufsausbildung sowie bei ca. fünf Prozent bei denjenigen mit einem abgeschlossenen Studium. Das zeigt einmal mehr, dass die Armutsrisiken im jungen Erwachsenenalter in erster Linie bei Nichterwerbspersonen und Personen in Ausbildung und Studium zu beobachten sind (vgl. Tab. 2–10).

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Situation für eine einkommensabhängige Armutseinschätzung bei jungen Erwachsenen als wenig dramatisch darstellt, sobald sie nach einer Ausbildung erwerbstätig sind; hier unterscheidet sich die Armutsquote nicht wesentlich von denen anderer Altersgruppen. Anders sieht es bei jungen Erwerbstätigen aus, die über keine Ausbildung verfügen: Sie sind eindeutig eine auffällig prekäre Armutsrisikogruppe. Ebenfalls eingeschränkt sind die ökonomischen Bedingungen junger Menschen in Zeiten der Ausbildung und des Studiums; daran ändert während der Qualifikationsphase auch ein eigenes Einkommen durch Nebenjobs nur bedingt etwas.

Vergleicht man vor dem Hintergrund des dargestellten Bildungs- bzw. Berufsstatus die Lage zwischen jungen Frauen und Männern, so ergibt sich insgesamt ein etwas erhöhtes Risiko der Armutsgefährdung für junge Frauen, hierbei vor allem für Studierende und Erwerbslose. Am stärksten durch Armut bedroht (60 %) sind im Bereich der Teilgruppen jedoch erwerbslose junge Männer zwischen 25 und 30 Jahren. Ein um mehr als das Doppelte erhöhtes Risiko ergibt sich auch für Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren mit Migrationshintergrund, die insgesamt zu ca. 32 Prozent von Armutsgefährdung betroffen sind im Vergleich zu nur 15 Prozent der Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte. Bei den jungen Erwachsenen (ebenfalls mit Migrationshintergrund) sinkt das Risiko geringfügig (27 %), bleibt aber gegenüber Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (19 %) immer noch deutlich erhöht. Gravierende Differenzen betreffen hier sowohl im Jugend- als auch im jungen Erwachsenenalter insbesondere diejenigen, die sich noch in schulischen Kontexten, in der berufsbildenden Schule oder im Übergangssystem befinden, ohne einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Zusätzliche Analysen zum Aufwachsen in relativer Armut zeichnen, mit Fokus auf regionale Disparitäten, auf der Basis des Mikrozensus 2012 das Bild eines Anstiegs des Armutsrisikos von Süd nach Nord sowie von West nach Ost (Baumann/Seils 2014). Im Bundesvergleich schwankt die Armutsgefährdung von Kindern und Jugendlichen demnach zwischen unter zehn Prozent (Oberpfalz) und über 30 Prozent (Bremen und Mecklenburg-Vorpommern), wobei sich für regionale Resultate im Zeitvergleich z. T. recht deutliche Schwankungen ergeben. Durch Einbezug ergänzender Daten kann gezeigt werden, dass mit Einkommensarmut auch Faktoren der materiellen, kulturellen und sozialen Deprivation einhergehen. Diese sind in den ostdeutschen Bundesländern deutlicher ausgeprägter (ebd.).

Wirft man einen Blick auf den europäischen Vergleich, so zeigt sich, dass in Deutschland das Armutsrisiko für Jugendliche und junge Erwachsene deutlich niedriger als in Europa insgesamt ist. Nach den Daten der EU-Statistik zu Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) war im Jahr 2014 EU-weit ca. je ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Armut oder sozialer Exklusion bedroht (z. B. Eurostat 2016b, S. 143).

Auch die soziale Absicherung, die jungen Menschen aus Erwerbstätigkeit entsteht, steigt mit dem Alter nur langsam an. So betrug im Juni 2013 der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die außerhalb von Ausbildungsverhältnissen einer Arbeit nachgingen, bei den unter 18-Jährigen nur 2,8 Prozent, bei den unter 21-Jährigen 26 Prozent und bei den unter 25-Jährigen ca. 55 Prozent (Amlinger u. a. 2014, S. 9). Die beschriebenen Formen sozialversicherungsfreier Beschäftigung eröffnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen während der Ausbildung zwar willkommene Nebenjobs und sind in diesem Sinne für diese demnach auch funktional. Zugleich sind sie jugendpolitisch aber dann kritisch zu betrachten, wenn sie den Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit in einer Altersphase, in der ihnen vielfach schon Selbstständigkeit abverlangt wird, über Gebühr verzögern und so junge Menschen in Situationen wirtschaftlicher Prekarität und Armut verharren (zur ökonomischen Verselbstständigung vgl. Abs. 2.3.2).

2.2 Qualifizierung als Kernherausforderung des Jugendalters

Ausgehend von der These, dass Qualifizierung eine der zentralen Kernherausforderungen des Jugendalters darstellt, soll im Folgenden in Grundzügen eine Skizzierung von Qualifikationsprozessen junger Menschen vorgenommen werden. Dabei wird unterschieden zwischen Qualifizierung im Sinne des Erlangens von formalen Bildungszertifikaten und Qualifizierungen, die in anderen Lebensbereichen – möglicherweise auch mit Zertifikaten – jenseits schulischer und beruflicher Ausbildung erfolgen.

So sind formale Bildungsinstitutionen wie die Schule oder die berufliche Ausbildung und das Studium entscheidende Weichenstellungen im Leben junger Menschen und prägen ihre alltäglichen Erfahrungswelten. Eine Grundthese, die im Folgenden entfaltet wird, ist die, dass das Jugendalter und das junge Erwachsenenalter in

den letzten Jahren eine „bildungsbezogene Institutionalisierung“ erfahren haben und sich allein die Zeit in der allgemeinbildenden Schule bzw. die Zeit des Erwerbs entsprechender Schulabschlüsse heute auf fast das ganze zweite Lebensjahrzehnt erstreckt – trotz aller Schulzeitverkürzungen im Gymnasialbereich. Mit Ausbildung und Studium hat sich außerdem die formale Qualifizierungsphase für einen größer werdenden Teil junger Menschen bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein ausgedehnt. Entsprechend wird in diesem Abschnitt die formale Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule, Berufsausbildung und Studium sowie exemplarisch auch in Feldern institutionalisierter non-formaler Bildungsangebote betrachtet.

2.2.1 Schule

Kinder und Jugendliche unterliegen der landesgesetzlich geregelten Schulpflicht. Die Schule stellt dabei die einzige pädagogische Institution dar, die im Bildungsverlauf von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen werden muss, sie ist die einzige Bildungsinstitution, deren Besuch verpflichtend ist. Schule ist dabei ein zentraler Ort des Lernens, aber auch des alltäglichen Lebens, und damit der Peerzusammenhänge, der sozialen Kontakte, der Freundschaftsbeziehungen, positiver und negativer Erfahrungen mit anderen Jugendlichen, der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht, des Engagements und vieles mehr. Vor allem aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler kann Schule nicht auf Unterricht reduziert werden, auch wenn der Kontext Schule darüber aufgespannt und von Jugendlichen deswegen teilweise auch negativ erlebt wird. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der ganz überwiegende Teil von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik gern zur Schule geht – mit zunehmendem Alter in abnehmender Tendenz – und Schule nicht als etwas Belastendes erfährt (vgl. Wilder 2015).

2.2.1.1 Bildungsbeteiligung an Schulen

Im historischen Vergleich zeigt sich, dass sich die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen in den westlichen Bundesländern und später auch in Gesamtdeutschland über die Zeit erweitert hat: Ab Mitte der 1960er Jahre hat eine steigende Zahl und ein wachsender Anteil von jungen Menschen weiterführende schulische Ausbildung besucht (vgl. Abb. 2–3).

Abbildung 2-3

Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nach Schulformen
Deutschland 1955 bis 2013[1], Anteil in %

1 Bis 1990 nur Westdeutschland, ab 1995 inklusive Ostdeutschland
Quelle: BMBF 2015a, S. 39

So war die Volks- bzw. Hauptschule in den 1950er Jahren noch für fast drei Viertel der Kinder die übliche Schulform. Bis 1990 sank ihr Anteilswert auf etwa ein Drittel, und 2013 (nunmehr in Gesamtdeutschland) besuchen nur noch 14 Prozent der Kinder die Hauptschule. Parallel dazu haben Schulen mit höheren Bildungsabschlüssen an Bedeutung gewonnen: So stieg der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der 8. Klasse von 16 Prozent in 1955 auf 38 Prozent in 2013 (vgl. BMBF 2015a, S. 39).

In den Zahlen drückt sich zudem eine sich wandelnde Schulstruktur in der Sekundarstufe aus (neben der Einführung der Ganztagsschule und der Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur in den westlichen Bundesländern, vgl. Kap. 5): die Veränderung des mit den Sonder-/Förderschulen viergliedrigen Schulsystems in Richtung Dreigliedrigkeit, in dem Sinne, dass in vielen Bundesländern neben den Förderschulen und den Gymnasien, die immer größere Anteile an Schülerinnen und Schülern aufnehmen, tendenziell nur (noch) eine weitere Schulform besteht, die integrativ oder kooperativ verschiedene Ausbildungsniveaus vereint und/oder sogar bis zum Abitur führen kann.

Auch wenn in manchen Bundesländern wegen der Einführung neuer Schulformen vorübergehend faktisch eine Vier-, Fünf- oder sogar Sechsgliedrigkeit existiert, zeichnet sich doch eine Tendenz zu einem (inklusive der Sonder-/Förderschulen) dreigliedrigen Schulsystem ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 74), obwohl in einigen Bundesländern das Festhalten am dreigliedrigen System politisch betont wird (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen). Dies drückt sich eben auch in den Schülerzahlen an Schulformen aus: Besuchten 1985 nur vier Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I eine Gesamtschule, so werden inzwischen – mit dem Hinzutreten der östlichen Bundesländer und der Entwicklung neuer Schulformen – 24 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen unterrichtet.

Gleichzeitig hat der Anteil an Haupt- und Realschulen in diesem Zeitraum von 69 auf 38 Prozent abgenommen. Insgesamt ging mit der verstärkten Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen in den letzten zehn Jahren auch ein Absinken des Anteils der Personen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss am Ende der Schullaufbahn einher (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016. S. 96). Hingegen stieg in der Personengruppe zwischen 25 und 30 Jahren der Anteil der Personen ohne Schulabschluss zwischen 1997 und 2014 von 2,5 auf

3,2 Prozent an (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 369 und 2015f, S. 78)[22], was vor allem durch die stark gestiegene Anzahl an zugewanderten jungen Menschen bedingt ist.

Schaut man genauer auf die Entwicklung der letzten zehn Jahre, so wird sichtbar, dass sich zwischen 2004 und 2014 die Anzahl der Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen mehr als halbiert hat, während gleichzeitig der Anteil derjenigen an Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen jeweils um etwa ein Drittel zugenommen hat – bei insgesamt deutlich sinkenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe I (vgl. Tab. 2–11).

Tabelle 2-11

Schülerinnen- und Schülerzahlen nach Schularten in der Sekundarstufe I (Jg. 5-10)
2004 bis 2014[1], absolut

	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Insgesamt	**5.429.649**	**5.123.970**	**4.855.823**	**4.664.967**	**4.573.773**	**4.404.712**
Hauptschule	1.084.300	953.401	825.730	703.525	607.878	507.502
Schule mit mehreren Bildungsgängen	379.468	311.987	302.269	270.852	433.637	477.102
Realschule	1.351.452	1.300.537	1.262.545	1.166.509	1.080.598	950.706
Gymnasium	1.702.399	1.691.274	1.617.271	1.521.175	1.493.415	1.432.241
Integr. Gesamtschule	450.960	420.601	415.346	484.128	561.252	660.378
Freie Waldorfschule	37.299	38.085	39.171	40.856	41.854	41.775
Förderschule	423.771	408.085	393.491	377.922	355.139	335.008

1 Ohne Orientierungsstufe, Abendschulen und Kollegs
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, D1-5web (Ursprungsquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder. Schulstatistik 2014/15)

Auch wenn die Debatte um die soziale Selektivität angesichts des Nebeneinanders von des in Hauptschule, Realschule und Gymnasium gegliederten Schulsystems lange kontrovers geführt wurde, könnte man die Zahlen so interpretieren, dass hier über eine – demografisch mit bedingte – Schulstrukturveränderung das Schulsystem etwas weniger segmentierend wirkt und gerade über die Zwei/Dreigliedrigkeit in Ansätzen mehr gemeinsames Lernen von unterschiedlichen Jugendlichen erfolgt – bei allen Herausforderungen, die das im Schulalltag mit sich bringt.

Der mit der steigenden Bildungsbeteiligung Jugendlicher zusammenhängende Trend einer längeren Schulzeit gilt dabei nicht nur für Deutschland, sondern zeigt sich auch in vielen anderen europäischen Ländern (vgl. European Commission 2016, S. 166f.). Im Durchschnitt lernen Jugendliche in Europa 17 Jahre lang in Bildungssettings vom Kindergarten bis zum Studium – bei Unterschieden von bis zu fünf Jahren zwischen den Ländern. Auch der Trend zur Höherqualifizierung im Bereich der schulischen Bildung gilt europaweit: Im Jahr 2013 haben 81 Prozent der jungen Erwachsenen Qualifikationen im Bereich von Sekundarstufe II und Berufsausbildung (ISCED 3) erreicht. Der Anteil der so Qualifizierten ist zwischen 2011 und 2014 in nahezu allen europäischen Ländern weiter angestiegen und liegt bei den jungen Frauen höher als bei gleichaltrigen jungen Männern (ebd., S. 169). Im europäischen und internationalen Vergleich ist dabei der Anteil derjenigen, die in Deutschland im Alter zwischen 15 und 19 Jahren einen allgemeinbildenden Bildungsgang besuchen, mit etwa zwei Drittel der Altersgruppe eher hoch (vgl. OECD 2015c, S. 397).

Eng mit der Differenzierung nach Schulformen ist die Frage der *herkunftsbedingten* Selektivität des Schulsystems verknüpft. Die besuchte Schulform in der Sekundarstufe I wird wesentlich geprägt durch das Bildungsniveau und den Sozialstatus der Eltern. Während in Tab. 2–12 die Daten für das Grundschulalter gewissermaßen die Referenzwerte für eine Verteilung der Bildungsniveaus darstellen, wird im Vergleich der hier ausgewählten Schulformen deutlich, dass sich das Bildungsniveau der Eltern nach Schulformen deutlich unterscheidet. Haben von allen Hauptschülerinnen und Hauptschülern knapp 30 Prozent der Eltern keinen beruflichen Bildungsabschluss und nur etwa sechs Prozent einen Hochschulabschluss, so liegen die Vergleichswerte bei den Gymnasi-

22 Allerdings lässt sich eine tatsächliche Bilanz nur bei Kontrolle auf noch spätere Abschlüsse ziehen.

astinnen und Gymnasiasten bei knapp sechs Prozent ohne berufliche Ausbildung und bei 44 Prozent mit Hochschulabschluss.

Tabelle 2-12

Schulbesuch nach Schulart und beruflichem Bildungsstand der Eltern
Deutschland 2014

Schulart	Schulbesuche insgesamt	Davon							
		Mit beruflichen Bildungsabschluss der Eltern							Ohne beruflichen Bildungsabschluss
		Lehre/ Berufsausbildung	Fachschulabschluss	Fachschulabschluss (DDR)	Bachelor	Master	Diplom, Magister, Lehramt	Promotion	
	in 1.000	in %							
Grundschule	2.799	*45,9*	*11,4*	*0,3*	*1,1*	*0,6*	*24,2*	*2,8*	*13,4*
Hauptschule	445	*55,6*	*7,9*	*/*	*/*	*/*	*6,0*	*/*	*29,5*
Realschule	1.385	*58,4*	*14,4*	*0,5*	*0,5*	*/*	*12,5*	*0,6*	*12,4*
Gymnasium	2.513	*35,6*	*12,8*	*1,1*	*0,8*	*0,7*	*37,7*	*5,1*	*5,6*
Sonstige allgemeinbildende Schule	1.408	*52,0*	*11,0*	*0,8*	*0,5*	*/*	*17,0*	*1,2*	*16,9*

Quelle: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/BeruflicherAbschluss.html [23.09.2016]

Das Bildungsniveau der Eltern von Realschülerinnen und Schülern und der Schülerinnen und Schüler „sonstiger allgemeinbildender Schulen“ – die hier vor allem die Schulformen mit mehreren bzw. integrierten Bildungsgängen umfassen – ist in etwa vergleichbar und liegt „zwischen“ dem der Lernenden an Hauptschulen und an Gymnasien. Anders formuliert: Die Chancen für einen Besuch höherer Schulen der Sekundarstufe II von jungen Menschen ist in der Bundesrepublik nach wie vor stark an den Bildungsstatus der Eltern gekoppelt.

Schaut man auf die Analysen zur sozialen Selektivität des Schulsystems im Bildungsbericht 2016, so wird hier nach wie vor der Einfluss des sozioökonomischen Status auf den besuchten Bildungsgang deutlich. Unter den 15-Jährigen zeigt sich der bekannte Zusammenhang zwischen Höhe des Sozialstatus und Höhe des Bildungsgangs (vgl. Abb. 2–4).

Abbildung 2-4

Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge nach sozioökonomischem Status der Eltern
Deutschland 2000 und 2012, Anteil in %

1 Sonstige: 2000 Berufsschule, 2012 Beruf- und Förderschule
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. D2-7web

Über alle Gruppen hinweg sind Verschiebungen sichtbar, dennoch zeigt sich zwischen den beiden Zeitpunkten ein eindeutiger Zusammenhang: Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit höherem sozialen Status lernen häufiger in höherqualifizierenden Bildungsgängen.

Der Bildungsbericht 2014 hat auch den Zusammenhang zwischen mehreren „Risikolagen“ auf den Schulbesuch untersucht. Die drei identifizierten Risikolagen – niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern, niedriges Einkommen der Eltern sowie Erwerbslosigkeit der Eltern/Alleinerziehenden beeinflussen den Schulbesuch der Kinder in dem Sinne, dass das Erreichen von höheren Schulformen und Abschlüssen seltener ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Im Vergleich der Risikolagen untereinander zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, deren Familienäquivalenzeinkommen weniger als 60 Prozent des Nettoäquivalenzeinkommens der Haushalte in Deutschland beträgt, seltener eine Hauptschule und häufiger ein Gymnasium besuchen als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide (bzw. bei Alleinerziehenden nur diese Person) keiner Erwerbstätigkeit nachgehen oder deren höchster schulischer und/oder beruflicher Abschluss unterhalb des Abschlusses der Sekundarstufe II bzw. einer abgeschlossenen Berufsausbildung liegt.

Gemessen an der Bildungsmobilität im Vergleich der Generationen zeigen sich in Deutschland im internationalen Horizont geringere Aufstiegschancen junger Menschen gegenüber ihren Eltern: Über 50 Prozent der untersuchten Menschen erreichten keinen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern (OECD 2015c, S. 97). Dabei ist allerdings zu beachten, dass bei einem – im internationalen Vergleich – bereits erhöhten Bildungsniveau der Elterngeneration in Deutschland die Möglichkeit begrenzt ist, auf Seiten der Kinder ein wiederum höheres Niveau zu erreichen. Eine politische Herausforderung liegt dennoch in der Anstrengung, wenn es um die Aufnahme eines Studiums geht.

2.2.1.2 Sonderpädagogische Förderung an Schulen

Eine besondere Herausforderung in punkto Sortierung des Schulwesens ist heutzutage die sonderpädagogische Förderung. Diese beinhaltet zugleich die Aussage, wie vielen Kindern und Jugendlichen im Schulalter ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugestanden bzw. zugewiesen wird. Eine Behinderung bzw. ein Förderbedarf wird gesellschaftlich in der Regel in Bezug auf ein institutionelles Setting (Kindergarten, Schule, Arbeitsmarkt)

festgestellt. Für Kinder und Jugendliche im Schulalter lassen sich Hinweise auf Arten und Umfang einer diagnostizierten Behinderung vor allem aus der Statistik zu Förderschulen bzw. Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen ableiten, da die Schwerbehindertenstatistik allein die festgestellten Erwerbsbeschränkungen erfasst. Gleichzeitig sagt die Schulstatistik auch etwas darüber aus, inwieweit förderbedürftige Kinder und Jugendliche in spezialisierten Schulen oder im allgemeinen Schulsystem beschult und gefördert werden.[23]

Nach der Schulstatistik der *KMK* erhielten im Schuljahr 2014/15 in Deutschland insgesamt etwa 508.000 bzw. knapp sieben Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine gezielte sonderpädagogische Förderung. Nach Förderarten unterschieden bildet der Förderschwerpunkt Lernen nach wie vor den quantitativ bedeutsamsten Förderbereich (vgl. Abb. 2–5).

Abbildung 2-5

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkten
Deutschland 2014, Anteil in %

1 FSP = Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung
Quelle: Sekretariat der KMK 2016b, S. XV, eigene Darstellung

Nach der Lernförderung, die hochgerechnet insgesamt drei Prozent aller Schülerinnen und Schüler erfahren, folgen die Bereiche Förderung der geistigen Entwicklung, Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie Sprachförderung (jeweils etwa ein Prozent aller Schülerinnen und Schüler). Dabei fällt auf, dass die Behinderungsarten, die diagnostisch sehr viel weniger eindeutig sind und denen mehrheitlich keine somatischen Ursachen zugrunde liegen, zahlenmäßig überwiegen.

Im Vergleich der europäischen Länder liegt eine Gesamtförderquote von ca. sieben Prozent im Mittelfeld der weit divergierenden Anteile von Schülerinnen und Schülern, denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf zugeschrieben wird (European Commission 2013b).

[23] Die Schwerbehindertenstatistik des Statistischen Bundesamtes erfasst Personen, denen von den Versorgungsämtern ein Behinderungsgrad von 50 Prozent und mehr zuerkannt worden ist – was zumeist im Kontext von Versorgungsleistungen und vor allem mit Blick auf die Fähigkeit zur Erwerbstätigkeit vorgenommen wird. In der letzten Erhebung von 2013 wurden knapp 114.000 Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 15 Jahren und knapp 162.000 Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren als anerkannt schwerbehindert erfasst, was Bevölkerungsanteilen von 1,4 bzw. 1,9 Prozent entspräche und auf eine sehr begrenzte Aussagekraft der Statistik für Jugendliche verweist (Statistisches Bundesamt 2016c, S. 9).

Schaut man hierzulande auf den Ort sonderpädagogischer Förderung, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2014/15 4,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (335.000) und 2,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler Förderung in allgemeinbildenden Schulen (174.000) erhielten. Dabei unterscheiden sich die Anteile der weiteren Förderschwerpunkte nach dem Ort der Förderung; so findet bspw. in den allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogische Förderung mit Blick auf die geistige Entwicklung kaum statt (4 % aller Förderungen an allgemeinbildenden Schulen).

Zudem ergeben sich zum Teil deutliche länderspezifische Abweichungen in den Anteilen sonderpädagogischer Förderung (vgl. Abb. 2–6).

Abbildung 2-6

Sonderpädagogische Förderung[1] nach Schulform
Deutschland 2014/15, Anteil in %

1 In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.
Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 81 (Quelle: Sekretariat der KMK 2016b, Schulstatistik der KMK)

Dies verweist einmal mehr darauf, dass eine Behinderung bzw. ein diagnostizierter Förderbedarf keineswegs immer ein objektives Merkmal ist, sondern oft auch das Ergebnis von schulbezogenen Zuschreibungsprozessen.

Im europäischen Vergleich war der Anteil segregiert beschulter Lernender in der Bundesrepublik bis zum Jahr 2010 mit fast fünf Prozent aller Lernenden sehr hoch (vgl. European Commission 2013b, S. 14).

Fasst man die Befundlage zusammen, so fällt auf, dass trotz der steigenden Anzahl im Regelschulsystem beschulter Förderbedürftiger bis zuletzt weiterhin ein bedeutsamer Anteil der diagnostizierten Förderbedürftigen in eigenständigen Förderschulen beschult worden ist. Mit anderen Worten: Trotz aller Inklusionsdebatten und -bemühungen zeigt sich bislang nicht so sehr eine konsequente Verlagerung der sonderpädagogischen Förde-

rung an die Regelschulen, als vielmehr eine Ausweitung des Gesamtanteils förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist jedenfalls, dass 2000/01 noch 5,3 Prozent bzw. 478.827 der damaligen Schülerschaft als förderbedürftig diagnostiziert wurden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163), während es zuletzt 2014/15 immerhin sieben Prozent bzw. 508.000 Schülerinnen und Schüler waren. Infolgedessen muss man darauf achten, dass nicht mit einer steigenden Zahl von diagnostizierter Förderung in den Regelschulen der Anschein von Inklusion erweckt wird, während die Menge bzw. der Anteil an Schulkindern an Förderschulen tendenziell konstant bleibt.

Kann über die Schulstatistik näherungsweise ein Bevölkerungsanteil von Schülerinnen und Schülern identifiziert werden, der im Schulsystem als förderbedürftig diagnostiziert wird und auch eine Abschätzung der Verteilung nach Behinderungsarten vorgenommen werden, so ist dies für das nachschulische Alter nur noch ansatzweise möglich, da keine gezielte Erfassung der Förderung im klassischen Ausbildungsalter erfolgt und die an der Erwerbsminderung orientierte Statistik tendenziell erst ab diesem Alter verlässliche altersjahrgangsbezogene Aussagen zulässt.

2.2.1.3 Schulerfolg und Schulabschlüsse

Eine zentrale Weichenstellung für weitere Bildungs- und Berufskarrieren ist der allgemeinbildende Schulabschluss. Auch wenn mit den *Large-Scale-Assessments* und insbesondere *PISA* und *IGLU* die Kompetenzmessungen in das deutsche Schulsystem auf breiter Front Einzug gehalten haben und heutzutage über die Vergleichsarbeiten zusätzliche Parameter des Schulerfolgs existieren, so sind biografisch und für den beruflichen Übergang der erreichte Schulabschluss und teilweise die Abschlussnote bedeutsame Einflussgrößen.

In Analogie zur Entwicklungsdynamik mit Blick auf die besuchten Schulformen zeigt sich eine Tendenz zu insgesamt höheren Bildungsabschlüssen, die auch in den letzten zehn Jahren angehalten hat (vgl. Tab. 2–13).

Tabelle 2-13

Schulabgänger/innen nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss
2006, 2010 und 2014

Abschlussart	2006		2010[2]		2014	
	Anzahl	in %[1]	Anzahl	in %[1]	Anzahl	in %[1]
Ohne Hauptschulabschluss	76.249	*8,0*	53.041	*6,5*	46.021	*5,8*
Hauptschulabschluss	237.495	*22,7*	173.848	*21,4*	142.169	*17,6*
Hauptschulabschluss inklusiver beruflicher Schulen	276.646	*26,5*	208.416	*25,2*	172.634	*21,2*
Mittlerer Abschluss	394.925	*38,3*	349.137	*42,6*	373.777	*45,9*
Mittlerer Abschluss inkl. inklusiver beruflicher Schulen	478.524	*46,2*	444.118	*52,9*	461.437	*56,2*
Fachhochschulreife[3]	14.256	*1,5*	13.295	*1,4*	734	*0,1*
Fachhochschulreife inklusiver beruflicher Schulen	129.638	*13,4*	142.409	*15,2*	102.419	*11,8*
Allgemeine Hochschulreife	244.018	*25,3*	267.850	*28,8*	280.162	*34,7*
Allem. Hochschulreife inklusiver beruflicher Schulen	285.629	*29,6*	315.913	*33,9*	332.707	*41,0*

1 Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).
2 Im Abgangsjahr 2010 weist Hamburg doppelte Abiturientenjahrgänge auf.
3 2014 ohne Absolventinnen und Absolventen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 96

Betrachtet man nur die allgemeinbildenden Schulen, so sind seit 2006 Zahl und Anteil von Schulabgängerinnen und -abgängern, welche die Schule ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss verlassen haben, spürbar gesunken. Hingegen stieg die Zahl der Jugendlichen mit mittlerer Reife oder Hochschulreife zwischen 2006 und 2014/15 deutlich an. Insgesamt liegt der Anteil mit allgemeinbildender Hochschulreife – bei länderspezifischen Differenzen – mittlerweile bei 35 Prozent: Die Einbeziehung der beruflichen Schulen zeigt darüber hinaus, dass

diese für die mittleren und höheren Abschlüsse eine gestiegene Bedeutung haben, sprich: dass immer mehr allgemeinbildende Schulabschlüsse an den beruflichen Schulen erworben werden.

Im Ergebnis bestätigt sich der stabile Trend, dass Jugendliche und junge Erwachsene insgesamt über ein höheres Schulabschlussniveau verfügen. Damit – und das ist die Kehrseite – stehen ihnen aber heutzutage auch mehr vergleichbar qualifizierte Gleichaltrige gegenüber. Dies hat *Beck* schon in den 1980er Jahren mit dem Paradox der gleichzeitigen Auf- und Abwertung von Bildungszertifikaten beschrieben, die zum einen immer notwendiger werden, um bestimmte Ziele zu erreichen und gleichzeitig durch die steigende Zahl der Mitabsolventinnen und -absolventen auch immer weniger hinreichend für eine entsprechende Positionierung sind (Beck 1986). Dabei nimmt jedoch auch die Zahl an Arbeitsplätzen immer mehr zu, die Höher- und Hochqualifizierten offenstehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Gleichwohl ergeben sich für Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten für entsprechende Abschlüsse in Abhängigkeit davon, in welchem Bundesland sie die Schule besuchen (vgl. Tab. 2–14).

Tabelle 2-14

Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2014 nach Abschlussarten
in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung[1] und Ländern

Land	Abgänger/ Absolventen insgesamt	Ohne Hauptschul-abschluss	Hauptschulabschluss		Mittlerer Abschluss		Allgemeine Hochschulreife	
			Allgemein bildende Schulen	Inkl. berufliche Schulen	Allgemein bildende Schulen	Inkl. berufliche Schulen	Allgemein bildende Schule	Inkl. berufliche Schulen
Deutschland	843.763	*5,8*	*17,6*	*21,2*	*45,9*	*56,2*	*34,7*	*41,0*
Baden – Württemberg[2]	119.403	*5,0*	*19,7*	*22,4*	*48,4*	*58,0*	*28,3*	*42,2*
Bayern	135.387	*4,5*	*22,6*	*25,1*	*47,0*	*55,2*	*28,2*	*31,4*
Berlin[2]	28.913	*9,2*	*16,1*	*20,5*	*36,6*	*43,3*	*44,5*	*48,2*
Brandenburg[2]	18.155	*7,7*	*13,8*	*19,6*	*39,9*	*48,2*	*38,9*	*43,0*
Bremen[2]	7.286	*7,3*	*22,7*	*27,3*	*42,5*	*55,3*	*42,4*	*47,8*
Hamburg	15.379	*4,9*	*15,6*	*18,6*	*23,6*	*33,6*	*52,3*	*55,8*
Hessen	69.062	*4,9*	*17,0*	*20,1*	*47,0*	*52,7*	*41,1*	*47,2*
Mecklenburg-Vorpommern	10.896	*8,4*	*11,5*	*13,6*	*42,8*	*44,1*	*35,2*	*39,4*
Niedersachsen	87.264	*4,9*	*13,7*	*18,0*	*50,3*	*72,2*	*30,9*	*37,6*
Nordrhein-Westfalen	211.072	*6,2*	*17,2*	*21,9*	*45,9*	*58,3*	*41,4*	*46,0*
Rheinland-Pfalz	43.020	*5,6*	*19,1*	*22,0*	*44,4*	*50,3*	*31,4*	*37,8*
Saarland	9.576	*4,9*	*25,2*	*25,2*	*35,6*	*35,6*	*31,9*	*36,0*
Sachsen	27.459	*8,3*	*9,7*	*14,8*	*50,3*	*52,4*	*31,9*	*38,1*
Sachsen-Anhalt	15.211	*9,7*	*9,5*	*13,7*	*50,8*	*64,0*	*29,6*	*31,8*
Schleswig-Holstein	29.821	*7,6*	*18,7*	*22,6*	*40,4*	*53,1*	*30,8*	*40,6*
Thüringen	15.839	*7,2*	*14,3*	*16,7*	*47,5*	*52,4*	*35,5*	*40,7*

1 Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Die Fachhochschulreife wurde hier weggelassen.
2 Sekretariat der KMK (2015): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2014
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 98

So ist der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in Berlin und Sachsen-Anhalt mit neun bzw. zehn Prozent und auch in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen (zwischen 8 und 9 %) deutlich höher als der Anteil in Deutschland insgesamt; diese Werte korrespondieren auffällig mit überdurchschnittlich hohen Zahlen bei den förderbedürftigen Schulkindern in diesen Ländern. Hingegen liegt in diesen Bundesländern, abgesehen von Berlin, der Anteil mit Hauptschulabschluss deutlich unter dem deutschen Durchschnitt von 18 Prozent (z. B. 10 % in Sachsen; 9,5 % in Sachsen-Anhalt). Mit einem mittleren Schulabschluss verlassen über 43 Prozent der Absolventinnen und Absolventen das Schul- bzw. Ausbildungssystem, der Anteil variiert zwischen den Ländern zwischen 35 und 50 Prozent.

Das Abitur insgesamt legten 35 Prozent der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland ab. Auffallend ist, dass hier deutschlandweit besonders große Diskrepanzen auftreten, die von circa 52 Prozent in Hamburg bis zu etwa 28 Prozent in Bayern reichen. Und auch die Abschlüsse an beruflichen Schulen gleichen den Unterschied nicht spürbar aus. Wenn man nun nicht krude Theorien über das regional unterschiedliche Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler aufstellen möchte, so ist festzuhalten, dass die Chance auf (höhere) Schulabschlüsse deutlich damit zusammenhängt, in welchem Bundesland Jugendliche aufwachsen, was mit Blick auf die Chancengerechtigkeit im Übergang und im Vergleich der Bundesländer Fragen aufwirft.

Und ohne die Befunde der Bildungsforschung der letzten 15 Jahren in aller Breite zu wiederholen, ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Schulerfolg – sowohl im Sinne des Kompetenzerwerbs als auch im Sinne der dargestellten Abschlüsse – in Deutschland mehr als in den meisten anderen europäischen Ländern an die soziale Herkunft gebunden ist (vgl. van Ackeren/Klein 2014). Sowohl bezogen auf Kompetenzen als auch auf Abschlüsse lassen sich Zusammenhänger zur sozialen Position bzw. der Kapitalausstattung des Elternhauses nachweisen (vgl. Bertelsmann-Stiftung u. a. 2014).

2.2.1.4 Klassenwiederholungen

Ein Aspekt der Schulbiografie ist auch die Frage des Sitzenbleibens bzw. der Klassenwiederholung. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Klassenwiederholungen im Sinne der Nichtversetzung wegen Nicht-Erreichung des Klassenziels tendenziell eine gewisse deutsche Besonderheit sind. *Prenzel u. a.* zeigten anhand der Daten der PISA-Studie 2003, dass im Jahre 2003 etwa 23 Prozent aller Schülerinnen und Schüler hierzulande schon einmal eine Klasse wiederholt hatten (Prenzel u. a. 2004, S. 286).

Über die biografische Bedeutung von Klassenwiederholungen existiert bislang nur begrenzt Forschung. *Klemm* bezeichnete sie im Ergebnis seiner Studie für die *Bertelsmann Stiftung* als „teuer und unwirksam“ (vgl. Klemm 2009). Der Bildungsbericht 2014 zeigt einen Rückgang der Klassenwiederholungen seit 2006 auf. In der Summe wiederholten 2015/2016 1,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler aller Schultypen eine Klassenstufe (vgl. Tab. 2–15). Dies ist nach Schulform unterschiedlich verteilt und betraf jeweils etwa vier Prozent der Lernenden an Haupt- und Realschulen, in G8- und G9-Gymnasien sowie an Integrierten Gesamtschulen. An Schulen mit mehreren Bildungsgängen waren es nur etwas über drei Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2016f, S. 223).

Tabelle 2-15

Klassenwiederholungen nach Jahrgangsstufen und Schulstufen im Schuljahr 2015/16

	Insgesamt[1]	**in %**
Sekundarbereich I	106.467	*2,6*
5. Jahrgangsstufe	10.904	*1,6*
6. Jahrgangsstufe	13.160	*1,9*
7. Jahrgangsstufe	17.601	*2,4*
8. Jahrgangsstufe	23.321	*3,1*
9. Jahrgangsstufe	28.708	*3,7*
10. Jahrgangsstufe	12.045	*2,8*
Ohne Angabe	647	-

	Insgesamt[1]	**in %**
Sekundarbereich II	26.993	*2,8*
11. Jahrgangsstufe	4.047	*4,9*
12. Jahrgangsstufe	2.707	*3,5*
13. Jahrgangsstufe	1.100	*1,4*
Einführungsphase E	6.920	*2,7*
Qualifizierungsphase Q1	8.401	*3,4*
Qualifizierungsphase Q2	3.818	*1,60*
Insgesamt	**146.121**	***1,8***

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016f, S. 222ff.

Unterscheidet man dabei nach Jahrgangsstufen, so ist der Anteil an Klassenwiederholungen im Jugendalter, also in der Mittelstufe (8.-10. Klasse) und insbesondere in der Oberstufe besonders hoch. In allen Bundesländern wiederholten dabei Jungen häufiger eine Klasse als Mädchen.

2.2.1.5 Dauer des Verbleibs im Schulsystem

Eine der Grundthesen des Berichtes ist, dass sich die Qualifizierungsphase im Jugendalter mit der Zeit bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt verschoben hat. Betrachtet man dazu die Dauer des Verbleibs im Schulsystem, so liefert das Durchschnittsalter der Abgängerinnen und Abgänger einige Hinweise. Das mittlere Abschlussalter an allgemeinbildenden Schulen liegt, laut Daten des Bildungsberichts, 2014 im Falle des Hauptschulabschlusses bei 16,6 und im Falle des Realschulabschlusses bei 17,1 Jahren. Diejenigen, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, sind im Durchschnitt 19,3 Jahre alt (bei nur leichten Abweichungen in den Bundesländern).

Schon hier zeigt sich, dass sich die Schulzeit in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II über das komplette zweite Lebensjahrzehnt erstreckt, und auch die niedrigeren Schulabschlüsse erst mit etwa 17 Jahren erreicht werden – wenn sie denn auf allgemeinbildenden Schulen gemacht werden. Wenn Abschlüsse hingegen an beruflichen Schulen abgelegt werden, sind die Absolventinnen und Absolventen etwas älter: im bundesdeutschen Durchschnitt 19,3 Jahre beim Hauptschul- und jeweils 20,5 bei Realschulabschluss und Abitur. Die Fachhochschulreife erreicht der Durchschnitt hier erst mit 21,4 Jahren.

Insgesamt hat sich zwischen 2006/07 und 2012/13 das Abschlussalter nicht gravierend verändert, einer starken Konstanz beim Alter für Hauptschulabschluss und mittlerer Reife steht ein leichtes Absinken des Abschlussalters für die allgemeine Hochschulreife um 0,4 Jahre gegenüber – hier sind die Effekte des achtjährigen Gymnasiums zu spüren.

Bei einem Blick auf die Bundesländer zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede: So kann das durchschnittliche Abschlussalter sowohl beim Hauptschulabschluss, beim Mittleren Abschluss als auch bei der allgemeinen Hochschulreife um ein halbes Jahr und im Extremfall sogar um fast ein Jahr variieren (vgl. Tab. 2–16).

Tabelle 2-16

Durchschnittsalter der Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen nach Abschlussarten und Ländern 2012 (mit Standardabweichung)

Land	Ohne Hauptschulabschluss		Hauptschulabschluss		Mittlerer Abschluss		Fachhochschulreife		Allgemeine Hochschulreife	
	Allgemeinbildende Schulen – Mittelwert in Jahren mit Standardabweichung in Klammern									
Deutschland	16,9	(1,4)	16,6	(1,4)	17,1	(1,3)	21,0	(3,8)	19,3	(1,5)
Baden-Württemberg	17,0	(1,0)	16,1	(0,7)	16,9	(1,2)	19,0	(0,7)	18,8	(1,4)
Bayern	16,9	(1,6)	16,1	(1,0)	17,1	(1,0)	(24,6)[1]	(2,1)	18,8	(1,2)
Berlin	16,9	(1,1)	17,4	(2,0)	17,7	(2,1)	–		19,5	(2,1)
Brandenburg	16,8	(1,3)	17,2	(1,7)	17,5	(2,2)	(32,1)[1]	(6,1)	19,3	(1,4)
Bremen	17,2	(1,0)	17,0	(1,4)	17,7	(2,6)	–		19,4	(1,7)
Hamburg	16,5	(1,0)	16,6	(1,9)	17,6	(2,0)	(28,1)[1]	(5,4)	19,2	(1,8)
Hessen	16,9	(1,5)	16,4	(1,4)	17,2	(1,5)	26,7	(3,9)	19,6	(1,2)
Meckl.-Vorp.	16,7	(1,3)	17,0	(1,0)	17,0	(0,8)	18,9	(1,4)	19,0	(1,1)
Niedersachsen	16,7	(1,3)	16,7	(1,0)	17,0	(1,1)	–		18,9	(1,1)
Nordrhein-Westfalen	17,3	(1,3)	17,4	(1,5)	17,1	(1,4)	20,7	(3,5)	19,8	(1,6)
Rheinland-Pfalz	16,7	(1,4)	16,3	(1,3)	17,0	(1,3)	–		19,7	(1,0)
Saarland	16,6	(1,4)	16,0	(0,8)	16,9	(1,1)	–		18,8	(0,8)
Sachsen	16,6	(1,3)	16,7	(1,9)	17,0	(1,4)	–		19,1	(2,0)
Sachsen-Anhalt	16,7	(1,3)	16,9	(1,3)	17,1	(1,3)	–		18,8	(1,3)
Schleswig-Holstein	16,6	(1,1)	16,3	(0,9)	17,1	(1,3)	–		19,7	(1,0)
Thüringen	17,7	(2,3)	16,5	(1,0)	16,9	(0,9)	–		18,9	(1,1)
Berufliche Schulen – Mittelwert in Jahren mit Standardabweichung in Klammern										
Deutschland	X		19,3	(2,8)	20,5	(3,7)	21,4	(3,5)	20,5	(1,7)
Baden-Württemberg	X		18,4	(2,3)	18,7	(2,0)	21,8	(3,6)	20,3	(1,3)
Bayern	X		19,5	(2,6)	21,1	(4,1)	21,1	(3,1)	21,5	(2,3)
Berlin	X		19,8	(2,4)	20,7	(2,5)	23,0	(3,9)	22,1	(2,7)
Brandenburg	X		21,5	(3,1)	22,4	(2,9)	22,1	(4,8)	20,0	(1,0)
Bremen	X		19,1	(2,1)	19,8	(2,7)	22,0	(3,1)	20,4	(1,9)
Hamburg	X		19,2	(2,4)	20,9	(3,5)	24,4	(4,1)	20,9	(1,9)
Hessen	X		17,9	(1,8)	18,9	(1,6)	20,4	(2,5)	20,0	(1,0)
Meckl.-Vorp.	X		19,4	(2,6)	22,6	(2,7)	24,3	(3,8)	20,6	(1,5)
Niedersachsen	X		18,4	(2,0)	21,3	(3,8)	22,3	(3,9)	20,2	(1,4)
Nordrhein-Westfalen	X		20,2	(3,1)	21,1	(4,5)	20,6	(3,1)	20,5	(1,7)
Rheinland-Pfalz	X		17,6	(1,4)	19,0	(2,2)	21,6	(3,8)	20,6	(1,8)
Saarland	X		–		–		19,2	(1,5)	18,7	(0,7)
Sachsen	X		19,2	(2,8)	22,4	(3,6)	22,4	(3,8)	20,0	(1,1)
Sachsen-Anhalt	X		19,3	(3,0)	21,9	(3,1)	22,8	(4,1)	20,3	(1,4)
Schleswig-Holstein	X		18,9	(2,3)	19,9	(3,0)	25,0	(4,7)	20,7	(1,9)
Thüringen	X		19,3	(2,8)	20,8	(3,3)	23,4	(4,1)	20,2	(1,3)

1 Aufgrund geringer Fallzahlen ist der Wert als nicht sicher genug anzusehen. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Kultusministerkonferenz; eigene Berechnungen
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. D7-9 web

Diese Unterschiede sind eng mit ungleichen Länderpolitiken verknüpft (z. B. Einschulungsalter oder G8-Gymnasien) und verweisen wiederum auf unterschiedliche Lebensbedingungen für Jugendliche.

2.2.2 Berufliche Ausbildung

Die berufliche Ausbildung ist die zweite formale Qualifikationsphase im Lebensverlauf, die von fast allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zumindest begonnen wird. Systematisch kann hier – in Analogie zum Bildungsbericht für Deutschland – unterschieden werden zwischen dualer beruflicher Ausbildung, vollzeitschulischen Ausbildungsgängen und dem Übergangssystem einerseits – gekennzeichnet dadurch, dass es alle berufsvorbereitenden Angebote eint, die zu keinem Ausbildungsabschluss führen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) – und einem Studium andererseits. Über den *Nationalen Bildungsbericht* ist eine Rückschau über fast 20 Jahre möglich (vgl. Tab. 2–17).

Tabelle 2-17

Neuzugänge zu den Sektoren vollqualifizierender beruflicher Bildung und zum Studium
1995-2015, absolut

	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssystem[1]	Studium
1995	547.062	180.271	341.137	261.427
2000	582.416	175.462	460.107	314.539
2005	517.342	215.873	417.649	355.961
2010	509.900	212.363	316.494	444.608
2015[2]	480.674	205.735	270.783	505.736

1 Für das Übergangssystem ist die Vergleichbarkeit mit Zahlen vor 2005 wegen Bereinigung der Doppelzählungen und der BvB-Daten der BA eingeschränkt.
2 Vorläufiges Ergebnis
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96; 2016, S. 102, S. 278 und S. 297

Deutlich sichtbar wird, dass seit 1995 immer mehr junge Menschen ein Studium aufgenommen haben: Bis zum Jahr 2015 hat sich die Zahl fast verdoppelt, während im dualen System und auch im Übergangssystem 2015 60.000 bzw. 90.000 Jugendliche weniger zu finden sind als 1995. Allerdings zeigt sich auch, dass gerade im Übergangssystem nach einem massiven Anstieg Ende der 1990er Jahre seit einem Jahrzehnt die Personenzahlen stark zurückgehen. Hinzugewonnen hat hingegen seit 1995 das Schulberufssystem. Im Ergebnis zeigt sich auch hier ein deutlicher Anstieg der höherwertigen Berufsabschlüsse in Deutschland, die einer Entwicklung entspricht, die sich auch in vielen anderen europäischen Ausbildungssystemen wiederfindet (vgl. European Commission 2016, S. 168f.).

2.2.2.1 Berufliches Ausbildungswesen

Wirft man zunächst einen Blick auf das Verhältnis der Formate der beruflichen Ausbildung untereinander (ohne Studium), so entfielen im Jahr 2015 50 Prozent der Ausbildungen auf das Duale System, 22 Prozent auf schulische Berufsausbildungen und 28 Prozent auf das Übergangssystem. Hier ist in den letzten 15 Jahren eine deutliche Verschiebung zu verzeichnen: So sank in diesem Zeitraum der Anteil der Personen im Übergangssystem von 38 Prozent um zehn Prozent, während der Anteil im schulischen Berufsbildungssystem um acht Prozent gestiegen ist. Seit 2012 ist dieses Binnenverhältnis recht konstant – bei zuletzt wieder leichtem Ansteigen des Übergangssystems.

Differenziert man die Angaben zu den Neuzugängen in die Berufsausbildungen nach Bundesländern, so zeigen sich auch hier Unterschiede (vgl. Abb. 2–7).

Abbildung 2-7

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems

Ländergruppen 2005, 2011, 2014 und 2015[1], Anzahl, Anteil in %

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik - für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden
1 2015: Vorläufiges Ergebnis
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 103

Deutlich wird dabei, dass sich im Ost-West-Vergleich die Zugänge im Übergangs- und Schulberufssystem sehr unterschiedlich darstellen und in den westlichen Bundesländern anteilsmäßig sehr viel mehr Neuzugänge im Übergangssystem unterkommen (müssen). Länderspezifisch ergeben sich in der Verteilung starke Unterschiede bspw. zwischen Bayern (mit einem großen Sektor der beruflichen Bildung) und Niedersachsen, in denen 50 Prozent der Neuzugänge jenseits des Dualen Systems platziert sind und auch die vollzeitschulische Berufsausbildung eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Aber auch zwischen den großen und an einigen Stellen typologisch vergleichbaren Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg finden sich deutliche Unterschiede. Und als Extremwert: Das Schulberufssystem nimmt in Sachsen fast 36 Prozent der Neuzugänge im Ausbildungswesen auf. Ausgehend davon, dass diese Verteilung maßgeblich mit der Wirtschaftsstruktur und dem Ausbildungsangebot der jeweiligen Regionen zu tun hat, kann über diese Differenzen wiederum auf differente Lebensbedingungen in regionaler Abhängigkeit geschlossen werden, die Einfluss auf Lebens(gestaltungs)chancen junger Menschen haben.

Auf individueller Ebene ist der höchste allgemeinbildende Abschluss eine zentrale Einflussgröße für die Verteilung auf die Ausbildungssysteme. Vereinfacht formuliert: Je höher die schulische Vorbildung ist, desto geringer ist die Notwendigkeit, im Übergangssystem unterkommen zu müssen und desto höher die Chance, in eine duale oder eine vollzeitschulische Berufsausbildung überzugehen (vgl. Abb. 2–8).

Abbildung 2-8

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung[1]

Deutschland 2000, 2005 und 2014, Anteil in %

1 Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; 2000 enthält zusätzliche Maßnahmen der BA sowie Doppelzählungen zwischen schulischen und außerschulischen Übergangsmaßnahmen.
Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 103 und S. 105, eigene Berechnung und Darstellung

Dabei hat sich die Situation im letzten Jahrzehnt in dem Sinne entspannt, dass die Anteile der Neuzugänge ins Übergangssystem in allen Gruppen gegenüber 2000 gesunken sind. Allerdings ist – außer für die Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss – zwischen 2005 und 2014 die relative Wahrscheinlichkeit, im Übergangssystem zu landen, wieder leicht gestiegen.

2.2.2.2 Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung

Eine wichtige Einflussgröße im Zugang zu den beruflichen Bildungssystemen ist das Verhältnis von Angebot und Nachfrage an Ausbildungsplätzen – sowohl im dualen als auch im vollzeitschulischen Bildungssystem. Für das duale System ist dieses im Bildungsbericht und im Berufsbildungsbericht gut dokumentiert. Deutlich wird, dass sich die Relation von angebotenen Ausbildungsplätzen und der Nachfrage durch Ausbildungsinteressierte über die Jahre von Branche zu Branche und auch nach Regionen unterscheidet. Das heißt: Die Chance auf einen Ausbildungsplatz in einer Branche ist nicht nur von den schulischen Qualifikationen junger Menschen abhängig, sondern auch von dem regionalen Angebot an Branchen und Ausbildungsplätzen sowie von persönlicher Mobilität (vgl. Abb. 2–9).

Abbildung 2-9

Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung nach Arbeitsagenturbezirken
Deutschland 2015

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 107f.

In der Karte lässt sich erkennen, dass es Regionen in Deutschland gibt, in denen 100 Jugendlichen mehr als 110 Ausbildungsplätze gegenüberstehen – vor allem in Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Bayern. Demgegenüber ist für Jugendliche die Ausbildungsplatzsuche deutlich problematischer, wenn auf 100 Jugendliche weniger als 85 Ausbildungsplätze kommen. Das ist vor allem in Teilen von Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen, insbesondere im einwohnerstarken Ruhrgebiet der Fall. Ohne hier gleich von anhaltenden neuen Ungleichheiten zu sprechen, lässt sich zumindest bilanzieren, dass die Ausbildungsplatzsuche derzeit in diesen Regionen Deutschlands im Lichte der Ausbildungs-Nachfrage-Relation eine deutlich höhere Herausforderung mit größeren Risiken darstellt (allerdings ohne Kontrolle der jeweiligen Vorqualifikation).

2.2.2.3 Ausbildung und Alter

Um die These der Ausdehnung der Qualifizierungsphase weiterzuverfolgen, kann der Blick auf Eintritts- und Abschlussalter in der Ausbildung gerichtet werden. Die Mehrheit der Jugendlichen beginnt bis zum Alter von unter 20 Jahren eine Ausbildung, allerdings sind nur rund 30 Prozent zu Beginn jünger als 18 Jahre. Dabei zeigt sich, dass Männer, die in der dualen Ausbildung stärker als Frauen vertreten sind, ihre Ausbildung häufiger schon mit 16 oder 17 Jahren beginnen (vgl. Tab. 2–18).

Tabelle 2-18

Ausbildungsanfänger/innen und Absolventinnen/Absolventen in der dualen Ausbildung
nach Alter, Bundesgebiet 2014[1]

Personen-gruppe	**Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger**											
	absolut	**Altersjahrgang in %**										**Anteil unter 18 Jahre in %**
		bis 16 Jahre	**17 Jahre**	**18 Jahre**	**19 Jahre**	**20 Jahre**	**21 Jahre**	**22 Jahre**	**23 Jahre**	**24 bis 39 J.**	**40 und älter**	
Insgesamt	455.862	*12,4*	*18,2*	*16,5*	*14,6*	*11,4*	*7,8*	*5,3*	*3,9*	*9,8*	0,2	*30,6*
Männer	273.291	*13,7*	*20,1*	*16,5*	*13,1*	*10,2*	*7,2*	*5,3*	*4,0*	*9.8*	0,1	*33,8*
Frauen	182.571	*10,3*	*15,4*	*16,6*	*16,8*	*13,1*	*8,5*	*5,4*	*3,8*	*9,8*	0,3	*25,7*
Personen-gruppe	**Absolventinnen und Absolventen**											
	absolut	**Altersjahrgang in %**										**Anteil unter 22 Jahren in %**
		bis 19 Jahre	**20 Jahre**	**21 Jahre**	**22 Jahre**	**23 Jahre**	**24 Jahre**	**25 Jahre**	**26 Jahre**	**24 bis 39 J.**	**40 und älter**	
Insgesamt	424.029	*10,4*	*16,2*	*18,0*	*16,3*	*13,1*	*9,2*	*5,6*	*3,8*	*7,3*	0,1	*44,6*
Männer	248.112	*10,0*	*17,0*	*18,9*	*15,4*	*12,1*	*9,1*	*5,8*	*4,0*	*7,7*	0,1	*45,9*
Frauen	175.917	*11,1*	*15,2*	*16,7*	*17,6*	*14,4*	*9,3*	*5,3*	*3,4*	*6,8*	0,2	*43,0*

1 Basiert auf „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahr 2014. Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen.
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016), S. 153

Ein Blick auf die Absolventinnen und Absolventen zeigt, dass bis zum Alter von unter 22 Jahren etwa 44 Prozent und bis unter 25 Jahre ca. 83 Prozent der Auszubildenden ihre (Erst)Ausbildung abgeschlossen haben. Dieses Alter markiert noch nicht automatisch das Alter des Übertritts in den Arbeitsmarkt, da sich weitere Ausbildungs- oder Studiengänge an eine (Erst-)Ausbildung anschließen können. Dennoch stellt für viele Jugendliche die Erstausbildung eine Zäsur der Jugendphase dar.

Schaut man auf die Auflösungen von Ausbildungsverträgen in der dualen Ausbildung – als eine Annäherung an die Frage des Ausbildungsabbruchs –, so erweisen sich als hierfür prädiktiv bestimmte Regionen (vor allem in den östlichen Bundesländern), ein niedriger Schulabschluss (kein Abschluss oder Hauptschulabschluss) sowie bestimmte Berufssegmente wie Handwerk und Freie Berufe (vgl. Uhly 2015, S. 56ff.). Die vorherige Teilnahme an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme hingegen wirkt dem Abbruch entgegen.

2.2.2.4 Studium

Einen enormen Aufschwung hat in den letzten 35 Jahren die Zahl der Studienberechtigten und der Studienanfängerinnen und -anfänger genommen (für Informationen zur internationalen Studierendenmobilität vgl. Abs.

3.9). So stieg der Anteil Studienberechtigter im Vergleich zu 1970 von zwölf Prozent in Westdeutschland in den vergangenen 43 Jahren auf zuletzt über 52 Prozent in Deutschland insgesamt; und allein in der Zeit nach der deutschen Wiedervereinigung haben sich im gesamten Bundesgebiet die Werte von 27 Prozent auf 52 Prozent erhöht (vgl. Abb. 2–10).

Abbildung 2-10

Studienberechtigtenquote nach Art der Hochschulreife

Deutschland 1975 bis 2013[1], Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung in %

1 Bis 1990 Westdeutschland, ab 1995 Deutschland insgesamt
2 Ab 2013 ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife; 2007 bis 2013: um die doppelten Abiturjahrgänge bereinigten Werte
Quelle: Datenportal BMBF: Tabelle 2.5.85, verfügbar über http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/ftsearch.html, [12.10.2016]

Mit anderen Worten: Mehr als die Hälfte der altersentsprechenden Bevölkerung verfügt heutzutage anhand der erworbenen schulischen Bildungszertifikate über die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Allein dies verweist auf gravierende Verschiebungen im Bildungssystem. Der gestiegene Anteil Studienberechtigter spiegelt sich erwartungsgemäß auch im Anstieg der Studienanfängerzahlen (vgl. Tab. 2–19). Betrachtet man aus Gründen der Vergleichbarkeit zunächst nur die westdeutschen Bundesländer, so findet sich zwischen 1975 und 1990 ein Anstieg der Studienanfängerinnen und -anfänger um ca. 100.000. Und in den letzten 20 Jahren ist in ganz Deutschland ein Zuwachs von über 242.000 Studienanfängerinnen und -anfänger pro Jahr zu verzeichnen, was fast einer Verdoppelung entspricht; 2015 wurde die Zahl von mehr als einer halben Million erreicht.

Tabelle 2-19

Zahl der Studienanfängerinnen und –anfänger[1]
Frauenanteil, Studienanfängerinnen und -anfängerquote 1975 bis 2015

Studienjahr	Studienanfänger/innen		Studienanfänger/innenquote in %		
	Insgesamt absolut	Frauen in %	Insgesamt	Männer	Frauen
	Früheres Bundesgebiet				
1975	163.447	*36.9*	/	/	/
1980	189.953	*40,4*	*19,9*	*23,3*	*16,3*
1985	206.823	*39,8*	*19,8*	*23,1*	*16,2*
1990	277.868	*39,4*	*28,9*	*33,5*	*24,0*
	Deutschland insgesamt				
1995	261.427	*47,8*	*27,5*	*27,6*	*27,6*
2000	314.539	*49,2*	*33,3*	*33,2*	*33,5*
2005	355.961	*48,8*	*37,1*	*37,2*	*37,0*
2010	444.608	*49,5*	*46,0*	*45,3*	*46,8*
2015[2]	505.736	*50,3*	*58,0*	*55,8*	*60,3*

1 Studienanfänger/innen im ersten Hochschulsemester einschließlich Verwaltungsfachhochschulen
2 Vorläufiges Ergebnis
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 297

Mehr als deutlich wird auch eine Verschiebung zwischen den Geschlechtern, die sich mit der Expansion ergeben hat. Betrug der Anteil der Studienanfängerinnen zu Beginn der 1990er Jahre noch knapp 40 Prozent, so hat sich dieser Anteil inzwischen auf über die Hälfte erhöht. Und in der Entwicklung der Studienanfänger und -anfängerinnenquote – also des Anteils derjenigen an der altersgleichen Bevölkerungsgruppe, die studieren –, die innerhalb von 20 Jahren insgesamt von 28 Prozent auf 58 Prozent eines Altersjahrgangs gestiegen ist, zeigt sich, dass Frauen von diesem allgemeinen Anstieg der Studierenden ebenfalls stärker profitiert haben. Inzwischen nehmen mehr Frauen als Männer ein Studium auf.

Ein deutlicher Anstieg tertiärer Bildung ist auch in Europa insgesamt zu verzeichnen (vgl. European Commission 2016). Die Zahl der jungen Menschen, die studierten, stieg im EU-Durchschnitt bei deutlichen Differenzen zwischen den Ländern in der Zeit von 2011 bis 2014 um ca. fünf Prozent auf knapp 40 Prozent (ebd., S. 169).

Auch in Deutschland haben sich mit Blick auf die Gesamtdauer der Qualifizierungsphase Verschiebungen in der Altersstruktur der Studienanfänger und -anfängerinnen ergeben. Bei aller Ausweitung der Bildungsphase über das Jugendalter hinaus ist zu konstatieren: In den letzten zehn Jahren ist über die Aussetzung der Wehrpflicht und die Schulzeitverkürzung (Einführung des achtjährigen Gymnasiums in westdeutschen Bundesländern) der Anteil jüngerer Studienanfänger/innen (unter 19 Jahren) deutlich angestiegen (vgl. Tab. 2–20), während die Anteile der Anfängerinnen und Anfänger über 23 Jahren in dieser Zeit allerdings recht konstant geblieben sind.

Tabelle 2-20

Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester
nach Altersgruppen, 2005-2014, in %

Alter	WS 2005	WS 2010	WS 2014
unter 19 Jahre	*3*	*3*	*15*
19 bis unter 21	*46*	*47*	*41*
21 bis unter 23	*26*	*25*	*19*
23 bis unter 25	*12*	*11*	*11*
25 bis unter 30	*9*	*9*	*10*
≥30 Jahre	*4*	*4*	*5*
Insgesamt	**299.839**	**386.921**	**432.280**

Quelle: Statistisches Bundesamt 2006, 2011b, 2015f.

Mit der Ausweitung der Studierendenzahlen, der Schulzeitverkürzung und dem Wegfall der Wehrpflicht ging also vor allem eine Verschiebung des Anteils der unter 23-Jährigen in Richtung der 18-Jährigen einher. Bei einer mittleren Studiendauer im Prüfungsjahr 2014 bis zum Bachelorabschluss von 7,2 Semestern (Median) und bis zum Masterabschluss von 11,3 Semestern sowie einer mittleren Dauer eines Lehramtsstudiums (ohne Lehramt BA) von 11,2 Semestern (vgl. Statistisches Bundesamt 2015g; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. F3-1A web), erfolgt demnach der rechnerische Abschluss dieser neuen Studiengänge 3,5 bzw. 5,6 Jahre nach Aufnahme des Studiums.

Entsprechungen zeigen sich im Alter bei Beendigung des Studiums. So hat die Hälfte der Bachelorstudierenden ihr Erststudium bis zum Alter von fast 24 Jahren abgeschlossen, ein Lehramtsstudium ist mit knapp 25 Jahren zu Ende. Konsekutive Studiengänge werden von der Mehrheit der Studierenden im Alter von fast 26 Jahren abgeschlossen, wobei in allen Studiengängen Frauen ihr Studium etwas jünger beenden (vgl. Tab. 2–21).

Tabelle 2-21

Mittleres Alter beim Hochschulabschluss im Prüfungsjahr 2014
alle Hochschulen, Median in Jahren

	Erststudium			Weiteres Studium		
	Insgesamt	**Männer**	**Frauen**	**Insgesamt**	**Männer**	**Frauen**
Bachelor	23,8	24,1	23,5	28,4	28,6	28,3
Lehramt (inklusive Lehramt BA)	24,7	25,8	24,4	25,5	26,9	25,1
Master	/	/	/	25,9	26,2	25,6

Quelle: Statistisches Bundesamt 2015g, S. 174 und 172

Bei allen vorhandenen Diskontinuitäten individueller Bildungskarrieren: Schaut man auf das Alter beim Abschluss der ersten beruflichen Qualifikation, so schließen etwa 50 Prozent der Auszubildenden ihre Ausbildung im Alter bis zu 22 Jahren ab, 50 Prozent der Bachelorstudierenden im Alter bis zu knapp 24 Jahre und 50 Prozent der konsekutiv Studierenden im Alter bis zu 26 Jahren. Es bleibt insofern ein gewisser Altersabstand zwischen beruflicher Ausbildung und Studium, wenngleich auch der Abschluss der beruflichen Erstqualifikation inzwischen mehrheitlich weit in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreicht. Gleichwohl ist die Höhe des Bildungsabschlusses immer noch mit der Länge der „Lebensausbildungszeit“ gekoppelt. Nimmt man den Aspekt der Diskontinuitäten hinzu, also etwa des Umstandes, dass junge Menschen entweder mehrere Ausbildungen oder Studiengänge anfangen und abbrechen, oder auch mehrere Ausbildungen und Studiengänge erfolgreich hintereinander abschließen, dann bilden diese Daten nur einen mittleren Trend und nur bezogen auf den ersten

Berufs- bzw. Studienabschluss ab; eine Fortsetzung der Qualifikationsphase ist in diesen Daten nicht eingerechnet. Mit anderen Worten: Das tatsächliche Berufseinmündungsalter kann von diesen mittleren Durchschnittswerten abweichen.

Schaut man auf den Studienabbruch, so wurde in der Studienabbrecher-Untersuchung von 2009 des heutigen DZHW deutlich (vgl. Heublein/Wolter 2011), dass dies vor allem fachspezifisch bedingt und mit Leistungen und Motivation sowie Studienbedingungen assoziiert ist und teilweise auch von ökonomischen Gründen abhängt. Dabei geht – auf einer anderen Ebene – ein höherer Bildungsstand der Eltern mit einer niedrigeren Rate an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern einher.

2.2.3 Non-formale Qualifizierungen

Sowohl aktuelle politische als auch wissenschaftliche Auseinandersetzungen fragen derzeit verstärkt nach der Bedeutung von Dimensionen der Bildung und des Wissenserwerbs außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen für das Leben und die soziale Teilhabe von Menschen (vgl. zusammenfassend Thole/Höblich 2014). Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf Prozesse des Wissenserwerbs und Kompetenzaufbaus, die vor allem außerhalb der Institution Schule erfolgen (z. B. Otto/Rauschenbach 2004b). Dabei sind zum einen non-formale Zusammenhänge, wie institutionalisierte Freizeitorte, Verbände und Vereine zu nennen, die anhaltend viele Jugendliche in ihrer Freizeit an sich binden, zugleich und zum Teil überlappend aber auch die Institutionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die als jugendliche Treffpunkte und Freizeiträume derzeit einem Strukturwandel unterliegen – mit allgemeinen Bildungsanlässen und teilweise auch sehr strukturierten Qualifizierungsangeboten (vgl. Kap. 6).

Jugendkunstschulen, Jugendbildungsstätten und Volkshochschulen, aber auch kommerzielle Fahr- oder Tanzschulen stehen für einen stärker organisierten und strukturierten Bereich an Bildungsangeboten, der (auch) Jugendliche als Zielgruppe in den Blick nimmt und zum Teil auch Zertifikate vergibt. Selbst Familien und Gleichaltrigengruppen (vgl. Kap. 3) bilden relevante Räume der kulturellen Teilhabe und der informellen Bildung in der Gegenwartsgesellschaft. All diese Lebensbereiche werden in der aktuellen Bildungsdebatte auch als Zusammenhänge der Unterstützung oder Behinderung individueller Bildungskarrieren thematisiert. Auch hier dokumentiert sich eine Perspektive, die das Jugendalter stark als Zeitraum des Aufbaus wichtiger fachbezogener und fachübergreifender Kompetenzen sieht, die eine Grundlage erfolgreicher Integration im Erwachsenenalter darstellen (vgl. Rauschenbach u. a. 2004).

Empirische Befunde aus kohortenvergleichenden Analysen der Jugendbefragung des *SOEP* deuten zunächst an, dass Jugend zunehmend durch qualifikationsbezogene Aktivitäten auch jenseits von Schule und Berufsausbildung geprägt ist. Für den Zeitraum zwischen den Jahren 2000 und 2012 weisen sie darauf hin, dass Freizeitaktivitäten, die mit dem Aufbau von Kompetenzen und Fähigkeiten verbunden sind, bei den Jugendlichen deutlich zugenommen haben (Hille u. a. 2013). So steigt die Teilnahme 17-Jähriger an institutionalisierten musikalischen, ehrenamtlichen und sportlichen Aktivitäten im Zeitvergleich deutlich an, während die Häufigkeit informeller Treffen mit Freunden sinkt. Entlang der Angaben 17-Jähriger zu ihren Freizeitaktivitäten zeigen die Analysen der *SOEP*-Jugenddaten zwischen 2000 und 2012 einen Bedeutungszuwachs von auf kulturelle und soziale Aktivitäten bezogenen Freizeitmustern (ebd., S. 19). Die Autorinnen und Autoren fassen ihre Resultate zur Veränderung des Freizeithandelns Jugendlicher wie folgt zusammen „Bildungsorientierte Freizeitangebote verdrängen zunehmend informelle Aktivitäten“ (ebd., S. 20).

Zugleich dokumentiert sich auch in diesen Befunden ein starker Zusammenhang zwischen dem Bildungsmilieu der Jugendlichen sowie dem sozialen Status der Herkunftsfamilie einerseits und der Nutzung bildungsorientierter Freizeitaktivitäten andererseits. Im Bedeutungszuwachs von bildungsbezogener Freizeitgestaltung zeigt sich demnach ein „Fahrstuhleffekt“: So steigt die Nutzung von Bildungsangeboten in der Freizeit in den Altersgruppen insgesamt an, sozialstrukturelle Unterschiede bleiben dabei jedoch bestehen (ebd.). Dass die Jugendlichen selbst die bildungsorientierte Freizeitgestaltung als hochgradig sinnstiftend erleben, folgern die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus einer hohen subjektiven Lebenszufriedenheit bei den jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern.

Für die empirische Deskription bildungsorientierter Freizeitaktivitäten bestehen konzeptionelle Schwierigkeiten in den Kriterien der Zuordnung einzelner Zusammenhänge (Baumbast u. a. 2014, S. 20f.). Unter dem Fokus der empirischen Betrachtung der Kernherausforderung der Qualifizierung liegt der Schwerpunkt der folgenden Darstellung auf non-formalen Qualifizierungsprozessen. Darunter werden solche Bildungsarrangements ver-

standen, die außerschulisch, aber institutionell gerahmt verlaufen und auf die Vermittlung von Wissensbeständen bzw. den Aufbau von Kompetenzen sowie auf die Vergabe von institutionell verwertbaren Zertifikaten ausgerichtet sind (für empirische Daten zu Freizeitaktivitäten von Jugendlichen vgl. Kap. 3). Dazu zählen bspw. Zertifizierungen im Sport (Übungsleiter/innen) und in Sprachkursen (z. B. TOEFL), Weiterbildungen im Kontext von Verbänden wie der freiwilligen Feuerwehr und anderer Hilfsdienste, sie reichen von Tanzkursen und Schwimmabzeichen über die Jugendleiterausbildung (*JuleiCa*) bis zu Erste-Hilfe-Kursen und dem Erwerb der Fahrerlaubnis.

Im Altersgruppenvergleich weist der *Adult Education Survey* (AES) darauf hin, dass in der Bevölkerung bei der nicht-berufsbezogen organisierten (Weiter)Bildung junge Erwachsene zwischen 18 und 24 die aktivste Gruppe sind (vgl. Abb. 2–11).

Abbildung 2-11

Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung
Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: BMBF 2015b, S. 38; Daten TNS Infratest *Adult Education Survey;* eigene Berechnungen

Sofern man die Altersgruppe bis 24 Jahre nach Erwerbsstatus weiter differenziert, wird ersichtlich, dass insbesondere die jungen Erwachsenen, die sich noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden (30 %), und die nicht-erwerbstätigen jungen Erwachsenen (21 %) häufiger an nicht-beruflicher Weiterbildung teilnehmen als die Erwerbstätigen (11 %).

Aber auch schon vor dem Alter von 18 Jahren ist die Jugendphase von anderen Qualifizierungsprozessen außerhalb des formalen Bildungssektors gekennzeichnet. Exemplarisch soll dieses am Erwerb der – jugendarbeitsbezogenen – Jugendleiter-Card (*JuleiCa*) und des Erwerbs des Führerscheins skizziert werden.

2.2.3.1 Erwerb der Fahrerlaubnis

Als eine schon fast traditionelle Qualifizierung erwerben Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang zum Erwachsenenalter eine Fahrerlaubnis. Diese sichert Jugendlichen unabhängige lokale Mobilität und bildet damit eine Qualifizierung, die unmittelbar auf die lebensweltliche Verselbstständigung im Jugendalter ausgerichtet ist. Auch wenn nicht exakt der Anteil der Personen mit Fahrerlaubnis dargestellt wird, kann die Zahl der Fahrerlaubnisse in diesem Alter auf Bedeutung dieses Lernfeldes hinweisen (Tab. 2–22).

Tabelle 2-22

Zahl der Fahrerlaubnisse (alle Klassen) nach Lebensalter am 1. Januar der Jahre 2007 bis 2015
absolut und in Prozent der altersentsprechenden Bevölkerung

	Unter 18 Jahre	**18 bis 20 Jahre**	**21 bis 24 Jahre**	**Anteil an 16- bis 17-Jährigen[1]**	**Anteil an 18- bis 20-Jährigen**	**Anteil an 21- bis 24-Jährigen**
	abs.	abs.	abs.	in %	in %	in %
2007	228.222	1.834.174	3.037.139	*12*	*63*	*78*
2008	249.567	1.835.648	2.923.575	*14*	*62*	*75*
2009	257.798	1.854.875	2.945.246	*15*	*63*	*76*
2010	264.883	1.822.812	2.991.844	*16*	*64*	*76*
2011	278.597	1.780.460	3.023.445	*17*	*65*	*75*
2012	286.868	1.711.907	3.042.093	*18*	*67*	*77*
2013	270.526	1.659.784	2.983.298	*17*	*67*	*76*
2014	276.274	1.621.299	2.881.410	*17*	*66*	*76*
2015	287.624	1.597.079	2.788.650	*18*	*64*	*74*

Quelle: Statistik des Kraftfahrt-Bundesamtes (2016a, b), Bevölkerungsstatistik (ab 2011: Ergebnisse auf Grundlage des Zensus 2011); Statistisches Bundesamt Genesis-Online Datenbank; Ergebnis 12411-0005; eigene Berechnungen

In der Summe der verschiedenen Fahrerlaubnisklassen, die teilweise schon mit 16 Jahren erworben werden können, zeigt sich, dass die Zahl der Fahrerlaubnisse von Personen unter 18 Jahren in dem hier berichteten Zeitraum deutlich gestiegen ist, während sie in den beiden höheren Altersgruppen 18-20 Jahre und 21-24 Jahre zuletzt deutlich abgenommen hat. Bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung sind die Anteile in den letzten Jahren relativ konstant: Im Ergebnis haben etwa drei Viertel der Bevölkerung zwischen 21 und 24 Jahre rechnerisch eine Fahrerlaubnis.

2.2.3.2 Jugendleiter-Card

In einer sehr viel kleineren Größenordnung ist der Erwerb der Jugendleiter-Card (*JuleiCa*) zu verorten, die der Ausdruck der Qualifizierung für Jugendgruppenleitertätigkeiten ist und mit der Jugendliche und Erwachsene zudem Vergünstigungen erhalten. Die Statistik der *JuleiCa* kann – aufgrund der verbandsspezifischen und regional unterschiedlichen Nutzung – nicht die Zahl aktiver ehrenamtlicher Jugendlicher abbilden, zumal sie beschränkt ist auf diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und für diese Arbeit Fortbildungen besucht haben (vgl. Pothmann/Sass 2011). Sie dokumentiert aber – im Sinne des non-formalen Lernens –, wie viele Jugendliche und Erwachsene entsprechende organisierte Fortbildungen absolviert haben. In den letzten Jahren wurden jährlich etwa 30.000 *JuleiCas* neu ausgestellt, die auf eine Anzahl von ca. 24.000 Schulungsteilnehmende im Jugend- und jungen Erwachsenenalter hinweisen, da nach *Pothmann* und *Sass* (2011) rund 80 Prozent der *JuleiCas* an Personen unter 25 Jahre abgegeben werden (vgl. Tab. 2–23).

Tabelle 2-23

Vergebene Jugendleitercards nach Ländern
2014 und 2015 absolut[24]

	Neuausstellungen 2014	Neuausstellungen 2015	Gültige Karten 2015 insg.	Anteil gültiger Karten pro 100.000[1]
Baden-Württemberg	3.505	3.175	14.060	21,5
Bayern	4.351	5.023	19.836	19,3
Berlin	715	721	2.875	14,4
Brandenburg	510	394	1.624	17,6
Bremen	226	209	824	11,9
Hamburg	883	940	3.652	23,6
Hessen	2.432	2.095	9.550	22,0
Meckl.-Vorpommern	330	287	1.211	13,8
Niedersachsen	7.925	7.691	33.318	48,1
Nordrhein-Westfalen	3.541	3.340	13.610	6,02
Rheinland-Pfalz	1.366	1.225	5.366	20,6
Saarland	413	330	1.342	16,9
Sachsen	913	752	3.622	15,6
Sachsen-Anhalt	628	636	2.501	40,6
Schleswig-Holstein	2.082	1.948	8.997	41,3
Thüringen	588	515	2.079	15,8
Summe	**30.408**	**29.281**	**124.467**	**20,5**

1 Altersbezogen auf 15- bis unter 45-Jährige

Anteilig berechnet auf die gültigen Jugendleiter-Cards ergibt sich bundesweit ein Anteil von etwa zwei *JuleiCas* auf 10.000 Personen zwischen 15 und 45 Jahren. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass in den Jugendverbänden und den Bundesländern unterschiedlich stark auf die JuleiCa „zurückgegriffen“ wird. Die ausgegebenen JuleiCas sind etwa zu 40 Prozent an Jugendliche aus dem kirchlichen Bereich vergeben, mit Abstand gefolgt von den technischen/hilfsbezogenen Jugendverbänden und den Sportvereinen, die zumeist auch eigene Qualifizierungen anbieten (vgl. Pothman/Sass 2011, S. 27).

Auch wenn mit der Fahrerlaubnis (mit den damit verbundenen Unterrichtsstunden) und der JuleiCa (und der damit verbundenen Schulungszeit) sehr unterschiedliche Formen der Qualifizierung angesprochen sind – und diese hier dargestellt werden, weil sie statistisch entsprechend erfasst werden – illustrieren die Daten in der Gesamtschau die These des starken Bildungsbezugs im Jugendalter und weisen darauf hin, dass es neben der formalen Bildung einerseits und informell gerahmten Bildungsprozessen andererseits, erfasste und nicht erfasste Bildungsangebote im non-formalen Sektor gibt.

24 *Pothmann* und *Sass* (2011) erklären den Unterschied zwischen den Länder vor allem dadurch, dass die Auseinandersetzung mit der JuleiCa in den Landesjugendringen/den Landesverbänden der Jugendorganisationen unterschiedlich stark ist, sich die Öffentlichkeitsarbeit für die Card sowie auch die mit ihr verbundenen Vergünstigungen in den Bundesländern sehr unterschiedlich gestalten und dass die Rolle der JuleiCa in den einzelnen Bundesländern als Qualifikationsnachweis und/oder als Nachweis zum Erhalt von Vergünstigungen verschieden ist.

2.3 Verselbstständigung als Kernherausforderung des Jugendalters

Bis in die 1990er Jahre hinein wurde Jugend grundlegend als Zeitraum der Transition, der Handlungsentlastung bzw. der Erlangung von Handlungsfähigkeit und Mündigkeit verstanden. In den letzten Jahren sind diese Konzeptionen der Vorstellung einer stärkeren Eigenständigkeit und Eigendynamik des Jugendalters gewichen (ausführlich Kap. 1). Mit einem solchen Verständnis von Jugend werden neue Zuschreibungen und Erwartungen an Jugendliche und ihr Handeln gerichtet. Einzelne Charakteristika und Handlungsfelder des Jugendalters unterliegen in diesem Zusammenhang historischen Veränderungen. Gleichbleibend wird die Jugend in ihrer gesellschaftlichen Verankerung aber vor allem am Grad ihrer Verselbstständigung gemessen (z. B. Olk 1989; Krüger 1990). Verselbstständigung wird dabei vor allem als alltagspraktische Loslösung vom Elternhaus und als Autonomiegewinn in verschiedenen lebenspraktischen Bereichen gefasst. Als empirisch identifizierbare, zentrale Indikatoren gelten dabei die Gründung eines eigenen Haushalts, die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit sowie die eigene Elternschaft (z. B. Birkelbach 1998, S.17ff.).

Bilden diese Lebensereignisse des eigenständigen Wohnens, Geldverdienens und Familienlebens auch zentrale Schritte am Übergang Jugendlicher in das Erwachsenenleben, so ist die Verselbstständigung gegenüber der Herkunftsfamilie damit nur unzureichend beschrieben. So müssen für die konzeptionelle Bestimmung des Jugendalters als Lebenslage weiterhin Aspekte der autonomen Entscheidungsfindung, z. B. in den Bereichen Medienhandeln, Zusammensein mit Gleichaltrigen, Sexualität und Konsum, als Ereignisse gefasst werden, die den Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter betreffen (vgl. Maschke/Stecher 2016). Selbstständiges Handeln Jugendlicher zeigt sich schließlich auch in Entscheidungen für Berufswahl und Qualifikation oder im Bereich der Mobilität von Jugendlichen sowie in der Wahrnehmung bürgerschaftlicher Beteiligungsformen, wie Wahlen oder ehrenamtliche Arbeit.

Insbesondere die letztgenannten Handlungsbereiche stellen allerdings eher Selbstpositionierungen Jugendlicher innerhalb der Gesellschaft dar und werden deshalb in Kapitel drei dieses Berichts ausführlich behandelt. Mit Blick auf die Abbildbarkeit der entsprechenden Indikatoren stehen im Folgenden die zuerst beschriebenen Lebensereignisse der Haushaltsgründung, der Einmündung in den Beruf und der Familiengründung im Zentrum, über die gleichzeitig historische Verschiebungen in den Prozessen der Verselbstständigung wie auch strukturelle Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen sichtbar werden.

Historische Verschiebungen dieser Ereignisse im Lebenslauf bestehen in einer deutlichen Abnahme der Erwerbstätigkeit sowohl unter Jugendlichen als auch unter jungen Erwachsenen und in einem kontinuierlichen Anstieg des Heiratsalters um sieben bis acht Jahre seit den 1960er Jahren (vgl. Kap. 1). Zum Auszugsalter aus dem Elternhaus und zur Gründung eines eigenen Haushalts liegen hingegen unterschiedliche Befunde vor.

Zugleich zeigen Analysen auf der Basis des *AID:A-Surveys* 2014, dass zentrale Lebensereignisse der alltagspraktischen Verselbstständigung nicht für alle Jugendlichen im gleichen Lebensalter stattfinden, sondern dass diese u. a. wesentlich an die Bildungsbeteiligung gekoppelt sind (vgl. Abb. 2–12).

Abbildung 2-12

Alter beim ersten Erreichen verschiedener Lebensereignisse junger Erwachsener (in Jahren) nach dem angestrebten bzw. erreichten Schulabschluss
Deutschland 2014

DJI-Survey, AID:A II 2014, nach Berngruber 2015a, S. 56

Damit ergeben sich sehr unterschiedliche Wege der Verselbstständigung. So münden Jugendliche, die höchstens den Hauptschulabschluss erwerben, durch Maßnahmen im Übergangssystem zwar zu einem ähnlichen Zeitpunkt in die Ausbildung ein, wie höher qualifizierte Jugendliche, und nehmen mit etwa 20 Jahren sehr früh eine Erwerbstätigkeit auf. Ihre alltagspraktische Verselbstständigung durch den Auszug aus dem Elternhaus findet jedoch mit durchschnittlich 25 Jahren gegenüber anderen Gruppen sehr spät statt. Kontrastierend dazu ergibt sich für Abiturientinnen und Abiturienten mit der Einmündung in Ausbildung oder Studium und dem gleichzeitigen Auszug aus dem Elternhaus eine zeitliche Bündelung von Schritten in die Selbstständigkeit, während ihr Einstieg in die Erwerbstätigkeit erst deutlich später mit ca. 25 Jahren stattfindet.

Zeitlich stärker entzerrt erfahren Jugendliche mit mittleren Qualifikationen die untersuchten Lebensereignisse. Zugleich macht die Analyse deutlich, dass vor dem Hintergrund einer weiteren Scholarisierung der Jugendphase und jüngerer Entwicklungen im Bildungssystem kaum noch zeitliche Differenzen in der Einmündung in Ausbildung oder Studium zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungskarrieren bestehen. Auch im Zusammenleben mit Partnerinnen und Partnern und der Gründung einer eigenen Familie bestehen nur geringe durchschnittliche Ungleichzeitigkeiten zwischen Jugendlichen mit verschiedenen Qualifikationen. Verschiedene Zeitverläufe bestehen hingegen zwischen den Gruppen in der Aufnahme eigener Erwerbstätigkeit und dem Auszug aus dem Elternhaus. Diese Verschiebungen irritieren auf den ersten Blick: Niedrig qualifizierte Jugendliche arbeiten früh, ziehen aber spät in eine eigene Wohnung, während hoch qualifizierte Jugendliche früh zuhause ausziehen, aber spät zu arbeiten beginnen. Gleichzeitig dokumentieren sich hierin verschiedene bildungsbezogene Mobilitäten in der Ausbildungssituation sowie unterschiedliche ökonomische Ressourcen im Verlauf der Ausbildung. Diese differenten Entwicklungspfade werden in den folgenden Abschnitten zu den Themen Wohnen und Erwerbsarbeit weiter vertieft.

2.3.1 Wohnen

Die Herkunftsfamilie stellt, das zeigen Analysen zur sozioökonomischen Lage ebenso wie im Bereich der Qualifikationen, nach wie vor einen wesentlichen Kontext des Aufwachsens in der Gegenwartsgesellschaft dar. Im historischen Vergleich haben sich die Formen des familialen Zusammenlebens dabei vervielfältigt (z. B. Beck-

Gernsheim 1997; Gauthier 2002; Nave-Herz 2012): Dennoch wachsen Kinder und Jugendliche auch heute in der großen Mehrheit (zu fast ¾) in Familien mit Ehepaaren als Eltern auf (vgl. Tab. 2–24).

Tabelle 2-24

Ledige Kinder in Familien nach Familienform
2014 in Deutschland, absolut und in %

	Ledige Kinder nach Familienform				
Altersgruppe	**Insgesamt**	**Ehepaare**	**Nichteheliche Lebensgemeinschaften**	**Alleinerziehende**	
				Väter	**Mütter**
		in %			
unter 3 Jahre	2.041.000	*70*	*18*	*0*	*12*
3 bis unter 6 Jahre	2.064.000	*74*	*11*	*1*	*14*
6 – unter 10 Jahre	2.774.000	*74*	*8*	*2*	*16*
10 – unter 15 Jahre	3.684.000	*74*	*6*	*2*	*18*
15 – unter 18 Jahre	2.392.000	*73*	*5*	*3*	*19*
18 – unter 21 Jahre	1.969.000	*73*	*4*	*4*	*18*
21 – unter 27 Jahre	2.284.000	*75*	*3*	*5*	*17*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2015k; eigene Berechnungen

Die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen ist, dass sie mit zunehmendem Alter häufiger in Haushalten von Alleinerziehenden wohnen – mit allen sich hieraus ergebenen Herausforderungen, wie bspw. einem höheren Armutsrisiko. Während etwa 22 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 21 Jahren – und damit etwa jeder und jede vierte bis fünfte Heranwachsende – in einem alleinerziehenden Haushalt aufwächst, sind es bspw. bei den Kindern unter sechs Jahren nur zwölf bis 15 Prozent. Deutlich wird zudem, dass im Binnenverhältnis der Alleinerziehenden das Zusammenleben mit der Mutter in großem Maße überwiegt.

Dabei leben im Osten Deutschlands deutlich mehr Kinder und Jugendliche mit einem alleinerziehenden Elternteil als im Westen der Republik (vgl. Statistisches Bundesamt 2011a, S. 9). Im Zeitraum der vergangenen zwei Jahrzehnte ist deren Zahl in beiden Landesteilen deutlich angestiegen und betrug im Jahr 2014 in den westdeutschen Bundesländern 22 Prozent und in den ostdeutschen Bundesländern 30 Prozent (Statistisches Bundesamt 2015h, S. 51). Regionale Unterschiede zwischen Ost und West bestehen auch in der Familiengröße: Nach Analysen auf Basis des Mikrozensus lebten in Ostdeutschland im Jahr 2014 34 Prozent der unter 18-Jährigen als einziges Kind im Haushalt der Eltern, in Westdeutschland traf dies auf 25 Prozent zu (Statistisches Bundesamt 2015i).

Ähnliches gilt auch mit Blick auf die Zahl der Kinder im Haushalt. So lebten 2014 in Ostdeutschland 45 Prozent der unter 18-Jährigen mit einem und 21 Prozent mit zwei oder mehr Geschwistern im Haushalt. In Westdeutschland betrug die Zahl der Heranwachsenden mit einem Geschwisterkind 48 Prozent und die Zahl derjenigen, die mit zwei oder mehr Geschwistern aufwachsen, belief sich im gleichen Jahr auf 28 Prozent (ebd.). Insgesamt leben also Jugendliche im Osten Deutschlands in kleineren Familien als im Westen. Differenzen in der Familiengröße finden sich auch zwischen Stadt und Land, wobei Jugendliche in Großstädten in kleineren Familienkonstellationen leben als Jugendliche in kleineren Gemeinden.

Fragt man nach den Wohnbedingungen im familialen Kontext, so ist mit Blick auf die historische Entwicklung zunächst festzuhalten, dass Menschen heutzutage deutlich mehr Wohnraum zur Verfügung steht als je zuvor. Zugenommen hat dabei sowohl die Zahl der Wohnungen als auch deren Zimmerzahl, wohingegen die Zahl der Bewohnerinnen und Bewohner pro Wohneinheit deutlich abgenommen hat (Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 52f.). Nach einer Befragung im Jahr 2011 verfügten 90 Prozent der Haushalte in West- und 97 Prozent der Haushalte in Ostdeutschland, in denen Kinder lebten, über mindestens ein Kinderzimmer (Harth/Scheller 2012, S. 51f.).

Bezogen auf den Auszug aus dem Elternhaus, der mit der Gründung eines eigenen Haushalts den Abschluss der räumlichen und lebenspraktischen Verselbstständigung markiert, liegen unterschiedliche Befunde vor (zusam-

menfassend vgl. Berngruber 2015b, S. 3). Einerseits verweisen Analysen des Mikrozensus darauf, dass junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 27 Jahren zu Beginn des 21. Jahrhunderts häufiger noch im elterlichen Haushalt leben als noch in den 1970er Jahren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 80). Dieser Befund wird gestützt durch aktuelle amtliche Daten, nach denen im Jahr 2011 94 Prozent der 18-Jährigen noch in der Herkunftsfamilie wohnten, während ca. drei Prozent in einem Einpersonenhaushalt und nur ein Prozent mit einer eigenen Familie lebte (Statistisches Bundesamt 2012a, S. 19).

Im Alter von 20 Jahren lebten noch 75 Prozent der jungen Erwachsenen im Elternhaus und etwa sieben Prozent in einem partnerschaftlichen Haushalt, und im Alter von 25 Jahren wohnten etwa je ein Drittel bei den Eltern und in eigener Partnerschaft (ebd.). Zugleich kommen *Maschke* und *Stecher* (Maschke/Stecher 2017, S. 31) auf der Grundlage vergleichender Analysen der *Shell-Jugendstudien* seit den 1950er Jahren zu dem Befund, dass im historischen Vergleich immer mehr Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren nicht mehr bei ihren Eltern wohnen – dies deutet eher auf ein Absinken des Auszugsalters hin. Auch eine Analyse des Statistischen Bundesamts zum Alleinleben in Deutschland (2012a, S. 19ff.) deutet darauf hin, dass sich Formen des Wohnens im Jugendalter in den vergangenen zwei Jahrzehnten diversifiziert haben.

Differenziertere Untersuchungen zum Thema verweisen einerseits auf sozialstrukturelle, makroökonomische und sozialpolitische Bedingungen der räumlichen Ablösung von der Herkunftsfamilie (vgl. Berger 2009, S. 196) und machen andererseits deutlich, dass auf der Ebene der Familie Bedingungen der Wohnungsgröße und des Familienklimas eine höhere Bedeutung für das Auszugsalter zukommt als den finanziellen Bedingungen in der Herkunftsfamilie (ebd.). Als besonders relevanter Einflussfaktor erweist sich jedoch die Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bildung und Ausbildung (z. B. Huinink/Konietzka 2004). Ein später Auszug aus dem elterlichen Haushalt ist dabei gekoppelt an niedrige schulische Qualifikationen in Verbindung mit einer Berufsausbildung, wohingegen der Beginn eines Hochschulstudiums nach entsprechender schulischer Qualifikation eher eine frühe Haushaltsgründung zur Folge hat (ebd.; Berngruber 2015b).

So liegt das durchschnittliche Auszugsalter von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss nach Analysen des *DJI*-Surveys *AID:A* in der zweiten Welle im Jahr 2014 bei ca. 25 Jahren, während Abiturientinnen und Abiturienten bereits mit durchschnittlich 21 Jahren den elterlichen Haushalt verlassen (Berngruber 2015a) Auch die Gründe für den Auszug variieren: Während 70 Prozent der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen ihren Auszug mit dem Wunsch nach Unabhängigkeit und 53 Prozent mit dem Zusammenziehen mit einer Partnerin oder einem Partner begründen, bildet für junge Erwachsene mit Abitur die Aufnahme eines Studiums bzw. einer Ausbildung (70 %) einen ebenso wichtigen Beweggrund für den Auszug wie der Wunsch nach Unabhängigkeit (64 %) – das Zusammenziehen in einer Beziehung spielt hier nur eine untergeordnete Rolle (18 %) (Berngruber 2015a, S. 57). Dabei ist der frühe Auszug Studierender vor allem mit einem durch das Studium bedingten Wohnortswechsel zu begründen und – anders als die durchschnittlich drei Jahre spätere partnerschaftliche Haushaltsgründung – grundsätzlich temporär angelegt. Insgesamt wird deutlich, dass bezogen auf die räumliche Verselbstständigung unterschiedliche Muster bestehen, die eng an das erreichte schulische Bildungsniveau sowie die eingeschlagenen Ausbildungswege gekoppelt sind.

Der Zeitpunkt des Auszugs aus dem Elternhaus wird außerdem durch das Geschlecht beeinflusst, wobei junge Frauen (21 Jahre) ihr Elternhaus im Durchschnitt zwei Jahre früher verlassen als junge Männer (23 Jahre). Auch im europäischen Ländervergleich zeigen sich Differenzen im Auszugsalter junger Erwachsener (Statistisches Bundesamt 2009; zusammenfassend Berngruber 2015b), wobei insbesondere ökonomische Bedingungen für eine frühere räumliche Selbstständigkeit von Jugendlichen in Nordwesteuropa verantwortlich gemacht werden. Analysen zu Veränderungen der jugendlichen Verselbstständigung im Zuge ökonomischer Krisen deuten auf deutliche Verzögerungen des Auszugs aus dem Elternhaus, im Zusammenhang mit steigenden sozialstrukturellen Risiken für Jugendliche insbesondere in Südeuropa, im letzten Jahrzehnt hin (z. B. Mazzotta/Parisi 2016).

Besondere Bedingungen der räumlichen Verselbstständigung bestehen für Jugendliche im Übergang aus nichtfamilialen Wohnzusammenhängen (Care-Leaver), für Jugendliche mit eingeschränktem Aufenthaltsrecht in der Bundesrepublik Deutschland (z. B. Geflüchtete, UMF) sowie für solche, die nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit stehen (vgl. Kap. 7).

2.3.2 Ökonomische Verselbstständigung

In der historischen Entwicklung ökonomischer Selbstständigkeit und sozialstruktureller Platzierung von Jugendlichen kann für das Gebiet der westlichen Bundesländer insgesamt festgehalten werden, dass sich für Jugendli-

che im Zeitvergleich der 1950er Jahre bis heute der Übergang von der Schule in den Beruf zeitlich ausgedehnt hat und zunehmend diskontinuierlich verläuft.

Genannt wurden dabei schon die recht kontinuierlichen Verschiebungen in der ausbildungsbezogenen Bildungsbeteiligung: So sank die Zahl derjenigen, die generell ohne Ausbildung bleiben von über 40 Prozent Anfang der 1950er Jahre auf unter zehn Prozent Anfang der 1990er Jahre (Bechler 2014, S. 106). Im Gegenzug hat ab Mitte der 1980er Jahre das sogenannte „Übergangssystem“ eine Scharnierfunktion eingenommen, deren Effizienz und Qualität bis heute umstritten geblieben ist (z. B. Baethge u. a. 2007, S. 24; Severing 2010, S. 93 ff.). Zudem hat sich im Zuge von Bildungsexpansion und demografischem Wandel seit den späten 1950er Jahren das Verhältnis von Auszubildenden und Studierenden kontinuierlich in Richtung Studierende verändert. Dem liegt ein deutlicher Anstieg des Anteils der Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung zugrunde, der Anfang der 1960er Jahre noch etwa sechs Prozent betrug und heute fast die Hälfte einer Alterskohorte ausmacht (Fraij u. a. 2015).

Die damit verbundene Verlängerung der Bildungsbiografie bei jungen Menschen zeigt sich auch in einem deutlichen Absinken der Erwerbstätigenquote der unter 15- bis 25-Jährigen bis zur Jahrhundertwende (Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 61). Waren im Jahr 1960 noch drei Viertel der 15- bis 20-Jährigen und über 80 Prozent der 20- bis 25 Jährigen erwerbstätig, so traf dies im Jahr 1977 nur noch auf 45 Prozent der Jugendlichen und 71 Prozent der jungen Erwachsenen und im Jahr 1997 nur noch auf rund ein Viertel der 15- bis 20-Jährigen und 63 Prozent der 20- bis 25-Jährigen zu (ebd.). Strukturell verändert hat sich – wie auch im Ausbildungsbereich – die Einbindung der jungen Erwerbstätigen in verschiedene Segmente des Arbeitsmarktes. Dabei nimmt die Bedeutung selbstständiger wie abhängiger Beschäftigung in den Bereichen Industrie, Handwerk und Landwirtschaft ab und diejenige von Dienstleistungen im Angestelltenverhältnis des Handels, öffentlichen Dienstes und Gesundheitswesens weiter zu (vgl. ebd., S. 65; Baethge 2001). Verschiebungen bestanden vor dem Hintergrund des steigenden Qualifikationsniveaus Jugendlicher auch im Bereich der Zugänge von Haupt- und Realschülerinnen und -schülern in die Ausbildung. Nach Analysen auf der Grundlage der IAB-Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ beansprucht der Übergang von der Schule in die Ausbildung insbesondere für junge Menschen mit niedriger und mittlerer schulischer Qualifikation zwischen 1985 und 2005 zunehmend mehr Zeit. Diese Entwicklung ist dabei weitgehend unabhängig von Veränderungen in der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Gruppe und unterliegt stattdessen konjunkturellen Einflüssen, während sich die Übergänge von Abiturientinnen und Abiturienten in diesem Zeitraum kaum verändern (Kleinert/Jacob 2012).

Zugleich unterliegen die Beschäftigungsverhältnisse junger Menschen nach Abschluss der Ausbildung zunehmend Befristungen (Schmelzer u. a. 2015, S. 261) und werden seit Ausweitung des Niedriglohnsektors im Zuge der sogenannten „aktivierenden Arbeitsmarktpolitik“ häufiger als andere Altersgruppen mit einer geringen Vergütung entlohnt (Buch/Hell 2014). Trotz abnehmender Bedeutung der dualen Ausbildung bleibt diese dabei auch gegenwärtig der sicherste Garant für die Einmündung in den Beruf und den Zugang zu unbefristeter Beschäftigung (Schmelzer u. a., S. 255ff.). Für Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie die nicht beruflich Qualifizierten ergeben sich demgegenüber durch erhöhte Wahrscheinlichkeiten befristeter Beschäftigungsverhältnisse größere Unsicherheiten in der Berufseinmündung.

In der historischen Entwicklung des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt hat also zunächst eine Ausdifferenzierung und Verlängerung der Phasen von Ausbildung und Berufseinmündung stattgefunden. Insbesondere für junge Menschen mit niedrigeren Qualifikationen hat sich dabei die Dauer und Komplexität des Übergangs erhöht (Kleinert/Jacob 2012). Für einen Teil der Jugendlichen ist diese Phase mit steigenden Abhängigkeiten von der Herkunftsfamilie verbunden, die sich u. a. in einem längeren Verbleib von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Haushalt ihrer Eltern dokumentiert (Engstler/Menning 2003).

2.3.2.1 Erwerbstätigkeit und Lohnarbeit junger Menschen

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren im Jahr 2014 etwa ein Viertel der 15- bis 20-Jährigen und knapp zwei Drittel der 20- bis 25-Jährigen erwerbstätig (Statistisches Bundesamt 2015h, S. 353; vgl. Abb. 2–13) – entweder als Haupttätigkeit oder als Nebenjob. Junge Menschen weisen damit eine geringere Erwerbsquote auf als Erwachsene zwischen 25 und 60 Jahren, sind aber insgesamt gesehen stärker in den Arbeitsmarkt integriert als Menschen über 60 Jahre, die sich an der Schwelle zum Erwerbsende befinden.

Abbildung 2-13

Erwerbstätigenquoten insgesamt und nach Geschlecht in %
Deutschland 2000, 2005, 2010 und 2014[1]

1 Bis 2004 Ergebnisse einer Bezugswoche im Frühjahr, ab 2005 Jahresdurchschnittswerte sowie geänderte Erhebungs- und Hochrechnungsverfahren, ab 2011 Hochrechnung anhand der Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011
Quelle: Statistisches Bundesamt 2015h, S. 353

Seit dem Jahr 2000 ist die so gefasste Erwerbsbeteiligung junger Menschen in Deutschland relativ stabil. In Relationen zeigt sich, dass im Jahr 2014 etwas mehr als jede zweite Person zwischen 20 und 25 Jahren erwerbstätig war, und genauso viele befinden sich noch in allgemeinbildenden Qualifikationen oder studieren.[25]

Stellt man die Erwerbsbeteiligung der jungen Menschen der Gesamtbevölkerung gegenüber, zeigen sich Differenzen vor allem mit Bezug auf geschlechtsbezogene Erwerbsquoten. Während in der Gruppe der 15- bis 65-Jährigen etwa 78 Prozent der Männer, aber nur 69 Prozent der Frauen einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ergibt sich in den Altersgruppen der 15- bis 20-Jährigen und 20- bis 25-Jährigen mit 28 Prozent bzw. 65 Prozent erwerbsbeteiligten jungen Männern und 24 Prozent bzw. 63 Prozent jungen Frauen in Erwerbsarbeit eine deutliche Verschiebung (vgl. Abb. 2–13).

Wie schon angedeutet, unterscheidet sich die Struktur der Erwerbstätigkeit junger Menschen dabei deutlich von der anderer Altersgruppen: Erwerbstätige unter 25 Jahren sind vor allem häufiger befristet und geringfügiger beschäftigt als Menschen in anderen Altersgruppen – durch Nebenjobs, aber auch durch Beschäftigungsverhältnisse bei der Berufseinmündung. Geringfügige Beschäftigungen im Jugendalter erfüllen dabei verschiedene Funktionen: Sie können einen Nebenjob zur Finanzierung von Anschaffungen oder Reisen, zur Strukturierung von Übergangsphasen, zur Vertiefung von Interessen oder dem Erwerb beruflicher Erfahrungen wie auch zur Steigerung der Einkünfte für den Lebensunterhalt darstellen (vgl. Schneider/Wagner 2003). Auf der Basis von Daten aus dem *SOEP* wurde für die Jahre 2000 bis 2002 konstatiert, dass ca. 40 Prozent der Jugendlichen unter 18 Jahren bereits in Nebenjobs gearbeitet haben, davon gingen ca. sieben Prozent der Jugendlichen bereits im Alter von 13 Jahren einer bezahlten Tätigkeit nach (ebd.). Im Rahmen der *Shell-Jugendstudien* wurden für das Jahr 2010 ähnliche Daten ermittelt (Leven u. a. 2010) und auch Analysen der *AID:A*-Studien erbringen analoge Werte. Demnach arbeitet insgesamt ein Drittel der unter 18-Jährigen, ca. 20 Prozent davon ausschließlich in den Schulferien, ca. 30 Prozent nur neben der Schule und ca. jede/jeder Zweite sowohl neben der Schule als auch in den Ferien (vgl. Tully/van Santen 2015, S. 130). Die Ausübung bezahlter Arbeit hat dabei keinen unmittelbaren Einfluss auf Schulleistungen und führt nach bislang vorgelegten Befunden auch nicht zu weniger aktiver Freizeitgestaltung (Schneider/Wagner 2003).

Gleichwohl bestehen deutliche Unterschiede in der Ausübung von Nebenjobs zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Gruppen (vgl. Tully/van Santen 2015, S. 131f.): Hinzu kommen regionale Differenzen zwischen Ost und West. So jobben Jugendliche in den westlichen Bundesländern in allen Altersgruppen häufiger als in den östlichen, wo geringfügige Beschäftigungen vermehrt von Arbeitslosen übernommen werden. Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Häufigkeit der Ausübung von Nebenjobs bestehen nur in der Altersgruppe der 17-Jährigen, wo mehr junge Frauen als Männer arbeiten. Auch Gymnasiasten sind geringfügig häufiger in Nebenjobs beschäftigt als Jugendliche an niedriger qualifizierenden Schulformen (ebd.). Im Vergleich der Daten mit dem internationalen Stand der Forschung wird aber auch deutlich, dass Jugendliche in Westeuropa in geringerem Maße Nebenjobs ausüben als dies in den USA der Fall ist (Tully/van Santen 2015, S. 127).

Die aktuelle Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes zeigt, dass regelmäßige Erwerbsarbeit in der Altersgruppe der unter 18-Jährigen nur einen sehr kleinen Teil der Jugendlichen betrifft und auch bei diesen zeitlich deutlich unter dem Volumen einer Vollzeitstelle bleibt (Statistisches Bundesamt 2015j, S. 15). Unter den jungen Erwachsenen zwischen 18 und 29 Jahren steigt die Zeitaufwendung gegenüber den jüngeren aktiven Jugendlichen auf acht Stunden täglich deutlich an, und auch die Zahl derjenigen, die einen wesentlichen Teil ihrer Zeit mit Erwerbsarbeit verbringen, steigt auf über 40 Prozent (ebd., S. 19).

Strukturell unterscheiden sich junge Menschen gewöhnlich gegenüber anderen Altersgruppen durch eine höhere Erwerbslosigkeit. In Deutschland lag die Jugenderwerbslosigkeit im Jahr 2014 dagegen bei durchschnittlich sieben Prozent der unter 25-jährigen Erwerbspersonen (vgl. Tab. 2–25).

---

[25] Studium kann dabei bspw. mit Erwerbstätigkeit einhergehen.

Tabelle 2-25

Erwerbslosenquoten nach Altersgruppen und Geschlecht 2000 bis 2014
Deutschland, absolut und in %

Alter von … bis unter … Jahren	2000			2005			2010			2014		
	insgs.	Männer	Frauen	insg.	Männer	Frauen	insg.	Männer	Frauen	insg.	Männer	Frauen
in 1000												
insgesamt	**3.127**	**1.691**	**1.435**	**4.583**	**2.574**	**2.009**	**2.948**	**1.698**	**1.250**	**2.090**	**1.189**	**901**
dar. 15-65	3.124	1.689	1.434	4.578	2.572	2.007	2.944	1.695	1.249	2.082	1.184	898
15-20	111	60	52	218	120	98	139	78	61	98	57	42
20-25	274	167	106	529	316	213	322	191	130	229	134	96
25-30	266	157	109	479	285.0	194	343	211	132	253	150	103
30-35	364	188	175	458	262	196	307	178	129	241	139	102
in %												
insgesamt	***7,9***	***7,6***	***8,3***	***11,1***	***11,3***	***10,9***	***7***	***7,5***	***6,5***	***5***	***5,3***	***4,6***
dar. 15-65	*7,9*	*7,6*	*8,3*	*11,3*	*11,5*	*11*	*7,1*	*7,6*	*6,6*	*5,1*	*5,4*	*4,7*
15-20	*7,4*	*6,9*	*8,1*	*14,7*	*14,2*	*15,4*	*10,7*	*10,5*	*10,9*	*8,7*	*8,9*	*8,4*
20-25	*8,5*	*9,5*	*7,3*	*15,4*	*17*	*13,4*	*9,3*	*10,4*	*8,1*	*7,4*	*8,1*	*6,6*
25-30	*6,9*	*7,4*	*6,2*	*12,5*	*13,6*	*11,2*	*8,4*	*9,7*	*6,9*	*6,1*	*6,9*	*5,3*
30-35	*6,6*	*6*	*7,3*	*10,6*	*10,7*	*10,6*	*7,4*	*7,8*	*7*	*5,5*	*5,8*	*5,1*

Bis 2004 Ergebnisse einer Bezugswoche im Frühjahr, ab 2005 Jahresdurchschnittswerte sowie geänderte Erhebungs- und Hochrechnungsverfahren, ab 2011 Hochrechnung anhand der Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011
Quelle: Statistisches Bundesamt 2015h, S. 354

Im europäischen Vergleich weist Deutschland aktuell eine besonders niedrige Erwerbslosigkeit junger Menschen auf. Insbesondere in den südeuropäischen Staaten sind bis zu 50 Prozent der unter 25-Jährigen erwerbslos (Eurostat 2016b). Gleichzeitig lag die Zahl der 15- bis 24-jährigen Erwerbslosen im Durchschnitt der Europäischen Union in den Jahren 2000 und 2012 in den meisten Ländern durchgängig fast doppelt so hoch wie die der Menschen im Alter über 25 Jahren (vgl. Berlingieri u. a. 2014, 41ff.; Bundesagentur für Arbeit 2016, S. 7), womit für junge Menschen auch jenseits ökonomischer Krisen besondere Risiken in der Erwerbsbeteiligung bestehen. Eine erhöhte Jugendarbeitslosigkeit betrifft in Deutschland allerdings vor allem kurzfristige Formen von Arbeitslosigkeit (IAB (2014, S. 4f.).

Aber auch innerhalb Deutschlands unterliegen Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit demografischen und konjunkturellen Schwankungen ebenso, wie regionalen, bildungsbezogenen und migrationsbezogenen Disparitäten und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit in der Fortsetzung in der Generationenfolge: Seit Anfang der 2000er Jahre hat sich die Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen in Deutschland mehr als halbiert (vgl. Brenke 2013), was vor allem auf die demografischen und weniger auf die konjunkturellen Entwicklungen zurückzuführen ist. Die wirtschaftliche Lage einzelner Regionen ist durchaus wesentlich für seit längerem bestehende regionale Unterschiede in der Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener am Arbeitsmarkt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015, S. 9). So lag die Arbeitslosenquote junger Menschen unter 25 Jahren im Oktober 2015 in Ostdeutschland mit 7,7 Prozent fast doppelt so hoch wie in Westdeutschland (4,3 %) und in den Stadtstaaten Bremen und Berlin mit 8,8 Prozent und 9,7 Prozent höher als in den südlichen Flächenländern Bayern (2,6 %) und Baden-Württemberg (2,6 %) (vgl. Abb. 2–14).

Abbildung 2-14

Arbeitslosigkeit und Hartz-IV-Bezug unter jungen Menschen nach Bundesländern
Deutschland, Oktober 2015, Anteil in %

Quelle: DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016, S. 1 nach Daten der Bundesagentur für Arbeit

Mit den Quoten der arbeitslos gemeldeten jungen Menschen unterscheidet sich im Vergleich der Bundesländer auch die Zahl jugendlicher Hartz-IV-Empfängerinnen und Empfänger: Während in Berlin ein Fünftel aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Hartz-IV-Leistungen angewiesen ist, betrifft dies in Bayern nur drei Prozent (vgl. DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016). Auffällig ist aber, dass der Anteil der 15- bis 24-Jährigen, die Hartz-IV beziehen, insgesamt die Zahl arbeitsloser junger Menschen in allen Regionen deutlich übersteigt. Und während die Arbeitslosigkeit bei den unter 25-Jährigen zwischen Februar 2015 und Februar 2016 um fast zwei Prozent sank, ist die Zahl der Hartz IV-Empfängerinnen und Empfänger in dieser Altersgruppe leicht angestiegen (ebd., S. 3).

Wie der bildungsbezogene und berufliche Status insgesamt, unterliegt auch das Risiko einer frühen Arbeitslosigkeit in Deutschland intergenerativen Effekten: So zeigen *Mäder u. a.* (2015) auf der Basis von Daten des Sozioökonomischen Panels zur Arbeitsmarktbeteiligung von Vätern und Söhnen, dass bei früherer Arbeitslosigkeit von Vätern auch bei deren Söhnen mit höherer Wahrscheinlichkeit Phasen beruflicher Desintegration auftreten. Dieser Zusammenhang ist besonders ausgeprägt bei Familien mit mittlerem schulischen und beruflichen Qualifikationsniveau sowie solchen ohne Migrationshintergrund (ebd.).

Dennoch zeigt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund ein deutlich erhöhtes Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. OECD 2015b). Während sich im internationalen Vergleich der OECD-Staaten kaum Differenzen in der Arbeitsmarkteinbindung von jungen Menschen mit und ohne familiale Zuwanderungsge-

schichte finden lassen, sind diese in den meisten europäischen Ländern stärker von Arbeitslosigkeit betroffen. Nach dem aktuellen OECD-Integrationsbericht lag die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen von z. B. im Inland Geborenen mit im Ausland geborenen Eltern in der Bundesrepublik Deutschland mit über 20 Prozent im Jahr 2013 mehr als doppelt so hoch wie diejenige von jungen Menschen ohne eigene oder elterliche Zuwanderungsgeschichte (ebd., S. 269). Der Bericht zeigt außerdem, dass diese als junge Menschen deutlich häufiger nicht qualifikationsadäquate Tätigkeiten ausführen und deutlich seltener im öffentlichen Dienst angestellt sind.

Zusammengefasst ist etwa die Hälfte der jungen Menschen zwischen 15 und 25 Jahren erwerbstätig, die meisten davon befinden sich noch in Ausbildung. Arbeitsmarktintegration und Arbeitsbedingungen variieren dabei im Wesentlichen mit dem schulischen Qualifikationsniveau der jugendlichen Erwerbstätigen, wobei befristete und geringfügige Beschäftigungen dominieren. Insgesamt ergeben sich damit für junge Menschen sehr unterschiedliche Bedingungen und Chancen für ökonomische Verselbstständigung. Barrieren bestehen vor allem für einen Teil der Jugendlichen in regionalen und sozialstrukturellen Bedingungen, wie regionale Wirtschaftslage, Bildungsabschluss, elterlicher Arbeitsmarktintegration oder ethno-natio-kultureller Zugehörigkeit.

2.3.2.2 Ökonomische Selbstständigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener

Jugendliche und junge Erwachsene verfügen über finanzielle Mittel, die je nach Alter, Bildungsstatus und eigener Erwerbsarbeit stark variieren und die sich zum großen Teil aus diversen Quellen zusammensetzen (Tully/van Santen 2015). *Tully* und *van Santen* (2012) zeigen in Analysen von *AID:A*-Daten aus dem Jahr 2009, dass 13-Jährige über ein durchschnittliches Taschengeldbudget in Höhe von 30 € verfügen, 17-Jährige hingegen über durchschnittlich 68 €. Die Höhe der Mittel schwankt dabei regional, nach Bildungsstatus der Kinder, nach Geschlecht sowie nach dem Haushaltseinkommen der Familie (ebd., S. 202). So erhalten Mädchen, Lernende an niedrig qualifizierenden Schulen und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigeren Haushaltseinkommen ein geringeres Taschengeld. Über zusätzliche Einnahmen, z. B. durch Belohnungen für besondere Leistungen in der Schule oder im Haushalt, bei einem beträchtlichen Teil der Jugendlichen jedoch auch durch Nebenjobs, steigen die verfügbaren monatlichen Mittel auf ca. 40 € bei 13-Jährigen und ca. 150 € bei 17-Jährigen an (ebd., S. 205) – auch diese Verfügungen unterliegen den genannten Schwankungen.

Jugendliche und junge Erwachsene, die in betrieblichen, schulischen und hochschulischen Ausbildungsverhältnissen stehen, finanzieren sich, je nach institutioneller Verankerung, aus unterschiedlichen Quellen. Dabei bestehen z. T. erhebliche regionale Unterschiede in den verfügbaren Mitteln der Jugendlichen; die Bedeutung einzelner Einkommensquellen variiert nach Geschlecht und sozialer Herkunft. Auszubildende erhielten im Jahr 2014 im Durchschnitt eine Vergütung in Höhe von 795 € im Monat, was gegenüber dem Jahr 2013 erneut eine Steigerung von etwa vier Prozent ausmacht (Beicht 2015). Dabei bestehen nach wie vor deutliche regionale Unterschiede: So erhielten Auszubildende in Westdeutschland 802 € im Monat, während der Vergütungsdurchschnitt in Ostdeutschland rund 737 € betrug.

Im vergangenen Jahrzehnt stieg die Vergütung für Auszubildende damit um fast 25 Prozent an, was zum einen auf Entwicklungen der Gesamtwirtschaftslage, zum anderen auf den demografischen Wandel und die Abnahme der Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgängern zurückzuführen ist (ebd., S. 3). Die Analyse von ca. 160 Ausbildungsberufen weist neben regionalen Differenzen auch deutliche Berufsfeldspezifika aus. So erhalten Auszubildende im Friseurhandwerk eine durchschnittliche Ausbildungsvergütung von 474 € in West- und nur 269 € in Ostdeutschland, während Auszubildende, die den Beruf des Mechatronikers erlernen, in beiden Landesteilen etwa 950 € erhalten. Ähnliche Entwicklungen und Differenzierungsmuster zeigen sich auch bei Studierenden.

Studierende verfügten nach der 20. Sozialerhebung des *Deutschen Studentenwerks* im Jahr 2012 über ein durchschnittliches monatliches Einkommen in Höhe von 864 €, gegenüber dem Jahr 2009 hat sich dieser Betrag um ca. 50 € erhöht (BMBF 2012, S. 200). Allerdings stehen einem Viertel der Studierenden nur ca. 675 € durchschnittlich pro Monat zur Verfügung, was in etwa dem aktuellen BAföG-Höchstsatz entspricht. Ca. ein Prozent der Studierenden muss mit weniger als 400 € auskommen, während sieben Prozent über ein monatliches Budget von über 1.300 € verfügen (ebd., S. 201). Die Bezugsquellen dieser Einkünfte Studierender sind vielfältig: 87 Prozent von ihnen werden in bedeutendem Umfang durch ihre Eltern unterstützt, 65 Prozent gehen eigenen Tätigkeiten nach, ca. ein Drittel der Studierenden empfangen Leistungen aus BAföG sowie drei Prozent aus Stipendien und ca. ein Fünftel greift auf Ersparnisse zurück (ebd., S. 204). Die Regel sind hierbei Mischfinan-

zierungen aus den genannten Quellen. Ca. fünf Prozent der Studierenden finanzieren ihr Studium zu einem erheblichen Teil über Kredite.

Grundlegende Differenzen in der Höhe der Einnahmen ergeben sich nach dem Geschlecht der Studierenden. So liegt das Budget von Studentinnen im Durchschnitt um monatlich 40 € unter dem ihrer männlichen Kommilitonen. Jüngere Studierende verfügen insgesamt über deutlich weniger Einnahmen als Ältere (ebd., S. 216): So haben Studierende bis 21 Jahre Durchschnittseinnahmen von 791 €, während etwa 24- bis 25-Jährige fast 90 € mehr zu ihrer monatlichen Verfügung haben. Das höhere Budget der älteren Studierenden erklärt sich zum größten Teil durch deren häufigere Erwerbsarbeit. Deutlich erhöht haben sich seit 2009 Unterschiede in der durchschnittlichen Einnahmehöhe nach Bildungsherkunft der Studierenden. Studierende aus höheren Bildungsmilieus beziehen ihre Einnahmen dabei zu ca. zwei Dritteln aus elterlicher Unterstützung, während dies bei Studierenden aus Elternhäusern mit niedrigen elterlichen Qualifikationsniveaus nur für ca. ein Viertel relevant ist (ebd., S. 222). Deutliche Diskrepanzen in den durchschnittlichen monatlichen Gesamteinnahmen der Studierenden zeichnen sich auch im regionalen Vergleich ab, wo Studierende in Thüringen bspw. mit 755 € fast 200 € weniger im Monat zur Verfügung haben als in Hamburg (ebd., S. 239). Erwerbstätige Studierende im Vollzeitstudium arbeiten dabei durchschnittlich 13 Stunden in der Woche, um ihr Studium zu finanzieren.

Rund 8,2 Prozent der 15- bis 18-Jährigen waren im Jahr 2015 bundesweit auf Unterstützung durch Hartz IV angewiesen (DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016, S. 4; siehe Abb. 2–15). Etwa die Hälfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen befand sich noch in Bildung, Ausbildung oder Studium, viele wohnten noch im elterlichen Haushalt und bezogen staatliche Leistungen aufgrund von elterlicher Einkommensarmut (vgl. auch Schels 2012). Etwa 15 Prozent der jungen Menschen mit Hartz-IV-Bezug waren im Jahr 2015 erwerbstätig oder in Maßnahmen der arbeitsmarktpolitischen Förderung; ein weiteres Zehntel war in dieser Zeit in die Betreuung und Pflege von Kindern oder Eltern eingebunden (DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016).

Der Bezug von Transferleistungen ist dabei stark an allgemeinbildende Qualifikationen gekoppelt (vgl. auch Schels 2012, S. 125ff.): Von den jungen Menschen, die Hartz IV bezogen, verfügten im März 2016 ca. ein Viertel über keinen Schulabschluss und weitere 40 Prozent nur über einen Hauptschulabschluss (DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016, S. 6). Im Unterschied zur Arbeitslosigkeit, die junge Menschen i. d. R. schnell überwinden können, ist der Bezug von Hartz IV oft eine längerfristige Erfahrung: Über 50 Prozent bezogen im Frühjahr 2016 die Leistungen bereits seit mind. 24 Monaten, fast 40 Prozent sogar bereits seit mehr als vier Jahren. Für junge Menschen unter 25 Jahren gelten dabei verschärfte arbeitsmarktpolitische Regulationen. Als Empfängerinnen und Empfänger von Hartz IV werden sie deutlich häufiger mit Sanktionen belegt als andere Altersgruppen (IAQ 2016).

Während nach Darstellungen im vierten Armuts- und Reichtumsbericht nur 0,5 Prozent der unter 20-Jährigen von Verschuldung betroffen sind, galten in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen im Jahr 2011 knapp vier Prozent aller Jugendlichen als überschuldet (BMAS 2013a, S. 365). Im Vergleich zu Erwachsenen ab 30 Jahren sind Jugendliche damit unterdurchschnittlich häufig von finanziellen Schulden betroffen (ebd.). Verschuldete Jugendliche und junge Erwachsene unter 24 Jahren sind nach einer bundesweiten Befragung von Schuldnerberatungsstellen mit durchschnittlich 7.600 € verschuldet (BPB/Destatis/WZB/SOEP 2016, S. 168). Im Vergleich zu anderen Altersgruppen weisen sie den geringsten durchschnittlichen Ratenrückstand (knapp 6000 €) auf, der wesentlichste Bereich der Überschuldung liegt mit ca. 2.000 € Schuldenlast pro Schuldnerin/Schuldner im Bereich der Aufwendungen für mobile Kommunikation (Handynutzung) (ebd.).

Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Befunde zur ökonomischen Verselbstständigung junger Menschen, dass Jugendliche gegenwärtig bereits im frühen Jugendalter als Erwerbstätige in ökonomische Zusammenhänge eingebunden sind, dies allerdings nicht unbedingt mit ökonomischer Selbstständigkeit gleichzusetzen ist. Parallel zu dieser frühen Erwerbstätigkeit zeigt sich jedoch eine Verzögerung und Prekarisierung des Übergangs in die reguläre berufliche Erwerbsarbeit, die sich vor allem einerseits in längeren und brüchigeren Pfaden in Ausbildung und qualifizierte Arbeitsverhältnisse und andererseits in befristeten und kurzfristigen Beschäftigungen ausdrückt.

2.3.3 Familiengründung

Die Gründung einer eigenen Familie wird als Teil der sozialen Verselbstständigung verstanden. Aus jugendsoziologischer Perspektive ist die Übernahme der Partner- und Familienrolle und das damit einhergehende Verständnis der stärkeren Verantwortungsübernahme gegenüber anderen Personen als eine zentrale Entwicklungs-

aufgabe auf dem Weg vom Jugend- ins Erwachsenenleben von Bedeutung (Hurrelmann 2007, S. 35). Aus einer bevölkerungssoziologischen Sicht wird damit im engeren Sinne meist die Geburt von Kindern gleichgesetzt, bei der allerdings häufig im gleichen Atemzug auch die Heirat als Vorstufe der Familiengründung mitgedacht wird. Dadurch findet eine enge gedankliche Koppelung dieser beiden Lebensereignisse statt. Hinterfragt werden kann, ob der Prozess der Familiengründung im Sinne einer Familienbildung nicht eigentlich bereits früher im Paarbildungsprozess angesetzt werden sollte – so z. B. bei der Partnerwahl oder dem Zusammenziehen mit einem Partner bzw. einer Partnerin (vgl. schon Lenzen 1985). Besonders diskussionsbedürftig ist zudem, inwiefern die Kohabitation nur als ein vorgelagerter Schritt zur Familiengründung verstanden werden sollte oder vielmehr als eigenständige und zunehmend dauerhafte Lebensform verstärkte Bedeutung erhält (Peuckert 2012, S. 110f.; Kreyenfeld u. a. 2016, S. 311).

Das durchschnittliche Erstheiratsalter hat sich in den letzten Jahrzehnten im Lebenslauf von Frauen und Männern deutlich nach hinten verschoben: 1991 haben Männer mit durchschnittlich 28,5 Jahren zum ersten Mal geheiratet, Frauen mit 26,1 Jahren (Statistisches Bundesamt 2016e, S. 124). Im Jahr 2014 lag das Erstheiratsalter bei Männern bei 33,7 Jahren und bei Frauen bei 31,0 Jahren (Statistisches Bundesamt o. J.). Damit sind Männer bei der Heirat etwas älter als Frauen. Eheschließungen von Paaren unter 25 Jahre sind in Deutschland stark zurückgegangen. Im Jahr 2013 waren nur 13 Prozent der Frauen und 6,1 Prozent der Männer bei der Heirat jünger als 25 Jahre (Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 22).

Unterschiede über die Zeit werden auch zwischen Ost- und Westdeutschland deutlich (vgl. Abb. 2–15). In beiden Regionen ist das Erstheiratsalter seit den 1970er Jahren sowohl für Frauen als auch für Männer deutlich angestiegen. In der DDR lag das Heiratsalter lange Zeit noch deutlich niedriger als in den westdeutschen Bundesländern. Seit den 1990er Jahren hat es sich in Ostdeutschland an das westdeutsche Erstheiratsalter angenähert und übersteigt dieses inzwischen sogar. Diese Entwicklung liegt vermutlich darin begründet, dass Ostdeutsche – wenn überhaupt – häufiger erst nach der Geburt eines Kindes heiraten (Peuckert 2012, S. 38).

Abbildung 2-15

Durchschnittliches Heiratsalter Lediger nach Geschlecht und im Ost-West-Vergleich (1950 bis 2014)

1 Bis einschl. 1955 ohne das Saarland. 2) Seit 2001 ohne Berlin.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Eheschließungen, Zeitraum 1950 bis 2014, eigene Darstellung

Auch der Zeitpunkt, zu dem Frauen zum ersten Mal Mutter werden, hat sich über die Jahrzehnte hinweg kontinuierlich auf ein deutlich späteres Lebensalter verschoben: Während im Jahr 1958 in der früheren Bundesrepublik Frauen mit durchschnittlich 24,1 Jahren ihr erstes Kind bekamen, liegt das Durchschnittsalter im Jahr 2013 für Deutschland gesamt bei 30,8 Jahren (vgl. Tab. 2–26). Im internationalen Vergleich liegen damit Frauen in

Deutschland oberhalb des EU-Durchschnitts. Im Gegensatz dazu zeichnen sich vor allem osteuropäische Länder durch ein früheres Geburtenalter aus, als dies in den meisten anderen europäischen Ländern der Fall ist (Eurostat 2016a).

Bei 14,4 Prozent aller Lebendgeborenen in Deutschland waren im Jahr 2013 die Mütter jünger als 25 Jahre (Statistisches Bundesamt 2016e, S. 82; eigene Berechnung). Im Gegensatz zur späten Mutterschaft wird Teenager-Geburten in der deutschen Forschungslandschaft momentan nur geringe Bedeutung beigemessen, auch wenn dieses Thema durchaus immer wieder mediales Interesse hervorruft. Während Teenager-Geburten im internationalen Vergleich (z. B. in den USA oder Brasilien) aufgrund ihrer hohen Prävalenzraten als problematisch angesehen werden – vor allem in Hinblick auf die geringeren Chancen von jungen Müttern auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – ist der Anteil an Teenagermüttern in Deutschland sehr gering. Die Anzahl der Geburten von jungen Frauen unter 20 Jahren ist in Deutschland seit den 1970er Jahren deutlich zurückgegangen, wobei der Anteil in Ostdeutschland trotz starker Angleichung zwischen den west- und den ostdeutschen Bundesländern immer noch etwas höher liegt (Dorbritz 2014). Für das Jahr 2013 beträgt der Anteil an Lebendgeborenen von Müttern unter 20 Jahren insgesamt nur 2,3 Prozent (Tab. 2–26).

Tabelle 2-26

Zeitvergleich des Anteils der Lebendgeborenen nach Lebensalter der Mutter

	Anzahl der Lebendgeborenen (in %)			
Alter der Mutter	**1958** **Früheres Bundesgebiet (o. Berlin)**	**1977** **Früheres Bundesgebiet**	**1997** **Deutschland**	**2013** **Deutschland**
unter 15 bis unter 20 Jahre	*5,0*	*7,1*	*2,6*	*2,3*
20 bis unter 25 Jahre	*29,0*	*30,1*	*14,8*	*12,1*
Durchschnittsalter bei Geburt des ersten Kindes				
	24,1	*24,8*	*28,2*	*30,8*

Quellen: Statistisches Bundesamt; Statistik der Geburten. Verschiedene Jahrgänge, eigene Berechnungen

Anhand von Analysen mit den *AID:A*-Daten aus dem Jahr 2009 können *Zerle-Elsäßer u. a.* (2012) Unterschiede in der sozialen Lage und Lebensform von frühen, mittleren und späten Eltern aufzeigen. Dabei zeigt sich für frühe Mütter (18 bis 24 Jahre) und Väter (18 bis 29 Jahre) mit leiblichen Kindern unter sieben Jahren, dass diese häufiger in ökonomisch und psycho-sozial unsichereren Verhältnissen leben als ältere Mütter und Väter: Frühe Eltern sind seltener verheiratet. Frühe Väter wohnen außerdem seltener mit dem Kind in einem Haushalt zusammen. Die ökonomische Situation von frühen Müttern ist besonders prekär, wobei auch frühe Väter weniger finanziell abgesichert sind als ältere Väter. Frühe Eltern weisen häufiger eine niedrige bis mittlere Schulbildung auf als spätere Eltern.

Häufig wird die Vermutung formuliert, ökonomische Unsicherheit führe dazu, die Realisierung des Kinderwunsches aufzuschieben. Allerdings liegen hierzu widersprüchliche Befunde vor, die meist nur den Einfluss von Arbeitslosigkeit berücksichtigen (für einen Überblick vgl. Kreyenfeld 2015). Für Deutschland kommt *Kreyenfeld* (2015) zu differenzierteren Ergebnissen für verschiedene Bevölkerungsgruppen: So ist der Einfluss ökonomischer Unsicherheit altersabhängig. Während eine Familiengründung im Alter zwischen 17 und 26 Jahren im Falle ökonomischer Unsicherheit sogar beschleunigt wird, ließen sich junge Erwachsene, die bei der Geburt ihres ersten Kindes älter als 26 Jahre waren, durch ökonomische Unsicherheiten in ihrer Familienplanung bremsen. Vor allem höher gebildete Frauen und diejenigen, die zu einem späteren Zeitpunkt eine Familie gründen, sehen eine sichere und stabile ökonomische Situation als Voraussetzung für die Entscheidung, Kinder zu bekommen. Zusätzlich belegen Auswertungen von *Gebel* und *Giesecke* (2009), dass befristete Beschäftigungsverhältnisse meist nicht zu einem Aufschieben der Familiengründung führen.

Zerle und *Krok* (2008, S. 45) können anhand einer Studie, in der junge Männer im Alter von 15 bis 42 Jahren nach ihrem Kinderwunsch und dem richtigen Zeitpunkt dafür befragt wurden, zeigen, dass junge Männer aller-

dings idealerweise finanziell auf eigenen Beinen stehen möchten, bevor sie eine Familie gründen, und sich immer noch stark mit der Rolle als Familienernährer identifizieren.

Seit Mitte der 1970er Jahre stagnierte die Geburtenrate in den westlichen Bundesländern – seit 2005 auch in Gesamtdeutschland – auf einem konstant niedrigen Niveau und ist erst in jüngster Zeit, ab 2011, wieder leicht angestiegen. Für das Jahr 2014 liegt für Deutschland die zusammengefasste Geburtenziffer, d. h. die durchschnittliche Zahl der Kinder je Frau im Alter von 15 bis 49 Jahren, bei knapp über 1,4 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 18). Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen wächst mit einem Geschwisterkind auf (Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 18). Die Anzahl der Kinder nimmt zwar mit Höhe des Bildungsstandes der Frau ab, dennoch sind auch in dieser Bildungsgruppe Mütter mit zwei Kindern am häufigsten vorzufinden (Statistisches Bundesamt 2010; Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 19). Damit zeigt sich für Deutschland, dass die Norm der Zwei-Kind-Familie hier vorherrschend ist (Tölke 2015).

Wenn von einer „Pluralisierung der Lebensformen“ die Rede ist, kann dies bedeuten, dass neue Lebensformen über die Zeit hinweg entstehen oder sich bereits bestehende Lebensformen anteilsmäßig ausdehnen. Vielfach konnte gezeigt werden, dass heutige Lebensformen bereits in früheren Zeiten bestanden, wenn teilweise auch in geringerem Umfang. Bei der Abbildung der Entwicklung verschiedener Lebensformen (z. B. Living-Apart-Together-Partnerschaften oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften) ergeben sich Probleme durch die Erfassung in empirischen Studien, die zu einer Unterschätzung vorhandener Lebensformen führen (Peuckert 2012, S. 151).

So kann die amtliche Statistik nur bedingt verschiedene Familienformen abbilden, da diese nur eine Familienperspektive innerhalb des gleichen Haushaltskontextes zulässt. Die Analyse eines haushaltsübergreifenden Verständnisses von Familie (z. B. hinsichtlich von Multilokalität) ist damit nicht möglich (vgl. auch Kreyenfeld u. a. 2016, S. 306f.). Aufgrund der ungleichen Datenlage bezüglich des Zeitpunkts der Familiengründung von Frauen und Männern liegen für Männer immer noch zu wenige Erkenntnisse vor.

Wenn in der Sozialberichterstattung zudem von Familiengründung die Rede ist, wird diese meist aus einer heterosexuellen Norm der Paarbildung heraus gedacht, sodass der Gegenstand Familiengründung in LSBT-Partnerschaften – u. a. bedingt durch die schwierigere Erfassung in den amtlichen Daten und fehlende Kenntnisse zur Grundgesamtheit in der Bevölkerung – bislang ein immer noch wenig erforschtes Untersuchungsfeld ist (Rupp/Haag 2016).

Vor allem im dritten Lebensjahrzehnt zeigt sich eine deutliche Pluralität an Lebensformen, wenn auch andere Statusübergänge vollzogen werden (Peuckert 2012, S. 155). Während bis Mitte der 1950er Jahre das Verlassen des Elternhauses noch weitgehend mit einer Heirat verknüpft war, findet heutzutage die Eheschließung in der Regel erst einige Jahre nach der räumlichen Verselbstständigung statt. Historisch gesehen zeigt sich damit eine zunehmende Entkoppelung des Auszugs aus dem Elternhaus und der Heirat (Konietzka 2010, S. 154). Auch eine eigene Familie wird in Deutschland in der Regel erst dann gegründet, wenn junge Erwachsene selbstständig wohnen (Scherger 2007, S. 176f.). Die Wohn- und Lebensformen haben sich damit in den Jahren nach dem Verlassen des Elternhauses vielschichtiger ausgestaltet (Berngruber/Gille 2012). So haben das Alleinwohnen, Partnerlosigkeit, Living-Apart-Together-Partnerschaften und das nichteheliche Zusammenleben mit dem Partner oder der Partnerin im frühen Erwachsenenalter mittlerweile eine größere Verbreitung gefunden (Peuckert 2012, S. 144).

Die Heirat wird immer seltener als eine notwendige Voraussetzung angesehen, um Kinder zu bekommen. So ist der Anteil an neu geborenen Kindern von nicht verheirateten Eltern über die Jahre hinweg angestiegen. Während der Anteil im Jahr 1990 bei 15,3 Prozent lag, sind im Jahr 2013 bereits 34,8 Prozent aller Neugeborenen von nicht verheirateten Eltern (Statistisches Bundesamt 2016e, S. 22).

Damit findet eine zunehmende Entkoppelung von Eheschließung und Elternschaft statt (Peuckert 2012, S. 42).

Heutzutage haben sich Ereignisse, die die Familiengründung markieren, zeitlich im Lebenslauf so weit nach hinten verschoben, dass abschließend zumindest die Frage aufgeworfen werden muss, inwiefern die Familiengründung überhaupt noch als Teil der Verselbstständigungsphase im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zu verstehen ist. Anhand der zuvor dargestellten demografischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte wird deutlich, dass heutzutage Übergänge, die die Familiengründung markieren, häufig erst im vierten Lebensjahrzehnt vollzogen werden und damit nicht mehr Gegenstand der Verselbstständigung junger Menschen unter 25 Jahren sind. Zusätzlich bleibt festzuhalten, dass die Institution Ehe als normativer Übergang in die Elternschaft zunehmend an Bedeutung verliert und damit nicht mehr als selbstverständlicher Teil der sozialen Verselbstständigung zu betrachten ist.

2.4 Ungleiche Lebenslagen junger Menschen

Die in diesem Kapitel skizzierten Befunde und Daten verdeutlichen, dass die Bearbeitung von Kernherausforderungen des Jugendalters durch junge Menschen unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen geschieht. Jugend als Integrationsmodus ist durch gesellschaftliche Strukturen sozialer Ungleichheit gekennzeichnet. Anders gesagt: Nicht allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird in dieser Gesellschaft Jugend gleichermaßen ermöglicht, die Möglichkeiten der Qualifizierung, Verselbstständigung und der Selbstpositionierung sind unter jungen Menschen ungleich verteilt (vgl. ausführlich Kap. 1 und 7). Verantwortlich dafür sind insbesondere regionale Strukturen, der Zugang zu Ressourcen sowie institutionelle Ausschließungsprozesse. Diese Aspekte sind in diesem Bericht bislang nur selektiv dargestellt. Vor diesem Hintergrund sollen bestehende Ungleichheiten in den Lebenslagen junger Menschen im Folgenden noch einmal in knapper Form systematisierend dargestellt werden, ohne jedoch den Anspruch einer vollständigen Abbildung ungleicher Teilhabechancen junger Menschen zu verfolgen.

2.4.1 Junge Menschen im Verhältnis zu anderen Generationen

Der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung hat sich im vergangenen Jahrzehnt erneut leicht verringert und stagniert nun auf niedrigem Niveau (vgl. Abs. 2.1.1). Gegenüber früheren Generationen bilden Jugendliche und junge Erwachsene aktuell als Gruppe eine gesellschaftliche Minderheit, die ihre Interessen als solche in verschiedenen Zusammenhängen nur eingeschränkt vertreten und durchsetzen kann.

Auch mit Blick auf das Bildungsniveau, in der institutionellen Einbindung sowie in der Gestaltung von Übergängen in den Beruf und in die ökonomische Selbstständigkeit haben sich die Bedingungen für junge Menschen im Vergleich zu früheren Generationen deutlich verändert. So setzt sich der Trend eines seit Jahrzehnten ansteigenden Bildungsniveaus kontinuierlich fort: immer mehr junge Menschen erreichen eine Hochschulzugangsberechtigung und qualifizieren sich in akademischen Berufen (z. B. Hadjar/Becker 2006; Lörz/Schindler 2016). Gegenüber älteren Kohorten verfügen junge Menschen in Deutschland damit heute im Schnitt über deutlich bessere Qualifikationen, die sich vor allem auf eine vermehrte Teilhabe an akademischer Bildung sowie an schulischen Berufsausbildungen auswirkt (OECD 2015c, S. 99ff.). Aber diese Erfolgsseite hat eine folgenreiche Kehrseite: Die anhaltende Höherqualifizierung einer wachsenden Zahl junger Menschen führt zugleich zur Verringerung der Chancen geringqualifizierter junger Erwachsener, also jener, die einen Aufstieg durch Bildung(szertifikate) eben nicht realisieren können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 13; Solga/Wagner 2000). So haben junge Menschen ohne allgemeinbildende schulische oder berufliche bzw. mit nur geringen Qualifikationen gegenwärtig und in absehbarer Zukunft nur schlechte Chancen auf eine angemessene Teilhabe am Arbeitsmarkt (zum historischen Vergleich vgl. Abelshäuser 2009).

Parallel zum Anstieg des Qualifikationsniveaus junger Menschen haben sich im Zeitvergleich jedoch auch die Bedingungen der Einmündung in den Beruf verändert. Hier bekommen junge Erwachsene im Vergleich zu früheren Generationen die Folgen der Bildungsexpansion und der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes zu spüren: Sie münden einerseits deutlich später in reguläre Beschäftigungsverhältnisse ein (vgl. Bäcker/Hüttenhoff 2016, S. 55), womit sich die ökonomische Verselbstständigung junger Menschen ebenfalls nach hinten verschiebt. Andererseits gestalten sich ihre Berufseinstiege durch befristete und geringfügig entlohnte Beschäftigungsverhältnisse zunehmend unsicherer (Kock 2008; Amlinger u. a. 2014). Für junge Erwachsene ergeben sich, mit diesen im Vergleich zu anderen Altersgruppen prekären Beschäftigungsformen am Berufseinstieg, zusätzliche Abhängigkeiten von der Herkunftsfamilie und von sozialen Sicherungssystemen.

2.4.2 Regionale und sozialräumliche Disparitäten

Bedingungen des Aufwachsens und der sozialen Teilhabe für junge Menschen unterscheiden sich z. T. deutlich zwischen Ost- und Westdeutschland, städtischen und ländlichen Räumen sowie ökonomisch starken und schwachen Regionen. Dies betrifft zunächst die allgemeine Bedeutung von Jugend sowie den Anteil junger Menschen aus gesellschaftlichen Minoritäten. So variieren die Anteile Jugendlicher im Vergleich zu anderen Altersgruppen zwischen Stadt und Land und zwischen West und Ost (vgl. Abs. 2.1.1). Nachkommen von Zugewanderten machen in einzelnen Großstädten, und dort insbesondere in bestimmten Stadtteilen, weit über die Hälfte, in

ländlichen Regionen jedoch – und hier vor allem in den östlichen Bundesländern – nur eine verschwindend kleine Minderheit der jungen Menschen aus (vgl. Abs. 2.1.2).

Mit regionalen Differenzen sind für junge Menschen unterschiedliche Erfahrungsräume verbunden, wie zum Beispiel die Möglichkeiten des Kontakts zu Gleichaltrigen, des Zugangs zu jugendbezogenen Angeboten und Räumen (vgl. auch Abs. 3.8) als auch des Erlebens migrationsgesellschaftlicher Realitäten und transnationaler Zusammenhänge (vgl. auch Abs. 3.9). Gleichzeitig führen ungleiche Infrastrukturen sowie Landespolitiken zu deutlichen regionalen Disparitäten im Bereich der Bildungsangebote, z. B. in regional ungleich verteilten Anteilen der erlangten Hochschulreife, im regional ungleichen Umgang mit der Förderdiagnostik, in ungleichen Anteilen des Übergangssystems in den Bundesländern oder in einer ungleichen Angebots-Nachfrage-Relation bei den Lehrstellen etc. Besonders ausgeprägt sind regionale Disparitäten im Übergang in die Ausbildung. Hier sind Teilhabechancen junger Menschen an regionale Konjunkturen in den Bundesländern und Regionen gebunden (vgl. ebd.): „Die Institution der Marktinklusion und die Abhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots von den Betrieben bringen es demnach mit sich, dass die Möglichkeiten der Jugendlichen, einen Ausbildungsvertrag zu unterschreiben, damit korrespondieren, wo sie leben und wann sie sich bewerben. Entlang unterschiedlicher Wohnorte und Kohorten bestehen erhebliche Chancendisparitäten; regionale Herkunft und Kohortenzugehörigkeit bilden wesentliche Determinanten sozialer Ungleichheit“ (Granato/Ulrich 2014, S. 219f.).

Dass auch non-formale Bildungsaktivitäten junger Menschen durch regionale Disparitäten gekennzeichnet sind, lässt sich beispielsweise an den *AID:A*-Jugendbefragungen zu Freizeitaktivitäten und ehrenamtlichen Tätigkeiten zeigen, wobei dies, je nach regionaler Lage, insbesondere durch unterschiedliche Angebote zur Teilhabe an non-formalen Aktivitäten, z. B. in Vereinen oder Jugendverbänden, zustande kommt (z. B. Franzen/Botzen 2014; Gadow/Pluto 2014, S. 111).

Schließlich unterliegen auch die Erwerbsbeteiligung sowie die Transferabhängigkeit junger Menschen starken regionalen Disparitäten, wovon Jugendliche und junge Erwachsene in den Stadtstaaten und im Osten der Bundesrepublik besonders betroffen sind (z. B. Brenke 2013; DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2016).).

2.4.3 Intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit und Teilhaberisiken

Während generationale und regionale Ungleichheiten in den Lebenslagen junger Menschen erst in den letzten Jahren (wieder) zum Gegenstand von Analysen werden und erst in Ansätzen untersucht sind, bildet die enge Kopplung von Herkunftsfamilie und Bildungserfolg in der Bundesrepublik Deutschland einen seit längerem gut dokumentierten Befund (vgl. zusammenfassend z. B. Almendinger 2003; Büchner 2003; Hadjar/Becker 2006). So haben sich mit dem allgemeinen Anstieg des Bildungsniveaus durch den Erwerb höherer allgemein- und berufsbildender Qualifikationen Ungleichheiten zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Schichten nicht stark verringert (z. B. Becker 2006; Ditton/Maaz 2015). Bildungsbezogene Mobilität als Egalisierung von Bildungschancen war vor allem zwischen 1950 und 1970 zu beobachten (Müller/Pollak 2015). Während in einigen Regionen höher qualifizierende Schulen schon durch die zunehmende Zweigliedrigkeit (Dreigliedrigkeit, wenn man die Förderschulen mitdenkt) vermehrt auch Lernende aus nicht-akademischen Elternhäusern aufnehmen, ergibt sich historisch gesehen insbesondere für die Schulform der Hauptschule eine Homogenisierung der Schülerschaft mit Blick auf den Sozialstatus (Solga/Wagner 2007). So bestehen insgesamt bis heute für Kinder von Eltern mit niedrigen eigenen Qualifikationen deutlich geringere Chancen des Erwerbs höherer Schul- und Berufsabschlüsse (z. B. Fend 2014; Dumont u. a. 2014).

Auffällig ist dabei neben den anhaltenden Ungleichheiten im Erwerb von Bildungsabschlüssen auch die anhaltende Schlechterstellung der Kinder aus Einwandererfamilien und selbst zugewanderten jungen Menschen (vgl. zusammenfassend Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 10f.). Auch wenn die Bildungsbeteiligung und der Kompetenzerwerb von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im vergangenen Jahrzehnt deutlich angestiegen sind (ebd.), bestehen immer noch massive Disparitäten, die vor allem eng an den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie geknüpft sind. In entsprechenden Befunden spiegelt sich die ethnische Unterschichtung der deutschen Gesellschaft, die durch die anhaltend hohe intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit auf Dauer gestellt wird (z. B. Geißler 2012, S. 17).

Aber nicht nur das deutsche Bildungssystem ist durch eine starke Reproduktion von herkunftsabhängiger Bildungsungleichheit geprägt, auch im Bereich des Zugangs zu Erwerbstätigkeit und in der ökonomischen Verselbstständigung zeigt sich ein intergenerationaler Transfer von Teilhabechancen und Exklusionsrisiken. So belegen verschiedene Analysen, dass junge Menschen, deren Eltern zeitweise arbeitslos waren, selbst häufiger

von Arbeitslosigkeit betroffen sind (z. B. Müller 2016) und auch Armutsrisiken der Kinder einkommensarmer Eltern sind deutlich erhöht (z. B. Jenkins/Siedler 2007; Schütte 2013).

Die intergenerationale Reproduktion von Bildungschancen und Teilhaberisiken kennzeichnet das Bildungssystem ebenso wie den Arbeitsmarkt und den Bedarf an Transferleistungen in der Bundesrepublik Deutschland. Damit sind junge Menschen aus Familien unterer sozialer Schichten in ihren Prozessen der Qualifizierung und Verselbstständigung Risiken ausgesetzt, die mit Erwerbslosigkeit oder Einkommensarmut verbunden sind.

2.4.4 Strukturelle Barrieren im Bildungssystem

Zur Erklärung des Zusammenhangs von Bildungserfolg und sozialem Status finden sich in der Forschung vor allem Argumente, die die Familie und ihre Bedeutung in der Gestaltung und Unterstützung von Bildungskarrieren ins Zentrum stellen (z. B. Becker 2012). Die gleichen Erklärungsmodelle kommen im letzten Jahrzehnt im Zuge einer stärkeren Auseinandersetzung mit den durchgehenden Benachteiligungen von jungen Menschen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte zur Anwendung (z. B. Becker 2011; Becker/Schubert 2011). Hingegen sind institutionelle Barrieren und Selektionsprozesse im Bildungssystem als Mechanismen der Diskriminierung und Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen erst in den letzten zehn bis 15 Jahren verstärkt untersucht worden – hier vor allem in Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten (vgl. Gogolin 2008; Gomolla/Radtke 2009; zusammenfassend Hormel 2010). Dabei verweisen viele Befunde auf eine zentrale Bedeutung institutioneller Bedingungen für die Chancen auf Teilhabe – gerade im Bildungssystem (vgl. zusammenfassend Ditton u. a. 2005; Baumert u. a. 2009). Dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit dabei auch mit Schließungsprozessen des allgemeinbildenden Schulsystems zusammenhängt, wird in Analysen deutlich, die zeigen, dass eine längere Zeit des gemeinsamen Lernens in der Grundschule sowie eine höhere Durchlässigkeit von Sekundarschulbildungsgängen die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg verringern (z. B. Wößmann 2008; Lohmann/Groh-Samberg 2010; Büchler 2016). Als strukturelle Barrieren für Kinder von Eltern mit niedrigeren Qualifikationen werden weiterhin die hohe (soziale) Selektivität, die „schichttypische Verteilung auf unterschiedliche Schultypen“ (Geißler 2012, S. 20) und eine wenig ausgeprägte Kultur des Förderns diskutiert (ebd.).

Bezogen auf die Benachteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund wird darüber hinaus auf die Verzögerung von Bildungskarrieren (z. B. Tuppat u. a. 2016), die Be-Sonderung durch Förderdiagnosen (z. B. Kornmann 2010; Powel/Wagner 2014) sowie auf eine fehlende Förderung und Anerkennung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hingewiesen (Gogolin 2008). Insgesamt zeigen sich damit im Bildungswesen immer noch Formen institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009; Hormel 2010), die im Bezug auf migrationsbezogene Phänomene des Ausschlusses auch als strukturelle Rassismen diskutiert werden müssen. Gleiches gilt darüber hinaus für den Übergang in Ausbildung und Beruf, insbesondere bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen (z. B. Imdorf 2010; Granato 2013; Beicht/Walden 2014), aber auch in non-formalen Settings, wo sich Hinweise auf ethnische Selektivität von Sportvereinen (z. B. Zander 2015), von Institutionen des Ehrenamts (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 104, 237) oder von Angeboten bspw. der internationalen Jugendarbeit (Dubiski 2010) zeigen.

2.4.5 Kumulation von Ausschlüssen

Die hier aufgegriffenen Aspekte deuten das komplexe Zusammenspiel institutioneller sowie familialer und individueller Faktoren bei der Entstehung von Ungleichheiten im Jugendalter an. Zugleich wird deutlich, dass bestehende Benachteiligungen im Zugang zu Qualifizierungsprozessen und in den individuellen Möglichkeiten, Schritte der Verselbstständigung zu unternehmen, nicht eindimensional unter Verweis auf einzelne Differenzlinien zu beschreiben sind. Stattdessen zeigen sich in Bezug auf bestehende Ungleichheiten komplexe Überlagerungen und teilweise Kumulationen von Teilhaberisiken. So unterscheidet bspw. die nationale Bildungsberichterstattung die Risikofaktoren geringer formaler Qualifikation der Eltern, des Ausschlusses der Eltern aus Erwerbszusammenhängen sowie der Armutsgefährdung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2016): Insbesondere für junge Menschen, die von mehreren Risikolagen betroffen sind, ergeben sich vielfältige Ausschlüsse. Zugleich treten sowohl einzelne Risiken als auch deren Zusammentreffen bei Kindern Alleinerziehender, in Familien von Zugewanderten sowie in verschiedenen Regionen mit unterschiedlicher Häufigkeit auf.

Bekannte Überlagerungen bestehen bspw. in der Überlagerung von Geschlecht und Generation sowie Geschlecht und Migrationshintergrund beim Bildungserfolg: Junge Frauen haben die männlichen Gleichaltrigen im Hinblick auf formale Qualifikationen bereits seit mehreren Jahrzehnten überholt, der Trend setzt sich weiter fort (vgl. Abs. 2.2). Männliche Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind an verschiedenen Schwellen des Bildungssystems strukturell benachteiligt (zusammenfassend Stürzer u. a. 2012). Bekannt ist inzwischen auch, dass männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund ein deutlich erhöhtes Risiko für sonderpädagogische Förderdiagnosen mit all ihren Ausschlussmechanismen aufweisen (z. B. Powell/Wagner 2014). Und so erleben niedrig qualifizierte Jugendliche, vor allem in Ostdeutschland, eine deutliche Verschlechterung im Zugang zur betrieblichen Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 7).

Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen, die dabei beschriebenen Gruppen ließen sich immer weiter differenzieren. Für die formalen Bildungsinstitutionen sind entsprechende Verteilungen und besondere Risiken inzwischen gut dokumentiert. Gleichzeitig fehlt es an Erklärungsmodellen, die Ausschlüsse und Benachteiligungen untersuchen, die durch das Zusammenspiel von Ungleichheitslagen einerseits und von institutionellen Barrieren und Exklusionspraktiken sowie individuellem Handeln andererseits zustande kommen.

3 Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher

Im Folgenden wird im Anschluss an die zuvor aufgezeigten Daten zu den Lebenslagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. hierzu Kap. 2) nach deren Alltagsleben und damit danach gefragt, was Jugendliche konkret, insbesondere außerhalb schulischer, berufsschulischer oder hochschulbezogener Settings tun, in welcher Gestalt und über welche Praktiken[26] sie Selbstpositionierungen vornehmen, Verselbstständigungsprozesse vorantreiben und welche Möglichkeitsräume sich ihnen hierfür überhaupt bieten. Während also im vorhergehenden Abschnitt „der Blick von außen" auf Jugendliche und ihre Lebenslagen im Zentrum stand, soll nun der Fokus stärker auf das Alltagsleben, die Aktivitätsräume und Ausdrucksformen der Jugendlichen und ihre Perspektiven gelegt werden. Damit richtet sich der Blick vor allem darauf, wie Jugendliche sich zu gesellschaftlichen Anforderungen und Adressierungen positionieren, über welche Formen und Themen sie dies tun und wie sie eigene Positionierungen und gesellschaftliche Erwartungen ausbalancieren. Wie Jugendliche ihren Alltag und ihre darin eingelassenen sozialen Beziehungen gestalten (können), was ihnen wichtig ist und wofür sie sich einsetzen (können), verweist nicht zuletzt darauf, wie Jugendliche gesellschaftliche Erwartungen wahrnehmen und wie sie die Kernherausforderungen des Jugendalters bearbeiten (können). Dabei geraten gleichzeitig Differenzierungen in den Blick, die deutlich machen, dass, je nach Lebenskonstellation, unterschiedliche Möglichkeitsräume, um eigene Orientierungen zu entwickeln und in konkretes Handeln umzusetzen, eröffnet oder verschlossen werden.

Mit einer solchen Perspektive ist man vor allem auf Daten und Forschungsbefunde verwiesen, in denen Jugendliche selbst zu Wort kommen und in denen nach deren Handlungsformen, Orientierungen und Einstellungen gefragt wird. Insofern baut das folgende Kapitel zum einen auf größere quantitative Untersuchungen, wie die Erhebungen der *Shell-Jugendstudien*, die Untersuchungen des AID:A-Surveys oder ähnliche Studien auf, die Jugendliche zu unterschiedlichen Themen wie Freizeitgestaltung, Politik, Jugendkultur oder Peerbeziehungen befragt haben. Zum anderen fließen in die folgende Darstellung auch zahlreiche Befunde qualitativ orientierter Untersuchungen ein, die sich über Interviews, Gruppendiskussionen oder ethnografische Zugänge jugendlichen Alltagswelten nähern. Diese fragen zumeist nach einem möglichst breiten Spektrum an unterschiedlichen Mustern jugendlichen Handelns bzw. jugendlicher Perspektiven und ermöglichen es damit, die Alltagspraktiken, Ausdrucksformen und Selbstpositionierungsprozesse Jugendlicher stärker in ihrer lebensweltlichen Komplexität und Prozessualität zu fokussieren. Beide Forschungszugänge zusammengenommen ergeben damit die – teilweise sehr rudimentäre – Datenbasis, um differenzierter nach dem Alltagsleben und den darin eingelassenen Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen Jugendlicher zu fragen.

3.1 Was tun Jugendliche in ihrem Alltag?

Das Alltagsleben Jugendlicher wird derzeit bis weit über das 20. Lebensjahr von Bildungsinstitutionen strukturiert, d. h. jeder Wochentag ist bei ihnen zunächst von der Eigendynamik der jeweils gewählten bzw. zugestandenen Schul- und Ausbildungsform geprägt. Über Schlagworte wie „Jugend als Lernjugend" bzw. „Scholarisierung des Jugendalters" (vgl. ausführlicher Kap. 1) ist versucht worden, diese Ausweitung der Bildungsinstitutionen zu fassen. Mit dem Eintritt der Volljährigkeit können Jugendliche zwar selbst bestimmen, ob und wie sie ihren weiteren Schulbesuch gestalten, gleichwohl wissen wir aus der amtlichen Statistik (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016), dass die Ausbildungsphasen bis weit über das 20. Lebensjahr hinausragen (vgl. ausführlich Kap. 2). Das hat nicht nur Konsequenzen für die Zeithorizonte jugendlicher Verselbstständigung, sondern auch für die zur Verfügung stehenden Gelegenheiten und Möglichkeiten, um sich ausdrücken, positionieren und auf die Suche nach einem eigenen Lebensentwurf begeben zu können.

Der Beginn der jeweiligen Ausbildungsinstitution (Schule, Hochschule, Berufsschule) bestimmt den Start in den Tag, der tägliche Stundenplan gibt maßgeblich den Takt der fachlichen Inhalte und die Lernformen vor und mit dem Unterrichtsschluss werden die Jugendlichen in den Nachmittag entlassen, der zumeist noch durch die aufgetragenen Hausaufgaben schulverlängernd wirkt, weil die am Nachmittag oder spätestens am Abend zu erledigen sind. Hinzu kommen – nicht nur im Rahmen der Ganztagsschule – Aktivitäten in Jugend- und Sportverei-

[26] Unter Praktiken bzw. peer-kulturelle Praktiken werden hier und im Folgenden Handlungsvollzüge verstanden, d. h. es geht um jugendkulturelle Handlungs- und Ausdrucksformen, die wir i. w. S. als „peerkulturelle Alltagspraktiken" bezeichnen (also als ethnografisches Phänomen und nicht im strengen Sinn einer praxeologischen Theorie wie etwa bei *Bourdieu* 1982).

nen, Musik- oder Jugendkunstschulen, Mitgliedschaften in politischen Verbänden oder/und ehrenamtliches Engagement, die jeweils stark milieuspezifisch geprägt sind und ganz verschiedene Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen in differenten sozialen Lebensverhältnissen hervorbringen.

Dabei ist der Alltag Jugendlicher – je nach Bundesland und regionalen Wohnverhältnissen – immer auch von den jeweils anzutreffenden (bildungs-)politischen Prämissen bestimmt: Wann und wie die jeweilige Schule beginnt und wie lange sie dauert, wie weit die Schule vom Wohnort entfernt liegen darf und welche Schulformen im Wohnumfeld zur Verfügung stehen, welche Infrastruktur das Wohnumfeld bietet, um die außerschulische Zeit zu verbringen, dies sind Fragen, die die Lebensgestaltung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen unmittelbar betreffen, worüber sie aber in den seltensten Fällen mitentscheiden. Abhängig sind Jugendliche in ihren Handlungsspielräumen und Aktivitäten damit immer auch von familialen Ressourcen und lokalen Platzierungen, sodass das Herkunftsmilieu bzw. die sozialen Lebensverhältnisse zusätzlich mit darüber mitentscheiden, welche Aktivitäten Jugendliche auswählen (können) und welche ihnen zugänglich sind.

Auch die Schulferien sind zunächst maßgeblich von bundesländerspezifischen Logiken und den Wohn- und Lebensformen geprägt, die die Jugendlichen vorfinden und in denen sie ihren Alltag gestalten: Wann und wie lange die Ferien jeweils andauern, wo und mit wem die Jugendlichen die Ferienzeiten verbringen und ob bzw. wieviel Bedeutung der Ferienzeit zukommt, ist zuvörderst von den jeweiligen Lebensverhältnissen abhängig, sowohl familial als auch regional.

Nach dem Ende der allgemeinbildenden Schulzeit treten andere institutionelle Logiken an die Stelle der Schule: Die Suche nach einem Ausbildungsverhältnis, der Beginn eines mehrjährigen Studiums, das Freiwillige Soziale bzw. Ökologische Jahr, ein befristeter Auslandsaufenthalt oder Zeiten von Arbeits- und Erwerbslosigkeit schließen direkt an die Schulzeit an und übernehmen das Tageszeitregime, das sich nunmehr der Logik des Erwerbsalters bzw. der sogenannten „flexiblen Arbeitswelt“ annähert. Hierbei ist entscheidend, wie der Übergang gestaltet werden kann bzw. welche Möglichkeiten sich für die Jugendlichen gesellschaftlich und vor dem Hintergrund sozialer, ökonomischer und kultureller Ressourcen ergeben (vgl. hierzu insbesondere den 14. KJB, Deutscher Bundestag 2013, S. 186ff.).

In dieser vorstrukturierten Logik findet der Alltag von Jugendlichen gegenwärtig statt. Mit Blick auf die Bildungsinstitutionen, die quasi das jugendliche Alltagsleben takten, sind sie also zuerst Schüler und Schülerinnen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5), später dann Auszubildende, Studierende, Erwerbstätige oder Ausbildungssuchende. Neben den Bildungsinstitutionen sind es vor allem die Neuen Medien, deren Bedeutung für Jugendliche im letzten Jahrzehnt viel diskutiert worden ist. Unumstritten ist, dass mit der rasanten Vernetzung der Welt in den letzten Jahren und der nunmehr allgegenwärtigen Verfügbarkeit des Onlineangebots auch und gerade Jugendliche vernetzte Kommunikationsformen nutzen (müssen), um sich zu informieren, zu kontaktieren und eigene Ausdrucksformen zu finden. Die virtuelle Welt erscheint derzeit als fraglos gegeben und produziert eigene Möglichkeiten und Herausforderungen für das jugendliche Alltagsleben (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4).

Die repräsentativen Jugendstudien geben zunächst einen ersten Einblick in die Alltagsgestaltung Jugendlicher außerhalb schulischer Verbindlichkeiten, indem sie danach fragen, was Jugendliche zwischen zwölf und 25 Jahren in ihrer Freizeit tun. Allerdings sind hier die Antwortmöglichkeiten jeweils vorgegeben, die die Jugendlichen auswählen können: Während in der *Shell-Studie* 2015 aus 19 Freizeitbeschäftigungen fünf gewählt werden dürfen, wird in den *AIDA-Studien* nach der Häufigkeit (täglich/mehrmals in der Woche bis selten/nie) von 16 „Dingen in der Freizeit“ gefragt (vgl. Geier 2015). Dabei zeigt sich, dass die Neuen Medien einen zentralen Stellenwert im jugendlichen Alltagsleben einnehmen, sodass „im Internet surfen“ bei den männlichen Jugendlichen (12-25 Jahre) aus der *Shell-Erhebung* als häufigste Antwort gewählt (m: 60 %, w: 44 %) wurde. Ebenso spielen „Musikhören“ (m: 51 %, w: 57 %) und Fernsehen eine wichtige Rolle. Deutlich wird aber auch, dass Geselligkeit und das Zusammensein mit Gleichaltrigen ebenso bedeutsam ist, sodass „sich mit Leuten treffen“ für 53 Prozent der männlichen und 62 Prozent der weiblichen Jugendlichen eine der wichtigen Freizeitbeschäftigungen darstellt. Nach Altersstufen differenziert zeigt sich, dass das „Treffen mit anderen „Leuten“ zwischen 15 und 25 Jahren als häufigste Freizeitbeschäftigung angegeben wurde, während es bei den Zwölf- bis 14-Jährigen gleichrangig mit dem Musikhören angegeben wurde (51 %). Die Ergebnisse aus *AID:A II* zeigen einen ähnlichen Trend: „Im Internet sein“ (12-14: 63,1 %, 15-17: 86,6 %, 18-21: 89,9 %, 22-25: 90,3 %) wird mit zunehmendem Alter zur häufigsten Freizeitbeschäftigung und das „Musikhören“ (12-14: 78,3 %, 15-17: 90,5 %, 18-21: 87,3 %, 22-25: 82,7 %) nimmt hier über alle Altersgruppen hinweg den ersten Rang der täglichen Freizeitbeschäftigung ein. Gerade diese medialen Aktivitäten sind häufig Hybridaktivitäten, die parallel ausgeübt

werden, sodass Internet, Fernsehen und Musikhören sich nicht gegenseitig ausschließen müssen und zum Teil auch über dasselbe Medium möglich sind (vgl. Kap. 4).

Sport als Freizeitbeschäftigung erweist sich in der *AID:A II-Studie*[27] als fester täglicher Bestandteil für etwa ein Viertel der Befragten (Shell 2015: m: 35 %, w: 26 %), wobei sportliche Aktivitäten mit zunehmendem Alter seltener in den Tagesablauf integriert werden (AIDA II 2014: 18-25: 15,5 %, 12-17: 25,1 %; Shell 2015: 12-17: 34,5 %, 18-25: 28 %). Ein ähnliches Phänomen zeigt sich bei der Frage nach „Ein Musikinstrument spielen, singen". Dies wird noch von knapp einem Zehntel (9,3 %) der 18- bis 25-Jährigen *AID:A*-Befragten als tägliche Beschäftigung angegeben, bei den Zwölf- bis 17-Jährigen sind dies 15,1 % (Shell: nicht erhoben).

Auch das soziale Engagement in einem Verein ist für viele Jugendliche wichtig. Bei den *AID:A-II*-Jugendlichen geben 29,4 Prozent im Alter von zwölf bis 14 Jahren, 30,8 Prozent zwischen 15 und 17 Jahren, 16,2 Prozent zwischen 18 und 21 Jahren sowie 15,2 Prozent der 22- bis 25-Jährigen an, sich ein-zweimal in der Woche „sozial oder in einem Verein" zu engagieren. Hier zeigt sich, dass das soziale Engagement für Jugendliche einen wichtigen Stellenwert hat, der jedoch mit zunehmendem Alter stark absinkt. Bücherlesen sowie Malen, Schreiben und Fotografieren gehören für die befragten Jugendlichen zum festen Bestandteil ihres Alltagslebens, ebenso wie monatliche Kino-, Theater- und Konzertbesuche.

Diese zunächst sehr groben und vorgegebenen Kategorisierungen können jedoch allenfalls erste Trends sein und sagen noch nichts darüber aus, wie Jugendliche auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen und Ressourcen ihr jugendliches Alltagsleben gestalten, wie sie sich selbst etwa im Hinblick auf politische und religiöse Fragen positionieren und positionieren können, welche jugendkulturellen Ausdrucksformen und peerkulturellen Praktiken sie dabei entwickeln und wie sie ihre sozialen Beziehungen in Familien- und Gleichaltrigenkontexten organisieren und gestalten.

Diesen Fragen wird sich im Folgenden genähert. Dabei stehen zuerst die sozialen Beziehungen von Jugendlichen im Zentrum (vgl. Abs. 3.2): Wie leben Jugendliche in Familie, wie schätzen sie die familialen Beziehungen ein und welche Zukunftsszenarien entwickeln sie im Hinblick auf ihr eigenes Familienleben? Welche Bedeutung haben Beziehungen zu Gleichaltrigen für Jugendliche heute, wie werden Freundschaftsbeziehungen organisiert und ausgestaltet, wie werden Partnerschaftsbeziehungen bedeutsam im Jugendalter, und wie wirken sich problematische Peerbeziehungen aus? Anschließend geht es um jugendliche Ausdrucksformen, Einstellungsmuster und Prioritäten hinsichtlich politischer, religiöser und jugendkultureller Praktiken (vgl. Abs. 3.3): Wie engagieren sich Jugendliche politisch, welche Möglichkeiten stehen ihnen dafür zur Verfügung, welche Themen sind für Jugendliche wichtig? Welche Bedeutung kommt Jugendkulturen und Jugendszenen zu? Und inwieweit sind religiöse Bezüge für Jugendliche bedeutsam?

All diese Beziehungen, Positionierungen und Ausdrucksformen finden jedoch nicht im luftleeren Raum statt, sondern die Kategorie Raum differenziert jugendliche Erfahrungswelten, in denen sie ihre sozialen Beziehungen gestalten und sich mit politischen, religiösen und jugendkulturellen Orientierungsangeboten auseinandersetzen. In diesem Sinne wird im Abschnitt 3.8 nach Aspekten jugendlichen Raumhandelns gefragt und der Fokus auf den Zusammenhang räumlicher Bedingungen und jugendlicher Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten gelegt. „Raum" wird vor diesem Hintergrund jedoch nicht nur als physischer Raum oder Ort gefasst. Vielmehr interessieren hier stärker die Bedeutungszuschreibungen und Aneignungsweisen von Jugendlichen, sodass von einem relationalen Raumbegriff auszugehen ist (vgl. Löw 2001), der für unterschiedliche Orte differente Bedeutungen, Wertigkeiten und Formen der Aneignung in Anschlag bringt und sowohl die Aneignungsmöglichkeiten und Gestaltungschancen von Jugendlichen als auch deren Grenzen betont (vgl. auch Deinet/Reutlinger 2014). Unterschiedliche Orte können deshalb sowohl als Möglichkeits- als auch als Begrenzungsräume für Aktivitäten von Jugendlichen betrachtet werden, in die soziale Unterschiede und strukturelle Ungleichheiten gleichsam eingeschrieben sind.

Insofern gilt es, danach zu fragen, an bzw. zwischen welchen Orten Jugendliche sich bewegen, wie sie dies tun und welche spezifischen Handlungsweisen sie dabei entwickeln, um dann den Blick auf jugendliche Handlungsmöglichkeiten und -grenzen zu richten, die sich speziell vor dem Hintergrund von Mobilitätserfahrungen sowie Peripherisierungstendenzen in ländlichen und sozialen Segregationsprozessen in städtischen Räumen entfalten. Mit der Fokussierung auf Räume jugendlichen Handelns wird gleichzeitig die Frage gestellt, wo Jugend eigentlich stattfindet: Wo und wie ereignet sich das, was wir unter „Jugend" verstehen? Welche öffentlichen Räume nutzen Jugendliche und welche stehen ihnen zur Verfügung, und wie gehen Jugendliche mit den

[27] Eigene Berechnungen auf Basis der Daten der AID:A II-Studie.

strukturellen Bedingungen in unterschiedlichen Wohnumfeldern um? Mit der Suche nach einigen Antworten auf diese Fragen (vgl. Abs. 3.2.4) mündet der Blick auf jugendliche Handlungsräume in eine kurze Bilanz, in der die Präferenz von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Jugendalter thematisiert wird (vgl. Abs. 3.10).[28]

Porträts: Wochenpläne Jugendlicher im Bericht

Was tun Jugendliche in einer Woche?

Um der Frage nachzugehen, was Jugendliche und junge Erwachsene eigentlich im Alltag erleben und wie dieser organisiert ist, d. h. wie sich eine „ganz normale Woche" für sie gestaltet, haben wir mehrere junge Menschen gebeten, für diesen Jugendbericht einen Wochenplan zu erstellen, in dem sie ihren Tagesablauf von Montag bis Sonntag festhalten und dabei auch spontane Eindrücke und Gefühle zu ihren Alltagsabläufen notieren. Diese Wochenpläne sind natürlich weder gewichtet noch repräsentativ ausgewählt. Sie zielen vielmehr darauf, individuelle, blitzlichtartige Eindrücke von „irgendwelchen" Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzufangen, die Lust, Interesse und genügend Zeit hatten, solch einen Wochenablauf für uns zu erstellen Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die uns ihre Wochenpläne zur Verfügung gestellt haben, leben in verschiedenen Bundesländern quer über die Republik verteilt und sind zwischen 14 und 25 Jahren alt. Ihre Wochenpläne wurden anonymisiert und werden im Folgenden in Kästen zusammengefasst und unkommentiert vorgestellt. Ziel ist es einerseits, damit zu zeigen, wie eine „ganz normale Woche" der jungen Menschen verläuft, die wir ansprechen und für unser Vorhaben begeistern konnten. Andererseits sollen diese Pläne gleichsam auf die Schwierigkeit verweisen, dass individuelle Perspektiven eben jeweils zuerst auch „individuell" eingefangen werden müssen, d. h. das Hineinholen der sogenannten „subjektiven Perspektive" von Jugendlichen in einen Jugendbericht lässt sich nicht ohne Weiteres verallgemeinern, weil genau dadurch diese Perspektive verloren ginge.

3.2 Familiale Beziehungen von Jugendlichen

3.2.1 Wer gehört zur Familie?

Dass familiale Beziehungen auch und gerade im Jugendalter bedeutsam bleiben und sind, lässt sich als ein zentrales Ergebnis der Jugendstudien im letzten Jahrzehnt konstatieren (vgl. Shell Deutschland Holding 2010; Maschke u. a. 2013; Kötters 2000). Auch in Längsschnittstudien sowie in rekonstruktiven Fallanalysen wird die Bedeutung familialer Beziehungen im Jugendalter immer wieder hervorgehoben (vgl. zusf. etwa Ecarius 2009). Zeigte sich hierzu im Zeitreihenvergleich in den letzten Jahren eine steigende Tendenz in der Bedeutsamkeit, die Jugendliche der Familie insgesamt zuschreiben (vgl. Leven u. a. 2010, S. 57f.), fallen diese Daten neuerdings leicht ab (vgl. Shell Deutschland Holding 2015).

Allerdings bleibt nach wie vor unklar, was genau mit diesen allgemein befragten Familienbildern einerseits und den realen familialen Beziehungen andererseits tatsächlich gemeint ist, denn zumeist ging es in den vorliegenden repräsentativen Studien aus den letzten Jahren um die engsten Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Jugendlichen, ihren Eltern und (falls vorhanden) Geschwister(n), manchmal noch den Großeltern. Hier wurde allerdings kaum differenziert, welche Großeltern genau gemeint sind (mütter- oder väterlicherseits bzw. partnerschaftliche Großeltern-Konstellationen). Onkel und Tanten, Cousins und Cousinen, Großtanten und Großonkel usw. wurden in den vorliegenden Studien dagegen kaum berücksichtigt (vgl. aber: Maschke u. a. 2013). Dies ändert sich in neueren Untersuchungen, da inzwischen davon auszugehen ist, dass Cousins und Cousinen sowie deren Eltern (also: Onkel und Tanten) ebenfalls für (Kinder wie für) Jugendliche bedeutsam sein können, zumindest dann, wenn es eine wohnlich-geographische Nähe gibt und/oder gemeinsame Familienfeiern und -urlaube geplant und organisiert werden. Auch im alltäglichen Betreuungs- und Unterstützungszusammenhang können verwandtschaftliche Beziehungen bedeutsam werden, falls sie unaufwendig aktiviert werden können.

[28] Die an einen Beitragstitel von *Schulz* (2013) zur Kinder- und Jugendarbeit angelehnten Abschnittsüberschriften greifen ein Spannungsfeld der Rolle junger Menschen in verschiedenen lebensweltlichen und institutionellen Zusammenhängen auf. Als Adressatinnen und Adressaten, zu Erziehende und zu Qualifizierende oder einfach als Jugendliche und junge Erwachsene müssen sie sich einerseits mit bereits strukturierten sozialen Settings und Strukturen auseinandersetzen und sich *in* diesen verhalten. Andererseits prägen sie als Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Interaktionen und sozialen Praktiken in diesen Feldern die Realität dieser gesellschaftlichen Räume *mit*.

Zumindest weisen einige neuere Veröffentlichungen darauf hin, dass insbesondere Tanten-Beziehungen eine eigene Qualität als freundschaftlich-„inspirierende“ Beziehungen hervorbringen könnten, die familiale Beziehungen ergänzen. Ebenso können transnationale familiale Beziehungen für Jugendliche bedeutsam werden (vgl. hierzu Fürstenau/Niedrig 2007a; vgl. Abs. 3.9).

Nicht umsonst hat sich innerhalb der Familienforschung der Akzent von der Kleinfamilie (Mutter-Vater-Kinder-Konstellationen) weg hin zu anderen Sichtweisen auf Familie verschoben: Schon Ende der 1970er-Jahre fanden sich Überlegungen, Familie als „unity of interacting persons“ (Mollenhauer u. a. 1975; auch Familiensurvey: Bertram 1991) zu begreifen und nicht länger ausschließlich Generationskonflikte und/oder nur die sogenannte „Kernfamilie“ zu thematisieren. Inzwischen hat sich auch in den Repräsentativbefragungen gezeigt, dass familiale Beziehungen auch und gerade für Jugendliche bedeutsam sind und eine andere Qualität haben, als dies noch vor zehn oder 15 Jahren verhandelt worden ist: „Doing families“ ist dabei ein Ansatz, der sich aus den Einsichten speist, dass Familie als intergenerationale Interaktionsbeziehung anzusehen ist, innerhalb derer Familienbeziehungen alltäglich interaktiv hergestellt werden (vgl. hierzu auch Familienbericht sowie zusf. Ecarius 2010; Deutscher Bundestag 2013; Jurcyk u .a. 2014).

In der nordrhein-westfälischen *Studie Jugend.Leben* (vgl. hierzu und im Folgenden: Maschke u. a. 2013, S. 26ff.) wird etwa gefragt, „Wer gehört zur Familie?“ Die Antworten lassen allerdings keine Interpretationen zu, die außerhalb der Familienstruktur ebenso die Beziehungsqualität thematisieren. Die 13- bis 18-Jährigen gaben an erster Stelle Mutter (98 %) und Vater (92 %), danach Omas (77 %) und Opas (63 %), gefolgt von Tanten (64 %), Onkel (59 %) und Geschwistern (57 %) sowie Cousinen und Cousins (40 %/37 %) an. Gute Freunde und Freundinnen sowie Partner und Partnerinnen werden mit 14 % bis 16 % seltener für zugehörig erklärt.

Auch in der *AID:A II-Studie* werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der „Wichtigkeit von Personen des sozialen Nahumfeldes“ befragt, allerdings wird auch hier nicht weiter differenziert, inwiefern Mütter und Väter, Geschwister, Großeltern und „andere Verwandte“ diesen Wichtigkeitsstatus inhaltlich ausfüllen. Die Mütter werden bei allen Befragten auf den ersten Rang gesetzt, gefolgt (in der abgefragten Reihenfolge) von Vätern, Großeltern und anderen Verwandten. Es zeigt sich, dass mit steigendem Alter die Bedeutung der „wichtigen Bezugspersonen“ leicht abnimmt, aber in ihrer Wichtigkeitseinstufung konstant bleibt. Bei den befragten 18- bis 25-Jährigen bleiben Mütter und Väter die wichtigen Bezugspersonen, zusätzlich wird die Wichtigkeit der Partner und Partnerinnen befragt, die ebenfalls mit nahezu 100 Prozent (97,8 %) eingestuft wird. Dagegen sinken die Wichtigkeitswerte der Großeltern leicht, sind aber mit 64,9 Prozent (12- bis 17-Jährige: 76,6 %) immer noch für über die Hälfte der Befragten bedeutsam.[29]

Wie schon in den Studien der letzten Jahrzehnte (vgl. etwa Kötters 2000) zeichnet sich auch in der *NRW-Studie Jugend.Leben* ab, dass Jugendliche ihre Sorgen und Probleme am häufigsten mit der Mutter besprechen (62 %). Der Vater folgt mit 36 Prozent an dritter Stelle nach der „guten Freundin“ (44 %). Geheimnisse vertrauen Jugendliche oft ihren „guten“ Freundinnen und Freunden an (Freundin: 47 %; Freund 37 %) und mit einer Häufigkeit von 34 % werden von den Jugendlichen auch die Mutter bzw. mit 17 Prozent auch der Vater als solche Vertrauenspersonen benannt (Maschke u. a. 2013, S. 48ff.). Als Ansprechpartner bei Belastungen und Problemen werden Eltern einer Studie von *Harring* (2011, 2014) zufolge von Jugendlichen mit einem sogenannten Migrationshintergrund als enorm hoch eingeschätzt: 69,3 Prozent von ihnen geben die Mutter als eine sehr wichtige Ansprechperson an (dt. Vergleichsgruppe: 50 %).

In beiden *AID:A Studien* zeigt sich, dass unter den 13- bis 17-Jährigen die Beziehung zu Mutter und Vater als gleichermaßen sehr „wichtig“ eingeschätzt wird, wobei die Bedeutung des Vaters mit zunehmenden Alter leicht absinkt, während der Status der Mutter nahezu konstant bleibt. Dabei sprechen die Jugendlichen mit zunehmendem Alter häufiger mit ihrer Mutter, wobei hier die weiblichen Befragten deutlich mehr Gespräche führen als die männlichen Jugendlichen. Der Vater ist für Jungen und Mädchen dagegen generell ein „seltener Gesprächspartner“ (Entleitner/Cornelißen 2012, S. 16).

Allerdings zeigen die Befunde der *Shell Jugendstudie* 2015 auch belastete Beziehungen in den Herkunftsfamilien auf. In der so bezeichneten „unteren Schicht“ sind es lediglich 21 % der befragten Jugendlichen, die „bestens mit ihren Eltern auskommen“ (obere Schicht: 45 %, obere Mittelschicht: 46 %, Mittelschicht: 43 %, untere Mittelschicht: 36 %). Nicht umsonst wird dieser Befund im Zeitreihenvergleich der *Shell-Studien* (im Verhältnis der Schichtzugehörigkeit etwa gleichbleibend 2002 bis 2015) als alarmierend eingestuft und führt die Autorinnen

[29] Eigene Berechnungen auf Basis der Daten der AID:A II-Studie.

und Autoren zu der Einschätzung, dass die Beziehungsqualität zu den Eltern „stark von der sozialen Herkunft (abhängt). Im Vergleich zu 2002 hat sich dieser Zusammenhang verstärkt (…)“ (Leven u. a. 2015, S. 53). Denn hierüber werde deutlich, „wie stark die Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland von der finanziellen Situation und dem Bildungsgrad der Eltern abhängen. Ganz offensichtlich können die unvermeidlichen Konflikte und Spannungen, die sich gerade in der Zeit der Pubertät häufen, besser geregelt und abgebaut werden, wenn die Wohnsituation gut, die wirtschaftliche Lage angenehm und die Bildungsressourcen hoch sind“ (ebd.). Aus dieser Perspektive werden die differenten Bedingungen des Aufwachsens für Jugendliche unterschiedlichen sozialen Hintergrunds zum wiederholten Male deutlich. Ein Teil der Jugendlichen wächst in einer „prekären Lebenswelt“, so die Bezeichnung in der *SINUS-Studie* 2012 und auch 2016, auf und äußert dabei eine „idealisierte Vorstellung von Familie“, die „kaum etwas mit dem zu tun hat, was die Jugendlichen tatsächlich erleben“ (Calmbach u. a. 2012, S. 177).

Dass Jugendliche aus wirtschaftlich schwächeren Milieus dennoch Ressourcen zum Gespräch bei Problemen haben, zeigt der Befund, dass Jugendliche – unabhängig ihrer Schichtzuordnung – ähnlich häufig (73 bis 83 %) „öfter/immer“ mit Freunden und Freundinnen darüber reden können (Gensicke 2010, S. 229). In der prekären Lebenswelt sind dann, so noch einmal der Befund der *SINUS-Studie*, „Freunde ‚wie Familie‘“ und die Ausgrenzung als Außenseiter oder Außenseiterin mit sozialem Rückzug eine potenzielle Gefahr (Calmbach u. a. 2012, S. 186). Allerdings zeigt sich in der *SINUS-Studie* 2016 auch, dass die Familienorientierung kein belastbares Item zur Differenzierung von „Typen“ (mehr) ist, da allen kreierten *SINUS*-Lebenswelttypen eine familienorientierte Haltung bzw. die Wichtigkeit von Familie zugeschrieben wird. Im anderen Licht besehen birgt dieser „Pro-Familien-Trend-Befund“ jedoch eine erhebliche Gefahr: Gerade für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in familial konflikthaften Beziehungen leben oder keinen Rückhalt in ihrer Familie haben, wird dies zum Verhängnis: Denn die Thematisierung solch fehlender familialer Beziehungen wird nicht nur verbal erschwert, sondern sie findet in einer Welt, in der es zum Selbstverständnis gehört, familiale Beziehungen zu aktivieren oder darauf zurückgreifen zu können, kaum mehr Gehör oder Verständnis. Denn es bleibt auch zu bedenken, dass nicht alle Jugendlichen selbstverständliche Unterstützungsleistungen durch die Eltern und in den Herkunftsfamilien erleben (können). Belastete Erziehungsbeziehungen zwischen Eltern und (ihren jugendlichen) Kindern, riskante Beziehungskonstellationen durch Trennung und Scheidung, ausweglos erscheinende Familienüberwürfnisse mit Familienmitgliedern der Großelterngeneration sind dabei ebenso mitzudenken wie Konflikte zwischen den erwachsenen Familienmitgliedern, die dazu führen können, dass Jugendliche vorzeitig ihre Herkunftsfamilien verlassen und vor dem 18. Lebensjahr andere Wege in ein eigenes Leben suchen müssen (vgl. hierzu insb. Kapitel 7). Inwieweit hierbei Unterstützungsleistungen durch Andere bedeutsam sind, bleibt weitestgehend unklar. Lediglich die Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, wie sie etwa in betreuten Wohnformen etabliert und diskutiert werden, geben ansatzweise Aufschluss darüber, wie diese Jugendlichen ihr eigenes Leben organisieren können.

Mit zunehmendem Alter werden die Peers als wichtigste Bezugsgruppe bedeutsamer und fungieren als zentrale Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner – dies nicht nur mit Blick auf Mode, Frisuren, Freizeitaktivitäten und Alltagsdiskussionen, sondern auch, wenn es um Geheimnisse und individuelle Sorgen geht (vgl. Maschke u. a. 2013, S. 40ff.; Abs. 3.3.2).

Die Großeltern sind für die Jugendlichen in der Mehrzahl ebenfalls zentrale Bezugspersonen, die trösten und Erziehungsratschläge geben – so die These der Autorinnen und Autoren (Maschke u. a. 2013, S. 33). Leben drei Generationen in einem Haushalt, so zeigt eine Regionalstudie im ländlichen Raum exemplarisch, findet sich dort eine signifikant stärkere Bedeutung von traditionellen Werten in der Familie (Stein 2013, S. 200). Allerdings schwindet diese Lebens- und Wohnform. Vergleichende Untersuchungen zeigen, dass die Wohnentfernungen zwischen der Eltern- und der Kindergeneration zunehmen (Motel-Klingebiel u. a. 2010, S. 196).

Porträt 3-1

Wochenplan Matilda, 18 Jahre

Matilda lebt zusammen mit ihrer Mutter und ihren zwei Brüdern in einer mitteldeutschen Großstadt. Ihr Vater wohnt in derselben Stadt, die Eltern leben getrennt. Jeden Mittwochabend fährt sie gemeinsam mit ihren Brüdern zum Vater, bei dem sie jedes zweite Wochenende wohnen.

Matilda besucht das Gymnasium, sie spielt Klarinette und Klavier, singt in einem Chor und ist zudem als Klarinettistin in einem Jugendblasorchester aktiv. Sie treibt gern Sport, am liebsten Yoga, Joggen und Fahrrad fahren. Ihr Tag beginnt jeden Morgen um kurz nach halb sieben Uhr, nach dem Aufstehen und der Morgentoilette hat sie der Schulalltag bereits fest im Griff: Parallel zum Frühstück werden letzte Hausaufgaben erledigt, gegen 7.30 Uhr fährt sie auf ihrem Fahrrad zur Schule, in der ab 8.00 Uhr der Unterricht startet. Biologie, Englisch, Mathematik, Russisch, Kunst – die fachlichen Inhalte wechseln je nach täglichem Stundenplan. Zwischen den Unterrichtsstunden bleiben kurze Pausen, um mit Freunden und Freundinnen „zu quatschen“ und eine Kleinigkeit zu essen. Zwischen 15.00 und 16.00 Uhr trifft Mathilda wochentags wieder zuhause ein, um sich kurz auf dem Sofa auszuruhen, den Tag Revue passieren zu lassen, die Zeitung zu lesen, eine Kleinigkeit zu essen und erste Hausaufgaben zu erledigen. Gegen 18.00 Uhr folgen Unterrichtsstunden in der Musikschule, im Chor oder die gemeinsamen Proben im Blasorchester. Zwischen 20.00 und 20.30 Uhr ist sie meist wieder zuhause, dann nimmt sie das Abendessen zusammen mit ihrer Mutter und den Brüdern ein. Anschließend erledigt sie weitere Hausaufgaben, übt mit der Klarinette, dazwischen sieht sie sich YouTube-Videos an, WhatsAppt mit Freundinnen und Freunden und informiert sich über tagesaktuelle Ereignisse im Internet. Gegen 23.00 Uhr legt sie sich schlafen, meist nicht ohne vorher noch ein wenig in einem Belletristik-Buch gelesen zu haben.

In ihren Tageseindrücken notiert Matilda sehr häufig, dass sie sich müde fühlt, manchmal sitzt sie gelangweilt in der Schule und kann nur mit Mühe dem Unterricht folgen. Gute Laune, Fröhlichkeit und Spaß hat sie dann, wenn sie selbst aktiv werden kann: In „lustigen“ Unterrichtsstunden, beim Klavier- und Klarinettenspiel, beim Joggen und wenn sie mit ihren Freundinnen unterwegs ist. Sie liebt es, nach der Schule mit einem Schokoladensnack kurz auf dem Sofa auszuruhen und „rumzudümpeln“, bevor sie sich ihren Nachmittagsverpflichtungen zuwendet. Auch die Wochenenden von Matilda sind regelmäßig durch schulische Lernaufgaben, Orchesterproben und -auftritte bestimmt. Zudem verbringt sie viel Zeit mit ihren Familienmitgliedern und Freunden, besonders wichtig sind ihr Gespräche und die gemeinsamen Mahlzeiten.

3.2.2 Was passiert im familialen Alltag?

Im Familienalltag bilden gemeinsame Mahlzeiten ein wichtiges Moment der Begegnung und für Gespräche. Die altersdifferenzierte Auswertung der *AID:A* I-Daten ergab, dass ca. 80 bis 85 % der 13- bis 17-Jährigen „fast immer“ gemeinsam mit ihren Eltern essen (Lange/Keller 2014, S. 17). Ein anderer bedeutsamer Moment in der Kernfamilie sind Freizeitaktivitäten der Jugendlichen mit ihren Eltern. Fast die Hälfte der 13- bis 17-jährigen Jungen und 59 % der Mädchen geben an, täglich bis mehrmals die Woche gemeinsame Aktivitäten zu erleben (Lange/Keller 2014, S. 18). Auf die Häufigkeit der Unternehmungen, so zeigt eine vertiefende Analyse, haben weder die Bildung der Eltern, die Beteiligung an der Erwerbsarbeit noch die Struktur der Familie (alleinerziehend, Paarfamilie) Einfluss. Stattdessen stehen – vorhersehbar – die Beziehungsqualität und – überraschenderweise – der Grad der Selbstständigkeit der Kinder in einem Zusammenhang mit der Häufigkeit der Familienaktivitäten. „Jugendliche, die sich als selbstständiger einschätzen, unternehmen mehr mit den Eltern“ (Entleitner/Cornelißen 2012, S. 17); unter Umständen deshalb, weil sie gemeinsame Unternehmungen mit den Eltern als „bereichernder“ (ebd.) erleben.

Empirische Befunde zu Freizeitorientierungen von 13-Jährigen und ihren Eltern zeigen, dass es im Horizont von Bildungsungleichheiten klare Differenzen in den Familien gibt: So hat *Deppe* sechs Typen von Freizeitorientierungen herausarbeiten können, die sich sehr deutlich nach der sogenannten „Schichtzugehörigkeit“ der Familien ausdifferenzieren ließen (vgl. Deppe 2012, S. 215ff.). Zudem finden sich klar typisierte Familien, bei denen entweder gemeinsame Unternehmungen im Kreise der Familienangehörigen im Zentrum stehen und darüber die Peers zurückgedrängt oder deren Bedeutung gar abgesprochen werden im Kontrast zu solchen Familien, in de-

nen Freizeitorientierungen als Gegenpositionen zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen entworfen werden.

Anders fallen die Analyseergebnisse zu Freizeitaktivitäten der Zwölf- bis 17-Jährigen anhand der *AID:A II-Daten* (2014) aus. Unter den fünf Freizeittypen finden sich zum einen mit den „wenig aktiven, medienorientierten“ und den „älteren, konsum- und partyorientierten“ Jugendlichen zwei Gruppen ohne spezifische Anbindung an eine soziale Schicht. Zum anderen wird eine Gruppe von „aktiven, familienorientierten Jugendlichen mit geringer Bildungsorientierung“ herausgearbeitet, für die sowohl Familienaktivitäten wie Unternehmungen mit Freundinnen und Freunden eine große Bedeutung haben.

Schulbesuch und schulische Themen bestimmen umfangreich nicht nur das Leben der Jugendlichen, sondern auch die gemeinsame Zeit in den Familien. Aus dem Vergleich von Daten aus den Jahren 2001 und 2012 für Nordrhein-Westfalen ergibt sich nicht nur, dass zehn- bis 18-jährige Jugendliche zunehmend einen höheren Bildungsabschluss anstreben (vgl. auch Leven u. a. 2015, S. 71), sondern zudem, dass sie 2012 durchschnittlich vier Stunden „reine Unterrichtszeit“ mehr für den Schulbesuch aufwenden. In der verbleibenden Familienzeit erkundigen sich Eltern bei ihren Kindern nicht nur zunehmend nach dem Schultag, sondern gleichzeitig unterstützen sie verstärkt auch die Hausaufgabenerledigung und die schulische Leistungserbringung (vgl. Fraij u. a. 2015, S. 175f.). Zugespitzt kann so nicht mehr nur von einer „Scholarisierung“ des Jugendalltags, sondern zunehmend auch von einer „Scholarisierung der Familienbeziehungen“ ausgegangen werden, wenn die Vorbereitung auf Referate, Testate und Prüfungen immer mehr auch die gemeinsame Familienzeit in Anspruch nehmen. Daran ändert die vorangeschrittene Einführung der Ganztagsschule anscheinend wenig, obwohl die Daten der *StEG-Studie* (Holtappels u. a. 2007) belegen, dass seit der Einführung von ganztägigen Schulangeboten die Eltern-Kind-Beziehungen insgesamt, v. a. von Eltern aus ressourcenärmeren Haushalten, als entlasteter von Schulproblemen eingestuft werden.

Ein potenziell konfliktreicher Themenbereich zwischen Eltern und (ihren) jugendlichen Kindern ist deren Mediennutzung, wobei dies sich insbesondere auf den Gebrauch von Spielekonsolen und Internet per PC oder mobilem Endgerät bezieht. Die Einhaltung von Regeln zu genutzten Inhalten und zur Dauer des Gebrauchs führen bereits in etwa jeder siebten Familie mit 14- bis 17-jährigen Jugendlichen ohne problematische Mediennutzung zu Streit, in Konstellationen mit problematisch eingeschätzter Mediennutzung trifft dies in fast 90 Prozent der Fälle zu. Die Brisanz des Konfliktfeldes zeigt sich in der umfangreichen Umkehrung des Erfahrungsvorsprungs der Elterngeneration, wenn etwa 80 Prozent der Eltern angeben, dass sie der Meinung sind, dass ihr Kind mehr Kenntnisse zu Computer und Internet besitzt als sie selbst (vgl. Kammerl u. a. 2012, S. 132f.). Vor diesem Hintergrund entfaltet die Nutzung der digitalen Medien einen dynamischen Interaktionsraum zur Aushandlung familialer Einbindung vs. Eigenständigkeit (vgl. hierzu genauer Kap. 4).

3.2.3 Jugendliche und ihre familialen Zukunftsentwürfe

Die Frage danach, ob und wie sich Jugendliche und junge Erwachsene eine eigene Familie in der Zukunft vorstellen und wie diese beschaffen sein könnte, gehört zu den „Standardfragen“ repräsentativer Jugendstudien. So fragt etwa die *Shell-Studie* danach, inwiefern die erlebte elterliche Erziehung als Zukunftsmodell für die eigene Familiengründung brauchbar sei. Jugendliche antworten auf die Frage, ob sie ihre Kinder ähnlich erziehen wollen, wie sie selbst von ihren Eltern erzogen wurden, umfangreich zustimmend. Im Jahr 2015 geben 74 Prozent der Befragten an, dass sie einen zu ihren Eltern identischen oder ähnlichen Erziehungsstil wählen würden, womit die Zustimmungsrate seit 2002 um fünf Prozentpunkte angestiegen ist (vgl. ähnliche Ergebnisse bei Maschke u. a. 2013, S. 39). Jedoch bleibt zu bedenken, dass sich diese positive Einschätzung von erlebter Familie nicht auf eine zeitunabhängige Konstante, sondern auf ein in der Zeitperspektive verändertes, potenziell offeneres Erziehungsverhalten bezieht, denn zunehmend weniger Jugendliche können oder wollen sich vom Erziehungsstil ihrer Eltern definitiv abgrenzen. So gab 1985 noch fast die Hälfte der Jugendlichen an, ihre Kinder „anders“ bzw. „ganz anders“ erziehen zu wollen, während dies in 2015 nur noch 23 Prozent der Jugendlichen antworten. Zudem wird die erlebte Erziehung, jedoch schichtspezifisch unterschiedlich, als Modell für eine eigene Familie gewertet: Während die Zustimmungsraten ab der so benannten „Mittelschicht“ bei 78 bis 87 Prozent liegen, liegt der Wert bei den Jugendlichen der sogenannten „unteren Schicht“ um bis zu 40 Prozentpunkte niedriger (47 %). Die Herkunftsfamilie als Zukunftsentwurf zu sehen, hängt somit eng von der erlebten ökonomisch-materiellen Ausstattung und dem Bildungsstand der Eltern ab (vgl. Leven u. a. 2015, S. 54f.).

In den vorliegenden *Shell-Jugendstudien* aus den letzten Jahren zeichnete sich bis 2010 ein ganz klarer Wunsch zum „Pro-Familien-mit Kind-Trend“ bei Jugendlichen ab. Zu diesem Zeitpunkt gaben 81 Prozent der befragten Mädchen und jungen Frauen bzw. 71 Prozent der Jungen und jungen Männer an, dass man eine Familie brauche, „um glücklich sein zu können“. Diese seit 2002 stets anwachsende Entwicklung im Sinne einer Familienorientierung scheint laut der Befunde der aktuellen *Shell-Jugendstudie* zumindest unterbrochen: Im Jahr 2015 stimmten noch 70 Prozent der jungen Frauen und 57 Prozent der jungen Männer dem Zusammenhang von Glück und Familie zu, das sind insgesamt noch 63 Prozent der Befragten. Dieser unübersehbare Rückgang der Zustimmung gilt für alle Befragtengruppen – unabhängig von Migrationshintergrund, Siedlungsstruktur und Region – mit einer Ausnahme: Einzig im Milieu der „unteren Schicht“ verbleibt die Zustimmung mit 65 Prozent im nunmehr nahezu überdurchschnittlichen Niveau, womit Elternschaft für Jugendliche dieser sozialen Gruppe eine positivere Bedeutung hat als für andere Jugendliche. Gleichzeitig positionierten sich die Jugendlichen insgesamt zunehmend derart, dass sie sich vorstellen könnten, auch ohne Familie „glücklich“ zu leben (weibl. 2015 + 6 Prozentpunkte; männl. + 11 Prozentpunkte) (Leven u. a. 2015, S. 57f.).

Eine ähnliche, aber weniger deutliche Entwicklung zeigt sich bei der Frage, ob sich die Jugendlichen eigene Kinder wünschen. Von 2010 zu 2015 ging der Anteil derjenigen, die dies positiv beantworten, von 69 auf 64 Prozent zurück. Besonders in der „unteren Mittelschicht“, unter den Bewohnern und Bewohnerinnen von Ballungsräumen und ländlichen Regionen sowie bei den älteren Jugendlichen ab 18 Jahren wird der Kinderwunsch 2015 erheblich seltener bejaht als im Jahre 2010. Am meisten Zustimmung findet der Kinderwunsch bei Jugendlichen der „oberen Schicht“, deren Zustimmungsrate sogar um fünf Prozentpunkte auf 76 Prozent steigt. Gleichzeitig zeigt sich, dass unter den jungen Männern inzwischen 40 Prozent der Meinung sind, ohne Kind genauso glücklich leben zu können wie mit. Der Angabe, dass eigene Kinder notwendig sind, um glücklich zu sein, stimmen 2015 lediglich 37 Prozent der Männer zu, aber 44 Prozent der jungen Frauen, während 31 Prozent der weiblichen Jugendlichen einschätzen, dass ein Leben ohne Kinder ebenso glücklich sei wie mit eigenen Kindern (vgl. Leven u. a. 2015, S. 60f.).

Interessant wäre es, danach zu fragen, was genau Jugendliche mit dem Begriff von Familie eigentlich verbinden – denn offensichtlich erschöpfen sich deren Vorstellungen von „Familie“ keineswegs in einem intergenerationalen Beziehungszusammenhang von Eltern und Kindern (vgl. oben), sondern es werden andere familiale Lebensformen (wenn auch in geringfügigerem Maße) mitgedacht. Hier steht die Konstellation in den Herkunftsfamilien an oberster Stelle, denn zumindest statistisch zeigt sich, dass der spätere Kinderwunsch der Jugendlichen (bislang ohne Kinder) entscheidend davon abhängt, wie ihr gegenwärtiges Verhältnis zu den Eltern eingeschätzt wird: 73 Prozent der Jugendlichen, die angeben, mit ihren Eltern in einem guten Verhältnis zu leben, wünschen sich Kinder, während diejenigen, die kein gutes Verhältnis zu den Eltern angeben, dies nur zu 51 Prozent bejahen. Stark wirkt hierbei auch die Einschätzung der eigenen Zukunftschancen: Diejenigen Jugendlichen, die ihre eigene Zukunft positiv beurteilen, wünschen sich häufiger Kinder als diejenigen, die ihre eigene Zukunft eher düster zeichnen (Zukunft positiv: 74 % Kinderwunsch, negativ: 50 %; vgl. Leven u. a. 2010, S. 62). Dabei stellt sich die Mehrheit als ideales Konstrukt das Zwei-Kinder-Modell vor (71 %), ein Kind ist für zwölf Prozent der Jugendlichen erstrebenswert und immerhin 17 Prozent derjenigen, die sich Kinder wünschen, können sich ein Leben mit drei oder mehr Kindern vorstellen (vgl. ebd.). Jugendliche, die bereits Mutter oder Vater eines Kindes sind, können sich mehrheitlich ein zweites Kind vorstellen (56 %); 31 Prozent wünschen sich keine weiteren Kinder (ebd.).

Hinter und neben diesem durchaus harmonischen Bild der „Familiengründung nach Plan“ stehen aber auch die jüngsten Mütter und Väter, deren Ausgangsbasis zu einem großen Anteil von Bildungsbenachteiligung geprägt ist. Unter den „frühen Müttern“[30] haben fast 55 Prozent maximal einen Hauptschulabschluss, bei den „frühen Vätern“ liegt der Wert bei fast 49 Prozent (Cornelißen/Bien 2014, S. 11f.).

Insgesamt ist also recht viel darüber bekannt, wie die Herkunftsfamilie den eigenen späteren Lebensentwurf der Jugendlichen mitbeeinflusst und wie hierbei die „gesellschaftliche Positionierung im sozialen Raum“ reproduziert wird (schon Bourdieu 1982; vgl. auch die PISA-Debatte der letzten Jahre oder Kessl u. a. 2007), nicht aber darüber, wie Jugendliche gemeinsam mit ihren Herkunftsfamilien den Prozess vom Erziehungs- zum Beziehungsverhältnis (d. h. Ablösungsverhältnisse aus dem intergenerationalen Erziehungszusammenhang) bewältigen. In älteren Studien aus den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren wurden solche „erwachsenen“ familialen Beziehungen in den Fokus gerückt. Gezeigt werden konnte damals, dass Verwandtschaftsbeziehungen insgesamt – auch bei geografisch relativ weit auseinanderliegenden Wohnverhältnissen – eine immense Bedeutung

[30] Hierbei und bei den „frühen Vätern“ handelt es sich um das vom Lebensalter jüngste Zehntel aller Mütter oder Väter.

haben und Kontakte zwischen Familienmitgliedern kontinuierlich bestehen und gepflegt werden (vgl. etwa Bauereiss u. a. 1997; Bertram 1991). Vermutet werden darf, dass sich für die Mehrheit der derzeitigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieser Befund noch erhärten lässt, da nicht nur die Kontaktmöglichkeiten vielfältiger geworden sind, sondern auch das gegenseitige Mitteilungsbedürfnis über die Erlebnisse im Alltag, auch und gerade über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Ob – und wenn ja, inwieweit – und aus welchem Anlass familiale Netzwerke wie aktiviert werden, wäre eine spannende Frage an und über eine Jugendgeneration, der die Nutzung der digitalen Medien in solch besonderem Maß zugeschrieben wird.

3.2.4 Lebens- und Wohnformen

Kinder und Jugendliche (unter 18 Jahren) in der Bundesrepublik Deutschland leben nach wie vor am häufigsten in familialen Konstellationen mit ihren verheirateten Eltern zusammen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2), obwohl diese Lebensform seit fast zwei Jahrzehnten konstant rückläufig ist (1996: 81 %; 2014: 69 %). Dagegen wächst die Zahl der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern in Lebensgemeinschaften wohnen (2014: 10 %; 1996: 5 %). Mit einem Elternteil (entweder Mutter oder Vater) leben 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren (1996: 14 %) zusammen (vgl. hierzu ausführlich Abs. 2.3.1).

Die meisten Jugendlichen, die bei ihren Eltern aufgewachsen sind, leben auch nach der Vollendung des 18. Lebensjahrs weiterhin mit ihren Eltern zusammen (2010: 77 % der 18-21-Jährigen); ein Grund hierfür sind die längeren Ausbildungszeiten (vgl. Leven u .a. 2010, S. 67ff.). Im Alter von 25 Jahren lebt, so Befunde aus dem Jahr 2010, noch etwa jede fünfte junge Frau und – mit 38 Prozent – mehr als jeder dritte junge Mann noch bei den Eltern. Dabei zeigen sich neben der Geschlechtsspezifik noch regionale Differenzen. Ostdeutsche junge Menschen wohnen mit 25 Jahren noch zu einem Viertel bei ihren Eltern, während dies 31 Prozent der westdeutschen Jugendlichen tun (Hammes 2011, S. 999f.). Allerdings geben auch 43 Prozent der befragten Jugendlichen, die nicht mehr Schülerinnen oder Schüler sind und noch bzw. wieder bei den Eltern wohnen, als Grund für das gemeinsame Wohnen an: „weil das für uns alle am bequemsten ist“, während fast die Hälfte der Jugendlichen (46 %) sich eine eigene Wohnung nehmen würde, wenn sie es sich „finanziell leisten könnte(n)“ (Leven u. a. 2010, S. 70).

Allerdings scheint sich vor diesem Hintergrund die Frage nach den intergenerationalen Beziehungen in den letzten Jahren neu oder mindestens anders zu stellen. Ein klassischer „Generationskonflikt“, der noch in den soziologisch orientierten Jugendforschungen bis in die 1990er-Jahre hinein diskutiert wurde, zeichnet sich aktuell nicht mehr derart ab, wie es traditionell verhandelt worden ist. Vielmehr wird davon auszugehen sein, dass die Beziehungen zwischen Jugendlichen und (ihren) Erwachsenen gegenwärtig andere Formen und Funktionen angenommen haben. So zeichnet sich in der *Shell-Erhebung* aus 2010 deutlich ab, dass diejenigen Jugendlichen, deren Herkunftsfamilie „mehr als nur Schicksalsgemeinschaft“ ist, durchaus die Vorbildfunktion ihrer Eltern und ein partnerschaftliches Verhältnis als festen familialen Rückhalt schätzen und als intergenerationale Ressource nutzen. Zu fragen bleibt, welche Auswirkungen dieses veränderte intergenerationale Verhältnis für diejenigen hat, die nicht auf ihre familialen Beziehungen als „selbstverständliche Ressource“ zurückgreifen können.

3.2.5 Familiale Disparitäten

Daneben existiert aber auch eine Lebensrealität, die eben genauso stark von der familiären Herkunft abhängig soziale Disparitäten hervorbringt: Der „zuversichtliche und durchaus optimistische Pragmatismus gelingt den jungen Leuten am besten, die aus den beiden obersten sozialen Schichten kommen“ (gemeint ist hier die Unterteilung von Unterschicht, untere Mittelschicht, Mittelschicht, obere Mittelschicht, Oberschicht, vgl. Albert u. a. 2010, S. 344) – und damit öffnen sich diesen Jugendlichen nahezu alle beruflichen und sozialen Möglichkeiten. Bei den Jugendlichen, die als Angehörige unterer und mittlerer Sozialschichten eingestuft werden, ergibt sich ein etwas anders Bild: Zuversicht und Pragmatismus ist auch bei ihnen zu finden, obwohl sie sich durchaus bewusst sind, dass prekäre Lebenslagen für sie in der Zukunft nicht ausgeschlossen werden können. „Ganz anders die Situation bei den jungen Menschen in Deutschland, die hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft weniger privilegiert sind. Sie stammen aus wirtschaftlich relativ armen Elternhäusern, in denen Vater und Mutter eine geringe oder gar keine Berufsausbildung haben, immer wieder von Arbeitslosigkeit bedroht oder manchmal

schon seit Jahren aus dem Erwerbsleben ausgegliedert sind. Diese Jugendlichen haben Eltern, die ihnen wenig materielle Sicherheit versprechen können“ (Albert u. a. 2010, S. 345).

Bei diesen, sowohl wirtschaftlich als auch bildungsbenachteiligten, Jugendlichen findet sich der höchste Grad an Pessimismus im Kontext gesellschaftlicher Zukunftsperspektiven auch als sehr skeptische Einschätzungen persönlicher Chancen (vgl. ebd.). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch die *Sinus-Studie*, die diese Jugendlichen in den „Typus“ der „Prekären“ einsortiert, der zugleich für die „gesellschaftlich Abgehängten“ steht, denen jedoch eine „Durchbeißermentalität“ bescheinigt wird (vgl. Thomas/Calmbach 2012).

Schaut man sich die Phase des Auszugs aus dem Elternhaus als eine der entscheidenden Phasen jugendlicher Verselbstständigung an, dann zeigen Befunde von *AID:A II* einen Zusammenhang zwischen erstem Auszug aus dem Elternhaus und erreichtem Bildungsabschluss. Während Abiturientinnen und Abiturienten bereits durchschnittlich mit 21 Jahren das Elternhaus verlassen, ziehen Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss erst mit ca. 25 Jahren aus, worin sich zum einen der klassische Weg der Verselbstständigung über Ausbildung, Erwerbsleben mit eigenem Einkommen als Basis räumlicher Eigenständigkeit ausdrückt (vgl. Berngruber 2015b; ausführlich vgl. Abs. 2.3).

Nicht undramatisch dürfte aber auch die sogenannte „Returner“-Rolle sein, die Jugendlichen zugewiesen wird, wenn sie nach dem bereits vollzogenen Auszug aus der Herkunftsfamilie wieder bei ihren Eltern einziehen (müssen). Dies gilt laut der *Shell Jugendstudie* aus dem Jahr 2010 für fast ein Fünftel der Jugendlichen, die die Schule bereits abgeschlossen haben. Dabei steigt der Anteil der Returner mit zunehmendem Alter und trifft bei den 22- bis 25-Jährigen bereits bei fast einem Drittel zu. Die schichtspezifische Analyse zeigt mit einem Anteil von sechs Prozent für die „Unterschicht“ (Leven u. a. 2010, S. 69), dass hier vermutlich die materiellen Spielräume für einen experimentellen Auszug begrenzt sind bzw. die Wohnsituation der Eltern einen Rückzug erschwert. Zudem kann angenommen werden, dass ein ausbildungsbedingt befristeter Auszug durch Studium aufgrund des problematischen Zusammenhangs von sozialem Hintergrund und Bildungsweg hier seltener vorkommt. Befunde von *AID:A I* verweisen darauf, dass 80 Prozent der Jugendlichen in Berufsausbildung/Weiterbildung/Umschulung im elterlichen Haushalt wohnen, während dies für Studierende nur in etwa 55 Prozent der Fälle zutrifft (vgl. Berngruber/Gille 2012).

Im Kontext dieser Annahme erscheinen die eher durchschnittlichen bzw. leicht überdurchschnittlichen Werte mit 23 Prozent für Returner in der „Oberschicht“ (Leven u. a. 2010, S. 69) für einen Teil der Fälle als Zwischenstation zwischen Ausbildung und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit als Phase materieller Abhängigkeit erklärbar. Zu den Rückkehrenden zählen aber auch sogenannte „Dropout-Jugendliche“, die sich weder in Bildungsinstitutionen noch in Erwerbsarbeit befinden, die aber auch keinen Anspruch auf Sozialleistungen haben oder diese nicht beantragen möchten (Skrobanek/Tillmann 2015). Für diese Jugendlichen bildet die familiäre Unterstützung eine wichtige Ressource (vgl. Tillmann/Gehne 2012, S. 24f.).

3.3 Was tun Jugendliche in und mit Gleichaltrigenbeziehungen?

Mit zunehmendem Alter spielen für Jugendliche die gleichaltrigen Bezugspersonen eine immer wichtigere Rolle. Dabei sind sowohl dyadische Freundschaftsbeziehungen, festere Gruppen von Jugendlichen oder auch losere Netzwerke Gesellungsformen, die im Jugendalter meist parallel zueinander existieren. Sie bilden ein dynamisches Gefüge von Vergemeinschaftungen, in denen sich Jugendliche bewegen und in unterschiedlicher Art und Weise agieren (Krüger/Grunert 2008). Sowohl in Bezug auf die Gesellungsformen als auch vor dem Hintergrund differenter kontextueller Einbettungen und Motive der Vergemeinschaftung unterscheiden sich die Praktiken, die Bedeutungen und die Erlebensqualität in Gleichaltrigenbeziehungen. Insofern reicht es nicht aus, von den Peers zu sprechen, sondern die Frage nach Aktivitäten in der Gruppe und der Bedeutung von Peerkontakten für die Jugendlichen selbst erfordert eine differenziertere Perspektive auf unterschiedliche Möglichkeitsräume, Handlungsformen und Bedeutungszuschreibungen. Grundsätzlich ist für das gesamte Jugendalter von einer sehr hohen Einbindung Jugendlicher in unterschiedliche Formen der Peervergemeinschaftung auszugehen. Eingebunden sein in unterschiedliche Formen von Gleichaltrigenbeziehungen ist für Jugendliche ein immens bedeutsamer Wert, sodass 97 Prozent der in der *Shell-Studie* befragten Zwölf- bis 25-Jährigen es wichtig bzw. sehr wichtig finden, dass man Freunde hat, die einen anerkennen und fast ebenso viele messen einem Partner, dem man vertrauen kann, eine ähnlich hohe Bedeutung bei (vgl. Shell Deutschland Holding 2010 sowie Gensicke 2015, S. 239). Während bei jüngeren Jugendlichen sowohl Einzelfreundschaften als auch informelle Gruppen

noch stark geschlechtshomogen strukturiert sind, spielen mit zunehmendem Alter geschlechtsheterogene Gruppierungen eine Rolle und die Paarbeziehungen werden häufiger.

3.3.1 Jugendliche in formalisierten Gruppen

Junge Menschen verbringen einen großen Teil ihrer Zeit mit Gleichaltrigen. Dabei nehmen formale Gruppen, wie Schulklassen oder Trainingsgruppen, einen großen Raum ein und sind häufig Ausgangspunkt für das Knüpfen intensiverer Beziehungen und damit, vor allem bei jüngeren Jugendlichen, Kristallisationspunkte freiwilliger Vergemeinschaftungsprozesse zu informellen Peergroups oder engeren Freundschaftsbeziehungen. Insofern bildet vor allem die Schule mit ihrem formalisierten Rahmen, Kinder und Jugendliche in homogenen Altersgruppen zusammenzuschließen, einen zentralen Ermöglichungs-, aber immer auch Begrenzungsraum für das Eingehen intensiverer Peerkontakte (vgl. Krüger/Grunert 2008; Deckert-Peaceman 2009) und fungiert als „Zuteilungsapparatur“ für Gleichaltrigenbeziehungen (vgl. Eckert 2012, S. 10). Mit der Einführung der Ganztagsschule nimmt diese Bedeutung noch einmal zu. Damit geht auch einher, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen zumindest im frühen Jugendalter aufgrund der sozial selektiven Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche Schulformen (vgl. Kap. 2) von einer sozialen Homogenität gekennzeichnet sind, die in Deutschland auf einem relativ hohen Niveau angesiedelt ist (vgl. Baumert u. a. 2006). Homologisierung von Gleichaltrigenbeziehungen wird zwar stark über strukturelle Aspekte, wie eben schulische Selektion sowie residenzielle Segregationsprozesse befördert, sie gründet aber darüber hinaus auch in peerbezogenen Praktiken, wie wechselseitigem Verstehen, harmonierenden Kommunikationsstrukturen oder geteilten Ansichten, die eng mit dem Herkunftsmilieu verbunden sind (vgl. Steinhoff/Grundmann 2015), sodass sich in Gleichaltrigenbeziehungen insbesondere im Schulalter der Einfluss des Herkunftsmilieus häufig noch verstärkt.

Zu den strukturellen Dimensionen gehört ebenso der Zugang zu vereinsbezogenen, sportlichen oder musisch-kulturellen Aktivitäten, die auch stärker formalisierte Möglichkeitsräume der Peervergemeinschaftung darstellen, in denen Jugendliche aufgrund gemeinsamer Interessenlagen zusammenkommen. Formalisierte außerschulische Gruppen stehen zwar zumeist unter einem spezifischen thematischen Fokus, bei der Entscheidung für diese spielen jedoch häufig soziale Motive eine zentrale Rolle oder begleiten das thematische Interesse (vgl. Grgic/Züchner 2013; Gensicke/Geiss 2010). Während im Kindesalter zumeist die Eltern eine Aufnahme in außerschulische organisierte Aktivitäten initiieren, sind es bei Jugendlichen in hohem Maße die Freunde, die sie zum Mitmachen oder auch zum Weitermachen bewegen. Peers sind damit sowohl für die initiale Einbindung als auch für den Verbleib in – oder das Ausscheiden aus – formalisierten außerschulischen Gruppen, etwa im Rahmen von Vereinen oder Verbänden, von zentraler Bedeutung. Jugendliche suchen hier vor allem Möglichkeiten, in Gemeinschaft ihren Neigungen nachzugehen, haben aber gleichzeitig auch ein Interesse an der Erweiterung ihrer eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Grgic/Züchner 2013; Düx u. a. 2009; Gensicke/Geiss 2010; Messmer/Brea-Steffen 2015). Organisiert Sport treiben, Musik machen oder im Verband aktiv sein steht damit häufig im Zeichen von Peeraktivitäten und bietet, je nach thematischer Ausrichtung, in unterschiedlichem Maße Möglichkeitsräume, die sozialen, aber auch personalen sowie fachlich-sachlichen und kulturellen Erfahrungen zu erweitern (vgl. hierzu auch Kap. 6).

Jedoch ist auch eine Reihe von Jugendlichen nicht in diese institutionalisierten Freizeitwelten integriert. Auch wenn insbesondere im Vereinssport stärkere Tendenzen der sozialen Durchmischung festgestellt werden können (vgl. Krüger u. a. 2012), sind Jugendliche aus ökonomisch schwächeren Milieus hier und noch stärker bei musikalisch-kulturellen Aktivitäten, die in non-formalen Settings gemeinsam mit anderen ausgeübt werden, deutlich seltener involviert (vgl. Kap. 2; Grgic/Züchner 2013; Leven u. a. 2010, S. 99f.). Gleiches gilt nach *Harring* (2011) für migrantische Jugendliche insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund. Im Hinblick auf Sportvereine sind es vor allem die türkischen Mädchen, die deutlich seltener in sportvereinsbezogene formalisierte Gruppen integriert sind und hier einen peerbezogenen Erfahrungsraum finden (vgl. ausführlich Burrmann u. a. 2015).

Insbesondere für Jugendliche in sozialen und ökonomischen Risikolagen und/oder bestimmte Gruppen migrantischer Jugendlicher ist damit zumeist die Schulklasse die einzige formalisierte Gruppe, in die sie eingebunden sind, sodass ihnen solche außerschulischen Möglichkeitsräume der sozialen Teilhabe und Peereinbindung mit ihren förderlichen Potenzialen als erweiterte soziale Netzwerke oftmals verschlossen bleiben.

3.3.2 Jugendliche in informellen Gruppen/Cliquen

Informelle Gruppen oder Cliquen stellen für Jugendliche einen wichtigen Möglichkeitsraum dar, eigene, von der Erwachsenenwelt relativ unabhängige Erfahrungen zu machen. Familie und Peergroup erweisen sich damit mit zunehmendem Alter als „zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität“ (Brake 2010) und haben einen hohen Einfluss auf die Identitätsarbeit im Jugendalter. Als mehr oder weniger freiwillig gewählte, symmetrische, selbst initiierte und aufkündbare Vergemeinschaftungsform (vgl. Youniss 1994) bieten informelle Gruppen einen Ort, in dem das eigenständige Aushandeln von Gruppennormen und -konflikten möglich und gleichzeitig nötig wird, in dem jugendliche Lebenslagen, Anforderungen und Erwartungen gemeinsam bearbeitet werden können, in dem sich eigene kulturelle Praktiken und Werte entwickeln können und in dem die eigenen Interessen und Lebensthemen stärker im Zentrum stehen, aber auch mit anderen austariert werden müssen. Informelle Gruppen bilden damit Räume für Jugendliche, sich als Angehörige einer eigenen Jugendgeneration wahrzunehmen, sich zumindest tendenziell von den kulturellen Vorstellungen der Eltern zu lösen und einen eigenen kulturellen Horizont zu entwickeln (vgl. Reinders 2015). Gleichzeitig entstehen Norm-, Wert- und Verhaltensvorstellungen in Peergroups immer auch im Horizont familialer Herkunftskontexte, sozialer Lagerungen und biografischer Vorerfahrungen, die nicht nur Struktur und Ausgestaltung informeller Gruppen mit beeinflussen, sondern auch die Basis bilden, auf der sich eigene Vorstellungen und Entwürfe in sozialen Aushandlungsprozessen in der Gruppe allererst entwickeln können. Sie stellen gemeinsam mit den sozial selektiven Möglichkeitsräumen für Peerkontakte (z. B. Schule, Vereine, Nachbarschaft) Ermöglichungs- wie auch Begrenzungsfaktoren sowohl für den Zugang zu bestimmten Peergroups als auch für sich darin entfaltende soziale und kulturelle Praktiken dar, sodass auch in vermeintlich freiwillig gewählten informellen Cliquen die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, dass sich deren Mitglieder hinsichtlich sozialer Herkunft, Einstellungen und kulturellen Praktiken stark ähneln (vgl. auch Steinhoff/Grundmann 2015).

Ein Großteil der Jugendlichen ist in solche informellen Cliquen eingebunden, und dies häufig parallel zur Mitgliedschaft in organisierten außerschulischen Gruppen oder der Einbindung in dyadische Freundschaftsbeziehungen. Rund 90 Prozent der von *Harring* (2011) befragten Jugendlichen gibt an, die Freizeit „oft“ oder „sehr oft“ im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen zu verbringen. Dabei zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg der Einbindungsquote zwischen dem zwölften und dem 21. Lebensjahr, wenngleich das tägliche Treffen von Freunden vor allem mit dem Übergang in das Ausbildungssystem und dabei insbesondere bei den Jugendlichen aus höheren sozialen Milieus abnimmt (Geier 2015).

Zudem wird deutlich, dass Jugendliche mit nicht-deutschem Pass seltener in solche Netzwerke eingebunden sind als Einheimische und deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund (61 % zu 71 % bzw. 74 %) (vgl. Leven u. a. 2010, S. 82) und bei der Wahl von Freundschaftsbeziehungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle wie auch soziale Zugehörigkeit und Herkunft nach wie vor selektiv verfahren. Nur ein Drittel aller befragten sowohl deutschen als auch ausländischen Heranwachsenden gibt an, einen Freund bzw. eine Freundin einer anderen Nationalität zu haben. Die überwiegende Mehrheit von 82,3 Prozent aller freundschaftlichen Verbindungen von Jungen und Mädchen mit sogenanntem Migrationshintergrund findet ausschließlich innerhalb des Migrationskontextes statt (Harring 2011). Zentrale Gründe finden sich hierfür in der jeweiligen Schulform und dem sozialräumlichen Wohnkontext: „In der Tat führen die Lebensverhältnisse in diesen benachteiligten Wohnvierteln dazu, dass Freundschaften, Partnerschaften und Eheschließungen häufiger innerhalb der ethnischen Community bleiben“ (Toprak/El-Mafaalani 2011, S. 33).

Daneben findet *Hirschhauer* (2012) in Gruppendiskussionen mit 14- bis 16-jährigen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mögliche Gründe. So werden hier die ethnische Selbstverortung und die gelebte Zugehörigkeit zu bspw. einer türkischsprachigen Gruppe auch als Reaktion auf Abgrenzung durch Andere und erfahrene ethnische Stereotype (Aggressivität, Kriminalität etc.) thematisiert. „Wenn die Chance, Anerkennung außerhalb des ethnischen Kollektivs zu erfahren, ungewiss ist bzw. als unwahrscheinlich eingeschätzt wird, werden die Bindungen zur ethnischen Community forciert. Diese Erfolglosigkeit und das Gefühl, ausgeschlossen zu werden, begünstigen Selbstethnisierungs- und Selbstausschlusstendenzen“ (Toprak/El-Mafaalani 2011, S. 11). Selbstpositionierungen im sozialen Raum besitzen somit nicht zwingend allein identifikatorischen Charakter, sondern stellen auch ein strategisches und widerständiges Moment der Verortung als Reaktion auf ethnisierte Zuschreibungen oder auf Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen dar (vgl. Riegel/Geisen 2010b).

Intraethnische Freundschaften bieten damit immer auch einen Gesellungsraum, in dem über den gemeinsamen sozialen und kulturellen Hintergrund eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen und

darauf bezogene Selbstpositionierungen ermöglicht werden können (vgl. u. a. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006). Eine wichtige Rolle können dabei Online-Communities und Internetplattformen spielen, über die in besonderer Weise eine Bearbeitung natio-ethno-kultureller Hybrididentität und prekärer Zugehörigkeit stattfinden kann (vgl. Hugger 2009; ausführlicher Kap. 4).

Porträt 3-2

Wochenplan Jannika, 16 Jahre

Jannika ist 16 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrer Mutter und ihrer Zwillingsschwester in einer mitteldeutschen Großstadt. Jannika besucht das Sportgymnasium, hat aber seit einem Jahr mit dem Leistungssport aufgehört und trainiert nun zweimal pro Woche eine Kindergruppe, was ihr sehr viel Spaß macht. Sie hat seit über einem Jahr einen festen Freund, der ebenfalls die Sportschule in der gleichen Klassenstufe (10. Klasse) besucht. Ihr Freund Marc lebt seit zwei Jahren in einer eigenen Wohnung, da er aus einer weiter entfernten Großstadt stammt und nicht mehr im Internat leben wollte. Seine Eltern finanzieren diese Wohnung und übernachten einmal pro Woche mit dort.

Jannikas Tag beginnt sehr früh, um 5.50 Uhr, außer wenn sie bei ihrem Freund übernachtet, was die Mutter einmal pro Woche und am Wochenende erlaubt. Zudem darf Marc auch einmal pro Woche bei Jannika schlafen. Wenn sie bei Marc übernachtet, gönnt sie sich zehn Minuten länger Schlaf. In ihrem Wochenüberblick spielt das Schlafen eine sehr große Rolle, da sie oft darauf verweist, dass sie sehr müde ist, sofort eingeschlafen ist, auch tagsüber geschlafen hat oder zeitig ins Bett gegangen ist. Das Frühstück fällt meist knapp aus, wichtig ist das morgendliche Schminken (ebenso wie das abendliche Duschen).

Wenn sie von zu Hause zur Schule fährt, nimmt sie um 6.35 Uhr die Straßenbahn. Die Schule beginnt bereits um 7.00 Uhr und endet in der Regel gegen 14.30 Uhr. Zwischendurch hat Jannika auch Training, was sie manchmal auch sausen lässt, um sich mit ihrem Freund zu treffen oder bei ihm in der Wohnung, die nur zehn Minuten von der Schule entfernt liegt, zu schlafen. Auch nach der Schule trifft sie sich oft mit Marc. Sie schauen zusammen fern, kochen etwas oder gehen spazieren. Freitags haben Jannika und Marc momentan Tanzstunde. Manchmal trifft sich Jannika auch mit einer ihrer Freundinnen und sie gehen z. B. gemeinsam „in die Stadt“ oder lernen für eine Klassenarbeit.

Wenn sie nicht bei ihrem Freund übernachtet oder ihre Trainingsgruppe betreut, fährt Jannika gegen 17.00 Uhr nach Hause, macht Hausaufgaben und isst möglichst mit ihrer Mutter, die öfter beruflich unterwegs ist, und ihrer Schwester Abendbrot. Danach schaut sie noch etwas fern und ist gleichzeitig „am Handy“. Danach telefoniert sie noch mit ihrem Freund und geht zwischen 21.00 und 22.00 Uhr ins Bett.

Das Wochenende verbringt Jannika auch ab und zu bei den Eltern ihres Freundes oder bei ihrem Vater, seiner Freundin und ihrem Halbbruder, die unweit ihrer Wohnung wohnen.

3.3.2.1 Motive und Bedeutung von Cliquen

Als Motive für die Cliquenzugehörigkeit betonen in der *NRW-Jugendstudie* (Maschke u. a. 2013, S. 54ff.) vor allem die zehn- bis 18-jährigen Mädchen die freundschaftlichen Beziehungen innerhalb der Gruppe (84 % zu 68 %), während für Jungen eher gemeinsame Interessen, insbesondere im sportlichen Bereich, von Bedeutung sind (46 % zu 19 %). Für beide Geschlechter spielt jedoch auch der gemeinsame Spaß eine wichtige Rolle, wenngleich auch hier die Mädchen wieder stärker zustimmen (73 % zu 54 %). Das gemeinsame „Chillen“ wird von über der Hälfte der 13- bis 18-jährigen Befragten als wichtige gemeinsame Tätigkeit in der Gruppe betrachtet (56 %), während das „Partymachen“ v. a. von den Älteren, den 16- bis 18-Jährigen, betont wird. Chillen, Spaß und Freundschaft verweisen damit auf die hohe Bedeutung, die informelle Peergroups als eigene soziale Zusammenhänge haben; die Clique eröffnet den Jugendlichen einen Freiraum gegenüber den funktionalen Anforderungen der Schule sowie auch den Erwartungen vonseiten der Familie.

Auch wenn die Jugendlichen den Faktor der Freundschaft sehr stark betonen, gibt es doch Hinweise, dass innerhalb informeller Gruppen eine deutliche Variationsbreite der Einbindungsqualität und Bedeutungszuschreibungen existiert (vgl. Eckert 2012, S. 55ff.). Neben der hauptsächlichen Bedeutung des Freizeitverbringens in Gemeinschaft außerhalb der Kontrolle durch Erwachsene und der damit verbundenen Möglichkeit der Verselbstständigung gegenüber dem Elternhaus, betonen manche Jugendliche, dass ihnen die Gruppe Möglichkeiten der

Problembearbeitung bietet und teilweise auch als Familienersatz dient (auch Bütow 2006). Solche „geborgenheitsorientierten Gruppen“ stellen ein positives emotionales Klima bereit, das auch zur Bewältigung von problematischen biografischen Erfahrungen in Familie oder Schule beitragen kann. Gemeinsame Problembearbeitung spielt auch für Jugendliche eine Rolle, die sonst kaum in festere Gleichaltrigenbeziehungen eingebunden sind, nur schwer Anschluss finden und/oder die sich in labilen Gruppenstrukturen mit „prekären Zugehörigkeiten“ begegnen. Während eine Defizitbewältigung im ersten Gruppentyp vor allem über Solidarität und Emotionalität erfolgt, spielt im zweiten Gruppentyp gewaltförmiges und deviantes Verhalten häufig eine Rolle. Hier sind die Gruppenaktivitäten oft von „Rumhängen und Langweilen“ geprägt. Jedoch verweist nicht nur die Untersuchung von *Wellgraf* (2012) zu Hauptschülerinnen und Hauptschülern darauf, dass Jugendliche in Peergroups in erster Linie Anerkennung suchen, die es ihnen ermöglicht, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen (ebd.; auch Honneth 2010). Gerade auch in gegenkulturellen Gruppen, die häufig unter dem Begriff der „Gang“ oder „Bande“ firmieren, sind trotz gruppeninterner Hierarchien gegenseitige Achtung und Verantwortung von zentraler Bedeutung, die den Jugendlichen die Anerkennung verschaffen, die ihnen in anderen Lebensbereichen (z. B. Schule, Familie, Gesellschaft) häufig verwehrt bleibt. Delinquenz und Gewalt als Bewältigungs- und Distinktionsstrategien, deren Rationalität aus den jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungsräumen erwächst, spielen hier zwar eine Rolle, jedoch ist die soziale Funktion der Gruppe das Entscheidende für die Jugendlichen (vgl. Eckert 2012, auch Toprak/El-Mafaalani 2011).

Daneben verweist Eckert (2012) auf einen Gruppentyp, der sich über die „Erzeugung von persönlicher Kompetenz“ charakterisiert und für Jugendliche vor allem als interessenbezogener Lernraum von Bedeutung ist. Jugendliche sind hier entweder fluide eingebunden, um in wechselnden Gruppen ihren persönlichen Interessen nachgehen zu können oder relativ kontinuierlich, um in einer Clique ihre sportlichen, musikalischen oder politischen Interessen auszubauen. Hierzu zählen auch informelle Gruppen, die sich einer bestimmten Jugendszene (z. B. Hip-Hopper, Skater, Punks) zurechnen und darüber ein gruppenbezogenes Selbstverständnis entwickeln. Je nach Interessengebiet kann dabei auch delinquentes oder gewaltbezogenes Verhalten eine Rolle spielen (vgl. auch Abs. 3.4).

Informelle Gleichaltrigengruppen sind jedoch keine statischen Gebilde, sondern wandeln sich sowohl in ihrer personalen Zusammensetzung, ihren Hierarchien als auch in den Bedeutungszuschreibungen, die Jugendliche damit verbinden. Je nach Alter, eigenen Interessen und biografischen Problemlagen sowie strukturellen Einbindungen verändern sich Zugangs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie die Funktionen, die Peergroups für Jugendliche haben.

3.3.2.2 Peerkulturelle Praktiken in der Clique

In einer Reihe von Studien geben befragte Jugendliche an, sich in ihrer Freizeit mit Freunden zu treffen, zu chillen oder rumzuhängen sowie Party zu machen, Diskotheken oder Kneipen zu besuchen (Shell Deutschland Holding 2010; Shell Deutschland Holding 2015; Geier 2015). Zumeist werden diese Aspekte nicht aufeinander bezogen, jedoch ist davon auszugehen, dass dies alles Aktivitäten sind, die mehrheitlich gemeinsam mit Gleichaltrigen ausgeführt werden. Das Treffen mit Freunden, das ca. 90 Prozent der Jugendlichen als häufige Aktivität angeben (Geider 2015), beinhaltet dabei ganz unterschiedliche Praktiken, die stark durch (verbale oder nonverbale) Kommunikation (Reden über bestimmte Themen, Lästern über andere Gleichaltrige oder Lehrer, Rumspinnen, Necken etc.) und/oder von konkreten gemeinsamen Aktivitäten (Sport treiben, Tanzen, Musik machen) geprägt sein können.

Ein zentraler Aspekt peerkultureller Praktiken ist damit das nicht an konkrete Ziele oder Zwecke gebundene Zusammensein und die Kommunikation über unterschiedliche Alltagsthemen als Aktivitäten, die sich hinter Begriffen wie „Rumhängen“, „Abhängen“ oder „Chillen“ verbergen. Im Unterschied zur stärkeren thematischen Fokussierung innerhalb formalisierter Gruppen beziehen sich diese Gesprächsthemen stärker auf Beziehungs- und Identitätsaspekte und müssen von den Gruppenmitgliedern selbst gesetzt und aktiv strukturiert werden. Die Kommunikationsthemen sind dabei so vielfältig wie die Lebenswelten und Erfahrungsräume der Jugendlichen selbst und beziehen sich etwa auf gemeinsame Erlebnisse und Interessen, andere Gleichaltrige, persönliche, familiale und schulische Erfahrungen und Probleme, Fragen von Mode, Musik, Medien etc.

Jugendliche entwickeln dabei oft – durch kreative Akte veränderter Bedeutungszuschreibungen – eigene Sprachcodes und -regeln, die ihnen zur Identifikation nach innen und zur Abgrenzung nach außen dienen und

die zunehmend auch von den Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien beeinflusst sind (vgl. Kap 4). Stilelemente sind dabei Ironisierung, Humor, Übertreibungen, aber auch spezifische Begrüßungsrituale, Spitznamen oder Anglizismen (vgl. Chun 2008) sowie Adaptionen aus medialen Zusammenhängen, die innerhalb von Peergroups graduell unterschiedlich ausgeprägt sind und die sich, je nach gruppenspezifischem Selbstverständnis und jugendkultureller Orientierung, unterscheiden können (vgl. Abs. 4.2).

Jugendkulturelle Sprache und Stilbildung dienen vor allem der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen und anderen jugendlichen Gruppen und spielen damit eine zentrale Rolle für Identitätsbildung und Selbstpositionierung im Jugendalter. Jugendliche grenzen sich über verschiedene soziale Dimensionen und Verhaltensweisen von anderen Gruppen ab und stärken darüber das Wir-Gefühl in der eigenen Gruppe. Neben explizit jugendkulturellen Zugehörigkeitsbekundungen über szenespezifische Stilbildungen und Praktiken (vgl. Abs. 3.3) spielen auch sozialstrukturelle Dimensionen wie soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, aber auch Schulleistungen, Geschmacksfragen (z. B. Mode, Musik) oder bestimmte Verhaltensweisen, wie Alkohol-, Drogen-, Medienkonsum oder auch aggressives und gewaltförmiges Handeln eine Rolle in den Abgrenzungspraktiken gegenüber anderen Gleichaltrigen (vgl. Pfaff 2010; Amling 2015) und dienen der eigenen Standortbestimmung. Verbale und nonverbale Distinktionspraktiken gründen dabei im gemeinsamen Erfahrungsraum der Jugendlichen und erlangen in ihrer peerkulturellen Ausgestaltung unterschiedliches Gewicht.

Ebenso können aber auch Prozesse des Positioniert- und gleichzeitig Stigmatisiertwerdens über Lebenslagen zu einem Teil peerkultureller Selbstverortungen werden. Fremdzuschreibungen werden dann peerkulturell bearbeitet und umgedeutet und in die eigenen Stilisierungen integriert (Groß 2010). Praktiken, in denen sich etwa jugendliche Gruppen selbst als „Unterschicht“ etikettieren, können dann immer auch als „identitäre Prozesse der Bewältigung drohender oder bereits bestehender Ungleichheit sowie von Differenzkonstruktionen aus der Erwachsenengesellschaft verstanden werden“ (Groß 2010, S. 45). Milieu-, bildungs-, geschlechts- und herkunftsbezogene Zugehörigkeiten bieten dabei Distinktionspotenziale und Bezugshorizonte, die jedoch gruppenspezifisch verhandelt werden. Gleichwohl scheinen gerade die Dimensionen Bildungsniveau und soziale Herkunft eine zentrale Rolle zu spielen, indem sie relevante Erfahrungsräume für die Herausbildung von Stil-, Geschmacks- und Verhaltensfragen darstellen und hierüber mögliche Selbstpositionierungen beeinflussen sowie Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen in informelle Gruppen erzeugen (vgl. Hoffmann 2016; Wellgraf 2012).

Jugendliche gehen auch in informellen Cliquen sehr vielfältigen thematischen Interessen nach, die sich an ihren eigenen bzw. den gruppenbezogenen Vorlieben und Neigungen orientieren. In der MediKuS-Studie (Grgic/Züchner 2013) wird deutlich, dass gerade im Bereich von Kunst und Musik sowie auf sportlichem Gebiet eine ganze Reihe von Jugendlichen gemeinsam mit Freunden auch außerhalb organisierter Zusammenhänge aktiv ist. Dabei zeigt sich eine höhere Bedeutung informeller sportlicher oder künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten mit zunehmendem Alter.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich Peergroups nicht nur über die Erfordernisse gruppenbezogener Kommunikation, des gemeinsamen Aushandelns von Normen, Werten und Deutungen sowie der Bewältigung von Konflikten als zentrale Lernkontexte sozialer und personaler Kompetenzen. Ebenso finden hier bewusste und selbst organisierte Lernprozesse im Hinblick auf gruppenbezogene Interessen, etwa im Umgang mit Medien, im Erlernen einer Sportart, eines Tanzes, eines Instrumentes oder in der interessebezogenen Auseinandersetzung mit anderen Fach- und Sachgebieten statt, die die kognitiven oder auch physischen Kompetenzen Jugendlicher gerade aufgrund der Symmetrie in den Beziehungen und der Notwendigkeit des gemeinsamen Aushandelns von Lösungen immens fördern können.

3.3.2.3 Peergroups und Schule

Für die Gestaltung von Peerbeziehungen stellt die Schule einen ambivalenten Erfahrungsraum dar, da hier sowohl „erzwungene“ Vergemeinschaftungen Gleichaltriger als auch freiwillig gewählte Beziehungskonstellationen von Bedeutung sind und das schulische Erleben entscheidend beeinflussen. Die Jugendlichen sind im Raum Schule dann vor allem dazu aufgefordert, eine Balance zwischen ihrer Rolle als Schüler oder Schülerin und ihrem Peerdasein zu finden (vgl. ausführlich Kap. 5).

Anforderungen der Schule und schulische Leistungserbringung sind in Peergroups Themen, die mit zunehmendem Alter auch häufig aus der Peerkommunikation ausgeblendet werden. Informelle Gruppen sind dann oft ein Kompensationsraum für schulische Belastungen und bilden hierzu stärker eine Parallelwelt, in der geselligkeits-

und entspannungsorientierte Praktiken in den Vordergrund rücken (vgl. hierzu auch Deinert 2012, S. 155f.). Dies bedeutet jedoch nicht gleichzeitig, dass hier ein Nährboden für schul- oder lernfeindliche Haltungen ausgemacht werden kann. Gruppennormen, die Schule und deren Anforderungen grundsätzlich in Frage stellen, finden sich dann auch eher selten, sodass, wie in der *NRW-Jugendstudie* deutlich wurde, nur etwa zwölf Prozent der 13- bis 15-Jährigen und acht Prozent der 16- bis 18-Jährigen der Meinung sind, dass ihre Freundesgruppe es gut finden würde, wenn man die Schule schwänze. Auch das Lernen insgesamt scheint mit zunehmendem Alter im Peerkontext positiver besetzt zu sein, sodass 59 Prozent der 13- bis 15-Jährigen und 67 Prozent der 16- bis 18-Jährigen der Aussage zustimmen, dass ihre Freunde es gut finden, wenn man viel lernt (Maschke u. a. 2013, S. 62).

Wenngleich dies bedeutet, dass immerhin noch acht Prozent der älteren Befragten Schulabstinenz positiv bewerten und ein Drittel übermäßiges Lernen ablehnt und dies auch als Gruppennorm erhebt, weisen diese Befunde auf eine Abnahme schulferner Haltungen in Peerkontexten mit zunehmendem Alter und nahendem Schulabschluss hin (vgl. auch Krüger u. a. 2012). Schulische Leistungserwartungen werden damit auch von älteren Jugendlichen kaum in Frage gestellt, jedoch im Peerkontext nicht unbedingt vertieft. Das Verhältnis zwischen Peergroups und Schule lässt sich damit als vielfältig und im biografischen Verlauf immer auch als veränderbar charakterisieren, sodass Peers sowohl als Unterstützungs- als auch als Hemmfaktor positiver Schulorientierungen und schulischer Leistungserbringung fungieren können. Vor allem als emotionale Unterstützer sind sie bei der Verarbeitung schulischer Misserfolge und Leistungsdruck über Praktiken des Tröstens und des Solidarisierens von Bedeutung (vgl. Deinert 2012; Kramer u. a. 2013). Peergroup und Schule konfligieren vor allem dann stärker, wenn unterschiedliche milieu- und lebensweltspezifische Bildungsstrategien und -orientierungen in den Peergroups auf differente schulische Anforderungen und Erwartungen treffen, familiale Unterstützungsleistungen ausbleiben und wenn sich schulische Negativerfahrungen in den Gruppenkontexten kumulieren (Krüger u. a. 2012; Steinhoff/Grundmann 2015).

3.3.2.4 Peergroups als Kontroll- und Ermöglichungsraum für Grenzüberschreitungen

Als Negativaspekt von Peervergemeinschaftung wird häufig ein Risikoverhalten in der Gruppe betont, das sich etwa in gesundheitsschädigendem Verhalten (Alkohol- oder Zigarettenkonsum, Risikosportarten) oder in gewaltförmigem bzw. delinquentem Handeln niederschlägt. Gerade für das Thema Alkohol- und Nikotinkonsum kann festgehalten werden, dass Peergroups hierfür einen besonderen Probe- und Übungsraum bereitstellen, der die Praktiken des Ausprobierens und Experimentierens sowie die Selbstpositionierungen zu dieser Thematik entscheidend mitbestimmt.

Nur ein sehr geringer Teil der Jugendlichen gibt in unterschiedlichen Befragungen an, noch nie Alkohol getrunken zu haben. Dabei nimmt der Alkoholkonsum mit dem Alter zu (vgl. Richter u. a. 2016, S. 18), unterscheidet sich jedoch in der Intensität und der Art dieser Erfahrungen. So gaben 68 Prozent der zwölf- bis 17-jährigen Befragten der Drogenaffinitätsstudie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Orth 2016, S. 43f.) an, mindestens einmal im Leben Alkohol getrunken zu haben, 58 Prozent taten dies in den letzten zwölf Monaten und 37 Prozent in den letzten 30 Tagen vor der Befragung. Bei den 18- bis 25-Jährigen waren es 95 Prozent, die überhaupt schon einmal Alkohol getrunken hatten, 89 Prozent in den letzten zwölf Monaten und 73 Prozent in den letzten 30 Tagen vor der Befragung. Häufiges „Rauschtrinken“, definiert als viermal oder öfter bei einer Trinkgelegenheit fünf Gläser Alkohol hintereinander getrunken zu haben, geben demgegenüber nur drei Prozent der zwölf- bis 17-jährigen und knapp zehn Prozent der 18- bis 25-jährigen Befragten an. Signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Geschlechtern: Jungen trinken häufiger Alkohol als Mädchen. Ebenso lässt sich eine Differenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konstatieren, wobei Jugendliche mit türkischem und asiatischem Migrationshintergrund deutlich seltener überhaupt Erfahrungen mit Alkohol gemacht haben (Orth 2016, S. 45; auch Kuntz u. a. 2015). Insgesamt geht jedoch in der Gruppe der Zwölf- bis 17-Jährigen der Alkoholkonsum in den letzten Jahren deutlich zurück, sodass in dieser Gruppe zwischen 2001 und 2015 die Lebenszeitprävalenz um etwa 20 % gesunken ist (Orth 2016, S. 48).

Während jedoch beim Thema Alkohol nur geringe Differenzen hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Jugendlichen auszumachen sind, finden sich diese beim Rauchen umso deutlicher. So rauchen doppelt so viele Elf- bis 17-Jährige aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status regelmäßig (9,4 % : 4,4 %) und fast viermal so viele täglich (8,1 % : 2,1 %) wie Gleichaltrige aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status (Lampert u. a. 2014, S. 834).

Wenngleich etwa die *KiGGS-Studie* auf den peerkulturellen Kontext des Tabakkonsums verweist, indem aufgezeigt wird, dass rauchende Jugendliche deutlich häufiger Freunde haben, die rauchen, als nichtrauchende Gleichaltrige (Robert Koch Institut 2008, S. 78), gründen die spezifischen Praktiken des Alkohol- und Nikotinkonsums, die sich in Gleichaltrigengruppen entfalten und oft als Abgrenzungsverhalten gegenüber elterlichen Normen, bewusste Grenzüberschreitungen oder Anerkennungs- und Zugangsmöglichkeit zu bestimmten Peergroups interpretiert werden, immer auch auf den im familialen Kontext gemachten Erfahrungen. Diese bilden die Basis dafür, welche Einstellungen Jugendliche hierzu auch langfristig entwickeln und wie sie sich in Peerkontexten dazu verhalten.

In der *NRW-Jugendstudie* wird zudem darauf verwiesen, dass gerade starker Alkoholkonsum in informellen Cliquen auf überwiegende Ablehnung stößt, während dies für das Rauchen in geringerem Maße der Fall ist. Etwa die Hälfte der 13- bis 18-Jährigen meint hier, dass es ihre Cliquenmitglieder nicht gut finden würden, wenn man raucht, während dies beim Thema Alkohol für etwa 70 Prozent zutrifft. Peergroups bilden damit Erfahrungskontexte, die von differenten Sozialnormen geprägt sind und vor diesem Hintergrund für risikobehaftete Verhaltensweisen sowohl moderierend als auch verstärkend wirken können und keineswegs per se als Orte der Honorierung riskanter Praktiken betrachtet werden dürfen.

Qualitative Befunde zu dieser Thematik (vgl. Grunert 2012a; Stumpp u. a. 2009; Litau u. a. 2015) zeigen darüber hinaus, dass Jugendliche der gleichen Altersgruppe sich sowohl im Umgang mit dem Alkohol selbst als auch in den Bedeutungszuschreibungen, die innerhalb der Peerkontexte vorgenommen werden, deutlich voneinander unterscheiden. Neben exzessiven Trinkpraktiken von Jugendlichen existieren moderate Formen des Alkoholtrinkens bis hin zu ausgeprägten Abstinenzorientierungen, die sich auch in Mischformen in informellen Cliquen wiederfinden und mit denen nicht unbedingt homogene Gruppenorientierungen einhergehen müssen. Deutlich wird jedoch, dass das Trinken von Alkohol ein Handlungsmuster ist, das von Jugendlichen selten allein, sondern fast ausschließlich zusammen mit Freunden oder anderen Gleichaltrigen praktiziert wird und damit als hochgradig peerkulturell verankert eingestuft werden darf. Gleichzeitig sind auch in unterschiedlichen Jugendszenen differente Bezugnahmen auf Alkoholkonsum auszumachen, indem in einigen Szenen Alkoholkonsum eine große Rolle spielt, gleichzeitig wiederum von spezifischen Strömungen kritisiert wird, während sich ebenso explizite Abstinenzkulturen finden lassen.

Ein früher Einstieg in den Alkoholkonsum sowie problematisches elterliches Trinkverhalten werden als Risikopotenziale verhandelt, die dazu führen können, mit steigendem Alter auch problematische Trinkmuster zu entwickeln. Gleichzeitig muss aber auch darauf verwiesen werden, dass der Alkoholkonsum im Jugendalter als prozessuales Geschehen zu fassen ist, das neben einem eher geringen Anteil an risikobehafteten Verlaufsmustern mehrheitlich zu einem „Maturing Out“ aus exzessiven Trinkpraktiken führt. Dies geht nicht selten mit einem Wechsel von oder einem Rückzug aus bestimmten Cliquen einher und führt hin zu gesellschaftlich angepassten Konsummustern (vgl. auch Settertobulte 2010; Wißmann/Stauber 2015). Das Thema Alkohol erweist sich damit als ein zentraler Aspekt peerkultureller Auseinandersetzungsprozesse, mit denen Jugendliche den Anforderungen und Erwartungen der Erwachsenengesellschaft begegnen. Ihre Bewältigungsstrategien sind dabei vielfältig und entfalten sich nicht allein gruppenintern, sondern immer auch vor dem Horizont familialer und lebensweltlicher Erfahrungskontexte.

Exkurs: illegale Drogen

Während vor allem jugendlicher Alkoholkonsum als peerkulturelle Praktik einigermaßen gut untersucht ist, finden sich ähnliche Studien zur Einbindung des Konsums von und des Zugangs zu illegalen Drogen in Peerkontexten bislang kaum. Was aktuell vorliegt, sind vor allem Befragungen von Jugendlichen zu ihren Erfahrungen mit solchen Substanzen (vgl. Drogenaffinitätsstudie der BZgA 2012; Orth 2016) sowie Informationen aus Suchtberatungsstellen.

Grundsätzlich wird auch der Konsum illegaler Drogen und anderer Stimulanzien bei Jugendlichen häufig unter dem Schlagwort Risikoverhalten verhandelt. Im Rahmen der Drogenaffinitätsstudie der *BZgA* (Orth 2016) gaben etwas mehr als zehn Prozent der zwölf- bis 17-jährigen Jugendlichen an, in ihrem Leben bereits illegale Drogen (insb. Cannabis) konsumiert zu haben. In der Gruppe der 18- bis 25-Jährigen lag dieser Wert mit fast 35 % mehr als drei Mal so hoch (Orth 2016, S. 56). Dabei ist Cannabis die am häufigsten genutzte illegale Droge und wurde von zehn Prozent der Zwölf- bis 17-Jährigen und 35 Prozent der 18- bis 25-Jährigen bereits konsumiert. Etwa sieben Prozent der jüngeren und 15 Prozent der älteren Befragtengruppe hatten Cannabis in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung konsumiert. Insgesamt geht die Lebenszeitprävalenz für Cannabiskon-

sum bei den Zwölf- bis 17-Jährigen im Zeitvergleich seit 2004 – wo mit 15 Prozent ein Höhepunkt erreicht war – zurück und liegt 2015 bei knapp neun Prozent (Orth 2016, S. 61).

Dass es allerdings unübersehbare regionale Unterschiede beim Drogengebrauch gibt, zeigen die Befunde der *Frankfurter Schülerstudie* aus dem Jahr 2014. Hier geben 41 Prozent der 15- bis 18-Jährigen an, Cannabis mindestens einmal in ihrem Leben bisher konsumiert zu haben, 33 Prozent nutzten es in den letzten zwölf Monaten (Werse u. a. 2015, S. 65). In Nordrhein-Westfalen steigt die Zahl der minderjährigen Konsumentinnen und Konsumenten (unter 18 Jahre) weiterhin an, wobei dies besonders für Cannabis (Zunahme 19,3 % vs. 14,2 % alle Altersklassen) und Delikte mit Amphetaminen (Steigerung 21,4 % vs. 10,4 % alle Altersklassen) zu vermerken ist. Diesbezüglich nehmen die Zahlen des Handels mit und Schmuggels von Rauschgiften (insbes. Cannabis) an Schulen zu. Delikte mit Ecstasy und sonstigen Betäubungsmitteln nehmen in dieser Altersgruppe – entgegen der allgemeinen Entwicklung – tendenziell ab (vgl. Schmitz 2015).

Ein aktuell eher unüberschaubares, da ein sich ständig veränderndes Segment, ist das Angebot und der Gebrauch von sogenannten „Legal highs“ oder „Research Chemicals (RCs)“. Dabei handelt es sich um psychoaktive Substanzen, die online als Badesalze, Düngerpillen oder Kräutermischungen verkauft werden. Deren genaue Zusammensetzung und die Legalität des Vertriebs sind teilweise unbekannt bzw. strittig, wie auch deren (Langzeit-)Wirkung auf den Menschen. Der Konsum kann neben der Rauschwirkung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Übelkeit, Herzrasen, Orientierungsverlust, Kreislaufversagen, Ohnmacht, Lähmungserscheinungen und Wahnvorstellungen) bis hin zum Versagen der Vitalfunktionen führen (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2015, S. 43ff.). In der *Frankfurter Schülerstudie* gaben 2014 sechs Prozent an, bereits Räuchermischungen („Spice“ u. a.) konsumiert zu haben (Werse u. a. 2015, S. 63).

In den gesellschaftlichen Debatten zum illegalen Drogengebrauch steht aktuell das als „Crystal Meth“ bekannte Methamphetamin im Blickpunkt. Ursächlich dafür sind das außerordentlich hohe Suchtpotenzial sowie die zerstörende Wirkung der Substanz. Aktuelle Befunde zum Gebrauch der Droge unter Jugendlichen liegen nicht vor. Aus einer im Jahre 2011 im Rahmen der „Europäischen Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen“ durchgeführten repräsentativen Befragung von Jugendlichen der neunten und zehnten Klasse geht hervor, dass sechs Prozent der Befragten in ihrem bisherigen Leben Amphetamine und andere Aufputschmittel konsumiert haben. Die Konsumneigung steigt dabei mit geringeren Schulleistungen und familiären Problematiken (Institut für Therapieforschung 2014, S. 23ff.). Im Hinblick auf regionale Unterschiede lässt sich generell feststellen, dass Regionen in Grenznähe zu Tschechien verstärkt mit den Problemen des Konsums konfrontiert sind. „In den Beratungs-und Behandlungseinrichtungen machen die Hilfe suchenden ‚Crystal‘-Konsumierenden in diesen Regionen zwischen 50 und 70 Prozent der Klientel aus, aber auch in der Notfallmedizin und in der Psychiatrie stellen sie eine erhebliche Herausforderung dar“ (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2015, S. 40). Neben der Suchtproblematik und Beschaffungskriminalität nimmt im Jugendhilfebereich laut Auskunft der Praxisstellen der Bedarf an Hilfen für junge Eltern zu, die die Droge Chrstal konsumieren und eigene Kinder haben. Ebenso wie beim Thema Alkohol spielen Peergroups und deren Dynamiken auch im Hinblick auf die Entwicklung gewaltaffinen und delinquenten Verhaltens eine zentrale Rolle, sie können aber gleichzeitig auch solche Verhaltensweisen explizit ablehnen oder in peerkulturell akzeptierten Grenzen halten. Während in den meisten Peergroups kriminelle Praktiken und physische Gewaltausübung keine Rolle spielen, stellen Peereinflüsse gleichzeitig zentrale Prädiktoren hierfür dar, sodass der Umstand, delinquente oder gewalttätige Freunde zu haben, als ein wichtiger Kontextfaktor für eigenes Gewalt- und Delinquenzhandeln zu betrachten ist (Taefi u. a. 2014). Insbesondere Defiziterfahrungen und fehlende Anerkennung in Familie und Schule, die sich häufig bei Jugendlichen kumulieren, die gleichzeitig mit Exklusionserfahrungen im Hinblick auf Bildungsbeteiligung, sozioökonomischen Status und quartiersbezogener Platzierung konfrontiert sind, erscheinen darüber hinaus als Faktoren, die eine solche Ausrichtung befördern können. Schulische und residenzielle soziale Segregation begünstigen zudem das Aufeinandertreffen von Jugendlichen mit derartigen Erfahrungen und erhöhen die Kontaktwahrscheinlichkeit zwischen delinquenten Peers und damit die Bildung von Gruppen, in denen Delinquenz und Gewalt eine Rolle spielen (Oberwittler u. a. 2013).

So besucht die Mehrheit der in der zwar regional begrenzten *YouPrev-Studie* (ebd.) befragten überwiegend männlichen Jugendlichen, die mit mindestens fünf Gewalttaten in den letzten zwölf Monaten als Mehrfachtäter eingestuft wurden, eine Hauptschule und hat gewalttätige Freunde, die bereits Raubstraftaten oder gravierende Körperverletzungen begangen haben. Wenngleich gruppenbezogene physische Gewaltausübung vorwiegend ein Thema männlicher Jugendlicher ist, finden sich v. a. in den subkulturellen Milieus der sozialen Brennpunkte zunehmend auch Mädchen in gewaltbereiten Cliquen zusammen (vgl. Lamnek u. a. 2012). Multiple Problemlagen können sich schließlich auch als Triebfeder für die Bildung von Jugendcliquen erweisen, in denen die ethni-

sche Zugehörigkeit ein zentrales Moment der Selbstdefinition ist, die auch über gewaltförmige Handlungen Abgrenzungen gegenüber andersethnischen Gruppen demonstrieren (vgl. Eckert 2012, S. 141ff.). Ähnliche Belastungsfaktoren und Erfahrungen fehlender positionaler (Teilhabe an materiellen und kulturellen Gütern), moralischer (rechtliche Gleichheit und der gerechte Ausgleich widersprüchlicher Interessen) sowie emotionaler (Zuwendung und Aufmerksamkeit in sozialen Beziehungen) Anerkennung (Huber/Rieker 2015) werden jedoch generell für die Erklärung jugendlichen Gewalthandelns in Anschlag gebracht.

In diesem Sinne ist jugendliche Gewaltausübung in Peergroups auch als Moment gemeinschaftlichen (wenn auch: unangemessenen) Bewältigungshandelns zu betrachten, in dem gemeinsam geteilte biografische Erfahrungen von Ohnmacht und Missachtung, von fehlender Anerkennung und Sinnstiftung vor allem in familialen, aber auch in schulischen Settings über Gewaltausübung kompensiert werden (vgl. Sutterlüty 2002; Projektgruppe Mannopoly 2012). Anerkennung wird hier nach eigenen Gruppenregeln vergeben. Jugendliche in gewaltaffinen Peergroups betonen, dass sie gerade aufgrund ihrer Gewaltausübung von den anderen geschätzt werden (Sitzer 2009, S. 87ff.). Insbesondere mit Perspektive auf Mehrfachtäter zeigt sich, dass sich in jugendlichen Gewaltkarrieren neben einer biografisch bedingten Handlungsneigung auch intrinsische Motive finden, indem Jugendliche über die eigene Gewaltausübung die Motivation für weitere Gewalttaten ziehen, weil sie damit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, machtvollem Handeln und eigener Stärke verbinden (vgl. Sutterlüty 2004).

Zudem können jugendliche Gewaltausübung und delinquentes Handeln auch als Ausdrucksformen jugendkultureller Einbindungen und Distinktionsstrategien betrachtet werden, indem sich z. B. Hooligans oder Skinheads über gewaltaffine Orientierungen definieren oder Ausdrucksformen der Graffiti-Szene rechtlich oft als Sachbeschädigung definiert werden, wenngleich die jeweiligen Ausprägungen in den je konkreten Gruppen graduell sehr unterschiedlich sein können (vgl. Möller 2015).

Auch und gerade Gewalt und Delinquenz in Peergroups verweisen darauf, dass Gruppennormen und -dynamiken sowohl gesellschaftlich als auch familial anerkanntes Verhalten unterstützen oder auch mit diesem konfligieren können, sodass informelle Gruppen immer auch in ihrer Funktion als Kontrollraum für angemessenes und als Schutzraum für grenzüberschreitendes Verhalten (Schrader 2015) betrachtet werden müssen, die je nach Gruppenzusammensetzung unterschiedliches Gewicht erlangen können. Peergroups als eigenständige Handlungs- und Kommunikationsräume besitzen insgesamt eine immense Bedeutung für die Bewältigung biografischer Herausforderungen, gesellschaftlicher Erwartungen und Übergänge im Jugendalter, indem sie in sehr unterschiedlicher Weise gruppenspezifisch Orientierungen vermitteln, Deutungsangebote zur Selbstpositionierung bereithalten und (phasenweise) Grenzüberschreitungen, aber immer auch Anpassungsprozesse ermöglichen.

3.3.3 Jugendliche in Freundschaftsbeziehungen

Neben den eher lockeren Beziehungsnetzwerken der informellen Gruppen sind mit zunehmendem Alter auch sogenannte „engere“, d. h. intensivere Freundschaften als Plattformen des wechselseitigen intimeren Austauschs für Jugendliche relevant, in denen Selbstoffenbarung und Vertrauen die Grundlage der Beziehung darstellen (vgl. Krüger 2016). Diese können zum Teil auch in informelle Gruppen integriert sein. Dabei stellen vor allem entwicklungspsychologische Untersuchungen fest, dass Freundschaftskonzepte von Jugendlichen und deren Perspektiven auf ihre konkreten Freundschaften sich mit dem Alter verändern. Während für jüngere Jugendliche vor allem die Frage von Dauerhaftigkeit und gemeinsamer Konfliktbewältigung im Zentrum steht, betrachten ältere Jugendliche Freundschaften immer mehr auch unter der Perspektive von Abhängigkeiten und schätzen Freundschaften dann, wenn mit ihnen ein nonverbales exklusives Verstehen einhergeht (vgl. Selman 1984; Valtin 2009; Köhler 2015). Intensive Freundschaften im Jugendalter sind für Jugendliche vor allem als Möglichkeitsraum relevant, wechselseitig Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen und gemeinsamen Interessen nachzugehen. Wichtig sind intensivere Freundschaften für Jugendliche insbesondere als Orte der gemeinsamen Bewältigung ähnlicher Lebensprobleme, der Bestätigung der eigenen Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen und Interessen, aber auch der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung über diese (Köhler 2015). Intensive, länger andauernde Freundschaften bieten damit noch stärker als die Einbindung in diffusere informelle Gruppen die Möglichkeit, über wechselseitige Anerkennung ein positives Selbstbild zu entwickeln und fehlende Anerkennung und Unterstützung innerhalb der Familie oder der Schule zu kompensieren.

Dabei werden solche Freundschaftsbeziehungen tendenziell von männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlich ausgestaltet. Während Mädchen eher auf eine kommunikative Ausgestaltung der Freundschaftsbe-

ziehung Wert legen, sind es bei Jungen stärker die gemeinsamen Aktivitäten, über die Freundschaft sich konstituiert. Gleichwohl finden sich auch in exklusiven Freundschaften junger Männer stärker kommunikative Formen, die sich als authentische Eigendarstellungen niederschlagen (Wagner/Alisch 2006). Insgesamt fällt es Mädchen eher leichter, mit ihren Freundinnen und Freunden über Probleme zu sprechen, während Jungen sich dabei etwas schwerer tun. So geben 20 Prozent der in der *HSBC-Studie* befragten Jungen und 13 Prozent der Mädchen an, dass es ihnen schwerfällt, mit Freunden über ihre Probleme zu reden. Gleichzeitig verweisen die Daten darauf, dass es für einen Großteil der Jugendlichen, unabhängig von der besuchten Schulform oder der Familienstruktur, unproblematisch ist, sich ihren Freundinnen und Freunden bei Problemen anzuvertrauen (vgl. Richter u. a. 2016, S. 29).

Als zentrale Gelegenheitsstruktur für Gleichaltrigenkontakte generell spielt die Schule auch für das Zustandekommen interethnischer Freundschaften eine wichtige Rolle. Je nach besuchter Schulform (wie auch nach der jeweiligen regionalen Platzierung der Schule) eröffnet sich ein differenter Möglichkeitsraum für Begegnungen zwischen Jugendlichen mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund.

Porträt 3-3

Wochenplan Anton, 15 Jahre

Anton lebt in einer westdeutschen Kleinstadt gemeinsam mit seinen Eltern in einer Reihenhaussiedlung. Er besucht die integrierte Gesamtschule in der nahegelegenen Kreisstadt, die er nur mit dem Schulbus erreichen kann. Sein Tag beginnt um 6.30 Uhr, er ist oft „mega müde und so halt“. Nach der Morgentoilette trinkt er einen Kaffee und läuft zur Haltestelle, wo um 7.19 Uhr sein Schulbus abfährt, der jeden Morgen überfüllt ist. Nach 30 Minuten Busfahrt sind „das Niveau und die Motivation ganz unten“.

In der Schule fühlt er sich von einigen Lehrerinnen und Lehrern, ihrem Schulstoff und/oder ihren Unterrichtsmethoden genervt, weil letztere ihm teilweise vollkommen sinnlos erscheinen. Guter Unterricht ist für Anton, wenn er ein Konzept erkennen kann. Französisch, Mathe und Physik hasst er, weil ihn entweder die Lehrerinnen und Lehrer ignorieren, nicht gut erklären können oder „wir nix machen im Unterricht, gar nichts“. Dagegen begeistern ihn Lehrerinnen und Lehrer, die „zwar strengen Unterricht“ machen, aber „gut erklären“ können. In den Pausen isst er sein Schulbrot, wartet auf die nächste Stunde und unterhält sich mit Freunden „was so los ist. Krisen, neue Video Games etc.“. Manchmal holen sie sich einen Snack vom gegenüberliegenden Einkaufsmarkt, wenn es die Pausen zulassen. Montag ist für ihn „der schlimmste Tag der Woche“, Mittwoch ist „der beste Tag der Woche“.

Gegen 14.00 Uhr trifft er wochentags zuhause ein, treibt kurz etwas Sport auf dem Hometrainer („ich muss fit sein“), um dann endlich zu seiner Lieblingsbeschäftigung überzugehen: „Zocken am PC“. Anton liebt es, seine ganze freie Zeit am PC zu verbringen und mit seinen Freunden Online-Spiele zu spielen, sobald seine Hausaufgaben erledigt sind, meist bis 20.00 oder 21.00 Uhr. Spätestens um 22 Uhr legt er sich schlafen.

In seinem Wochenplan findet das täglich stattfindende Abendessen mit seinen Eltern keinen Platz, wichtiger ist ihm, mit seinen Freunden neue Computerspiele auszuprobieren. An den Wochenenden schläft Anton gern sehr lang („bis 11.00 Uhr gepennt“), lernt für die Schule und „zockt“, so oft es geht, „bis 22.00 Uhr“, ganz selten auch mal bis tief in die Nacht hinein, falls es ihm seine Eltern gestatten.

Insbesondere an den Hauptschulen geben nach einer Untersuchung von *Reinders* (2010, S. 127) ca. 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, eine andersethnische beste Freundschaft zu führen, während dieser Wert an Realschulen und Gymnasien bei ca. 30 Prozent liegt. Dies weist gleichzeitig darauf hin, wie in Kap. 2 bereits deutlich wurde, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, fasst man sie undifferenziert als Gesamtgruppe, in Deutschland keine Minderheit mehr darstellen, sondern mit einem Anteil von ca. 27 Prozent an der Altersgruppe der Zehn- bis 25-Jährigen (vgl. Abs. 2.1.2.1) und noch höher in den Großstädten zur bundesdeutschen Normalität gehören. Allerdings öffnet sich in dieser Hinsicht ein immenses Ost-West-Gefälle, da der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den westdeutschen Ländern einschließlich Berlin vier bis zehnmal so hoch ist wie der in Ostdeutschland (ohne Berlin). Während Schule und Schulklassen damit in unterschiedlichem Maße Gelegenheitsstrukturen (zumindest für westdeutsche) für interethnische Freundschaften bieten, sind für das tatsächliche Zustandekommen v. a. die Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften sowie das jeweilige Klassen- und Schulklima von Bedeutung und sie müssen, um zu besten Freund-

schaften zu werden, auch in außerschulischen Kontexten fortgeführt werden (können). Schule als Ort der alltäglichen Begegnung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft birgt damit hohe Potenziale in sich, interethnische Freundschaften zu ermöglichen und darüber fremdenfeindliche Einstellungen abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. Wiezorek/Fritzsche 2007, S. 262).

Soziale Isolation und belastete Peerbeziehungen

Wenngleich die starke Hinwendung zu gleichaltrigen und gleichgesinnten Bezugspersonen ein zentrales Charakteristikum der Jugendphase ist, kann der Kontakt zu Gleichaltrigen oder auch der formalisierte Zusammenschluss von Jugendlichen in organisierten Gruppen, wie vor allem Schulklassen, auch problematisch sein oder belastende Momente in sich bergen. *Fend* (2005) sowie *Hurrelmann* und *Quenzel* (2013) vermuten für etwa zehn Prozent der Kinder und Jugendlichen, dass sie aus Peerkontexten ausgeschlossen sind und Probleme damit haben, Anschluss in den Peergemeinschaften zu finden. In der *NRW-Jugendstudie* gibt immerhin fast ein Viertel der Befragten an, dass es nicht so einfach ist, in der Schulklasse Anschluss und Kontakt zu bekommen (Maschke u. a. 2013). Während ein starker Ausschluss bei den meisten Jugendlichen eher phasenweise auftritt, findet sich dennoch eine kleine Gruppe von Jugendlichen, für die eine soziale Isolation, freiwillig oder unfreiwillig, relativ dauerhaft zutrifft (von Salisch 2015). Soziale Isolation kann dabei sowohl durch ein aktives Ablehnen als auch ein eher passives Ignorieren durch Peers gekennzeichnet sein. Ein Ausschluss aus Peerkontexten, der auf Ablehnungstendenzen durch Peers zurückzuführen ist, zeigt sich auf der Basis von Längsschnittstudien häufig bereits im Kindesalter und verfestigt sich über die Schullaufbahn hinweg (ebd.).

Aktive Ablehnungsprozesse zwischen Gleichaltrigen werden häufig unter dem Begriff des Mobbings oder der Peer-Viktimisierung gefasst. Dabei können verbale und physische Aggressionen gegenüber Jugendlichen als offene Formen von eher indirekten Formen, wie Rufschädigungen gegenüber Dritten, unterschieden werden, die oft auch medial vermittelt über soziale Netzwerke funktionieren (etwa durch das sogenannte Cyberbullying, vgl. Kap. 4). Immerhin 44 Prozent der in Nordrhein-Westfalen befragten Zehn- bis 18-Jährigen stimmen der Aussage zu bzw. eher zu, dass Mitschülerinnen und Mitschüler oft beleidigt werden. Etwa 13 Prozent sind in der Schule schon öfter mit Hänseleien und Beschimpfungen konfrontiert worden. Gewaltförmige Erfahrungen sind zwar seltener, aber immerhin acht Prozent der Befragten gaben an, dass sie schon öfter („mehrmals im Monat“) von anderen geschlagen wurden. Vier Prozent wurden darüber hinaus bereits öfter beim Chatten im Internet beleidigt oder bloßgestellt (ebd., S. 145). In der internationalen *HSBC Gesundheitsstudie* geben etwa zehn Prozent aller Befragten der Klassenstufen 5, 7 und 9 an, mindestens zwei bis drei Mal im Monat Opfer von Mobbingaktionen in der Schule zu sein. Dabei liegt das Risiko für Hauptschüler doppelt so hoch wie für Gymnasiasten und auch Schülerinnen und Schüler aus Stiefelternfamilien sind stärker betroffen als diejenigen, die mit beiden Eltern aufwachsen (vgl. Richter u. a., S. 26). Damit können die sozialen Konstellationen in den Schulen, in denen sich familiale und andere Belastungsfaktoren kumulieren als entscheidende Einflussfaktoren gelten. Für die betroffenen Jugendlichen können solche Erfahrungen einschneidende Konsequenzen haben, da damit sowohl kurzfristige (Einsamkeit und geringes Selbstwertgefühl) als auch langfristige negative Folgen (emotionale Probleme, soziale Ängste und Depressionen) einhergehen können (vgl. Siegel u. a. 2009; Bilz 2008).

In der Diskussion um Jugendliche und ihre Freundesgruppen werden häufig die negativen Effekte, wie Gewalt oder Delinquenz, hervorgehoben, während die vielfältigen Unterstützungsleistungen, Anregungspotenziale und kreativen Prozesse innerhalb von Peerkulturen erst in den letzten Jahren stärker betont werden. Erst dadurch wird jedoch deutlich, dass gerade auch die Nicht-Einbindung in Gleichaltrigenbeziehungen problematisch für Entwicklungsprozesse im Jugendalter sein kann und Risiken birgt. So berichten Jugendliche, die nicht in informelle Freundesgruppen eingebunden und von Ablehnung betroffen sind, eher als integrierte Jugendliche, von eigenen Verhaltensproblemen, Substanzmissbrauch, Ängstlichkeit und Einsamkeitsgefühlen (vgl. Bukowski u. a. 2009; von Salisch 2015; Eckert u. a. 2015). Nicht selten weisen diese Nicht-Eingebundenen zudem Defizite im Bereich gemeinsamer Konfliktlösungs- und Aushandlungsstrategien auf (vgl. Chassé u. a. 2003), sodass soziale Verselbstständigungsprozesse problematisch werden können.

Als Ursachen für solche Ausgrenzungen werden zum einen mangelnde sozio-emotionale Kompetenzen angegeben, die es den Jugendlichen erschweren, Peerkontakte zu knüpfen (vgl. von Salisch 2015). Langfristig bleiben so positive Unterstützungspotenziale durch Peers und peerbezogene Lernerfahrungen aus. Gleichaltrigenbeziehungen erfordern aufgrund ihrer Freiwilligkeit und Gleichberechtigung ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit. Dies vor allem deswegen, weil sie – anders als die Einbindung in die Fami-

lie – nicht auf Dauer gestellt sind, sondern jederzeit beendet werden können. Eine solche „Netzwerkkompetenz“, die nicht nur im face-to-face-Kontakt, sondern auch in der für die meisten Jugendlichen alltäglichen Medienkommunikation entwickelt wird, kann also nur innerhalb der Peergroup und nicht in der Beziehung zu Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern erworben werden (vgl. Schmidt-Denter 2005). Ausbleibende Peerkontakte wie auch ein fehlender Zugang zu digitalen Medien verhindern den Aufbau einer solchen Kompetenz und vice versa. Jugendliche erwerben bereits im Kindesalter (abhängig von den Bindungs- und Erziehungsstilen innerhalb der Familie) soziale Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die den Aufbau und den Erhalt von Beziehungen zu anderen befördern oder hemmen können (vgl. Traub 2006; Deppe 2015). Dies kann einen nachhaltigen Einfluss auf die sozialen Beziehungskompetenzen und Verselbstständigungsprozesse der Jugendlichen haben.

Vor allem Jugendliche aus materiell benachteiligten Familien haben es oft bereits im Kindesalter schwer, Gleichaltrigenkontakte aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Stark ökonomisch deprivierte Kinder und Jugendliche sind dann auch deutlich seltener in informelle Peergroups integriert und verfügen über keinen oder einen kleineren Freundeskreis als ihre weniger von Armut betroffene Altersgenossen (vgl. Chassé 2015; World Vision Deutschland e.V. 2013, S. 173).

Insbesondere die mit der finanziellen Lage verbundene verwehrte Teilhabe an jugendkultureller Konsumkultur in Form von Markenkleidung oder Kommunikationsmedien, sowie die oft fehlende Einbindung in Vereine oder andere außerschulische Aktivitäten, werden als wichtige Ursachen fehlender oder belasteter Gleichaltrigenkontakte betrachtet. Jugendliche sind damit scheinbar nicht „anschlussfähig“ an die individualisierte Jugendkulturszene, sie erleben gerade über den Aspekt der symbolischen Bedeutung von Konsumgütern Ausgrenzungen. Insbesondere Kommunikationsmedien sind aber auch zentrale Mittel, um soziale Beziehungen zwischen Gleichaltrigen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und damit eine wichtige Bedingung für die Entwicklung moderner „Netzwerkkompetenz“. Ein fehlender Zugang zu diesen kann sich insofern auch einschränkend auf jugendliche Sozialbeziehungen auswirken (vgl. Kap. 4). Ökonomische Deprivation beeinflusst jugendliche Gleichaltrigenbeziehungen vor allem dann, wenn diese nicht durch elterliche Unterstützungsleistungen, breitere soziale Netzwerke sowie eine Integration in schulische und außerschulische Aktivitäten flankiert wird (vgl. Chassé 2015). Kinder und Jugendliche reagieren dann häufig mit sozialem Rückzug als Bewältigungsstrategie, was zum Teil mit einem hohen Medienkonsum einhergehen kann (vgl. Leven u. a. 2010, S. 100). Mit zunehmendem Alter erlangen auch Jugendliche aus benachteiligten Familien größere Handlungsspielräume in der Eigengestaltung ihrer Freizeit. Gleichaltrigenkontakte können dann auch eine kompensatorische Funktion gegenüber der Familiensozialisation und belasteten Lebenslagen einnehmen, zur Bewältigung dieser beitragen und den Erwerb spezifischer Kompetenzen allererst ermöglichen (vgl. Chassé u. a. 2003; Butterwegge/Hentges 2009).

Deutlich zeigt sich damit, dass vor allem jüngere Jugendliche in der Gestaltung ihres Alltagslebens und ihrer Sozialkontakte in starkem Maße auf familiale Ressourcen angewiesen sind. Dies gilt nicht nur in materieller Hinsicht. Auch soziale und kulturelle Ressourcen der Familie sind ausschlaggebend für ihren Lern- und Erfahrungsspielraum und damit für die Anschlussfähigkeit an jugendliche Sozialformen und peerkulturelle Alltagspraktiken.

Kontakte zu Gleichaltrigen sind darüber hinaus immer auch an Möglichkeiten der Begegnung und an gemeinsame Aktivitäten gebunden. Insofern spielt die lokale Platzierung der Jugendlichen eine nicht unwesentliche Rolle für das Zustandekommen und Aufrechterhalten von Peerbeziehungen. Damit stellen Prozesse der Unterbringung in Heimen oder betreuten Wohngruppen sowie diskontinuierliche Wohnsituationen, etwa infolge von Internatsunterbringung, multilokaler Familiensettings aufgrund elterlicher Trennung oder Wohnungswechsel in unterschiedlichem Maße Herausforderungen für Jugendliche dar, Peerbeziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Allerdings ergeben sich hier mit den digitalen Medien auch neue Kontaktmöglichkeiten, um Freundschaften im Herkunftsort etwa über soziale Netzwerke aufrechterhalten zu können (vgl. auch Kap. 4). Die Forschungslage hierzu ist jedoch überaus bescheiden. Deutlich wird, dass etwa bei Jugendlichen in Heimen die Wahrscheinlichkeit, zumindest von diskontinuierlichen Peereinbindungen betroffen zu sein, relativ hoch ist (vgl. Ridge/Millar 2000), da hier aufgrund wechselnder Unterbringung und der Erfahrung, anders zu sein, der Beginn und die Aufrechterhaltung von Freundschaften erschwert ist und die Jugendlichen vor allem auf vorhandene Peers im Heim zurückgeworfen sind (vgl. Siebholz 2015).

Noch problematischer stellt sich die soziale Einbindung von Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien oder von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen dar. Die häufige Unterbringung in Hotels, defizitär ausgestatteten Wohnungen oder Sammelunterkünften, die oft auch in sozialen Brennpunkten gelegen sind, wirkt überaus ein-

schränkend auf die Möglichkeiten jugendlicher Sozialkontakte und verweist sie, ebenso wie Jugendliche in Heimunterbringungen, zumeist auf das enge soziale Netzwerk der jeweiligen Unterkünfte (Berg u. a. 2000, S. 50). Kontakte zu deutschen Jugendlichen sind dann vor allem über die Schule moderiert und können dazu beitragen, dass sich die Jugendlichen weniger isoliert fühlen und Defiziterfahrungen im Zusammenhang mit Unterbringung und Flüchtlingsstatus teilweise kompensieren (Eisenhuth 2015; Berg u. a. 2000).

Demgegenüber sind Jugendliche, die in Internaten untergebracht sind, stark auf den Kontext Schule verwiesen, um Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, da dieser das jugendliche Alltagsleben größtenteils bestimmt und die Schule gleichsam den Lebensort stellt. Ein Wechsel zwischen schulischen und außerschulischen Peers findet damit nur zeitlich eingeschränkt statt, sodass das Aufrechterhalten von Peerbeziehungen am elterlichen Wohnort nur sehr begrenzt möglich und mit größeren Anstrengungen verbunden ist. Ähnliche Anforderungen ergeben sich für Jugendliche, die in multilokalen familialen Settings aufwachsen und zwischen getrennt lebenden Eltern pendeln (vgl. etwa Schier 2014). Abhängig von der Entfernung der neuen Wohnorte der Eltern haben es die Jugendlichen in Zeiten ihres Aufenthaltes beim weiter weg wohnenden Elternteil schwerer, Treffen mit Freunden oder Freizeitaktivitäten aufrechtzuerhalten. Gerade aufgrund dieser Problematik nimmt das regelmäßige Pendeln dann auch mit zunehmendem Alter ab, bzw. die Jugendlichen verweigern dies häufiger (vgl. Jensen 2009; Schier/Hubert 2015).

Für alle diese Formen des Wohnens und der Unterbringung gilt jedoch, dass die digitalen Medien mit ihren Kommunikationsmöglichkeiten Brücken bauen und den Jugendlichen helfen können, Entfernungen zu überwinden und an ihren Peer- (oder auch Familien-) kontakten zu arbeiten. Gerade in der Heimunterbringung werden Handys jedoch häufig auch als Kontrollinstrumente funktionalisiert und die Kommunikationsfunktion der Handynutzung von Jugendlichen als nicht so wichtig angesehen oder aufgrund ihrer Unkontrollierbarkeit als negativ eingeschätzt (IGFH 2015). Besonders schwierig stellt sich dies derzeit bei den Jugendlichen mit Flüchtlingsstatus dar (Kutscher/Kreß 2016).

3.4 Was tun Jugendliche in und mit Paarbeziehungen?

Neben den freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen spielen mit zunehmendem Alter auch Fragen von Partnerschaft und Sexualität eine wichtige Rolle im Leben von Jugendlichen. Vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen – vor allem mit Partnerschaftsmodellen aus dem engeren familiären Umfeld – treten die Jugendlichen in eine Phase ein, in der eigene Vorstellungen von Partnerschaft und Sexualität allererst entwickelt und erprobt werden (müssen). Die Peergroup stellt dafür eine wichtige Ressource dar. Sie bietet in unterschiedlicher Art und Weise Orientierungen, indem Jugendliche mit ihren Vorstellungen und Wünschen auf Anerkennung und/oder Ablehnung stoßen können und in der erste Kontaktaufnahmen und Annäherungen ermöglicht werden. Vor diesem Hintergrund wird den Peergroups in dieser Hinsicht auch eine Schrittmacherfunktion für die Initiierung erster Liebesbeziehungen zugeschrieben. Gleichzeitig nehmen die Medien, und dabei insbesondere das Internet, eine wichtige Orientierungsfunktion ein und stellen einen Erprobungsraum für den Umgang mit der eigenen Sexualität sowie möglichen Partnerschaften[31] dar (vgl. Bode/Heßling 2015, S. 60; Klein 2017).

3.4.1 Paarbeziehungen und deren Serialität im Jugendalter

Untersucht ist das Thema Partnerschaft und Sexualität im Jugendalter bislang jedoch allenfalls rudimentär. Forschungen beziehen sich häufig auf ältere Jugendliche und junge Erwachsene und sind – insbesondere bei statistischen Erhebungen – sehr einseitig an heteronormativen Vorstellungen orientiert, indem zumeist nach gegengeschlechtlichen Partnerschaften gefragt wird und unterschiedliche sexuelle Orientierungen kaum zum Thema gemacht werden (vgl. Klein 2017).

Erste Liebesbeziehungen und Partnerschaften spielen für Jugendliche eine äußerst wichtige Rolle und ermöglichen ihnen, eigene sexuelle Orientierungen zu erproben und zu entwickeln sowie intime Vertrautheit und Unterstützung auch außerhalb der Familie und in Eigenregie zu erleben. Dabei zeigen Vergleichsdaten, dass sich Jugendliche heute deutlich früher verlieben als noch in den 1980er-Jahren, sodass hier von einer deutlichen

[31] Vermutet wird, dass digitale Medien, etwa auch über gemeinhin als Flirt- und Dating-Apps bezeichnete mediale Partnerschaftsbörsen, zunehmend auch die Beziehungsanbahnung bei Jugendlichen beeinflussen. Die Dating-App „tinder“ z. B. ist bereits für Jugendliche ab 13 Jahren zugänglich.

Vorverlagerung dieses Lebensereignisses gesprochen werden kann. Waren es 1981 gerade einmal zwei Prozent der Elfjährigen, die angaben, schon einmal verliebt gewesen zu sein, so sind es im Jahr 2012 fast 40 Prozent. Mit 15 Jahren haben dann über 85 Prozent der Jugendlichen dieses Gefühl schon einmal erfahren, während dies in den 1980er-Jahren auf knapp die Hälfte der 15-Jährigen zutraf (vgl. Maschke/Stecher 2017, S. 24). Dieses Verliebtsein geht bei den jüngeren Jugendlichen zunächst einmal mit guter Laune und „Schmetterlingen im Bauch“ einher (BRAVO 2009) und ist bei ihnen weniger mit festen Partnerschaften verbunden. In der Untersuchung von *Wendt u. a.* (2010) zeigt sich dann, dass 26 Prozent der 2009 befragten 15- bis 17-Jährigen einen Partner oder eine Partnerin hatten. Mit zunehmendem Alter erhöht sich erwartungsgemäß dieser Anteil kontinuierlich und lag in der älteren befragten Kohorte der 25- bis 27-Jährigen bei 69 %. Gleiches lässt sich im Hinblick auf die Dauer der Partnerschaften konstatieren, die in der jüngeren Kohorte bei knapp einem Jahr liegt und in der älteren im Durchschnitt etwa fünf Jahre beträgt. Die große Mehrheit der jüngeren Jugendlichen hat ihren Partner bzw. ihre Partnerin auch bereits den Eltern vorgestellt (91 %) und immerhin fast 70 Prozent haben bereits in der Wohnung des Partners oder der Partnerin übernachtet (vgl. Wendt u. a. 2010). Bei den älteren Jugendlichen sind Partnerschaften dann auch, neben den Erfordernissen des Ausbildungssystems oder dem Erreichen der ökonomischen Selbstständigkeit, ein wichtiger Faktor für die Entscheidung, aus dem Elternhaus auszuziehen und mit dem Partner oder der Partnerin zusammenzuleben (Berger 2009, S. 226).[32]

Ein zentrales Charakteristikum jugendlicher Beziehungsbiografien ist deren Serialität. Die wenigsten älteren Jugendlichen blicken auf nur eine festere Beziehung zurück, vielmehr wechseln sich Phasen der Partnerschaft mit vorübergehendem Singledasein ab. Dabei lassen sich bei den 17- bis 18-Jährigen drei Typen von Beziehungsbiografien ausmachen (vgl. Matthiesen 2013): Erstens finden sich Jugendliche, die bereits mindestens zwei monogame Beziehungen erfahren haben, in denen sie auch sexuell aktiv waren. Zweitens gibt es in dieser Altersgruppe auch eine Reihe von beziehungsfernen Jugendlichen, die bislang noch keine oder nur wenige kurze feste Beziehungen hatten und zu einem größeren Teil auch noch sexuell unerfahren sind. Die dritte Gruppe umfasst Jugendliche mit einer Langzeit-Beziehungsbiografie, d. h. sie haben über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit einer festen monogamen Beziehung.

Aber: auch wenn Partnerschaften im Jugendalter zum Teil nur von kurzer Dauer geprägt sind, streben Jugendliche häufig nach einer romantischen, engen und monogamen Beziehung, die von der Suche nach gemeinsamem Konsens und Geschlechteregalität geprägt ist. Trotz dieses Ideals erleben die Jugendlichen die Serialität von Partnerschaften eher als Normalität, als jugendtypischen Verlauf, der Möglichkeitsräume bietet, eigene Vorstellungen von Partnerschaft zu entwickeln und mit unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern zu erproben. Jugendliche haben vor diesem Hintergrund auch öfter Zweifel an der Beständigkeit ihrer Beziehung und begründen dies vor allem mit ihrem Alter, aber auch mit der geforderten Mobilität für Ausbildung und Arbeit oder der Normalitätsvorstellung von instabilen Partnerschaften (vgl. Matthiesen 2013). Dennoch werden mit zunehmendem Alter die Partnerschaften von Jugendlichen langlebiger und stabiler. Für ältere Jugendliche sind dann vor allem Vertrauen, aber auch Freiraum und Sexualität wichtig, während bei den Jüngeren Harmonie und sich gut zu verstehen im Zentrum steht.

Gleichwohl kann aber eine Trennung vom Partner oder von der Partnerin auch für Jugendliche ein einschneidendes Erlebnis sein. Partnerschaften im Jugendalter sind, auch wenn sie vor allem im jüngeren Alter nur von kurzer Dauer sind, für die Jugendlichen eine zentrale Größe in ihrem Lebensalltag. Einen Partner bzw. eine Partnerin zu haben, dem/der man vertrauen kann sowie Treue in der Partnerschaft sind für Jugendliche sehr wichtige Werte (Leven u. a. 2015, S. 63; Gensicke 2015, S. 239). 64 Prozent der zwölf- bis 25-jährigen Jugendlichen finden Ersteres sogar außerordentlich wichtig, wenngleich diese Einschätzung im Vergleich zu 2010 etwas zurückgegangen ist (69 %).

3.4.2 Paarbeziehungen und Sexualität im Jugendalter

Sind Partner oder Partnerin vorhanden, dann nehmen sie für die Jugendlichen einen zentralen Stellenwert ein, sodass jüngere Jugendliche bei der Frage nach der Wichtigkeit von Personen aus dem Nahraum sie ähnlich wichtig einschätzen wie die Eltern, während für die älteren Jugendlichen (18- bis 25-Jährige) der Partner oder die Partnerin zunehmend wichtiger wird als die Eltern (AID:A II 2014, eigene Berechnungen). Gerade für jün-

[32] Ca. 50 Prozent der Studentinnen und Studenten waren zum Zeitpunkt des ersten Auszugs aus dem Elternhaus in eine feste, nichteheliche Beziehung eingebunden. Bei den Frauen und Männern in beruflicher Ausbildung lag der entsprechende Anteil mit ca. 70 Prozent bzw. 60 Prozent noch höher.

gere Jugendliche ist es in einer Partnerschaft sehr zentral, täglich Kontakt zu haben und sich mit dem Anderen auszutauschen. Die neuen Medien spielen dabei eine bedeutende Rolle und ermöglichen eine häufige Verbindung, um sich gegenseitig auf dem Laufenden zu halten und die Beziehung zu pflegen (Matthiesen 2013). Vor allem jüngere Jugendliche treffen sich noch eher selten als Paar allein, sondern sind zunächst im Kreis der Peergroup miteinander in Kontakt. Erst nach und nach wird es für die Jugendlichen wichtig, sich auch intim, außerhalb der Clique zu begegnen und stärker eine Liebesbeziehung zu pflegen.

Zeitreihenuntersuchungen der *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* können in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich die ersten sexuellen Aktivitäten deutlich vorverlagert haben: Waren es im Jahr 1980 noch 47 Prozent der 17-Jährigen und nur zwei Prozent der 14-Jährigen, die bereits ihr „erstes Mal“ erlebt haben, traf dies im Jahr 2009 auf zwei Drittel der 17-Jährigen und fünf Prozent der 14-Jährigen zu. Jungen werden dabei etwa zwei bis drei Jahre später sexuell aktiv als Mädchen (BZgA 2015). Unterschiede zeigen sich auch bei Mädchen mit Migrationshintergrund[33]. Erstere haben mit 18 Jahren nur zu 42 Prozent bereits Erfahrungen mit Geschlechtsverkehr gesammelt, während dies auf 82 Prozent der Mädchen mit deutscher Herkunft zutrifft. Demgegenüber weisen 18-jährige Jungen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Jungen deutscher Herkunft mit 63 bzw. 69 Prozent in Sachen erster Geschlechtsverkehr ähnliche Werte auf (Heßling/Bode 2015, S. 109). Eine Zurückhaltung bei sexuellen Aktivitäten wird von den Jugendlichen vor allem mit dem Fehlen des richtigen Partners begründet, sodass für die Mehrheit Sexualität und Partnerschaft klar zusammengehören. Auch wenn Sexualität für die Mehrzahl der Jugendlichen mit einer festen Partnerschaft in Verbindung steht, finden gerade frühe sexuelle Kontakte oft auch mit Zufallspartnern statt. Hier sind es vor allem die Jungen mit Migrationshintergrund, die zu 58 Prozent das erste Mal nicht mit einer festen Partnerin erlebt haben. Die Jungen deutscher Herkunft gaben dies nur zu 39 Prozent an und die Mädchen insgesamt zu ca. 28 Prozent. Insgesamt hat aber der Anteil derjenigen Jugendlichen, die ihren ersten Geschlechtsverkehr mit einem festen Partner oder einer festen Partnerin erlebt haben im Vergleich zu den 1980er-Jahren (ca. 40 %) deutlich zugenommen und liegt aktuell bei ca. 60 % (Bode/Heßling 2015, S. 129ff.).

Bei den Mädchen mit Migrationshintergrund sind es vor allem türkische Mädchen und religiöse Musliminnen, die bei sexuellen Kontakten generell wie auch beim ersten Geschlechtsverkehr größere Zurückhaltung üben. Als Motiv für ihre sexuelle Zurückhaltung nennen sie vor allem kulturelle Regeln, die Angst vor den Eltern oder sie geben an, dafür noch nicht das richtige Alter zu haben (ebd.).

Starke religiöse Bindung scheint jedoch bei Mädchen allgemein ein Faktor zu sein, der Zurückhaltung in Sachen Sexualität mit bedingt, sodass auch katholische oder protestantische Mädchen bzw. junge Frauen, die sich ihrer Religion stark verbunden fühlen, doppelt so oft keine Beziehung zum anderen Geschlecht aufgenommen haben wie diejenigen mit nur loser Religionsbindung (ebd., S. 95). Ebenso wird eine Schichtabhängigkeit früher sexueller Erfahrungen im Jugendalter betont, da Jugendliche aus kürzeren Bildungsgängen hier stärker vertreten sind als Jugendliche aus längeren Bildungsgängen, was sich gleichzeitig im Rahmen bildungsspezifisch unterschiedlich lang andauernder Jugendphasen einordnen lässt. Mit dem früheren Erwachsenwerden(müssen) aufgrund kürzerer Ausbildungszeiten für Jugendliche in Haupt- und Realschulzweigen gehen für diese offenbar auch frühere sexuelle Aktivitäten einher (Klein 2017). Zusammenhänge zeigen sich auch zu früher körperlicher Reife, zu Belastungen in der Kindheit, z. B. der Trennung oder dem Tod der Eltern, wie auch dem Kontakt zu Gleichaltrigen, die abweichendes Verhalten (etwa Alkohol- oder Drogenkonsum) tolerieren (vgl. Wendt/Walper 2015).

Jugendliche stehen in Sachen Sexualität heute unter einer größeren Eigenverantwortung als frühere Jugendgenerationen, sind doch die elterlichen Vorstellungen für die Mehrheit lockerer geworden und von weitaus weniger Verboten begleitet. Ausnahmen zeigen sich teils bei Kindern migrierter Eltern, in denen vor allem die Mädchen stärker im Hinblick auf ihre Kontakte zu „fremden Jungen“ kontrolliert werden (Moradzadeh 2011, S. 186).

Dass Jugendliche bzgl. ihrer eigenen Sexualität Verantwortung übernehmen, zeigen die hohen Zahlen derjenigen 14- bis 17-jährigen Jugendlichen, die bei ihrem ersten Mal verhütet haben (92 % der deutschen und 98 % der Mädchen mit Migrationshintergrund, bei den Jungen 94 % bzw. 90 %). Insbesondere bei den Jungen lässt sich im Zeitverlauf eine deutliche Zunahme dieser Verantwortungsübernahme feststellen, waren es im Jahr 2005 nur 85 Prozent der deutschen und lediglich 66 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund, die beim ersten Mal verhütet haben.

---

[33] Jugendliche mit Migrationshintergrund wurden hier folgendermaßen definiert: „Entweder der/die Jugendliche/junge Erwachsene selbst besitzt eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit oder mindestens eines der Elternteile hatte bei der (eigenen) Geburt eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit“ (Bode/Heßling 2015, S. 214). Alle anderen Befragten wurden als „Jugendliche deutscher Herkunft“ kategorisiert.

Prädiktoren für eine ungenügende oder nicht vorhandene Verhütung sind ein geringes Bildungsniveau, frühe Sexualkontakte sowie (vor allem bei den Jungen) der Migrationshintergrund, was auf ungenügende Aufklärung zurückgeführt wird. Damit sind ungewollte Schwangerschaften immer auch ein Risiko in der Jugendphase, das für bestimmte Gruppen von Jugendlichen (v. a. Hauptschülerinnen und Jugendliche mit Migrationshintergrund) wahrscheinlicher ist. Ca. sechs bis sieben von tausend 15- bis 17-jährigen Frauen erfuhren im Jahr 2011 ein solches Lebensereignis (Matthiesen 2013). Sowohl ungewollte Schwangerschaften als auch darauf folgende Schwangerschaftsabbrüche gehen bei Jugendlichen in den letzten Jahren jedoch immer mehr zurück.[34]

3.4.3 Belastende Erfahrungen mit Paarbeziehungen im Jugendalter

Trotz der für Jugendliche wichtigen Ideale von Partnerschaft, Liebe und Treue, ist die Jugendphase aber zunächst erst einmal die Zeit, in der die eigenen Wünsche und Vorstellungen sowie partnerschaftliche und sexuelle Praxis und sexuelle Orientierungen entwickelt werden müssen. Dies sind Prozesse, die nicht immer unproblematisch verlaufen und für Jugendliche auch schwierige Phasen beinhalten können. Mit dem Thema „Verliebtsein“ gehen für Jugendliche immer auch Ängste einher, die sich auf mögliche Ablehnungen oder Verletzungen beziehen. Die viel beschriebenen „Schmetterlinge im Bauch“ können dann auch zur Belastung werden und mit negativen Emotionen verbunden sein.

Zudem entsprechen zum einen jugendliche Beziehungen nicht immer dem Idealbild einer romantischen und gleichberechtigten Partnerschaft. Die Herausforderung, Partnerschaft und Sexualität als Praxis zu entwickeln, kann immer auch mit negativen Erfahrungen für die Jugendlichen verbunden sein, vor allem dann, wenn sie in ihren Partnerschaften emotionale und körperliche Gewalt („teen dating violence“) erleben. Insbesondere internationale Studien weisen darauf hin, dass Gewalt in Teenagerbeziehungen keine Seltenheit darstellt und bei der Betrachtung von Jugendgewalt Berücksichtigung finden muss. Für Deutschland liegen dazu zwar nur wenige Daten vor, jedoch zeigen auch diese, dass Jugendliche in ihren ersten Beziehungen auch problematischen Situationen ausgesetzt sein können, die sich negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken können (vgl. Krahé 2008).

In einer Studie mit 14- bis 17-jährigen Jugendlichen an hessischen allgemeinbildenden Schulen gaben drei Viertel der Befragten an, bereits Erfahrungen mit Dates oder Beziehungen gemacht zu haben. Von diesen hatten zwei Drittel der Mädchen und 60 Prozent der Jungen bereits Grenzüberschreitungen innerhalb der Beziehung oder während eines Dates erlebt. Am häufigsten berichteten sie von emotional schwierigen Situationen, insbesondere einer starken Kontrolle durch den Partner bzw. die Partnerin ausgesetzt gewesen zu sein, aber auch Bedrohungen oder Beschimpfungen erlebt zu haben. Die neuen Medien, insbesondere soziale Netzwerke, können hierbei eine zentrale Rolle spielen, gerade dann, wenn partnerschaftliche Konflikte nicht intern, sondern öffentlich ausgetragen werden. Von körperlichen Gewalterfahrungen berichteten jeweils zehn Prozent der Mädchen und Jungen. Sexualisierte Grenzüberschreitungen erlebten zudem ein Viertel der Mädchen und zwölf Prozent der Jungen. Die Studie verweist auch darauf, dass zum einen Mädchen und zum anderen insbesondere Jugendliche, die in der eigenen Familie selbst Gewalthandlungen ausgesetzt waren oder miterleben mussten, häufiger Opfer von Teen-Dating-Violence waren (vgl. Blättner u. a. 2014).

Zum anderen können trotz relativer Normalität der Serialität von Beziehungen im Jugendalter Trennungen vom Partner oder der Partnerin Ereignisse im Leben Jugendlicher sein, die mit negativen Erfahrungen und Emotionen einhergehen. Unglücklich- und Traurigsein und vor allem auch bei den Mädchen Minderwertigkeitsgefühle sind Folgen von Trennungen, die Jugendliche artikulieren. Wenngleich diese Emotionen oft lapidar als Liebeskummer abgetan werden, kann dies für Jugendliche zu einer großen Belastung werden, insbesondere dann, wenn Eltern oder Freunde nicht als Gesprächspartner zur Verfügung stehen. Trennungen in jugendlichen Partnerschaften gelten zudem als wichtigster Auslöser depressiver Episoden im Jugendalter (vgl. Wendt/Walper 2015). Besonders Jugendliche mit unsicheren Bindungen leiden dabei stärker unter Trennungserfahrungen als Jugendliche, die sicher gebunden sind (vgl. Zimmermann/Celik 2015).

---

[34] Bei den unter 15-Jährigen konnten im Jahr 2014 369 Schwangerschaftsabbrüche verzeichnet werden. 2004 waren es noch 779. Bei den 15- bis 18-Jährigen waren es 2014 3.191 und bei den 18- bis 20-Jährigen 5.246 (Statistisches Bundesamt 2015, Fachserie 12, Reihe 3). Geburten bei Jugendlichen im Alter von 15 Jahren und jünger kommen dementsprechend auch relativ selten vor, sind aber für etwa 300 junge Frauen im Jahr 2012 zur Lebensrealität geworden. Bei den 16- bis 17-Jährigen traf dies auf etwa 3.500 junge Frauen zu.

3.4.4 Unterschiedliche sexuelle Orientierungen im Jugendalter

Es existieren kaum Untersuchungen, die unterschiedliche sexuelle Orientierungen im Jugendalter thematisieren. In der Untersuchung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zur Sexualität Jugendlicher wurde zumindest nach gleichgeschlechtlichen engen Körperkontakten und gleichgeschlechtlichen Orientierungen gefragt. Dabei gaben neun Prozent der 14- bis 25-jährigen Jungen und zwölf Prozent der Mädchen an, schon einmal enge gleichgeschlechtliche Körperkontakte gehabt zu haben. Gefragt nach der sexuellen Orientierung geben in der ältesten Befragtengruppe drei Prozent der jungen Frauen und fünf Prozent der jungen Männer an, homosexuell orientiert zu sein, während sechs Prozent bzw. zwei Prozent auf eine bisexuelle Orientierung verweisen (Bode/Heßling 2015, S. 118). Die Daten der *BRAVO-Studie* (2009) weisen zudem darauf hin, dass jedes zehnte Mädchen und zwei Prozent der Jungen im Alter von elf bis 17 Jahren schon einmal sexuelle Phantasien mit Personen des gleichen Geschlechts hatten. Nur ein Viertel der befragten Jugendlichen schätzt gleichgeschlechtliche Liebe als „normal“ ein (BRAVO 2009, S. 32). Heteronormative Vorstellungen und Erwartungen prägen damit auch die Entwürfe eines Großteils der Jugendlichen wie auch der Erwachsenenkultur, sodass abweichende Partnerschaften und Sexualbeziehungen als normabweichend abgelehnt oder stigmatisiert werden. Für Jugendliche, die sich dann etwa zu gleichgeschlechtlichen Partnern hingezogen fühlen, können damit starke Ablehnungserfahrungen sowohl auf Seiten der Peers als auch auf Seiten der Eltern einhergehen, die teilweise auch von psychischen und physischen Gewalterfahrungen begleitet sein können (vgl. Krell 2013; MANEO 2007).

In der Studie von *Krell* und *Oldemeier* (2015) des *DJI*, in der ca. 5.000 lesbische, schwule, bisexuelle und trans* (transgeschlechtliche/transidente/transsexuelle) Jugendliche und junge Erwachsene (LSBT*) befragt wurden, wird deutlich, dass mit einem auf sexuelle Orientierungen oder die geschlechtliche Identität bezogenen Coming-Out häufig sehr starke Ängste verbunden sind. Insbesondere befürchten die Jugendlichen eine mögliche Ablehnung durch Freunde oder die Familie, aber auch Probleme, die in der Schule, in Ausbildungseinrichtungen oder am Arbeitsplatz auftreten könnten. „Wenn möglich, wird ein Coming-out während der Schulzeit bzw. an der Schule von jungen LSBT*-Personen aus Sorge vor Ausgrenzung und Mobbing häufig vermieden“ (ebd., S. 21). Kommt es dennoch zum äußeren Coming-Out, so berichten die Jugendlichen von unterschiedlichen Reaktionen in verschiedenen Lebensbereichen. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen fühlten sich in der engeren Familie nicht ernst genommen, 17 Prozent wurden beschimpft oder lächerlich gemacht und etwa neun Prozent wurden auch Strafen angedroht. Wichtige erste Ansprechpartner stellen weniger die Eltern als vielmehr Personen aus dem engeren Freundeskreis dar. Vor allem die intensiven Freundschaftsbeziehungen, also die beste Freundin oder der beste Freund sind zentrale Ressourcen, die in der Phase des Coming-Out Halt und Unterstützung bieten. Dennoch fürchten viele Jugendliche (74 %), bei ihrem Coming-Out von Freunden abgelehnt zu werden, was sich in den meisten Fällen jedoch nicht bestätigt (ebd., S. 17).

Aber wie die Familie sind auch die Peerbeziehungen kein diskriminierungsfreier Raum, wenngleich hier die negativen Erfahrungen anders gewichtet sind. Im Gegensatz zur Situation in der Familie fühlt sich hier nur ein Drittel der Jugendlichen nicht ernst genommen, gleichzeitig empfindet fast die Hälfte, dass im Freundeskreis ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung zu stark betont wird. Häufiger als in der Familie kommt es im Freundeskreis vor, dass Jugendliche gegen ihren Willen geoutet werden. LSBT*-Jugendliche erfahren jedoch nicht nur in ihren Sozialbeziehungen sowohl unterstützende Ressourcen als auch problematische Situationen, sondern auch in Schule und Ausbildung kann ein Coming-Out mit unterschiedlichen Reaktionen einhergehen. So geben immerhin 44 Prozent der befragten Jugendlichen an, bereits Diskriminierungen aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung im Bildungs- und Ausbildungskontext erlebt zu haben.

Bildet also das Coming-Out einen wichtigen Schritt im Hinblick auf Verselbstständigung und Autonomiegewinn, so ist der Weg bis dahin als auch die Phase danach häufig mit Ängsten und negativen Erfahrungen verbunden. Strategien, die die Jugendlichen in diesem Zusammenhang entwickeln, stützen sich in erster Linie auf die Suche nach Gesprächspartnern und -partnerinnen sowohl im engeren Freundeskreis als auch im Kreis anderer LSBT*-Jugendlicher oder Erwachsener. Aktiv werden die Jugendlichen auch im Hinblick auf Informationsbeschaffung, für die die digitalen Medien eine äußerst wichtige Rolle spielen. Ebenso sind es aber auch Vermeidungsstrategien, die für viele Jugendlichen ihren Umgang mit ihrer geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung bestimmen, indem sie diese unterdrücken oder zumindest vermeiden, diese in der Öffentlichkeit zu zeigen. Internationale Studien weisen im Zusammenhang mit LSBT*-Jugendlichen auch auf ein erhöhtes Suizidrisiko hin. Für Deutschland existieren hierzu jedoch keine belastbaren Daten.

3.4.5 Sexualität und Partnerschaft als Herausforderung im Jugendalter

Der Aufbau und die Pflege partnerschaftlicher Beziehungen im Jugendalter ist damit aus der Perspektive der Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens und hat für sie einen zentralen Stellenwert. Die Entwicklung einer eigenen Sexualität und eigener Partnerschaftsvorstellungen ist dabei ein lebenslanger Prozess, mit dem sich nicht nur Jugendliche „mit sozial definierte(n) Erwartungen im Hinblick darauf, was als alterstypische Entwicklung und als sozial akzeptierte Form der Bewältigung gilt“ (Scherr 2009, S. 119) auseinandersetzen. Jugendliche entwickeln eigene Wünsche, Vorstellungen, Unsicherheiten und Ängste. Es gehört zu ihren lebensaltersspezifischen Aufgaben, zu lernen, mit gesellschaftlichen Ideal- und Normalitätsvorstellungen und Verhaltensanforderungen umgehen zu können und sich über diese Auseinandersetzung selbst zu positionieren. Damit sind immer auch Enttäuschungen, emotionale Belastungen und negative Erfahrungen verbunden, die nur bedingt durch Eltern, Freunde oder pädagogische Institutionen abgefangen werden können. Als entscheidend für ein positives Erleben oder auch die Bearbeitung negativer Erfahrungen – und damit Ressource für den Erwerb einer Handlungsbefähigung in Sachen Partnerschaft und Sexualität – erscheinen die Bindungsqualität im Elternhaus und das Vorhandensein von Gesprächspartnern zu diesen Themen. Insbesondere der Schule kommt hier als Instanz der Sexualaufklärung eine wichtige Funktion zu, da v. a. Jungen (und insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund) die Lehrer und Lehrerin als wichtige Personen im Rahmen der Sexualaufklärung benennen und ihnen im Elternhaus weniger Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Aber auch den Medien als Informationsquelle räumen die Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein, vor allem dann, wenn es um Themen geht, die sie lieber anonym artikulieren oder die ihnen vor Eltern oder Lehrern peinlich sind (vgl. hierzu auch Klein 2017).

Porträt 3-4

Wochenplan Laura, 25 Jahre

Laura lebt gemeinsam mit ihrem Mann und ihren zwei Töchtern (5 und 1 Jahre alt) in einer mitteldeutschen Stadt in einem (noch nicht fertigen) „Häuschen mit Hund“. Da ihr Ehemann „auf Montage arbeitet“, fühlt sie sich „irgendwie trotzdem alleinerziehend“. Laura macht eine Ausbildung als Physiotherapeutin und besucht die Berufsschule. Ihr Tag startet um 4.45 Uhr mit dem ersten Weckerklingeln, gefolgt vom zweiten Klingeln um 5.00 Uhr „wo ich denn auch spätestens aufstehe“. Nach der Morgentoilette und einer Tasse Kaffee „geht der Spaß los. Ab jetzt wird es stressig“: um 6.15 Uhr weckt sie das erste Mädchen: Zähneputzen, waschen, anziehen, um 6.30 Uhr steht die Einjährige auf, wieder Zähneputzen, waschen, anziehen. Um 6.45 Uhr „in aller Eile“ bringt Laura ihre beiden Mädchen in den Kindergarten, um danach selbst um 7.45 Uhr in ihrer Schule anzukommen. Nach dem Unterrichtsschluss um 15 Uhr holt sie ihre beiden Töchter aus dem Kindergarten ab, gegen 16 Uhr, zuhause angekommen, spielt sie gemeinsam mit ihren Kindern. Um 17.30 Uhr gibt es „Abendessen mit allen“, gegen 18.00 Uhr geht die Kleine ins Bett, sodass die Fünfjährige „ihre Mama noch eine ganze Stunde ganz für sich alleine“ hat. Wenn sie um 19.00 Uhr schlafen geht, beginnt für Laura der „Alltag“: Gartenarbeit, Wäsche waschen, um den Hund kümmern, Haushaltserledigungen – „und naja … Lernen“. Gegen 23.00 Uhr kommt Laura zur Ruhe, sieht noch ein wenig fern und schläft ein.

Freitagabend kommt Lauras Mann nach Hause, das Wochenende ist geprägt von den Bauarbeiten am und im Haus, der Hilfe beim Hausbau der Nachbarn, den gemeinsamen Mahlzeiten und einem sonntäglichen Familienausflug, mal in den Tierpark, mal ins Schwimmbad. Laura macht sich viele Gedanken darüber, dass durch „Schule, Fahrweg und Lernen“ die beiden Mädchen „ganz schön zu kurz“ kämen: „ich werde sehr häufig darauf angesprochen wie ich meinen Kindern sowas antun kann, jedoch versteht kaum jemand, dass man Kinder auch finanzieren muss und den Kindern auch mal was bieten möchte“.

3.5 Was tun Jugendliche in und mit Jugendkulturen und Jugendszenen?

Jugendkulturen und Jugendszenen gelten als *die* jugendliche Ausdrucksform schlechthin. Als „juvenile Vergemeinschaftungsformen“ (Hitzler/Niederbacher 2010) bzw. „populärkulturelle deterritoriale Gemeinschaftsnetzwerke“ (Lorig/Vogelgesang 2011) werden sie deshalb zum sozialisatorischen Schmelztiegel jugendlichen Alltagslebens erhoben und stilisiert – und es spricht einiges dafür, diesen Diagnosen zu folgen. Denn in und mit

jugendkulturellen Zugehörigkeiten können sich Jugendliche individuell, gleich gesinnt und vergemeinschaftend ausprobieren, über Musik, Kleidungsstil, Symbole und Sprache eigene, kreative Formen ihres Lebensgefühls erfinden und sich (sichtbar für den Rest der Gesellschaft) abgrenzend inszenieren. Dabei ist nicht zu unterschätzen, dass auch und gerade die Zugehörigkeit zu Jugendkulturen eben nicht von Dauer ist, sie wird dem Lebensalter Jugend zugerechnet und wird mit seinem Ende fragil. Und auch selbst wenn (ältere) Erwachsene jugendkulturelle Symboliken verwenden, Musikkonzerte besuchen und/oder Szenezugehörigkeiten leben – die intergenerationale Differenz bleibt bestehen.

Jugendkulturelle Szenen stellen trotz der Aufweichung ihrer Altersgrenzen bis heute einen gesellschaftlichen, auf ästhetischen Praktiken beruhenden „Kampf um Exklusivität und Distinktion“ dar (Lorig/Vogelgesang 2011, S. 372), d. h. sie sind grundsätzlich eine „Formation auf Zeit“, denn sie werden von ihrer Stilexklusivität belebt – und gehen mit ihrem Verlust unter. Sobald die exklusiven Symboliken und Inhalte von Jugendszenen vermarktet sind (dies gilt insb. für Modestile, aber auch für die Kommerzialisierung von musikalischen Elementen oder die allgemein-gesellschaftliche Übernahme ganz spezifischer Sichtweisen auf die Welt), wird eine Jugendkultur sozusagen ausgehöhlt.

Als eigenständige Lebenswelten und regulärer Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit in Deutschland werden Jugendkulturen seit mehr als 100 Jahren diskutiert (vgl. ebd. 2011). Allerdings haben sich die Formen der Vergemeinschaftung verändert, inzwischen ist jeweils von globalen Zugehörigkeiten auszugehen, die sich lokal kulturell spezifizieren (vgl. für den Hip Hop etwa Bock u. a. 2007). Zudem haben sich die Kulturen und Szenen, insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten, stark ausdifferenziert und pluralisiert. Während noch bis Anfang der 1990er-Jahre verschiedene Jugendkulturen klar voneinander differenziert werden konnten, sehen wir derzeit auf eine nahezu unüberschaubare Fülle von jugendlichen Kulturen, Szenen und Gruppen, die nicht nur schwer zu überblicken, sondern auch – von außen – nicht immer so ganz einfach voneinander zu unterscheiden sind. In einem Systematisierungsversuch von Krüger (2010) wird die Jugendkulturlandschaft in a) politische und religiöse Jugendkulturen, b) Jugendkulturen mit gemeinsamen ethnischen Merkmalen und/oder aktions- und gewaltorientierten Praktiken, c) jugendkulturelle Gruppen, die auf besondere mediale Ereignisse (z. B. Daily-Soap-Fans, LAN-Szene) oder sportive Praktiken (z. B. Fußballfans, Skater) Bezug nehmen und d) institutionell integrierte jugendkulturelle Gruppierungen (z. B. die Feuerwehr- oder DLRG-Jugend) differenziert. *Hitzler* und *Niederbacher* (2010) beschreiben innerhalb dieses weiten Spektrums 20 identifizierbare Szenen, ähnliche Darstellungen finden sich in anderen Systematisierungsversuchen (z. B. Ferchhoff 2011).

Beobachtbar ist – und dies erschwert Überblicksdarstellungen –, dass sich einerseits einzelne „klassische“ Jugendkulturen (wie etwa Hip Hop, Metal, Grufties, Punks) noch einmal in sich ausdifferenzieren; andererseits entstehen unzählig viele neue kleine kulturelle Gruppierungen auch jenseits jugendkultureller Spezifität (etwa die Fanclubs von „Lindenstraße“, „Star Trek“ oder „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“ sowie Szenen, die sich über das Internet formieren wie etwa die Programmierer, Hacker, Online-Rollenspieler etc., vgl. Lorig/Vogelgesang 2011).

Zwar kann nicht genau ausgelotet werden, wie sich die quantitative Zugehörigkeit zu Jugendkulturen aktuell genau darstellt – Lorig und Vogelgesang (2011) etwa konstatieren, dass sich ca. ein Viertel der Jugendlichen spezifischen Jugendszenen zurechnet, diese Zahl vergrößert sich um Szene-Sympathisanten, die sogenannten „Ajos“ (meint: „Allgemein jugendkulturell Orientierte“ nach Schmidt/Neumann-Braun 2003); gleichwohl ließen sich „Novizen, Touristen und Freaks“ in jeder Szene ausmachen (vgl. Lorig/Vogelgesang 2011). In den Repräsentativbefragungen, die Jugendkulturen und -szenen allerdings nur nach vorgegeben Kategorien erfassen – und, wie etwa in der *AID:A-Studie,* nach Sympathien und Ablehnungen fragen –, werden zumindest Trends in den Bewertungen verschiedener Szenen deutlich: So zeigt die Befragung in *AID:A II* (2014), dass immerhin 40 Prozent der Jugendlichen zwischen zwölf und 17 Jahren (vgl. Abb. 3–1) die Aussage bejahen, „Hip Hop find ich gut“, bei den 18- bis 25-Jährigen sind dies 38,3 Prozent. Hip Hop ist innerhalb des vorgegeben Rasters an Szenen die bekannteste, während Parkour derzeit scheinbar die beliebteste Jugendszene darstellt. Von allen befragten zwölf- bis 17-jährigen Jugendlichen geben 45,8 Prozent an, dass sie Parkour „gut finden“, bei den 18- bis 21-Jährigen sind dies 46,4 Prozent. Auch die ebenso bewegungsorientierte Skaterszene bzw. das Skateboarden rangiert weit oben auf der Beliebtheitsskala und erreicht bei den Zwölf- bis 17-Jährigen ähnliche Werte wie Hip Hop. Demgegenüber wird die Graffitiszene von einem Drittel abgelehnt und findet nur zu 20 Prozent Sympathisanten in dieser Altersgruppe. Noch stärker zeigt sich dies bei der Punk-, Heavy Metal- sowie der Emo-Szene, die von den meisten Jugendlichen abgelehnt oder als weder gut noch schlecht befunden werden.

Bei den eher politisch orientierten Szenen fällt auf, dass vor allem die rechte Szene kaum Sympathisanten bei den Zwölf- bis 17-Jährigen findet und mehrheitlich abgelehnt wird. Für die linke Szene gilt dies weniger stark, jedoch ist dies die Szene, die bei den Befragten dieser Altersgruppe am unbekanntesten ist. Bei den Älteren sind rechte und linke Szenen deutlich bekannter und erfahren beide sowohl mehr Ablehnung (rechte Szene 85 %, linke Szene 46 %), aber, wenn auch in geringem Umfang, mehr Zustimmung (rechte Szene 0,8 %, linke Szene 8,2 %).

Abbildung 3-1

Einstellungen zu Jugendszenen
12- bis 17-Jährige, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Fälle gewichtet[35], n = 2446, eigene Darstellung

Wie Jugendliche den Zugang zu Jugendkulturen und Jugendszenen finden, ist relativ klar und einsichtig (vgl. hierzu bspw. auch Pfaff 2013): Über die Begegnung mit einer ganz bestimmten Musik (ob nun im Musikarchiv der Eltern aufgestöbert, über die Gleichaltrigen oder einer zufälligen Begegnung in den Medien) finden häufig die ersten Kontakte statt, gefolgt von weitergehenden Recherchen off- und online.[36] Aber auch ganz spezifische Fragen (etwa über Technik), Hobbies (bspw. Grafikdesign, Fotografie, Malerei, TV-Serien, Videoclips, Computerspiele), Leidenschaften (Mode, Fußball, Autos), Lebensfragen (Politik, Ernährung) oder spezifische Lebensbedingungen in der Region können Anlässe dafür sein, sich für eine bestimmte Szene zu interessieren, darin tiefer einzutauchen und sich hier Gleichgesinnten zu nähern (u. a. Krotz/Schulz 2014). Schließlich bestehen auch innerhalb von Szenen soziale Strukturen der Intergenerativität, welche den Erhalt und die Entwicklung garantieren. So basieren Jugendszenen auf einer Organisationselite (Hitzler/Niederbacher 2010, S. 27) oder Kerngemeinschaft (die sog. „Freaks“), gefolgt von den Szenegängerinnen und Sympathisanten (sog. „Touristen“) bis hin zu den Neugierigen (sog. „Novizen“), die sich für eine bestimmte Szene interessieren (vgl. Lorig/Vogelgesang 2011).

Digitale Medien bilden dabei zentrale und wichtige Räume jugendkultureller Szenen, nicht nur, um in Kontakt treten zu können oder als Szenegänger oder Fan sichtbar zu werden, sondern vor allem, um sich über Neuigkeiten in der Szene austauschen zu können und zu informieren, szenetypische Ausdrucksformen einzuüben und auszutesten, über spezifische Themen zu diskutieren und sich gegenseitig gleich gesinnt zu begegnen. Mediatisierung stellt damit ein wichtiges Strukturmerkmal gegenwärtiger Jugendkulturen dar und kann als Kommuni-

[35] Vgl. zur Erläuterung des verwendeten Gewichts *Walper u. a.* 2015, S. 68.

[36] Exemplarisch für eine propagandistische Ansprache Jugendlicher über Musik steht seit 2004 die Praxis der NPD und rechtsextremer Szenen, über sogenannte „Schulhof-CD’s“ zu ideologisieren.

kation, Interaktion und Selbstdarstellung mithilfe von Webangeboten ein Kernelement bzw. eine Begleiterscheinung jugendkultureller Szenen sein. Jugendkulturen konstituieren sich dabei aktuell sehr viel grundlegender mit und über Medien als in der Vergangenheit (vgl. Hugger 2014). „Jugendliche leben in mediatisierten Welten und verlagern ihr kommunikatives Handeln in digitale Medien wie Social Networks oder Onlinerollenspiele hinein [und] verleiben sich digitale Medien und insbesondere portable konvergente Medien wie das Mobiltelefon buchstäblich ein“ (Krotz/Schulz 2014, S. 36, 38, vgl. Kap. 4).

Medien werden und sind identitätsrelevant, indem sie einerseits dazu verhelfen, eigene Zugehörigkeiten zu jugendkulturellen Gruppen darzustellen und andererseits Anerkennung durch andere zu ermöglichen. Das Internet erweist sich dabei als quasi „unüberschaubarer Möglichkeitsraum“, um sich mit einem ganz spezifischen Webangebot präsentieren, inszenieren, stilisieren, orientieren und vergemeinschaften zu können (vgl. Hugger 2014, S. 21). Inzwischen wird davon ausgegangen, dass eine „internetbasierte Identitätsarbeit“ (vgl. Vogelgesang 2014) zu beobachten ist, die sich in eigenen Praxisformen manifestiert. Hierzu gehören Selbstpräsentationen auf persönlichen Homepages (vgl. Alexander 2002; Schmitt u. a. 2008), Internet-Tagebücher (vgl. Lüders 2007b; Reichmayr 2005), Podcasting (vgl. Mocigemba 2008), Chats (vgl. Peter/Valkenburg 2008), Spiele-Communities (Bohrer/Schwarz-Boenneke 2009), Online-Rollenspiele (vgl. Becker 2004; Kirchhoff 2008), virtuelle Gemeinschaften (Eck 2011; Hartling 2011), Foto- und Filmportale (Richard u. a. 2010) bis hin zu verschiedenen sozialen Netzwerk-Portalen (vgl. Stegbauer 2011; Dittler/Hoyer 2012; vgl. auch Kap. 4).

Gerade der Zusammenhalt und die bewusste Zugehörigkeit (zu) einer jugendkulturellen Praxisform sind daher als sozialisatorisch und identitätsstiftend, als „bewusste Formen des Lernens und Wissensmanagements“ (Lorig/Vogelgesang 2011), resp. als „geheimes Bildungsprogramm in Jugendszenen“ (Hitzler 2004) beschrieben worden. Dies umso mehr, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich Jugendkulturen und Jugendszenen als nahezu „freie“ Räume konstituieren, d. h. frei von denjenigen Erwachsenen, die ansonsten den jugendlichen Alltag (mit-) bestimmen, wenn auch eingebettet in die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Grenzen und Möglichkeiten. Unklar bleibt, ob sich Jugendkulturen und -szenen nach wie vor milieuspezifisch ausprägen, wie das insbesondere bis in die 1980er-Jahre der Fall war (sog. „Subkulturen“, vgl. hierzu auch die frühen Arbeiten von *Baacke* und *Ferchhoff*). Viele der Jugendkulturforscherinnen und -forscher konstatieren, dass sich über die Vergemeinschaftung entlang von Interessen milieuspezifische Ausprägungen nivellieren würden. Zudem finden sich in den Stilbildungsprozessen neuerer Jugendkulturen tendenziell seltener Schichtabhängigkeiten (wie etwa bei der LAN- oder der Techno-Szene), sondern anstelle einer Milieugebundenheit bzw. sogenannter „Herkunftsabhängigkeit“ (wie bei Punkern oder Poppern in den 1980er Jahren) treffen wir eine individuelle Interessenorientierung und Vergemeinschaftungsprozesse über bestimmte Musik oder Moderichtungen, Sport etc. an. Allerdings sprechen auch einige Studien der Jugendkulturforschung dafür, dass sich hier eine neue Dimension sozialer Ungleichheit offenbart, ist doch die Art und Weise der hegemonialen Kultur in globalere Differenzierungsprozesse eingebunden, d. h. es werden zwar die kulturellen Praxisformen dehierarchisiert, nicht aber die Einbindung in überkommene soziale Strukturen, die keineswegs verdrängt, sondern auch über die Medien pluralisiert werden (vgl. Lorig/Vogelgesang 2011). So arbeitet etwa *Hoffmann* (2016) für die Techno-Szene Milieuunterschiede bei den Protagonistinnen und Protagonisten heraus, die sich in den jugendkulturellen Praxisformen niederschlagen. Soziale Ungleichheiten spiegeln sich auch und gerade in Jugendkulturen wider, wenn auch zum Teil in subtileren Mechanismen.

Verschoben hat sich auf jeden Fall das Verhältnis der Geschlechter in Jugendszenen, das noch bis in die 1990er-Jahre im Kontext der jugendkulturellen Forschung etwas eigenwillig (weil männlich fokussiert) diskutiert worden ist: Neuere Studien zeigen, dass es im Horizont der Jugendkulturforschung darum gehen muss, Genderkonstruktionen und damit einhergehende jugendkulturell-spezifische Praxisformen zu erforschen (vgl. etwa Schrader/Pfaff 2013), die bislang weitestgehend ausstehen. Innerhalb der Jugendszenen existieren nach wie vor solche, die eindeutig weiblich oder männlich dominiert, geschlechterspezifisch konnotiert und besetzt sind (wie etwa die Beauty-Gurus, eine mädchendominierte Szene oder die Ultras, die als männlich-dominierte Szene gilt, vgl. Jugendszenen.com; Projektgruppe Mannopoly 2012). Es zeigen sich aber auch – vor allem medial vermittelte – Szenen (z. B. Online-Rollenspieler), die über „genderswitching“ oder „genderswapping“ eigene (geschlechtliche) Identitätserfahrungen und -experimente und damit auch neue Wahrnehmungen des Selbst ermöglichen (Vogelgesang 2014).

Besonders bedeutsam neben den optisch identifizierbaren Stilelementen (Kleidung, Frisuren, Musik, Sprache) zur Inszenierung einer Jugendkultur oder -szene ist die damit untrennbar verknüpfte Körpererfahrung: Jede Jugendkultur und jede Jugendszene schreibt sich in den Körper ein und hinterlässt dort Spuren, da die Stilelemente selbst über den Körper transportiert und inszeniert werden, sie wird zu einer Leiberfahrung – ob es nun

die betont aggressiv inszenierten Körper der Metals und Ultras, das sogenannte „genderswitching“ und die ekstatischen Elemente in der Techno-Szene, die Haltung und Gangart der Buggy-Hosenträger im Hip Hop, die sportlichen Elemente bei Skatern und Body-Buildern, die betont sinnlich-inszenierten Schminkrituale bei New Waves, Grufties und Beauty Gurus sind oder die vegetarischen, veganen und frugalen Esskulturelemente, die aus der Tierrechtsidee bei Veganern und Vegetariern hervorgehen – der Körper wird in jeder Jugendkultur zum Medium einer Kultivierung.

Über die Herausbildung und Vermittlung spezifischer Körperpraktiken hinaus bilden Jugendszenen auch Kontexte der Einübung und Verfestigung politischer Haltungen und Beteiligungsformen (vgl. Pfaff 2006). Denn die Stilelemente und ihre jeweils identitätsstiftenden jugendkulturellen Auslegungen sind Symboliken, mit denen spezifische Sichtweisen auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck kommen. Jugendkulturelle Szenen sind also für Jugendliche vor allem als Formationen bedeutsam, in denen gesellschaftliche Verhältnisse infrage gestellt werden können, neue, auf Zeit wichtige, identitätsstiftende Elemente erprobt und wieder verworfen werden können, ohne dass sie direkte Konsequenzen hinsichtlich politisch eindeutiger Zugehörigkeiten nach sich ziehen.

Insbesondere die Frage danach, wie „deviante Jugendkulturen“ entstehen und einzuordnen sind, ist sehr schwierig zu beantworten. Einerseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass Szenen existieren, die tendenziell mit rechtsextremen oder gewaltbereiten, z. T. antidemokratischen Inhalten agieren (etwa die Szene der Faschos, Satanisten und Hooligans) (vgl. Pfaff 2006). „Hinzu kommen rigide Macht-, Unterwerfungs- und Bestrafungsrituale, die den Ausstieg zu einem hohen persönlichen Risiko machen“ (Lorig/Vogelgesang 2011, S. 373). In einigen dieser Szenen findet sich ein stark an klassischen Vorbildern ausgerichtetes geschlechterhierarchisierendes Bild, in dem Mädchen und Frauen ganz bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und aus dem sowas wie ein Verhaltenskodex abgeleitet wird. Unklar ist, wie viele Jugendliche sich solchen Szenen zuordnen. Gleichwohl ist hier bei genauerer Betrachtung Vorsicht geboten: Vorschnelle Verallgemeinerungen und Zuschreibungen können auch von außen Szenen radikalisieren und diskriminieren, wie es etwa bei den Skinheads der Fall war (und z. T. ist). Ein weiteres aktuelles Problem besteht darin, über jugendkulturelle Szenen demokratiefeindliche und/oder rechtsextremistische Tendenzen, die sich insgesamt gesellschaftlich zeigen, als jugendkulturelle Phänomene abzutun, zu verharmlosen oder gar regionalspezifisch oder interessenorientiert verorten zu wollen (etwa: Rechtsextremismus bei ostdeutschen Jugendlichen, Salafismus bei jugendlichen Muslimen, Gewalt bei jugendlichen Fußballfans etc.). Das Problem antidemokratischer Tendenzen ist komplex und lässt sich erst im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Phänomenen genauer lokalisieren.

3.6 Was tun Jugendliche in und mit Politik?

Junge Menschen sind als Teil der politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland aktuell eingebunden u. a. in Auseinandersetzungen über die gesellschaftliche Pluralität, den Erhalt demokratischer Strukturen und den Fortbestand von Bürgerrechten. Dabei werden sie in verschiedenen Rollen und Teilhabeformen selbst zu politischen Akteuren.

Praktiken der Aushandlung kollektiv bindender Entscheidungen erfahren junge Menschen konkret in institutionellen Kontexten, wie Jugendverbänden, Vereinen, der Schule, dem Jugendzentrum oder dem Betrieb. Sie sind dort zugleich Adressatinnen und Adressaten von Prozessen der politischen Bildung und werden gegenwärtig in politischen Zusammenhängen von der Lokal- bis zur Europapolitik vermehrt aufgefordert, sich an entsprechenden Diskursen und Gremien aktiv zu beteiligen, um ihre eigenen Interessen zu vertreten (vgl. Abs. 1.3.4). Beide Prozesse, Aktivitäten der politischen Bildung wie Beteiligungsaufforderungen und Partizipationsangebote konzipieren politisches Handeln Jugendlicher und junger Erwachsener als Prozess der Verselbstständigung und damit als noch im Werden begriffen. Sie gehen gleichsam von einem engen Politikverständnis aus, d. h. sie beziehen sich auf Aspekte der Wahlbeteiligung, der Mitgliedschaft in Parteien und politischen Organisationen sowie auf Einstellungen der jungen Menschen zu Demokratie und demokratischen Prozessen. Das Handeln junger Menschen wird in diesen Zusammenhängen an den etablierten politischen Institutionen und an den politischen Einstellungen, Handlungsformen und Beteiligungen von Erwachsenen gemessen. Allzu oft wird dabei in den Prozessen der politischen Bildung und Beteiligung verkannt, dass jungen Menschen nach wie vor nur eingeschränkte Mitbestimmungsrechte zugestanden werden, z. B. wenn sie vor Vollendung des 16. oder 18. Lebensjahrs nicht an Wahlen teilnehmen dürfen oder wenn die ihnen zugestandenen Partizipationsräume keine

oder nur marginale Entscheidungsbefugnisse und Gestaltungsräume eröffnen. Gerade Jugendliche unter 18 Jahren werden damit im Feld des vorpolitischen bzw. der politischen Übungsarenen positioniert.

Der Möglichkeitsraum politischen Handelns junger Menschen wird in dieser Perspektive stark verkürzt. Denn nur wenige Jugendliche treten mit Vollendung ihres 18. Lebensjahrs sofort in eine Partei ein oder sind in gesellschaftspolitischen Organisationen aktiv, zumal die bloße Mitgliedschaft in einer Organisation oder die Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen nur in eingeschränktem Maße Auskunft über politische Einstellungen, Motivationen und Handlungsmuster gibt. Schaut man so auf politisches Engagement Jugendlicher, dann muss man eher von einem geringen eigenen Aktivitätsspektrum, aber einer weitgehenden Zustimmung zur Demokratie als Staatsform ausgehen (vgl. Gaiser/Gille 2012; Schneekloth 2015).

Erweitert man jedoch den Fokus und bezieht in das Verständnis von politischen Aktivitäten und Ausdrucksformen alle Handlungen ein, in denen sich Jugendliche auf das Gemeinwesen in kritischer, verändernder oder gestaltender Absicht beziehen, dann eröffnet sich ein breiteres Spektrum vielfältiger Formen öffentlicher Interessenartikulationen und politischer Partizipation, die Jugendlichen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt bzw. von ihnen selbst hervorgebracht werden (können). Ebenso kommen damit gerade auch die diversen politischen Implikationen jugendkultureller Praktiken und Symbolwelten deutlicher zum Vorschein und lebensweltbezogene Aktions- und Ausdrucksformen treten stärker als politische Positionierungen hervor, die in ihrer Funktion für politische Sozialisationsprozesse über die Lebenszeit bedeutsam sind. Diese gesellschaftspolitischen Artikulationen junger Menschen können als Positionierungen im Zusammenhang aktueller sozialer Konfliktlinien beschrieben werden. Sie sind eingebunden in Zusammenhänge der politischen Sozialisation, die über die Bildungsinstitutionen hinaus in die Familie und in Gleichaltrigengruppen, in mediale Repräsentationen und den öffentlichen Diskurs einer Gesellschaft hineinreichen.

Die Frage, wie Jugendliche politisch agieren (können), wird im Folgenden entlang der Interessen Jugendlicher für Politik und der Bedeutung gesellschaftspolitischer Problemlagen (vgl. Abs. 3.6.1), ihrer Beteiligung an politischen Organisationen, ihrer Sichtbarkeit und ihrem Engagement in formalen politischen Strukturen (vgl. Abs. 3.6.2) sowie des Wahlverhaltens Jugendlicher als soziale Gruppe im Vergleich zu anderen Altersgruppen (vgl. Abs. 3.6.3) diskutiert. Davon differenziert werden politische Ausdrucksformen Jugendlicher behandelt (vgl. Abs. 3.6.4 und 3.6.5), wobei einerseits Diskursarenen Jugendlicher zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen und andererseits Jugendprotest als spezifischer Handlungszusammenhang beschrieben werden.

Obwohl diese Differenzierungen nur ein erster Versuch sein können, um Erkenntnisse zum jugendlichen Politikverständnis aus den „klassischen Angeln“ zu heben, soll damit explizit deutlich gemacht werden, dass das Spektrum jugendlicher Ausdrucksformen und politischer Aktivitäten mit Fragen nach links-rechts-Zuordnungen, Wahlverhalten oder organisationsbezogenem Engagement sowie Parteizugehörigkeiten keineswegs abgedeckt ist. Ein weiter gefasstes Politikverständnis, wie es hier vorausgesetzt wird, soll also dafür sensibilisieren, dass gerade Jugendliche innovativere und kreativere Formen des Politischen entwickeln, als es viele Untersuchungen bislang abbilden.

Gleichzeitig prägen die Lebenssituation von Jugendlichen sowie die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und das soziale Gefüge, in dem sie leben, entscheidend politische Teilhabe- und Teilnahmemöglichkeiten und -beschränkungen. Das heißt im Klartext: Es gibt Differenzen in den regionalen und lokalen Bedingungen sowie im Zugehörigkeitsstatus der Jugendlichen, was sich dann wiederum auf die Möglichkeiten, sich in Organisationen zu engagieren, auswirken kann. Andererseits sollen differente familiale, schulische oder gruppenbezogene Orientierungs- und Unterstützungsräume, die politisches Engagement Jugendlicher fördern können, in den Blick geraten. Die politische Teilhabe junger Menschen in der bundesdeutschen Gegenwartsgesellschaft ist damit im Spannungsfeld zwischen Prozessen der Verselbstständigung und der Übernahme der Bürgerrolle einerseits sowie solchen der Fremd- und Selbstpositionierung im gesellschaftspolitischen Raum andererseits zu verorten.

3.6.1 Politisches Interesse und politische Positionen

In welchem Maße sich junge Menschen für Politik und aktuelle gesellschaftspolitische Fragen interessieren, gehört zu den zentralen Indikatoren der Beobachtung der politischen Kultur der Jugend. Sie werden als Indikatoren der gesellschaftlichen Integration und Teilhabe Jugendlicher analog zur Erwachsenengesellschaft erhoben, kommentiert und interpretiert.

Gegenüber Erwachsenen zeigt sich bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im historischen Vergleich seit Anfang der 1990er Jahre ein konstant niedrigeres politisches Interesse (Gaiser u. a. 2016, S. 18), und auch im europäischen Gesamtzusammenhang steigt das politische Interesse erst mit zunehmendem Alter (European Commission 2012, S. 234). Zugleich bestehen Differenzen im politischen Interesse junger Menschen zwischen nationalen und regionalen Kontexten. So interessierten sich im Jahr 2011 junge Menschen in Süd- und Osteuropa deutlich weniger für Politik als in den wirtschaftlich stabileren Ländern West- und Nordeuropas (ebd., S. 233). Und auch in der Bundesrepublik besteht seit der Wiedervereinigung Deutschlands Anfang der 1990er Jahre ein konstant niedrigeres Interesse für Politik in den wirtschaftlich schwächeren ostdeutschen Bundesländern (vgl. Gille u. a. 2000, S. 210; Schneekloth 2015). Schließlich unterliegen sowohl das politische Interesse als auch Formen der politischen Teilhabe im Zeitvergleich teilweise deutlichen Schwankungen. So zeigt sich in der historischen Entwicklung, dass das politische Interesse ebenso wie politische Beteiligungsformen junger Menschen im Zeitraum der europäischen Wirtschaftskrise um 2008/2009 und auch 2014 im Zuge des sich entfaltenden Antipluralismus in der Bundesrepublik Deutschland weiterhin deutlich ansteigt (vgl. Abb. 3–2)

Abbildung 3-2

Entwicklungstrends: Politisches Interesse, Partizipation und Aktivitäten in sozialen Bewegungen
18- bis 25-Jährige, 1992–2014, Anteil in %

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 (gewichtet) und AID:A – DJI-Survey 2009 und 2014 (gewichtet)[37]; 18- bis 25-jährige Befragte mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Mindestens 1 Aktivität (verfasste politische Partizipation): Bereits an Wahlen teilgenommen oder in einer Partei mitgearbeitet.

Mindestens 1 Protestaktivität: Bisher an (genehmigten oder nicht-genehmigten) Demonstrationen oder an Unterschriftensammlungen oder an einem Boykott teilgenommen.

Mind. 1 Mitgliedschaft/Aktivität: AID:A 2009/2014: Frage: „Sagen Sie mir bitte, ob Sie in den folgenden Vereinen oder Verbänden aktiv sind.“ Nachfrage in AID:A 2009 bei jenen Befragten, die aktiv sind: „Und sind Sie dort Mitglied?“ AID:A 2014: nur Frage nach Aktivität in Vereinen/Verbänden. DJI-Jugendsurveys: Zuerst Frage nach Mitgliedschaft, dann nach Aktivität.

Politisches Interesse: Zusammenfassung der Befragten, die sich sehr stark oder stark für Politik interessieren (5-stufige Skala: sehr stark/stark/mittel/wenig/überhaupt nicht).

Mindestens 1 Aktivität (Umwelt, Frieden, Menschenrechte): Aktivität/Teilnahme an Umweltschutz-, Friedensinitiativen, Menschenrechtsgruppen oder Bürgerinitiativen.

Den Berechnungen liegen folgende Fallzahlen zugrunde (ungewichtet): n = 3.717 in 1992, n = 3.500 in 1997, n = 3.785 in 2003, n = 4.197 in 2009, n = 5.260 in 2014.

Auch wenn der Zeitvergleich wichtiger Indikatoren der politischen Kultur Jugendlicher nicht für alle Merkmale bis in die Gegenwart fortgeführt werden kann, zeigt sich insgesamt ein Anwachsen politischer Teilhabe junger Erwachsener seit Anfang der 1990er Jahre insbesondere in den Bereichen der Erfahrungen mit verfassten und

[37] Vgl. zur Erläuterung des verwendeten Gewichts *Walper u. a.* 2015, S. 68.

protestbezogenen Beteiligungsformen, aber in den letzten Jahren auch im Bereich des politischen Interesses sowie der Mitgliedschaft in Verbänden (Gaiser/Gille 2012; für Europa vgl. European Commission 2016, S. 234; Hooghe/Boonen 2016). 2003 gaben die befragten jungen Menschen an, dass 19,5 Prozent von ihnen mindestens einmal aktiv waren im Kontext neuer sozialer Bewegungen; bis 2009 ging dieser Anteil auf 16,7 Prozent zurück (DJI-Jugendsurvey 2003; AID:A-DJI-Survey 2009).

In der jüngsten *Shell-Jugendstudie* gaben 41 Prozent der befragten Jugendlichen an, politisch interessiert zu sein – dies sind vor allem Jugendliche aus höheren sozialen Milieus und mit höheren vorhandenen oder angestrebten Bildungsabschlüssen. Hauptschüler und Hauptschülerinnen sowie Jugendliche mit Hauptschulabschluss gaben dagegen nur zu 24 Prozent an, politisch interessiert zu sein, wenngleich in dieser Gruppe ein Anstieg um sechs Prozentpunkte im Vergleich zu 2010 zu verzeichnen war. Ebenso sind es vor allem die jungen Männer, die ein stärkeres Interesse an Politik angeben als weibliche Jugendliche. Gleichzeitig lässt sich hier auch ein Alterseffekt konstatieren: Mit zunehmendem Alter ist ein Anstieg des politischen Interesses von 20 Prozent bei den Zwölf- bis 14-Jährigen, bis auf 52 Prozent bei den 22- bis 25-Jährigen zu verzeichnen (Schneekloth 2015, S. 160). Insgesamt bleibt das politische Interesse junger Menschen hinter dem anderer Altersgruppen zurück (z. B. European Commission 2016, S. 244). Gleichzeitig empfinden sich jedoch mehr junge als alte Menschen als Europäer und verorten sich damit neben regionalen und nationalstaatlichen Zugehörigkeiten auch im europäischen Zusammenhang (ebd.).

Generell stellt sich seit Längerem die Frage, inwiefern die globale Perspektive auf das „politische Interesse“ die Orientierungen unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen überhaupt angemessen einfangen kann (vgl. schon Reinders 2001). Da auch Jugendliche häufig den dominanten engen Politikbegriff übernehmen (vgl. Calmbach 2013, S. 18), geraten ihre Interessen und Aktivitäten etwa im Hinblick auf Tier- oder Umweltschutz, Fragen von Mitsprache und Kritik im sozialen Nahraum des Stadtteils, der Schule oder des Jugendzentrums oft gar nicht in den Blick, wenn sie diese Handlungsfelder nicht zwangsläufig als politische verstehen. Fragt man aber nicht global nach dem politischen Interesse, sondern nach spezifischen Themenbereichen, dann interessieren sich bspw. stärker die Mädchen (55 %) als die Jungen (44 %) für Fragen des Umweltschutzes, jeweils 70 Prozent der Mädchen und Jungen für aktuelles Weltgeschehen sowie 37 Prozent der Jungen und 29 Prozent der Mädchen für Energiepolitik (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 10f.). Bei den klassischen Politikbereichen sinkt das Interesse dann ähnlich den Befunden der *Shell-Studie* auf ca. jeweils ein Viertel der Zwölf- bis 19-Jährigen, die sich für regionale Politik sowie 25 Prozent der Jungen und 15 Prozent der Mädchen, die sich für überregionale Politik interessieren (ebd.). Gleichwohl verweist die *JIM-Studie* 2015 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 16) darauf, dass es mehr als der Hälfte der befragten Jugendlichen wichtig ist, schnell über neue Entwicklungen in der Lokalpolitik und Bundespolitik Bescheid zu wissen.

Wenn vor dem Hintergrund eines eher moderaten Interesses an Politik im Jahr 2015 insgesamt 73 Prozent (2010: 63 %) der Zwölf- bis 25-Jährigen angeben, mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht, zufrieden zu sein, dann kann dies auch als Einschätzung der jungen Menschen gelesen werden, dass eine tiefergehende Auseinandersetzung mit politischen Inhalten nicht nötig sei. Auf den umgekehrten Befund, dass Unzufriedenheit mit der Demokratie mit einem geringeren politischen Interesse einhergeht, deuten aber differenzierende Analysen hin (vgl. Gille/Hoffmann-Lange 2013). Analog zum Interesse an Politik ergeben sich bei der Demokratiezufriedenheit deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen (Ost: 54 %, West: 77 %) sowie zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (56 %), mittlerer Reife oder Realschulabschluss (75 %) und Abitur oder FH-Reife (78 %) (Schneekloth 2015, S. 174). Kritik junger Menschen an den politischen Verhältnissen kommt nicht zuletzt auch in der Wahrnehmung von Politik zum Ausdruck. So ist das Vertrauen in Parlamente und Parteien anhaltend niedrig (ebd., S. 177). Im Institutionenvergleich ist das Vertrauen in Parteien ähnlich gering wie das in Banken und damit noch geringer als in Kirchen und große Unternehmen, denen allen insgesamt eher mit Misstrauen begegnet wird. Dahingegen hat die Bundesregierung in den vergangenen fünf Jahren Vertrauen gewonnen und wird damit im Durchschnitt ähnlich neutral bewertet wie die Europäische Union und die Vereinten Nationen (ebd.). Die europäische Jugendstudie *„European Youth: Participation in Democratic Life“* beschreibt auf Basis von Analysen des Eurobarometers aus dem Jahr 2013 die Bereitschaft Jugendlicher, selbst als Kandidatin oder Kandidat bei Wahlen politische Verantwortung zu übernehmen. Nur rund ein Fünftel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann sich dies vorstellen, über drei Viertel lehnen dies ab – auch in der Bundesrepublik (European Commission, 2013, S. 16). Zugleich wünschen sich nach Resultaten der *Shell-Jugendstudie* 85 % der 15- bis 25-Jährigen „mehr junge Leute in der Politik“ (Schneekloth 2015, S. 179).

So kohärent sich diese Befunde zum Bild einer grundsätzlich demokratieaffinen, aber institutionenkritischen Jugend fügen, bleiben die zugrunde liegenden Daten in ihrem genauen Aussagegehalt interpretationsoffen. Ebenso wie beim politischen Interesse erscheint auch die Frage nach der „Zufriedenheit mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht“ abstrakt, gerade weil hier die politische Kultur („Transparenz und Kommunikation, Entscheidungsfindung und Einbeziehung“, Schneekloth 2015, S. 173) und die gesellschaftliche Wirklichkeit („soziale Lage und Gerechtigkeit, eigene Chancen und empfundene Ausgrenzungen“ (ebd.) bewertet werden soll. Die Fragen setzen also explizites Wissen um die Begriffe Politik und Demokratie sowie damit verbundene Strukturen und Handlungsformen voraus. Damit bleibt grundsätzlich bei allen Annahmen eines weit verbreiteten Verständnisses der Begriffe offen, was Jugendliche unter diesen Fragen subsumieren und worauf sich ihre Antworten tatsächlich beziehen.

Zur Klärung beitragen können hier inhaltliche Analysen zu konkreten politischen Einstellungsdimensionen, z. B. zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen und Gegenwartsproblemen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Auseinandersetzung um die Frage der Pluralisierung der Gesellschaft, die vor allem an der Thematik der Zuwanderung diskutiert wird, deutet sich bspw. in den Resultaten der *Shell-Jugendstudien* eine Perspektive junger Menschen an, für die eine durch Migration geprägte Gesellschaft Normalität ist. So gehen zuwanderungskritische Stimmen bei jungen Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren, die sich eine Beschränkung von Zuwanderung wünschen, im Kontext von europäischer Wirtschaftskrise und zunehmender Fluchtmigration seit Mitte der 2000er Jahre von 58 Prozent auf 37 Prozent zurück (Schneekloth 2015, S. 186) und mehr als jede bzw. jeder zweite Befragte spricht sich noch 2015 für gleichbleibende Bedingungen in der Zuwanderung Geflüchteter aus. Differenzen in der Perspektive auf Zuwanderung zeigen sich dominant im regionalen Vergleich, wobei in Ostdeutschland zuwanderungsskeptische Positionen deutlich verbreiteter sind. Auch nach politischer Selbstverortung im Links-Rechts-Spektrum bestehen deutliche Differenzen in der Perspektive auf Zuwanderung. Im europäischen Zusammenhang gilt, dass Jugendliche und junge Erwachsene seltener und in geringerem Maße abwertende Einstellungen, wie Rassismus, Sexismus, Homophobie etc. aufweisen als ältere Erwachsene (Zick u. a. 2011, S. 109). Auch hier gilt, dass menschenfeindliche Einstellungen mit zunehmendem Alter ansteigen.

Gleichzeitig hat mehr als die Hälfte der in der jüngsten *Shell-Jugendstudie* befragten Menschen bereits selbst Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht, für ca. 15 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehört dies zur Alltagserfahrung (Schneekloth 2015, S. 188). Am stärksten mit Diskriminierungserfahrungen vertraut sind junge Menschen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Staatsbürgerschaft (ebd.).

3.6.2 Politische Beteiligung: Wahlen und Mitgliedschaften in politischen Organisationen

Das Verhältnis junger Menschen zu institutionalisierten politischen Zusammenhängen wird neben Einstellungen und Sichtweisen vor allem in ihrem Wahlverhalten sichtbar. Trotz aller nachweisbarer Veränderungen in der Kultur der politischen Beteiligung, insbesondere bei jungen Menschen, bildet die Teilnahme an Wahlen als relativ niedrigschwellige Ausdrucksform der politischen Verantwortungsübernahme bis heute die am weitesten verbreitete Beteiligungsform (vgl. European Commission 2016, S. 246). So hat im Jahr 2012 jede bzw. jeder zweite wahlberechtigte befragte junge Mensch unter 25 Jahre in Europa in den vergangenen drei Jahren an einer Wahl im lokalen, regionalen, nationalen oder europäischen Zusammenhang teilgenommen. Zwischen 1990 und 2011 hat dabei der Wähleranteil unter den jungen Menschen in den meisten europäischen Ländern deutlich abgenommen, in der Bundesrepublik Deutschland um ca. zwölf Prozent (EACEA 2013, S. 54). Als deutsche Staatsangehörige sind Jugendliche ab dem Alter von 18 auf der Ebene von Bundestagswahlen wahlberechtigt, im Kontext von Kommunalwahlen teilweise auch schon ab 16. Ein Blick auf Wahlberechtigung und Wahlverhalten zeigt, inwieweit junge Menschen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen politischen Einfluss geltend machen und inwiefern sie Wahlen beeinflussen können.

Tabelle 3-1

Wahlberechtigte, Wähler- und Wählerinnen und Wahlbeteiligung nach Altersgruppen und Geschlecht
Bundestagswahl 2013 (und ausgewählten früheren Bundestagswahlen)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Wahl-berechtigte	Sp-%	Wähler/innen	Sp-%	Wahlbeteiligung			
					2013 (%)	2002 (%)	1990 (%)	1983 (%)
18 - 21	2.015.200	*3,3*	1.294.100	*2,9*	*64,2*	*70,2*	*64,7*	*84,3*
21 - 25	3.365.000	*5,4*	2.029.700	*4,5*	*60,3*	*68,1*	*61,8*	*81,5*
25 - 30	4.406.200	*7,1*	2.747.800	*6,1*	*62,4*	*72,1*	*66,3*	*83,8*
30 - 35	4.289.600	*6,9*	2.811.200	*6,3*	*65,5*	*76,7*	*71,3*	*87,0*
35 - 40	3.922.100	*6,3*	2.694.500	*6,0*	*68,7*	*79,6*	*75,7*	*89,3*
40 - 45	4.776.900	*7,7*	3.458.100	*7,7*	*72,4*	*80,0*	*79,6*	*91,1*
45 - 50	6.319.900	*10,2*	4.718.500	*10,5*	*74,7*	*81,1*	*82,1*	*92,2*
50 - 60	11.521.100	*18,6*	8.698.600	*19,4*	*75,5*	*84,0*	*84,6*	*92,7*
60 - 70	8.504.100	*13,7*	6.784.000	*15,1*	*79,8*	*86,4*	*86,5*	*92,3*
70 und mehr	12.826.800	*20,7*	9.598.300	*21,4*	*74,8*	*78,4*	*74,5*	*84,9*
Insgesamt	**61.946.900**	***100***	**44.834.800**	***100***	***72,4***	***79,6***	***78,4***	***88,4***

Quelle Bundeswahlleiter 2015, eigene Darstellung

Insgesamt stellten unter 25-Jährige bei der Bundestagswahl 2013 8,8 Prozent der Wahlberechtigten und 7,4 Prozent der Wählerinnen und Wähler. Dies weist auf eine begrenzte „Wahlmacht“ von Jugendlichen hin. Die Wahlbeteiligung ist in den drei hier aufgeführten Gruppen der unter 30-Jährigen unter allen Altersgruppen am geringsten: Weniger als zwei Drittel der Wahlberechtigten gingen in diesen Altersgruppen zur Wahl. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass die jungen Wählerinnen und Wähler auch an früheren Bundestagswahlen schon immer unterdurchschnittlich beteiligt waren, allerdings teilweise auf einem höheren Niveau. Auffällig ist die doch recht hohe Vergleichbarkeit der Wahlbeteiligung der drei Altersstufen mit der Wahl von 1990 – hier war der Unterschied in der Wahlbeteiligung zu den Älteren deutlich größer. Zudem zeigt sich im Zeitvergleich, dass die potenziellen Erstwählerinnen und -wähler schon traditionell ihr Wahlrecht immer etwas stärker ausgeübt haben als diejenigen, die als junge Erwachsene schon einmal gewählt haben.

Im Unterschied zur Beteiligung an Wahlen oder auch der Mitarbeit in Vereinen und Verbänden sind organisierte Formen klassischen politischen Engagements, wie Mitgliedschaften in Parteien und Gewerkschaften, aber auch die Beteiligung in Bürgerinitiativen für Jugendliche heute kaum noch ein Thema. So finden sich hier lediglich zwei bis drei Prozent der zwölf- bis 25-jährigen jungen Menschen als Aktive wieder, wobei Gewerkschafts- und Parteimitgliedschaften überhaupt erst in höheren Altersgruppen Relevanz besitzen [38] Dieses Ergebnis ist nicht sonderlich erstaunlich, ist doch eine offizielle Mitgliedschaft in einer Partei zumindest teilweise an das Alter gekoppelt (ein Parteieintritt ist möglich ab einem Alter von 16 Jahren bei den Parteien CDU, CSU, FDP und Die Linke bis 2007 bzw. ab 14 Jahren bei der SPD seit 1998; die Grünen legen kein Mindesteintrittsalter fest). So waren etwa im Jahr 2014 in der CDU 0,6 Prozent der Parteimitglieder zwischen 16 und 20 Jahre sowie 2,1 Prozent zwischen 21 und 25 Jahre alt; in der SPD waren dies 0,8 bzw. 2,8 Prozent und bei den Grünen 1,5 bzw. 4,8 Prozent (Niedermayer 2015). Noch niedriger ist der Anteil der jungen Menschen in nationalen Parlamenten, der im Jahr 2011 in der BRD bei je unter zwei Prozent lag – bei ähnlich niedrigen Werten in den meisten europäischen Demokratien (European Commission 2012, S. 237). Darüber hinaus verfügen alle Parteien, die im Bundestag vertreten sind, über Jugendorganisationen, in denen sich Jugendliche zwischen 14 und 35 Jahren (bzw. 27 bei der Grünen Jugend) engagieren können. Mitgliederzahlen liegen hier beispielsweise bei ca. 8.000 bei der Grünen Jugend, 120.000 bei der Jungen Union und 50.000 bei den Jusos, die auch Doppelmitgliedschaften in Jugendorganisation und Partei beinhalten können. Gewerkschaftlich organisiert waren im Jahr 2015 ca.

[38] Die AID:A-Studie des DJI (Walper u. a. 2015, S. 47) verweist für die 18- bis 32-Jährigen ebenfalls nur auf 4 Prozent Aktive in „Politischen Organisationen/Parteien“ insgesamt.

510.000 Jugendliche (jünger als 27 Jahre), was einem Anteil an den Gesamtgewerkschaftsmitgliedern von 8,4 Prozent entspricht (DGB Jugend 2015). Zu fragen wäre in diesem Kontext vor allem danach, was Parteien sowie Gewerkschaften und ihre Jugendorganisationen Jugendlichen bieten, welche Interessen sie vertreten und inwiefern sie einen Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher aus unterschiedlichen Herkunftskontexten aufweisen, der diese zu einem Engagement motiviert.

Porträt 3-5

Wochenplan Clara, 22 Jahre

Clara studiert Kunst an einer Fachhochschule in einer westdeutschen Großstadt nahe der niederländischen Grenze und lebt in einer Wohngemeinschaft. Ihr Tag beginnt um 8.00 Uhr, nach dem Aufstehen und der Morgentoilette frühstückt sie gern lange, sieht sich dabei öfter eine Dokumentation im Fernsehen an, liest die Tagesnachrichten oder surft im Internet. Gegen 9.30 Uhr beginnt sie meist mit ihren Erledigungen für das Studium, lernt in der Bibliothek, bereitet einen Vortrag vor, besucht Seminare und Vorlesungen oder geht zu den Treffen ihrer autonomen Lerngruppe. Um ihr Studium finanzieren zu können, arbeitet sie als Aushilfskraft bei einer Modekette, meist an den Freitagen von 11.00 bis 19.00 Uhr. Da diese Arbeit für sie „richtig uncool, anstrengend“ ist, ist sie auf der Suche nach einer neuen Arbeitsgelegenheit.

Wann immer es ihre Zeit erlaubt, trifft sie sich mit ihren Freundinnen zum „Kochen und quatschen“, manchmal schauen sie sich an den Abenden gemeinsam einen Film an oder gehen tanzen. Wäsche waschen, Zimmer aufräumen, Handwerkertermine organisieren und die gemeinsame Wohnung in Ordnung halten sind für sie wichtige Dinge, die sie jeweils zwischendurch, mal am Mittag, mal am Morgen, mal in den Abendstunden erledigt, obwohl sie sich dann oft angespannt fühlt.

Das Studium hat für sie hohe Priorität, daneben treibt sie regelmäßig Sport, sie geht zum Kickboxen und besucht einen Fitnesskurs („muss sein“). Ihr Tag endet meist gegen 23.30 Uhr, manchmal auch später. An den Wochenenden lernt Clara für ihr Studium, schläft gern lange und ruht sich aus, mal bummelt sie mit einer Freundin durch die Geschäfte oder geht am Abend auf eine Party. Sie liebt es, mit ihren Freundinnen Essen zu gehen und versucht, dies so oft wie möglich zu tun – mal mittags in der Mensa, mal am Abend in ein Restaurant.

3.6.3 Politische Beteiligung: Ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Verbänden

Jugendliche im Alter zwischen 14 und 19 Jahren sind im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang die am stärksten ehrenamtlich engagierte Gruppe, jede bzw. jeder Zweite von ihnen ist aktiv (Vogel u. a. 2014, S. 98). Die wichtigsten Sozialräume organisationsbezogenen gesellschaftspolitischen Engagements sind für Jugendliche dabei Vereine und Verbände[39] sowie Schulen oder Hochschulen (vgl. Abb. 3–3). Mit ihrer Fokussierung auf spezifische Interessen, etwa in den Bereichen Sport, Kultur, Technik oder Naturschutz, beziehen sich insbesondere Vereine und Verbände direkt auf die Belange und Fragen junger Menschen und eröffnen damit auch Möglichkeitsräume politischer Sozialisationsprozesse. In Jugendverbänden übernehmen Jugendliche zudem Leitungsverantwortung, entscheiden über gemeinsame Aktivitäten, organisieren Beteiligung auch über die eigenen Verbände hinaus, entwickeln politische Positionierungen und wirken in vielfältigsten Themenbereichen auf politische Prozesse ein. Es zeigt sich jedoch, dass die Frage nach einer Mitgliedschaft in Organisationen und Verbänden in erster Linie von der (biografischen) Lebenssituation abhängig ist. Auch wenn ehrenamtliches Engagement bzw. freiwilliges Engagement in vielen Fällen nicht direkt mit politischen Zielen verbunden ist, kann es jedoch als gesellschaftspolitisches Handeln im Sinne der Verantwortungsübernahme für bestimmte Aufgaben und Bereiche verstanden werden. Gerade die bundesdeutsche Gesellschaft ist maßgeblich durch pri-

[39] Eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Organisationsformen ehrenamtlichen Engagements ist auf der Basis vorliegender Daten kaum möglich, da zum einen gesonderte bundesweite Daten über die Inanspruchnahme etwa von Jugendverbandsarbeit bislang kaum vorliegen. Zum anderen wird bei der Erhebung ehrenamtlichen Engagements oder auch organisierter Freizeitaktivitäten allgemein oft nicht zwischen unterschiedlichen Organisationsformen differenziert, was eine eindeutige Zuordnung zu Jugendverbänden oder Vereinen erschwert. Eine Vergleichbarkeit dieser Daten ist zudem durch differente Gruppierungskriterien organisierter Freizeitaktivitäten und Formen ehrenamtlichen Engagements kaum möglich. Die Einschätzung einer unzureichenden Datenlage gilt auch dann, wenn man die Datenerhebungen der Verbände selbst mit in Betracht zieht. Solche Erhebungen sind bislang eher selten und liegen gegenwärtig nur in Einzelergebnissen vor, die kaum miteinander vergleichbar bzw. aggregierbar sind.

vate und gemeinnützige Vereins- und Verbandslandschaft geprägt und das freiwillige Engagement von Menschen aller Altersgruppen muss als Ausdruck eines solchen Selbstverständnisses einer Gesellschaft verstanden werden, die von ihren Bürgerinnen und Bürgern (mit)getragen wird. So zeigt sich für junge Menschen in der Bundesrepublik im europäischen Vergleich auch ein überdurchschnittliches Engagement, im Jahr 2014 gaben hier über 30 Prozent der 15- bis 30-Jährigen an, in den letzten zwölf Monaten in organisierter Form ehrenamtlich aktiv gewesen zu sein (European Commission 2016, S. 255).

Abbildung 3-3

Junge Menschen sind oft oder gelegentlich gesellschaftlich aktiv
12- bis 25-Jährige, Anteil in %

Quelle: *Shell Deutschland Holding (2002, 2006, 2010, 2015)* (eigene Darstellung)

1 Das Item Projektgruppe wurde 2002 und 2006 als „selbst organisiertes Projekt“ abgefragt, das Item „Schule/Hochschule“ wurde 2002 anders abgefragt.

Zur Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements liegen aus verschiedenen Studien widersprüchliche Befunde vor. Nach Ergebnissen des Bundesfreiwilligensurveys war das Engagement junger Menschen zwischen 15 und 30 Jahren zwischen 1999 und 2009 mit ca. einem Drittel ehrenamtlich Engagierter nahezu konstant und ist zum Jahr 2014 sprunghaft auf 47 Prozent angestiegen (Vogel u. a. 2014, S. 99). Auch europäische Surveys beschreiben für junge Menschen in der Bundesrepublik einen Anstieg des Engagements zwischen 2011 und 2014 (European Commission 2016, S. 255). Befunde der *Shell-Jugendstudien* verzeichnen dagegen für die Altersgruppe der Zwölf- bis 25-Jährigen einen deutlichen Rückgang des gesellschaftlichen Engagements von ehemals 47 Prozent im Jahr 2010 auf 38 Prozent im Jahr 2015 (vgl. Schneekloth 2015, S. 196). Dabei sind laut *Shell-Daten* (siehe Abb. 3–3) vor allem Aktivitäten in Schulen und Hochschulen sowie Kirchengemeinden und Ju-

gendorganisationen rückläufig, ohne dass dies zwangsläufig durch persönliche oder selbst organisierte Aktivitäten aufgefangen wird. Die Erhebungen verweisen insbesondere auf einen Rückgang bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Studierenden, der von den Autoren mit dem Faktor fehlender verfügbarer Zeit infolge bildungspolitischer Entscheidungen, etwa zu G8 oder neuen Studienstrukturen, begründet wird (vgl. Schneekloth 2015, S. 196). Diese diskrepanten Befunde bilanzierend kann jedoch angenommen werden, dass über ein Drittel junger Menschen konstant ehrenamtlich aktiv ist.

Für eine andere Näherung an den Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ehrenamtlich engagiert sind, können neben dem Freiwilligensurvey und den *Shell-Studien* auch die Daten der *AID:A-Befragung* 2014 herangezogen werden. Dort wurde gefragt, ob die in den Organisationen Aktiven ein Amt oder eine Funktion ausüben. Auch wenn dies weit reichen kann (Mannschaftskapitän/in, Messdiener, Gruppenleiter/in), ist dies auch ein möglicher Näherungswert für die Quantifizierung ehrenamtlichen Engagements (vgl. Abb. 3–4).

Abbildung 3-4

Jugendliche mit Ämtern und Funktionen in Vereinen und Verbänden
12- bis 25-Jährige nach Geschlecht, Anteil an allen Jugendlichen in %

Quelle: AID:A 2014, eigene Berechnungen, Daten gewichtet[40]

Fasst man diese Kategorien zusammen (inklusive Sport), dann kommt man auf einen Anteil von etwa 24 Prozent der Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren, die ehrenamtlich eine Funktion ausüben – und damit einen Wert, der etwas unterhalb dem des Freiwilligensurveys liegt. In einem deutlich weiteren Sinne allgemein nach der Häufigkeit und den thematischen Bezügen ihres nicht-organisationsbezogenen gesellschaftlichen Engagements befragt, gaben immerhin 39 Prozent der jungen Menschen in der *Shell-Jugendstudie* 2010 an, sich oft und weitere 42 Prozent gelegentlich außerhalb von spezifischen Organisationen gesellschaftlich und sozial zu engagieren (Schneekloth 2010, S. 152). Ganz oben auf der Liste steht dabei der Einsatz für die Interessen und die Freizeitgestaltung von Jugendlichen und damit für Aktivitätsfelder, die unmittelbar an ihre lebensweltbezogenen Erfahrungen anknüpfen. Bei denjenigen, die oft außerhalb organisationsbezogenen Engagements aktiv sind, zeigen sich – anders als beim politischen Interesse allgemein – keine geschlechtsspezifischen Unterschiede und hier sind dann auch 31 Prozent der Befragten mit angestrebtem oder erreichtem Hauptschulabschluss aktiv sowie 34 Prozent derjenigen, die angeben, nicht politisch interessiert zu sein (ebd.).

[40] Vgl. zur Erläuterung des verwendeten Gewichts *Walper u. a.* 2015, S. 68.

Bezogen auf die Frage, wer ehrenamtlich aktiv ist, gilt im europäischen Gesamtzusammenhang: je jünger, desto engagierter, und auch im bundesweiten Freiwilligensurvey waren 2015 mit einem Anteil von 52 Prozent ehrenamtlich Engagierter die 14- bis 19-jährigen Jugendlichen aktiver als die jungen Erwachsenen unter 25 Jahre (48 %), während das Engagement in der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen (40 %) deutlich abfällt.

Abbildung 3-5

Freiwillig engagierte Personen 2014
Anteil in %

Quelle: Deutsches Zentrum für Altersfragen (2014), Deutscher Freiwilligensurvey, gewichtet, eigene Berechnungen, (n = 28.689)

Weitere Differenzierungsfaktoren im ehrenamtlichen Engagement bestehen im Geschlecht, dem Bildungsstand sowie der Wohnmobilität. So zeigen sich bis zum Alter von 20 Jahren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Anteil der Engagierten. Ab 20 geht jedoch das Engagement der jungen Frauen deutlich zurück. Zwischen 20 und 24 Jahren sind 28 Prozent der jungen Frauen und 40 Prozent der jungen Männer engagiert (Picot 2012, S. 83f.). Erst ab Mitte des vierten Lebensjahrzehnts nimmt das Engagement der Frauen wieder zu, wenn sie im Kontext von Familiengründung freiwillige Aufgaben in Kindergarten und Schule übernehmen. Differenziert man den Bildungsstatus junger Menschen nach niedrigen (maximal Hauptschulabschluss), mittleren und hohen Abschlüssen (Fach-/Abitur), zeigen sich weitere Unterschiede: Der Anteil der Engagierten steigt von niedriger zu mittlerer und schließlich zu hoher Bildungsgruppe an: 19 Prozent, 29 Prozent, 44 Prozent (Picot 2012, S. 75f.). Auch die Verwurzelung in einer Region wirkt sich positiv auf das Engagement aus: Junge Menschen, die ihren Wohnort zumindest einmal gewechselt haben, sind deutlich weniger engagiert als die bisher Nicht-Mobilen (Picot 2012, S. 89). Außerdem gibt es Unterschiede im Engagement zwischen Nicht-Mobilen und jenen Jugendlichen, die seit zehn Jahren am Wohnort leben. Empirische Befunde zeigen zudem, dass bislang Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger in klassischen Vereinen und Initiativen engagiert sind, was sich auch dadurch erklären lässt, dass der Einstieg junger Menschen in Vereine und Verbände häufig über Eltern, Geschwister und Verwandte und die Milieus erfolgt. Sind diese nicht engagiert, weil sie z. B. erst zugewandert sind, ist gut nachvollziehbar, dass dann Jugendliche mit Migrationshintergrund auch seltener einen Zugang in Vereine und Verbände finden – das Engagement in Migrantenorganisationen ist hier bislang wenig in den Blick gerückt.

Bezogen auf die Inhalte des Engagements zeigt sich im europäischen Zusammenhang, dass humanitäre, nachbarschaftliche und entwicklungsbezogene Tätigkeiten sowie sportliche und trainingsorientierte Aktivitäten im Vordergrund stehen – je ca. 40 Prozent der jungen Menschen sind hier aktiv (European Commission 2016, S. 257). In den Bereichen Kunst und Kultur, Menschenrechte, Religion und Natur- und Tierschutz sind dagegen mit je ca. 15 Prozent deutlich weniger junge Menschen aktiv und direktes politisches Engagement bindet nur acht Prozent (ebd.). Besonders am Engagement junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland sind dabei die höhere Bedeutung von Sportvereinen und Jugendverbänden sowie ein geringerer Anteil derjenigen, die sich

gar nicht engagieren (European Commission 2013a, S. 8). Auch Resultate des Freiwilligensurveys weisen darauf hin, dass die Bereiche Sport, Kultur und Musik, Bildungsinstitutionen und Jugendarbeit und Religion die relevantesten Felder ehrenamtlichen Engagements sind. Junge Menschen in der Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen sind dabei insbesondere im Sport (55 %), im Bereich Kultur und Musik (21 %) sowie in den Feldern der Religion (14 %), der Jugendarbeit (13 %) sowie bei den Hilfs- und Rettungsdiensten (8 %) aktiver als andere Altersgruppen. Insbesondere Hilfsdienste, wie die Feuerwehr und Rettungsdienste, aber auch Gewerkschaften erreichen dabei junge Menschen aus allen sozialen Schichten, wohingegen gerade interessenbezogene Aktivitäten in Sport oder Kultur vor allem von jungen Menschen aus sozialstrukturell und bildungsbezogen privilegierten Gruppen ausgeübt werden (vgl. Gille 2015, S. 48). Dies gilt in besonderem Maße für Parteien, aber auch Vereine und Verbände sind keine milieuunabhängigen Aktivitätsräume, in denen sich Jugendliche engagieren (können und wollen).

3.6.4 Politische Ausdrucksformen Jugendlicher zwischen Teilhabe und Jugendprotest

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass junge Menschen in der Bundesrepublik Deutschland dem demokratischen System grundlegend positiv gegenüberstehen. Das Interesse Jugendlicher und junger Erwachsener für politische Zusammenhänge schwankt mit den Politikfeldern und Ebenen des politischen Betriebs sowie individuellen Merkmalen, wie Geschlecht, Alter oder Bildungsstand. Etwa 40 Prozent der Zwölf- bis 25-Jährigen sind politisch interessiert (vgl. Schneekloth 2015, S. 158), etwa genauso viele sind als Mitglieder in Vereinen oder Verbänden in kollektive Zusammenhänge eingebunden, ca. ein Drittel ist hierin ehrenamtlich aktiv. Mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen beteiligt sich an Wahlen. Gleichzeitig zeigen sich junge Menschen anhaltend skeptisch gegenüber Regierungsinstitutionen und Parteien. Ihre Einstellungen im Zusammenhang mit Zuwanderung und gesellschaftlicher Pluralisierung zeugen hingegen von Offenheit – Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Antipluralismus sind, wenngleich öffentlich noch immer ab und an so diskutiert, schon seit langem keine Jugendphänomene (z. B. Krüger u. a. 2004; Zick/Klein 2014). Gegenüber der Altersgruppe der Erwachsenen ergibt sich jedoch ein Spannungsfeld. So sind junge Menschen trotz ihres – im Vergleich zu Erwachsenen – höherem gesellschaftlichen Engagement weniger stark als diese in politisch institutionalisierte Zusammenhänge eingebunden. Gerade in formalisierten politischen Entscheidungsprozessen sind sie damit weniger repräsentiert und einflussreich.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich die Mehrheit der jungen Menschen nicht aktiv politisch positioniert. Gerade mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene muss politisches Handeln zudem in einem weiter gefassten Sinne als Akt verstanden werden, die eigene Lebensweise mit der allgemeinen Gesellschaft in Verbindung zu bringen. Politisches Handeln beginnt demnach dort, wo Jugendliche „das Private überschreiten und sich mit ihren Anliegen an die Öffentlichkeit eines Gemeinwesens wenden, ihre Themen/Kritiken/Interessen oder Ähnliches vorbringen und diese zum Thema einer allgemeinen Auseinandersetzung und gemeinsamen Regelung machen (oder zu machen versuchen)“ (Sturzenhecker 2012, S. 153). Unter dieser Prämisse kommen auch politische Aktionsformen jenseits institutioneller Zugehörigkeit und ohne direkte Bezugnahme auf etablierte politische Entscheidungsgremien in den Blick, die als Teil der kritischen öffentlichen Wahrnehmung politischer Prozesse unter dem Stichwort „monitoring democracy“ verhandelt werden. Gerade für junge Menschen, die als Altersgruppe kaum über Vertreterinnen und Vertreter in politischen Gremien verfügen, erscheint die Repräsentativität politischer Entscheidungsgremien eingeschränkt. Einflussmöglichkeiten bestehen für sie damit insbesondere auf der Ebene der Kritik politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen im Kontext von politischer Bildung, unkonventionellen sowie medialen Protestformen, der Mitarbeit in sozialen Bewegungen und im Aktivismus juveniler Protestkulturen.

Unkonventionelle politische Aktivitäten

In dieser Perspektive geraten nicht-organisationsbezogene politische Aktivitätsformen, wie die Teilnahme an Demonstrationen, die Beteiligung an Unterschriftensammlungen oder Warenboykotten, aber auch mediale Protestformen, wie Internetpostings (z. B. Blogs, Videos, Forenbeiträge) oder die Beteiligung an Petitionen oder Flashmobs als politische Ausdrucksmöglichkeiten und Artikulationsformen von Kritik in den Fokus. Jugendliche engagieren sich hier für Themen und Interessen, die sich stärker auf soziale, ethische und ökologische Fragen beziehen und damit deutlicher an ihre konkreten lebensweltlichen Erfahrungen gekoppelt sind, ohne sich über eine längerfristige Mitgliedschaft binden zu müssen.

Im europäischen Zusammenhang haben von den in den Jahren 2012 bzw. 2014 befragten 15- bis 29-Jährigen etwa zwölf Prozent an organisierten politischen Aktivitäten im lokalen Kontext teilgenommen, zehn Prozent haben an einer genehmigten Demonstration teilgenommen, fast 15 Prozent haben bestimmte Produkte boykottiert, fast ein Viertel der Befragten hat Petitionen unterzeichnet und ca. sieben Prozent tragen Sticker oder Patches mit politischen Aussagen an ihrer Kleidung (European Commission 2016, S. 250). Dabei ist der Anteil junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, die diese Aktivitäten ausgeübt haben, z. T. noch deutlich höher (ebd.): hier haben bspw. 30 Prozent eine Petition unterzeichnet und 20 Prozent politisch konsumiert. Die Ergebnisse der Befragung des Eurobarometers zeigen gleichzeitig, wie stark das politische Protestverhalten junger Menschen historischen Konjunkturen unterliegt, wenn im Jahr 2010 knapp 20 Prozent der jungen Menschen in der Bundesrepublik über Demonstrationserfahrung verfügen, zwei Jahre später dagegen nur noch knapp zehn Prozent (European Commission 2016). Auch andere Studien weisen auf non-konventionelle Partizipationserfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hin. Auf der Grundlage von Daten der *AID:A II-Studie* zeigt sich etwa für das Jahr 2014 folgender Erfahrungszusammenhang der befragten 16- bis 17-Jährigen mit unkonventionellen Protestformen: 25 Prozent haben bereits an einer Unterschriftensammlung teilgenommen, 15 Prozent haben aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottiert oder gekauft, 15 Prozent haben sich an einer Online-Protestaktion und 9 Prozent an einer Demonstration beteiligt und 7 Prozent haben im Internet aktiv an politischen Diskussionen teilgenommen.[41] Nach Daten der *Shell-Jugendstudie* aus dem Jahr 2015 haben 34 Prozent der Zwölf- bis 25-Jährigen Waren boykottiert, 28 Prozent haben Petitionen und 26 Prozent Unterschriftensammlungen unterzeichnet, 23 Prozent an Demonstrationen teilgenommen und 14 Prozent sind über das Internet Aktionsaufrufen gefolgt (Schneekloth 2015, S. 198).

Online-Partizipation für alle?

Insbesondere das Internet wird in den letzten Jahren verstärkt als jugendgemäßeres Medium politischen Engagements diskutiert, da es dem Trend entgegenkommt, politisches Engagement eher individualisiert und an (wechselnden) Interessen orientiert zu verfolgen (vgl. Spaiser 2011; Sass 2015). Die wenigen Studien, die es aktuell zu diesem Themenfeld gibt, zeigen, dass internetbezogene Praktiken aktiven politischen Handelns, wie E-Petitionen, Protestmailaktionen, Online-Diskussionen oder Blog- und Videoproduktionen mit politischem Bezug durchaus Aktivitätsformen darstellen, die von Jugendlichen genutzt werden. Wenngleich verlässliche Nutzungsdaten noch ausstehen, wird deutlich, dass eine solche aktive Partizipation über das Internet, je nach Art der Aktivität für bis zu einem Viertel der Jugendlichen eine Rolle spielt und im Zusammenhang mit den Faktoren Geschlecht, Alter und Bildungshintergrund steht. Dabei sind es eher die älteren männlichen Jugendlichen aus höheren Bildungsmilieus, die sich hier einbringen (vgl. Spaiser 2011; Wagner/Gebel 2014). Die Differenzen, die bereits offline im Hinblick auf politische Partizipation und Engagement bestehen zeigen sich damit auch online, sodass hier ähnliche Gruppen von Jugendlichen die digitalen Medien stärker aktiv zu Partizipationszwecken nutzen.

Neben dieser Vielfalt von aktiven Partizipationsformen wird das Internet von den meisten Jugendlichen in Bezug auf politische Inhalte und Aktionen eher rezeptiv als Quelle für Informationen genutzt (zusf. Wagner u. a. 2015). Insbesondere bei Jugendlichen aus unteren Bildungs- und Sozialmilieus verweisen *Calmbach* und *Borgstedt* (2012, S. 63) auf ein Informationsverhalten, das stärker von Passivität geprägt ist, indem diese Jugendlichen vor allem über unterschiedliche Medien präsentierte Informationen konsumieren und weniger aktiv danach suchen. Eine Sonderstellung nehmen im Hinblick auf politische Information und Partizipation von Jugendlichen die sozialen Netzwerke ein, die unterschiedliche Arten von Aktivitäts- und Informationskanälen, wie Informationsseiten, Chats, Foren etc. integrieren (Wettstein 2012). Passives Konsumieren ist hier ebenso möglich wie niedrigschwelliges Agieren, indem über Informationen im eigenen Profil, Eigenbeiträge in Form von kurzen Mitteilungen, das Teilen von Bildern, Videos oder Links sowie über das Liken anderer Beiträge aktiv Selbstpositionierungen vorgenommen werden, die sich auf politische Themen beziehen können oder sich kritisch mit den lebensweltbezogenen Erfahrungen im sozialen Nahraum auseinandersetzen (vgl. Wagner/Gebel 2014; vgl. ausführlich Abs. 4.1).

[41] Quelle: AID:A – DJI-Survey 2014 (gewichtet); eigene Berechnungen.

Zivilgesellschaftliche Organisationen und Protestgruppen

Jenseits des Betriebs etablierter und rechtlich verankerter politischer Institutionen bieten Soziale Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen und Protestgruppen als problembezogene Netzwerke Jugendlichen und jungen Erwachsenen Perspektiven interessengeleiteter Teilhabe (vgl. Gaiser/Gille 2012). Die Sympathie junger Menschen für Umwelt-, Friedens- oder Frauenbewegungen, Tierschutzgruppen oder globalisierungskritische Netzwerke unterliegt dabei historischen Schwankungen bis hin zum Bedeutungsverlust oder Aufstieg einzelner Gruppen (z. B. Pfaff/Krüger 2006). Europaweit haben im Jahr 2010 etwa 15 Prozent der 15- bis 29-Jährigen Erfahrungen in zivilgesellschaftlichen Organisationen und Gruppen gesammelt, seit 2002 ist dieser Anteil erheblich gestiegen (European Commission 2016, S. 240). Auch in der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich ein Zuwachs des Engagements junger Menschen in entsprechenden Gruppen: dort waren 2002 ca. 17 Prozent, im Jahr 2010 hingegen fast 25 Prozent der unter 29-Jährigen aktiv. Hierbei zeigen sich nur marginale Differenzen zwischen den Geschlechtern, zwischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationserfahrung (vgl. Gaiser/Gille 2012). Relevante Bedingungen auf der Ebene der Einzelnen sind gleichwohl der Bildungsstand sowie das politische Interesse. Auf der Grundlage des *Surveys AID:A* aus dem Jahr 2009 deutet sich an, dass hierbei regionalen Initiativen, die sich für die Verbesserung konkreter Infrastrukturen und Lebensverhältnisse einsetzen, besondere Bedeutung zukommt: hier engagieren sich ca. zehn Prozent der jungen Menschen zwischen 18 und 29 Jahren (ebd., S. 167). Umweltschutzgruppen bilden für etwa fünf Prozent der Altersgruppe Zusammenhänge der Teilhabe und Menschenrechtsgruppen, Friedensinitiativen und Globalisierungskritiker entsprechend weniger (2-4 %). Insgesamt waren damit ca. 16 Prozent der jungen Menschen in Sozialen Bewegungen und Protestgruppen aktiv (vgl. Gaiser u. a. 2016, S. 23).

Auch jenseits einer regelmäßigen Mitwirkung junger Menschen in zivilgesellschaftlichen Gruppen bieten insbesondere soziale Bewegungen Anlass zur spontanen und punktuellen Teilhabe auf der Ebene einzelner Protestereignisse. Dies zeigt die hohe Beteiligung junger Menschen an Demonstrationen zum Erhalt von Bürgerrechten (z. B. „Freiheit statt Angst“ in Berlin), gegen die europäische Austeritätspolitik (z. B. „Blockupy“ in Frankfurt) oder gegen Asylrechtsverschärfungen (z. B. „Refugees Welcome“ bundesweit). Protestformen schließen dabei die beschriebenen unkonventionellen Aktivitäten ein, sie gelten als kreativ, aussagekräftig, sichtbar und offen für Interessierte und Unterstützerinnen und Unterstützer.

Gleichzeitig sind Soziale Bewegungen und regionale Initiativen nicht automatisch gleichzusetzen mit Emanzipation und gesellschaftlichem Fortschritt. So gibt es vielfache Hinweise darauf, dass in einigen Regionen der Bundesrepublik rechtsradikale Gruppen die Strukturen der Zivilgesellschaft dominieren und dort als politisch dominante Bewegung fungieren, die auch die Interessen junger Menschen bedient (vgl. die Beiträge in Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 4/2008). Beispiele aus dem Alltagsleben eines hessischen Dorfes, aus der Kommunalverwaltung einer Gemeinde an der Ostsee und die Gemengelage aus lokaler politischer Kultur, öffentlichem Diskurs und Ausschließungsmechanismen in Berliner Stadtteilen zeigen, wie selbstverständlich junge Menschen neben Erwachsenen gestaltende Akteure und ahnungslose Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprechender Strukturen sind. (ebd.)

Jugendliche Protestszenen am Beispiel der Entwicklung rechtsextremer Szenen

Teilweise verwoben mit einzelnen Sozialen Bewegungen sind in verschiedenen politischen Strömungen verankerte Protestszenen, die klare politische Agenden verfolgen und sich direkt entweder schützend oder abgrenzend auf den Staat sowie auf gegnerische Szenen beziehen. Je nach Standpunkt werden Protestszenen entweder der Jugendkultur oder der politischen Erwachsenenkultur zugeordnet, wobei die genaue ästhetische und aktivitätsbezogene Ausrichtung – ebenso wie die personelle Zusammensetzung entsprechender Szenen – sowohl regionalen als auch sozialhistorischen Bedingungen unterliegt (Roth/Rucht 2000). Junge Menschen sind in sozialen Bewegungen aktiv, einige Jugendverbände (wie etwa umweltschutzbezogene Gruppen o. ä.) sind mit gesellschaftskritischen jugendkulturellen Szenen eng verbunden und gehören ebenso zu einer linken Protestkultur wie antifaschistische oder autonome Szenen. Engagierte linksaffine Jugendliche kennzeichnet dabei eine meist differenzierte Gesellschaftskritik, die vor allem Ungleichheit und Teilhabedifferenzen in den Blick nimmt, das Bemühen um eine nachhaltige Veränderung der Gesellschaft sowie eine kritische Distanz zur parlamentarischen Demokratie (Hillebrand u. a. 2015, S. 196ff.). Zudem kann im linken politischen Spektrum kaum von einer organisierten jugendlichen Protestkultur gesprochen werden, auch wenn spezifische Bewegungen, wie die Antifa, eher von jungen Menschen getragen werden. Kollektiven Sozialformen kommt in jugendlichen Protestszenen eine hohe Bedeutung zu: spezifische politische Praktiken, wie z. B. Demonstrationen oder Protestaktionen,

haben immer auch eine gemeinschaftsstiftende Bedeutung (ebd., S. 143f.). Insgesamt gilt für jugendliche Ausdrucksformen und Netzwerke entsprechender Protestkulturen, dass diese, vermittelt über spezifische ästhetische Formen, soziale Strukturen und Praktiken, als Positionierungen zu zentralen politischen Konflikten der Gesellschaft zu lesen sind.

Dies gilt auch für die Neue Rechte und aus ihr hervorgehenden Gruppierungen, die seit dem Jahr 2015 vor allem aufgrund einer gewalttätigen und rassistischen Anti-Asyl-Bewegung massiv sichtbar geworden ist. Innerhalb dieser politischen Bewegung treten rechte Jugendszenen aktuell als altersgruppenspezifische Ausdrucksform mit regionalen und lokalen Bezügen sowie teilweise in Überschneidung mit anderen Szenen in Erscheinung.

Dabei markieren sie keine neue Entwicklung, sondern rechte Jugendszenen verweisen in der Bundesrepublik inzwischen auf eine über 25-jährige Tradition, die ihren Ausgangspunkt in der Skinhead-Kultur der späten 1980er Jahre nimmt (Menhorn 2001) und Mitte der 1990er Jahre im sozialhistorischen Zusammenhang des ökonomischen Zusammenbruchs der DDR und der Re-Nationalisierung insbesondere in Ostdeutschland hohe Zustimmungswerte verzeichneten (z. B. Pfaff/Krüger 2004). Dramatische politische Bedeutung erlangten einzelne Gruppen in den 1990er Jahren, wo sie in einem rassistischen gesellschaftlichen Gesamtklima vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und einer massiven Fluchtzuwanderung im Kontext der Balkan-Kriege als ‚gesellschaftliche Stellvertreter' (Groffmann 2001) zu Mördern und Brandschatzern wurden. Obgleich sie in einem politischen Klima der abgrenzenden und rassistischen Rhetorik auch im etablierten Politikbetrieb operierten, wurde ihnen medial und politisch der Status von Einzeltätern zugewiesen (Jäger 1997). Rassistische Gewalt wurde so in den 1990er Jahren als Jugendphänomen verhandelt (Groffmann 2001, S. 70f.), obgleich sowohl die politischen Strukturen hinter diesen Jugendgruppen als auch die Akzeptanz der Übergriffe in der Bevölkerung auf die Relevanz Erwachsener für die Ereignisse verwiesen. Auch über die 1990er Jahre hinaus wurde Rechtsextremismus in der Bundesrepublik fast ausschließlich als Jugendphänomen diskutiert und untersucht. Dass dies eine unzutreffende Fokussierung darstellt, zeigt die gegenwärtige Entwicklung (vgl. schon ebd.; Frindte u. a. 2016).

Von der voreiligen Fokussierung auf Rechtsextremismus als Jugendphänomen war in den 1990er Jahren auch die Rechtsextremismusforschung gekennzeichnet, die individuelle Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisation sowie kollektive Zusammenhänge rechtsradikaler Jugendszenen zum Gegenstand machte, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den politischen Diskurs in der wiedervereinigten Bundesrepublik jedoch außen vor ließ. Entsprechende Untersuchungen wiesen dabei auf Marginalisierungserfahrungen der Jugendlichen im Kontext von Familie und Schule hin (zusammenfassend Möller 2003) und zeichneten differenzierte Bilder von der Bedeutung spezifischer ästhetischer und aktionistischer Praktiken für die Politisierung der Jugendgruppen (z. B. Bohnsack u. a. 1995; Groffmann 2001). Insbesondere letztere Studien zeigen deutlich, wie der soziale Rahmen der Szene zur Identitätsentwicklung sowie zur gesellschaftlichen Positionierung von Jugendlichen beiträgt. Politisches Handeln impliziert dabei in juvenilen Szenen ästhetische Formen, über die Positionen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen wahrnehmbar zum Ausdruck gebracht werden und als solche den öffentlichen Diskurs mitbestimmen. Gerade am Beispiel rechter Jugendgruppen wird deutlich, wie sowohl kollektive Verbürgung, z. B. über Formen der Codierung und Verschlüsselung von Symbolen und ästhetischen Artefakten, wie auch öffentliche Sichtbarkeit, z. B. über Uniformierung oder die Präferenz für Körperformen, für politische Positionen hergestellt wird. Dabei zeigen verschiedene Analysen, dass gerade auf der Ebene der Körperästhetik und individuellen Stilisierung, aber auch im Bereich der Musik, eine massive Diversifizierung rechtsextremer Jugendszenen vonstattenging (Agentur für soziale Perspektiven 2015; Schedler 2016).

Für die Verbreitung des Rechtsextremismus gilt, dass die Zahl rechtsextremer Straftaten seit Ende der 1990er Jahre zunächst rückläufig war (vgl. Rieker 2006). Seit den späten 1990er Jahren galt die Zahl der rechtsextremen Straftaten als „stabil auf niedrigem Niveau", sodass sowohl die Aufdeckung der rechtsextremen Mordserie des NSU im November 2011 wie auch die rassistischen Proteste im Kontext der Aufnahme Schutzsuchender im Jahr 2015 in der Öffentlichkeit mit Erstaunen wahrgenommen wurden. Bereits seit 2014 nahmen rechtsextreme Straftaten wieder erheblich zu und bedrohen erneut in der Geschichte der Bundesrepublik das Leben von Menschen. Massive rechtsextreme Gewalt war in Form von Übergriffen auf Unterkünfte für Geflüchtete, gewaltsamen Aufmärschen und Attacken gegen Personen im Jahr 2015 zu beobachten. So kam es zu einem sprunghaften Anstieg registrierter politisch motivierter Straftaten von ca. 33.000 Straftaten im Jahr 2014 auf ca. 39.000 im Jahr 2015 (BMI 2016a). Rechts motivierte Straftaten machen hierbei den größten Teil aus, dazu gehörten im Jahr 2015 allein 23.000 Straftaten – ihr Anteil stieg gegenüber den Vorjahren nochmals deutlich an. Relevant sind hierbei insbesondere Gewalttaten, Sachbeschädigungen und sogenannte Propagandadelikte (u. a. Verwendung verbotener Gesten und Symbole). Die Bedeutung rechts motivierter Straftaten innerhalb der politisch mo-

tivierten Kriminalität unterliegt dabei auch regionalen Besonderheiten: in einzelnen Bundesländern machten diese Delikte bis zu drei Viertel der politisch motivierten Kriminalität aus. In Bundesländern, in denen demografische Analysen zu Tatverdächtigen im Bereich der „politisch motivierten Kriminalität“ aus den Jahren 2013 und 2014 vorliegen, zeigt sich, dass in ca. ein Drittel aller registrierten Fälle rechts motivierter Straftaten gegen junge Menschen unter 21 Jahren ermittelt wurde. Dies macht nochmals deutlich, dass Rechtsextremismus und rechte Gewalt in unserer Gesellschaft kein Jugendproblem, sondern Ausdruck der Verbreitung von individuellem wie strukturellem Rassismus in der Gesellschaft sind.

Auch anhand der personalen Struktur der rechten Szene wird erkennbar, dass Rechtsextremismus und rassistische Gewalt keine Jugendphänomene sind. So zählten die Bundesbehörden im Jahr 2014 rund 22.000 Personen zur extremen Rechten und davon 7.500 als Angehörige rechter Jugendkulturen und anderer jugendlicher Gruppen (Schedler 2016, S. 346). Gegenüber Anfang der 1990er Jahre hat sich ihre Zahl damit jedoch noch deutlich erhöht (ebd.).

In verschiedenen Regionen Deutschlands schließen diese Gruppen an die Dominanz fremdenfeindlicher Positionen in den 1990er Jahren sowie an eine starke Präsenz rechter Jugendszenen in dieser Zeit an. Sowohl die Ereigniszusammenhänge um die NSU-Morde als auch teils breit getragene rassistische Proteste machen – ebenso wie empirische Studien zur Verbreitung von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit als Einstellungen (z. B. Zick u. a. 2011; Decker u. a. 2014) – deutlich, dass Rechtsextremismus in der Bundesrepublik gegenwärtig nicht als Jugendproblem zu beschreiben ist. Rechtsextreme Strukturen, ebenso wie die weit darüber hinaus verbreiteten rassistischen Deutungen, sind gesamtgesellschaftliche Phänomene. Gleichwohl ist bspw. von den Mitgliedern der Terrorgruppe des Nationalsozialistischen Untergrunds bekannt, dass diese Mitte der 1990er Jahre im Klima eines offenen Rassismus Teil einer dominanten rechtsorientierten Jugendkultur waren (vgl. Herdeegen 2016; Quent/Schulz 2015), wie sie in dieser Zeit in einigen ost- und westdeutschen Regionen bestand.

Während bis Anfang der 2000er Jahre diese Szenen starke wissenschaftliche und pädagogische Aufmerksamkeit genossen und Gegenstand vielfältiger Initiativen der politischen Bildung wie auch zivilgesellschaftlichen Engagements waren, wurden diese Formen der Beobachtung und Bearbeitung im letzten Jahrzehnt schrittweise eingestellt. Die Ausdifferenzierung rechter Szenen, der Aufbau verbandlicher Strukturen und die Entwicklung antiplural-völkischer Bewegungen wurden damit nur in Einzelfällen zum Gegenstand von Beobachtungen (z. B. Wamper u. a. 2010; Virchow 2011). So stellen sich auch jugendliche Lebenswelten im nationalistisch-völkischen und rechten Spektrum gegenwärtig hoch differenziert dar und reichen von organisierten Gruppen mit hohem Gewaltpotenzial und rechtsextremer Ideologie bis zu rechtsaffinen Musikfans, die sich durch spezifische Männlichkeitsideale, die Akzeptanz von Ungleichheitsideologien, nationalistische Diskurse und Selbststilisierungen als ästhetische Rebellen und Vertreter freiheitlicher Werte auszeichnen (vgl. Agentur für soziale Perspektiven 2015). Kennzeichnend für die jüngere Entwicklung rechter Jugendszenen in der Bundesrepublik ist neben der nationalistischen Ausrichtung vor allem ein massives Gewaltpotenzial, das sich in einem sprunghaften Anstieg rechtsextremer Straftaten im Jahr 2015 dokumentiert. Erscheinungsformen dieser Gewalt reichen von gewalttätigen Ausschreitungen bei Demonstrationen nationalistisch eingestellter Hooligans über Brandanschläge auf geplante Unterkünfte für geflüchtete Menschen bis hin zu Angriffen auf einzelne Personen.

3.6.5 Politische Ausdrucksformen Jugendlicher zwischen Anerkennung und Entwertung

Über alle bisher beschriebenen Engagementbereiche und Artikulationsformen hinweg wird deutlich, dass benachteiligte Jugendliche in prekären Lebenslagen am seltensten involviert sind und ihr Alltagshandeln nur in geringem Maße mit politischem Handeln in Verbindung gebracht wird. Gleichzeitig werden Jugendliche mit geringen Qualifikationen, in Armut oder Arbeitslosigkeit als für extreme Ideologien anfällig und damit als potenziell politisch deviante Gruppe konstruiert (für die Rechtsextremismusforschung z. B. Frindte u. a. 2016). Auch Studien zu den politischen Implikationen der ästhetischen Ausdrucksformen von benachteiligten Jugendlichen zeigen, dass diese keineswegs als unpolitisch charakterisiert werden können (Calmbach/Borgstedt 2012).

Eine solche Perspektive, die politischen Ausdruck zunächst einmal abrückt von mehr oder weniger elaborierten Sprachcodes und konventionellen Handlungsformen, wird den Möglichkeiten dieser Jugendlichen, sich auf die Gesellschaft und Aspekte ihres Lebensalltags zu beziehen, deutlich besser gerecht. In den Blick geraten dadurch unterschiedliche Praktiken des ästhetischen Selbstausdrucks, wie etwa Kleidungsstile oder Musikpräferenzen, über die Jugendliche ihre Haltungen zu Gesellschaft und Lebenswelt transportieren. Dabei werden weder Poli-

tikverdrossenheit noch ein Rückzug ins Private als dominante Handlungsformen sichtbar, vielmehr werden darüber die spezifischen Perspektiven der Jugendlichen auf Ungerechtigkeiten, Gewalthandlungen, Drogen oder auch prekäre Zukunftschancen deutlich, mit denen sie unmittelbar konfrontiert sind. Ebenso verweisen die Aktivitäten der Jugendlichen darauf, dass sie durchaus bereit sind, sich für Andere oder soziale Themen zu engagieren. Auch wenn das Engagement auf den unmittelbaren sozialen Nahraum bezogen und weniger global verankert ist (ebd., S. 69ff.), verweist dies nicht auf Politikabstinenz, sondern eher auf fehlende Möglichkeiten und Resignation im Hinblick auf eine erfolgversprechende Einflussnahme. Etablierte Politik erscheint den Jugendlichen entfremdet und fernab ihrer eigenen Lebensrealität und ihres Einflussbereichs, sodass sie sich offizieller Politik gegenüber eher machtlos fühlen (ebd.). Zudem weist die Untersuchung von Arnold u. a. (2011) darauf hin, dass es vor allem die zu hohe Kompliziertheit und Komplexität der Sprache ist, die in etablierter Politik und Medienberichterstattung verwendet wird, die insbesondere, aber nicht nur, Jugendliche, die über niedrigere Schulabschlüsse verfügen oder diese anstreben, davon abhält, sich intensiver mit politischen Inhalten zu befassen.

Wellgraf (2012) weist in seiner Studie über Berliner Hauptschülerinnen und Hauptschüler zudem auf politische Implikationen auch von Emotionen und Affekten hin, die teilweise auch als Reaktionen auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse gedeutet werden können, die sich für die betroffenen Jugendlichen nicht anders artikulieren lassen. Wutausbrüche von Jugendlichen werden jedoch zumeist nicht als emotionale Formen von Kritik betrachtet, mit denen auf Demütigungen, Herabwürdigungen oder empfundene Ungerechtigkeiten reagiert wird, sondern häufig als minderwertiges oder fehlgeleitetes Verhalten gedeutet (Wellgraf 2012, S. 264ff.).

Da schulische und außerschulische Angebote eher den Ausdrucksformen und Präferenzen von Jugendlichen aus mittleren und höheren Bildungs- und Sozialmilieus entgegenkommen, besteht die Gefahr, dass innerhalb der etablierten Institutionen, wie der Schule, aber auch in Angeboten der politischen Bildung, die sozial- und gesellschaftskritischen Perspektiven in den Äußerungen benachteiligter Jugendlicher nicht als berechtigte Kritiken wahrgenommen, ihre inhaltlichen und ästhetischen Präferenzen nicht als milieuspezifischer Ausdruck und anschlussfähiges politisches Potenzial (an)erkannt und „im schlimmsten Fall aus einer ‚bildungsbürgerlichen Perspektive entwertet' werden" (Thomas 2012, S. 334; Wellgraf 2012, S. 268). Kritik und deren milieuspezifische Ausdrucksformen werden dann eher als Verletzungen der geltenden sozialen Normen ad absurdum geführt, denn „die gleichen gesellschaftlichen Strukturen und Bildungsangebote inkludieren die Einen und marginalisieren gleichzeitig die Anderen" (Thomas 2012, S. 335).

Insgesamt zeigt sich, dass politische Aktivitäts- und Partizipationsformen von Jugendlichen über Mitgliedschaften und Organisationsgebundenheit nicht angemessen zu erfassen sind. Vielmehr gilt es, nach den Inhalten jugendlicher Aktivitäten und deren Bezügen zum Gemeinwesen zu fragen, die sich häufiger auf die unmittelbaren Lebens- und Alltagsthemen der Jugendlichen beziehen als auf staats- und parteipolitische Zusammenhänge bzw. Themen, die deutlich außerhalb ihres Einflussbereichs liegen. Unkonventionelle, informelle und zeitlich begrenzte Formen politischer Partizipation und gesellschaftlichen Engagements, aber auch ästhetische Praktiken und andere Artikulationsvarianten von Kritik geraten so viel stärker in den Blick und bilden wichtige Möglichkeitsräume politischer Sozialisation im Jugendalter.

Eine Distanz zur Parteien-Politik und dem politischen System, die ein Großteil der Jugendlichen und insbesondere Jugendliche aus benachteiligten Sozialmilieus artikulieren, bedeutet unter einem weiteren Blick weder eine Abkehr von demokratischen Werten und Normen noch ein fehlendes Interesse und Engagement Jugendlicher im Gemeinwesen – was u. a. an Hand vielfältiger Formen sozialen und politischen Engagements sichtbar wird. Die Markierung von Jugendlichen als politikverdrossen ignoriert, dass politikbezogene Artikulations- und Engagementformen Jugendlicher nicht in den klassischen Angeboten zur Beteiligung aufgehen, sondern unkonventionelle, mediale, jugendkulturelle und bewegungsorientierte Ausdrucksformen präferieren. Zu der Frage, was Jugendliche mit Politik tun, kann festgehalten werden, dass sie sich, ihrer Repräsentation im politischen System entsprechend, jenseits positionieren und ihre Sichtweisen artikulieren. So wird ein relevanter Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Akteuren der Beobachtung und Kritik demokratischer Prozesse.

Dabei wird auch deutlich, dass die verschiedenen nachgezeichneten Formen sozialen und politischen Engagements ähnliche Bedingungszusammenhänge aufweisen, zu denen u. a. politisches Interesse, lokale Verankerung und ein hohes Qualifikationsniveau gehören. Andersherum bedeutet dies, dass Jugendliche, für die institutionalisierte politische Prozesse aufgrund von Bildungsstand oder anderen Barrieren nicht unmittelbar zugänglich sind, über weniger Möglichkeiten zur Beteiligung verfügen und damit auch weniger an politischer Bildung teilhaben.

3.7 Was tun Jugendliche mit und in Religion?

Religion und Religiosität gehören aktuell nicht unbedingt zu den zentralen Forschungsgegenständen der Jugendforschung in Deutschland. Folglich finden sich auch nur wenige Anhaltspunkte dafür, welche Rolle Religion und Religiosität im Leben Jugendlicher spielen und was sie konkret damit verbinden. In den großen Jugendstudien, insbesondere der *Shell Jugendstudie*, wird im Themenkomplex „Religiosität und Kirche“ (Gensicke 2015, S. 264ff.) auf messbare kirchliche Bindung, den Glauben an einen Gott und traditionelle Praktiken, wie z. B. das Beten, abgestellt. Damit geraten vor allem formale Religion und klassische religiöse Zugehörigkeiten in den Blick. Jugendliche Religiosität und jugendliche religiöse Praxis ist aber gegenwärtig mindestens aus drei Perspektiven zu analysieren. Sie unterscheiden sich in ihrem jeweiligen Verständnis von Religion und Religiosität, wenngleich sie Überschneidungen beinhalten:

Die erste Perspektive (1) zeichnet sich dadurch aus, dass Religion inhaltlich bestimmt ist. Religiosität wird an der Zustimmung zu Glaubenslehren und entsprechenden Glaubenspraxen gemessen (substanzielle Religionsdefinition, vgl. Pollack 2003, S. 32ff.). Von Jugendlichen selbst werden die Begriffe „Religion“ und „religiös“ in dieser Perspektive primär mit traditionellen Religionsgemeinschaften, deren Glaubenslehren, religiösen Praktiken und Organisationsformen in Verbindung gebracht (vgl. Schnell 2012). Der Erfahrungshintergrund und Deutungsraum von Religion sind für Jugendliche in diesem Verständnis konkrete Religionen bzw. Konfessionen inclusive ihrer religiösen Selbstzuschreibungen.

In einer zweiten Perspektive (2) wird Religion nach ihren gesellschaftlichen und individuellen Funktionen und Wirkungen bestimmt (funktionale Religionsdefinition, vgl. Pollack 2003, S. 42f.). Das religiöse Nutzungsverhalten tritt in den Vordergrund. Vor allem Jugendliche fragen besonders intensiv und kritisch nach der Relevanz der sie betreffenden Phänomene für ihr eigenes Leben (vgl. Schweitzer 1987, 1996). Für Jugendliche sind dabei nicht nur kognitive Zugänge zu Religion und damit die intellektuelle Plausibilität von religiösen Antworten relevant, sondern affirmativ-emotionale Zugänge nehmen eine besondere Bedeutung ein. Das zeigt sich z. B. im derzeit hohen Zulauf zu charismatisch-erfahrungsorientierten Gruppierungen zumindest im Bereich christlicher Konfessionen. Jugendliche wählen pragmatische Zugänge, die in der Leitfrage „Was nützt mir Religion im Leben?“ zum Ausdruck kommen. Panoramastudien (Shell Deutschland Holding 2015) wie konfessionsbezogene Studien (z. B. Erhebung über die Kirchenmitgliedschaft der Evangelischen Kirche in Deutschland, vgl. Bedford-Strom/Jung 2015) zeigen, dass die persönliche positive Bewertung von Religion und die Bindung an religiöse Gemeinschaften hochgradig abhängig davon sind, inwieweit eine Religionsgemeinschaft/Kirche und damit „Religion“ in der Lage ist, Jugendlichen Antworten auf ihre Lebensfragen zu geben und anschlussfähig an ihre Lebensmuster und Lebensgefühle zu sein.

Die dritte Perspektive (3) legt ein sehr breites Verständnis von Religion zugrunde (Pickel 2015, S. 143), welches durch Individualisierung und Transformation des Religiösen geprägt ist (Wippermann/Calmbach 2008; Luckmann 1991; Ziebertz 2003). Es ist beobachtbar, dass subjektive Religiosität sich „in alternativen Formen etabliert, sodass traditionelle Formen christlicher Religiosität durch andere Formen subjektiver Religiosität kompensiert werden“ (Pickel 2015, S. 144). Eine „Bastelreligiosität“ (Pickel 2015, S. 143) entsteht, in der sich Jugendliche im Rückgriff auf verschiedene Religionen und Weltanschauungsmuster ihr eigenes, subjektiv relevantes Religionsgebäude konstruieren. Explizite Religiosität verschiebt sich in Formen impliziter und „unsichtbarer“ Religion (vgl. Luckmann 1991), die sich in bislang nicht als religiös wahrgenommenen Phänomenen wie z. B. Fußball, Körperkult, Naturbegehungen, Visionssuche etc. realisiert. In der Religionstheorie wird allerdings zu Recht debattiert, ob es sich hier tatsächlich um „Religion“ oder eher um religiöse Äquivalente handelt, die die Funktion einer Stellvertretung für Religion dann haben, wenn Religion nicht mehr gekannt ist (Säkularisierungstheorie) oder sich nicht als plausibel erweist (vgl. Pickel 2016).

Über diese drei Perspektiven hinaus ist zu beachten, dass sich bei Jugendlichen religiöse Fragen oft hinter Existenzfragen/Sinnfragen verbergen oder damit identisch sind und umgekehrt. Diskutiert wird aktuell, inwiefern der Begriff der Spiritualität eine größere Relevanz für Jugendliche besitzt als der der Religion, indem er stärker mit Authentizität und Erlebnisbezogenheit verbunden wird und für Jugendliche auch außerhalb institutionalisierter Religion eine Rolle spielt (vgl. Schnell 2012; Streib 2005, 2008). Damit geraten auch Phänomene jugendkultureller Ausdrucksformen in den Blick, die sich religiöser Symboliken bedienen, wie auch neuere Bewegungen außerhalb der klassischen Formen. Es kann zusammengefasst werden, dass „Religiosität […] somit eine religiöse Quelle eigener Art [ist]. Sie kann sich zwar weitgehend aus einer bestimmten Religion speisen, sie kann aber auch eine hoch individualisierte Gestalt annehmen, in der Elemente und Fragmente unterschiedlicher

Religionen verschmolzen sind“ (Kropač 2013, S. 42). Der Begriff der Religion löst sich somit von seinem inhaltlich bestimmten Deutungsrahmen und gewinnt den Charakter eines hochindividualisierten allgemeinen Transzendenzbezuges und einer eher mystisch zu bestimmenden Transzendenzoffenheit.

3.7.1 Traditionelle Religionseinbindungen Jugendlicher

Die *Shell-Jugendstudien* zeigen im Zeitreihenvergleich (2002–2015), dass die Religionszugehörigkeit bei Jugendlichen in den letzten 15 Jahren mit ca. 75 Prozent sehr konstant geblieben ist (Gensicke 2015, S. 257). Nur für knapp ein Viertel der zwölf- bis 25-jährigen Jugendlichen in Deutschland spielt Religionszugehörigkeit keine Rolle. Insbesondere gilt dies für die ostdeutschen Jugendlichen, die im Jahr 2015 zu 63 Prozent angeben, konfessionslos zu sein, während dies nur auf 15 Prozent der westdeutschen Jugendlichen zutrifft (ebd., S. 253). Bundesweit sind 29 Prozent der genannten Altersgruppe katholisch und 35 Prozent evangelisch, acht Prozent gehören dem Islam an. Was über die *Shell*-Daten nicht in den Blick kommt, sind die altersbezogenen Differenzen in der Religionseinbindung in die etablierten Kirchen. So verweisen die Daten des *ALLBUS* darauf, dass mit zunehmendem Alter und der „Lösung der Jugendlichen vom Elternhaus (Auszug, Gründung einer eigenen Familie, Aufnahme einer eigenen Berufstätigkeit) die Umsetzung der Entscheidung eines Kirchenaustritts oder ein Absinken der religiösen Praxis“ (Pickel 2013, S. 84) wahrscheinlicher wird. Während jüngere Jugendliche noch stark über die Religionszugehörigkeit der Eltern an Kirche gebunden sind, kommt es mit zunehmender Selbstständigkeit und eigenständiger Lebensführung zu Selbstpositionierungen, die eine Abkehr von institutionell gebundener religiöser Einbindung und Praktiken zur Folge haben können. Insgesamt ist der Anteil derjenigen Jugendlichen, die einer Religion angehören seit 2010 stabil.

Anders als für evangelische oder katholische Jugendliche sind insbesondere für die Gruppe junger Muslime mit der Religionszugehörigkeit auch Erfahrungen der mehrheitsgesellschaftlichen Ausgrenzung und Zurückweisung verbunden. Dass sich diese strukturellen Benachteiligungen insbesondere auf den Ausbildungsmarkt und auf die Einmündung in den Beruf sowie auch auf den Wohnungsmarkt beziehen, zeigen Studien, die auf Befragungen von Akteuren in den entsprechenden Handlungsfeldern sowie auf Diskriminierungstests beruhen (vgl. zusammenfassend Peucker 2010; Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) 2016, S. 72ff.).

3.7.2 Religiosität und Spiritualität Jugendlicher

Bei der Frage nach der Religiosität von Jugendlichen werden unterschiedliche Indikatoren betrachtet, die über die individuelle Bindung an religiöse Themen und Praktiken Auskunft geben sollen. In der *Shell Jugendstudie* (2015) geraten dabei vor allem klassische Fragen, wie der Glaube an Gott, das persönliche Gottesbild oder die Selbsteinschätzung als „religiös“, in den Blickpunkt. Der Glaube an Gott ist für ein Drittel der befragten Jugendlichen wichtig für die alltägliche Lebensführung. Insbesondere gilt dies mit etwa 70 Prozent für Angehörige des Islam, während bei evangelischen und katholischen Jugendlichen die Bedeutung des Glaubens an Gott für die Lebensführung deutlich rückläufig ist. So geben katholische Jugendliche dies im Vergleich zu 2002 (51 %) im Jahr 2015 nur noch zu 39 Prozent an, bei den evangelischen Jugendlichen ist ein Rückgang von 38 Prozent auf 32 Prozent zu verzeichnen (Gensicke 2015, S. 251).

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen. In den östlichen Bundesländern, wo der Anteil religiös gebundener Jugendlicher ohnehin sehr gering ist, erachten nur 19 Prozent den Glauben an Gott als wichtig für die Lebensführung, in den westlichen Bundesländern geben dies 34 Prozent der Befragten an (ebd, S. 252). Hinsichtlich des Gottesbildes (Gott als Person oder als unpersönliche überirdische Macht) zeigen sich hingegen deutliche Differenzen zwischen den Religionen: Insgesamt geben 29 Prozent der Jugendlichen an, an einen Gott als Person zu glauben. Dies gilt aber differenziert betrachtet für muslimische Jugendliche (67 %) viel stärker, als für katholische (35 %) und evangelische Jugendliche (27 %). Im Zeitvergleich hat der Glaube an einen Gott in den letzten Jahren vor allem für die evangelischen und katholischen Jugendlichen an Bedeutung verloren (ebd., S. 257).

Einen ähnlichen Trend zeigen die Daten des *ALLBUS* 2012, die sich jedoch nur auf die 18- bis 25-Jährigen beziehen. Hier zeigt die Selbsteinschätzung der Jugendlichen als „sehr religiös“ ein deutliches Übergewicht bei den muslimischen Jugendlichen und bei den Angehörigen anderer, kleinerer christlicher Religionsgemeinschaften, während katholische Jugendliche dies nur zu zwölf Prozent und evangelische nur zu vier Prozent angeben

(Streib 2017, S. 10). Auch die Daten des Religionsmonitors zeigen, dass hochreligiöse Orientierungen vor allem unter den islamischen Jugendlichen zu finden sind, während sie bei Jugendlichen christlicher Religionsgemeinschaften nur 16 Prozent ausmachen (vgl. Religionsmonitor: Huber/Huber 2012).

Für die Gruppe der institutionell religiös gebundenen Jugendlichen lässt sich damit nicht einheitlich von einem Bedeutungsverlust dieser Einbindung sprechen. Individuelle Religiosität und religiöse Praxis sind durchaus verbunden mit institutioneller und lebenspraktischer Einbindung in die jeweilige Religionsgemeinschaft (vgl. EKD 2014, S. 43ff.). Jugendliche weisen allerdings ein sehr differenziertes Verhältnis zu den institutionalisierten Formen von Religion auf. Einerseits genießen Kirchen bzw. die entsprechenden Organisationsformen muslimischer Religionsgemeinschaften eine konstant hohe Wertschätzung: 67 Prozent aller Jugendlichen „finden es gut, dass es die Kirche gibt“ (Gensicke 2015, S. 259), nur 20 Prozent lehnen die Kirche ab. Gedeutet wird diese hohe Zahl mit dem positiven Image der Kirchen als sozialer und moralischer Institution, die sich für benachteiligte Menschen einsetzt und mit der bleibenden Rolle der Kirchen als Ressourcenraum für Sinn- und Existenzfragen. Andererseits ist eine große Zahl von Jugendlichen (ebd.) überzeugt, dass „die Kirche sich ändern muss, wenn sie eine Zukunft haben will“ (64 %) und dass die Kirche „auf die Fragen, die mich wirklich bewegen, keine Antwort hat“ (57 %). Muslimische Jugendliche stimmen ihren organisierten Religionsgemeinschaften nach dieser Befragung allerdings in erheblich höherem Maße zu und sind weniger kritisch eingestellt. Differenzen in der Bedeutung von speziellen Religionsgemeinschaften und der Religionseinbindung innerhalb der unterschiedlichen Religionen kommen jedoch bei den vorliegenden Studien durchweg kaum in den Blick. So werden keine Glaubensgemeinschaften differenziert – und dies sowohl im Hinblick auf den Islam (hier wird nicht systematisch unterschieden zwischen Sunniten, Schiiten oder Aleviten, vgl. etwa Halm/Sauer 2015a, S. 13f.) als auch im Kontext anderer Religionsgemeinschaften.

Ein Gegensatz deutet sich auch an einer anderen Stelle an. Auf der einen Seite zeigen aktuelle Studien, dass die Teilnahme an den klassischen Praxisformen und Angeboten der religiösen Institutionen (z. B. Kirchgang) sowie traditionelle religiöse Praktiken (Gebet) zurückgehen (Shell Deutschland Holding 2015; Bedford-Strom/Jung 2015). Andererseits erfreuen sich auf Jugendliche zugeschnittene und jugendkulturell adaptierte und auf Lebensfragen Jugendlicher ausgerichtete Angebote der kirchlichen Jugendarbeit, wie Jugendgottesdienste und religiöse Events (z. B. das Christival, der Kirchentag, der Katholikentag), eines hohen Interesses Jugendlicher (vgl. exemplarisch Ilg u. a. 2014, S. 147). Auch die Angebote und der gebotene Raum zur Selbstorganisationen in katholischen wie evangelischen Jugendverbänden werden gleichbleibend stabil genutzt. Im islamischen Kontext sind in den letzten Jahren einige neue Jugendorganisationen entstanden und befinden sich in der Phase der strukturellen Etablierung (vgl. z. B. Seckinger u. a. 2009; Fauser u. a. 2006; Jagusch 2011; Antes/Schiffers 2015; Oechler/Schmidt 2014; auch Kap. 6).

Bei Jugendlichen wie Erwachsenen sind individuell empfundene Religiosität und institutionelle Einbindung nicht zwangsläufig miteinander verbunden. Vielmehr wird aktuell in der Unterscheidung zwischen „Religiosität“ und „Spiritualität“ auf eine weitere Dimension von Religion verwiesen, die auf die Differenziertheit des Konstruktes „Religion“ abstellt. „Spirituell sein“ wird insbesondere für Jugendliche als relevante Selbstbezeichnung hervorgehoben (Streib 2017) und in der Differenz zur Selbsteinschätzung „religiös sein“ auch in unterschiedlichen Studien aufgenommen. „Spiritualität“ wird dabei als erfahrungsorientierte und eher mystische Variante von Religion verstanden und als Anzeichen der De-Institutionalisierung von Religion interpretiert (Streib 2017, S. 2). So schätzen sich in der *ALLBUS*-Umfrage (2012) 17 Prozent der konfessionslosen 18- bis 25-Jährigen als „mehr spirituell als religiös“ ein, und auch unter den konfessionell gebundenen tun dies immerhin zwölf Prozent. Gleichzeitig betrachten sich 37 Prozent der konfessionell Gebundenen als „weder religiös noch spirituell“, während konfessionslose junge Menschen dies zu 70 Prozent angeben. Hier finden sich aber auch ca. 13 Prozent die sich als „gleichermaßen religiös und spirituell“ bzw. als „mehr religiös als spirituell“ verstehen und damit ebenso auf de-institutionalisierte Bezüge zu religiösen bzw. spirituellen Themen verweisen.

Studien zu Religion und Glauben betonen vor diesem Hintergrund, dass Religion nicht nur für Jugendliche immer stärker zur Privatsache wird und sich von eindeutigen Zuschreibungen und kirchlichen Dogmen löst. Während klassische Religionseinbindung und entsprechende Praktiken nicht nur bei Jugendlichen einen Bedeutungsverlust erfahren, gilt dies nicht gleichermaßen für religiöse oder transzendente Orientierungen. So glauben immerhin 28 Prozent der konfessionslosen zehn- bis 18-jährigen Jugendlichen, welche in der Studie von *Maschke u. a.* (2013) befragt wurden, dass es einen Gott bzw. ein göttliches Wesen gibt, 16 Prozent sehen sich selbst als gläubigen Menschen und 44 Prozent glauben an ein Leben nach dem Tod (Maschke u. a. 2013, S. 194ff.). Die Subjektivierung des Religiösen äußert sich bei Jugendlichen in einer Hinwendung zu eigenen Glaubensvorstellungen als einer „Religionsbricolage“ oder „Bastelreligion“, die unterschiedliche Sinnangebote

in sich vereint: „Der einzelne Jugendliche adaptiert nicht mehr ausschließlich eine, sondern mehrere Existenzdeutungen und Religionen, selektiert daraus und konfiguriert sie zu seinem eigenen Arrangement“ (Karcher 2015, S. 168). Insbesondere für die Jugendphase wird auf das Potenzial solcher Sinnangebote im Hinblick auf die Bearbeitung von Orientierungs- und Identitätskrisen verwiesen und zugleich auf die Adoleszenz als Zeit der kritischen Auseinandersetzung mit erworbenen Vorstellungen von Religion, Glauben und Ritualen aufmerksam gemacht (Helsper 2000, S. 281ff.).

3.7.3 Vergemeinschaftungen Jugendlicher mit religiösen Bezügen

Dass religiöse Bezugnahmen nicht an die klassischen Religionen und traditionelle Praktiken gebunden sind, zeigt eine Reihe von Veränderungen, die sich im religiösen Feld für und durch Jugendliche ergeben haben. Dabei finden sich durchaus die klassischen Einbindungen in kirchengebundene Jugendgruppen oder Jugendverbände und damit in die Angebote evangelischer oder katholischer Jugendorganisationen. Auch dem Islam zugehörige Gruppen sind inzwischen entstanden (vgl. Kap. 6), wie auch innerhalb der jüdischen Gemeinden in Deutschland Jugendorganisationen neuen Zulauf haben.

Aus Sicht der Jugendlichen in der Studie von *Fauser u.a.* (2006) zu Jugendlichen in evangelischen Jugendverbänden sind deren Angebote vor allem Orte, an denen man Freunde trifft, aktiv sein und Spaß haben kann. Vordergründig stehen dabei für die Jugendlichen direkt religionsbezogene Motive, wie „man ist Gott nahe“, „man beschäftigt sich mit der Bibel“ oder „man kann etwas für die Kirche tun“ (Fauser 2008, S. 231) weniger im Zentrum. Gleichzeitig korreliert allerdings der durchaus vorhandene „Wunsch, sich mit religiösen Inhalten näher zu beschäftigen“ mit den Wünschen, „etwas für die eigene Entwicklung zu tun“ und „etwas Sinnvolles für andere zu tun“ (Fauser 2008, S. 140). Hintergründig erwarten Jugendliche von religiös konnotierten und religiös ambitionierten Kinder- und Jugendarbeitsformen auch religiös gefüllte Impulse für ihre Auseinandersetzung mit Sinn- und Lebensfragen. Dem entspricht, dass die hier involvierten Jugendlichen erwartungsgemäß auch diejenigen sind, die signifikant häufiger klassische religiöse Praktiken, wie Gebete oder Gottesdienstbesuche in ihren Alltag integrieren.

Aber auch in den Bezugnahmen Jugendlicher auf kirchliche Themen haben sich Praktiken verstärkt, die mit den Begriffen der Eventisierung und Popularisierung traditioneller Religion beschrieben werden können. Papstbesuche, Weltjugendtage, evangelische Kirchentage, Katholikentage und Festivals (z. B. Christival, Freakstock – The Jesus Festival) sind Massenevents, die Jugendliche anziehen. Solche „Glaubensevents“ als „Kombination von traditionellen Elementen kirchlicher Liturgie und Seelsorge mit eklektischen Anleihen bei Jugendszenen, Unterhaltungsindustrie und sonstigen erlebniszentrierten Bestandteilen zeitgenössischer Freizeit- und Spaßkultur“ (Hitzler 2011, S. 43), sind für Jugendliche zum einen eine Möglichkeit, Gemeinschaft in großem Stil zu erleben und zum anderen Kirche als offen organisierte und weniger starr reglementierte Institution zu erfahren (Feige/Gennerich 2008; Feige 2012), die an jugendspezifische Themen und jugendkulturelle Praktiken anknüpft.

Unter muslimischen Jugendlichen stellt Religion ebenfalls einen Kontext der Vergemeinschaftung dar, das zeigen Phänomene wie der sogenannte Pop-Islam (z. B. Gerlach 2010) oder die Entstehung spezifischer Sub-Szenen, wie einem islamisch geprägten Hip Hop (z. B. Mushaben 2008). Populärkulturell geprägte islamische Kontexte bilden für die Jugendlichen, ebenso wie in christlichen Zusammenhängen, Räume der Auseinandersetzung mit altersbezogenen Fragen und gesellschaftlichen Verortungen. Hierbei geht es in muslimischen Jugendszenen auch um die Bearbeitung von Erfahrungen der mehrheitsgesellschaftlichen Zurückweisung (ebd.; Diehm 2010).

Jugendliche Religiosität und religiöse Bezugnahmen Jugendlicher finden heute häufig außerhalb etablierter Kirchenstrukturen statt – allerdings nicht unbedingt außerhalb des kirchlichen Bezugsrahmens. Jugendliche schaffen und gestalten innerhalb dieses Bezugsrahmens ihre eigenen Orte und damit ihre eigenen Zugänge zu Religion, Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Die Entstehung von speziellen „Jugendkirchen“ in Städten charakterisiert eine dieser Entwicklungslinien. Gerade die Differenzierung zwischen Spiritualität und Religiosität, die für Jugendliche eine Rolle spielt, verweist darauf, „dass in einer mystischen (Selbst-)Erfahrungs-Spiritualität heute Bedürfnisse Jugendlicher deutlich werden, die innerhalb traditioneller religiöser Institutionen nicht oder nur peripher bedient werden“ (Gründer/Scherr 2012, S. 72ff.). In der Folge finden sich neben den kirchlich gebundenen Vergemeinschaftungsformen eine ganze Reihe szeneförmiger Vergemeinschaftungen, die sich auf klassisch religiöse Inhalte, allerdings in jugendkulturell adaptierten Formen, beziehen (z. B. Jesus

Freaks) oder diese überschreiten und in Form von Religions-Bricolage neue, individualisiertere Formen von Religion und Weltdeutung ins Zentrum des Szeneverständnisses stellen. So arbeiten z. B. *Schmidt* und *Neumann-Braun* (2009) für die Gothic-Szene heraus, dass die Auseinandersetzung mit Religion und Lebenssinnfragen zur Identität der Szene gehört und dass dabei „im weiteren Sinne religiöse Inhalte und Elemente verschiedener Glaubenssysteme in eklektizistischer Manier re-de-kombiniert“ werden (Schmidt/Neumann-Braun 2009, S. 234).

Auch in verschiedenen rechtsextrem orientierten Jugendszenen finden sich Bezugnahmen auf religiöse Elemente, insbesondere im Kontext der germanischen Religion, die anschlussfähig an die politischen Einstellungen und die Leitbilder traditioneller Männlichkeit ist (Hoyningen-Huene 2003, S. 303). Interpretiert werden diese religiösen Bezugnahmen durch Jugendliche vor allem als jugendspezifische Formen der Kontingenzbewältigung (Hoyningen-Huene 2003) oder als Reaktion auf den Modernisierungsdruck, der zu Suchbewegungen im Hinblick auf Sinnfragen, gesellschaftliche Orientierung und Identität führt (Helsper 2000).

Der Umgang mit religiösen Symbolwelten ist für Jugendliche vielfach über Medien vermittelt. Religiöse Symbole fließen etwa in vor allem von Jugendlichen konsumierten Populärkulturformen, wie Musik, Computerspiele, Videos oder Filme ein und können auch darüber für Jugendliche mit Bedeutung aufgeladen werden. Die Verwendung religiöser Symbole in Körper- oder Kleidungspraktiken kann dann zwar oft ästhetischen Charakter haben, ist jedoch gerade innerhalb von szenebezogenen Vergemeinschaftungsformen stärker mit spezifischen und individuellen Bedeutungsgehalten versehen (vgl. Abs. 3.3.2).

Jugend und Fundamentalismus?

Die Gefährdung Jugendlicher durch fundamentalistische Ansprachen war bereits vor mehreren Jahrzehnten, z. B. im Zusammenhang mit neureligiösen Gruppen und der Verbreitung spezifischer christlicher Strömungen in Mitteleuropa, Thema in Politik, Pädagogik und Jugendforschung (vgl. Gründer/Scherr 2012). Auch im Zusammenhang mit spezifischen jugendkulturellen Stilen bestanden seit Mitte der 1980er Jahre Bedenken zu deren Wirksamkeit auf die Biografien Jugendlicher und das gesellschaftliche Zusammenleben. Wenn aktuell vor allem der Islam als Religion im Zentrum der öffentlichen Thematisierung fundamentalistischer Orientierungen im Jugendalter steht, dann muss dabei berücksichtigt werden, dass auch „Gruppierungen aus anderen Religionen und Ideologien versuchen, Jugendliche für ihre fundamentalistischen Ideen zu gewinnen“ (Karcher 2015, S. 164).

Insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Gewalttaten islamistischer Gruppierungen in Europa stellt sich die Frage, inwiefern auch und gerade Jugendliche durch fundamentalistische Orientierungen beeinflusst sein können und wie islamistische Gruppierungen die religiöse Sinnsuche Jugendlicher politisch instrumentalisieren (bereits Heitmeyer u. a. 1997; Karcher 2015). Schon die Frage nach dem Zusammenhang von Religion und Fundamentalismus beruht allerdings auf kulturellen Differenzzuschreibungen, wenn fundamentalistische Tendenzen zumeist ausschließlich mit „dem Islam“ verknüpft sind und andere Religionen im Licht eines harmonisierten, aufgeklärten Glaubens erscheinen.

Die wenigen Studien, die sich mit religiösen Orientierungen und Fragen fundamentalistischer Tendenzen von Jugendlichen befassen, konzentrieren sich dann auch auf junge „Musliminnen und Muslime“, oft sogar nur auf (irgendeinen, nicht genauer aufgeführten) „muslimischen Migrationshintergrund“, der – je nach Anlage – mit Fragen zur ‚Herkunftskultur‘ verbunden wird. Allerdings ist schon diese Verknüpfung fragwürdig, da weder Vergleichsstudien vorliegen, noch der Befund selbst gesichert zu sein scheint, dass spezifische nationale oder ethnische Herkunftskulturen zwingend mit einer religiösen Zugehörigkeit zum Islam einhergehen.

Zwar wurden inzwischen einzelne Arbeiten realisiert, die sich mit der „Anziehungskraft“ des gewaltbereiten Islamismus für Jugendliche befassen (zusammenfassend Herding 2013). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „hierzulande Gruppierungen und Strömungen [existieren], die Teile radikalislamisch geprägter Ideologien vertreten. Diese umfassen verschiedene Inhalte wie einen Überlegenheitsanspruch des Islam gegenüber anderen Glaubensrichtungen und Überzeugungen, ein wörtliches Verständnis religiöser Texte, die Ablehnung von Pluralismus, Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder die Zurückweisung säkularer Rechts- und Staatsformen zugunsten religiöser Systeme. [...] Es deutet einiges darauf hin, dass radikalislamische Gruppierungen häufig eine junge Anhängerschaft haben. Salafistisch geprägte Gruppen beispielsweise dominieren die deutschsprachigen Internetseiten zum Thema Islam, bieten Jugendgruppen und -freizeiten an und verzeichnen eine nicht zu vernachlässigende Zahl an jungen Konvertitinnen und Konvertiten. Auch waren bisher verurteilte Mitglieder islamistischer Vereinigungen oft jung, etwa im Alter von Anfang 20 Jahren“ (ebd., S. 4f.).

Analog zu anderen gewaltbereiten Ideologien mangelt es jedoch an empirischen Befunden zu gesellschaftlichen und biografischen Zusammenhängen von Radikalisierungsverläufen im Jugendalter.

Studien zu den religiösen Praktiken junger Muslime verweisen darauf, dass sich auch muslimische Jugendliche aktiv mit ihrer Religion auseinandersetzen und in diesem Prozess Aneignungs- und Abgrenzungstendenzen im Kontext des elterlichen Religionsverständnisses und der Religionspraxis vollziehen (Gerlach 2006; Wensierski/Lübcke 2012; Köbel u. a. 2015). Eine etwaige traditionelle Religionsausübung wird also – wie in anderen Religionen auch – nicht einfach unhinterfragt übernommen, sondern „es scheint darum zu gehen, den eigenen Glauben und die damit zusammenhängenden Praktiken und Bräuche zu hinterfragen sowie nach der Legitimation für das eigene Handeln zu suchen“ (Köbel u. a. 2015, S. 209).

Eine pauschalisierende Zuschreibung fundamentalistischer und demokratiefeindlicher Einstellungen an ‚muslimische Jugendliche‘ ist damit äußerst problematisch und widerspricht den differenzierteren Ergebnissen einschlägiger Studien. Gerade in der Untersuchung von *Brettfeld* und *Wetzels* (2007), die 500 muslimische Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren nach ihren religiösen Einstellungen befragt haben, zeigt sich, dass Autoritarismus und Demokratiefeindlichkeit nicht ausgeprägter sind als bei nicht-muslimischen Jugendlichen. Vielmehr ist das Bildungsniveau entscheidend. Damit wird deutlich, dass eine Distanz zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit weniger mit religiösen Orientierungen als vielmehr mit dem Faktor Bildung im Zusammenhang steht und umso wahrscheinlicher wird, je geringer das Bildungsniveau der Jugendlichen ist (ebd., S. 273f.). Sozialstrukturelle Benachteiligung junger Muslime im deutschen Bildungssystem wie auch auf dem Arbeitsmarkt sind dann eher Faktoren, die Autoritarismus und Demokratiefeindlichkeit begründen, sodass „Problemlagen, die im anti-islamischen Diskurs als Folge islamischer Religionszugehörigkeit wahrgenommen werden, angemessener als Ausdruck problematischer Verarbeitungsformen der strukturellen gesellschaftlichen Benachteiligung und der Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu analysieren sind“ (Gründer/Scherr 2012, S. 75).

So bleibt also festzuhalten, dass die thematische Fokussierung auf den Zusammenhang von Islam, Fundamentalismus und Gewalt selbst auf den Prüfstand gestellt werden muss (vgl. auch Fahim 2013). Denn erst mit den Ereignissen am 11. September 2001 kann eine Hinwendung zu Fragen des gewaltbereiten Islamismus und der „Radikalisierung“ junger Menschen konstatiert werden. Studien, die sich dezidiert mit Gewalt- und Radikalisierungsphänomenen (auch) bei Jugendlichen auseinandersetzen, nehmen hierbei stets Anleihen bei Herkunft und Religion. Diese Verknüpfung trägt allerdings durch mangelnde Differenzierungen zwischen Islam und Islamismus (z. B. Herding 2013) und uneindeutige Radikalisierungsbegriffe (z. B. Herding u. a. 2015) wesentlich dazu bei, diffuse Ängste und unreflektierte Abwehrbewegungen gegenüber jugendlichen Muslimen zu legitimieren[42].

3.8 Raumhandeln und Handlungsräume Jugendlicher in regionalen Disparitäten

Soziale Beziehungen, Aktivitätsformen und Positionierungen Jugendlicher können sich immer nur vor dem Hintergrund spezifischer regionaler und räumlicher Bedingungen entfalten. Bedeutsam wird dabei die Frage, wie Jugendliche in öffentlichen Räumen agieren und wie sie sich auch hier positionieren und positionieren können. Als Kontakträume für soziale Beziehungen, als Entfaltungsräume für individuelle Interessen sowie als Erfahrungsräume für politische, jugendkulturelle und religiöse Orientierungen sind diese für sie in unterschiedlichem Maße bedeutsam und zugänglich. Jugendliche sind dabei immer auch Akteure, die sich Räume spezifisch aneignen und mit den vorgefundenen Bedingungskonstellationen unterschiedlich umgehen. Wie sie dies auch vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten tun, dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Dabei geraten auf der Basis der Diskussion um eine „Verräumlichung sozialer Ungleichheiten“ vor allem die Entwicklungen benachteiligter Wohnregionen im Sinne von Peripherisierungs- und sozialen Segregationsprozessen in ihrer Bedeutung für jugendliche Handlungsspielräume in den Blick.

---

42 Zum Ausmaß islamfeindlicher Einstellungen bei jungen Menschen liegen dabei unterschiedliche Befunde vor. So messen Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bei jungen Menschen zwischen 16 und 30 Jahren gegenüber anderen Altersgruppen leicht erhöhte Werte (Zick u. a. 2011.), während im Rahmen des Religionsmonitors der *Bertelsmann-Stiftung* im Jahr 2014 unter jungen Menschen zwischen 16 und 24 Jahren eine deutlich höhere Offenheit gegenüber dem Islam und Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland festgestellt wurde (Vopel/El-Menouar 2015, S. 10).

3.8.1 Was tun Jugendliche in öffentlichen Räumen?

Jugendliche im öffentlichen Raum – verbunden werden mit dieser Thematik im öffentlichen Diskurs vor allem Negativszenarien von Sachbeschädigung, Lärmbelästigung oder provokantem und gewaltförmigen Verhalten Jugendlicher. Solche problematisierenden Perspektiven auf jugendliches Raumhandeln verdecken dabei die Frage danach, welche spezifischen Bewegungs- und Aneignungspraktiken Jugendliche als intensive und regelmäßige Nutzerinnen und Nutzer öffentlicher Räume konkret ausbilden und warum sie dies tun. Aus Erwachsenensicht kritische Aneignungsmuster könnten dann etwa als spezifische jugendliche Ausdrucksformen betrachtet werden, in denen sich Identitätssuche und der Wunsch nach Selbstbestimmung widerspiegeln. Wenngleich dabei immer auch problematische Muster entstehen können, erscheint ein Verständnis jugendlicher Raumaneignungspraktiken fundamental, will man nachvollziehen, welche Bedeutung unterschiedliche öffentliche Räume für Jugendliche haben, wie sie vor diesem Hintergrund ihre eigenen Räume konstruieren und wo und warum sich Spannungsfelder ergeben können. Dabei geht es zunächst erst einmal weniger um die lokale Verortung dieser Räume in Stadt oder Land, segregiert oder nicht segregiert, sondern es geht grundsätzlich um die Art und Weise des Umgangs mit und des Agierens Jugendlicher in öffentlichen Räumen.

Differenzieren lässt sich nach *Nissen* (1998) zunächst zwischen öffentlichen Räumen (öffentliche Plätze, Grünflächen, Parks, Spielplätze, Bushaltestellen etc.), öffentlich zugänglichen verhäuslichten Räumen (Einkaufszentren/Shopping Malls, Bahnhöfe etc.) sowie institutionalisierten öffentlichen Räumen (Sportanlagen, Vereinsräume, Musikschulen, Schulräume, Kirchenräume etc.). Diese Arten von Räumen unterscheiden sich vor allem durch den Grad der Kontrolle und der Regeln, denen das Handeln von Jugendlichen in diesen Räumen unterliegt. Während öffentliche Räume auf den ersten Blick als am wenigsten kontrolliert gelten, sind institutionalisierte öffentliche Räume deutlich funktionsbestimmter und stärker pädagogisch aufbereitet.

Nicht-institutionalisierte öffentliche Räume spielen mit zunehmendem Alter im Leben von Jugendlichen eine wichtigere Rolle, vor allem deswegen, weil für sie Orte der unkontrollierten Peervergemeinschaftung bedeutsamer werden und Vereine, die Schule, Jugendzentren oder andere institutionalisierte öffentliche Räume diesem Bedürfnis nur begrenzt nachkommen (können). Der nicht-institutionalisierte öffentliche Raum ist deshalb für Jugendliche primär als Gesellungsraum relevant und wird dabei zum Möglichkeitsraum der Selbstinszenierung, der Verselbstständigung, des Ausprobierens wie auch der Grenzüberschreitung (vgl. Gestring/Neumann 2007). Gleichzeitig sind öffentliche Räume auch vermehrt als Sporträume von Bedeutung: „In Großstädten wie Berlin und Hamburg finden auf Sportplätzen lediglich noch fünf bis sechs Prozent der sportlichen Aktivitäten statt. Parkanlagen, Straßen und Plätze, aber auch Schulhöfe und Freiflächen von Jugendeinrichtungen sind bevorzugte Orte für Sport und Bewegung im Freien“ (Reicher 2015, S. 85). Eine geringere Nutzung von Sportanlagen kann jedoch nicht nur mit dem Bedürfnis nach unkontrollierten und freien Bewegungsmöglichkeiten zusammenhängen, sondern auch durch höhere Zugangshürden zu diesen begründet sein.

Der Diskurs um Jugendliche im öffentlichen Raum bewegt sich dabei zwischen den Polen der Verdrängung aus dem öffentlichen Raum auf der einen und der Rückeroberung sowie dem spezifischen Aneignungsverhalten des öffentlichen Raums durch Jugendliche auf der anderen Seite. Neuere Untersuchungen zeigen dabei, dass Jugendliche nicht nur die weniger kontrollierten und verregelten nicht-institutionalisierten öffentlichen Räume als Kontakträume nutzen, sondern vor allem in Großstädten zunehmend auch Einkaufszentren oder Fußgängerzonen zu jugendlichen Treffpunkten werden. Beide Arten von Räumen sind für Jugendliche relevant, um außerhalb familialer und schulischer Abhängigkeiten, selbstbestimmt und selbstständig handeln zu können. Dabei entwickeln sie immer auch peerkulturell spezifische Aneignungspraktiken, die sich von denen Erwachsener unterscheiden und Selbstpositionierungen ermöglichen. Nicht-institutionalisierte öffentliche Räume sind für Jugendliche damit Möglichkeitsräume der Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Autonomie, insofern sie darin direkten Kontrollen entzogen und weniger Verbindlichkeiten ausgesetzt sind. Dennoch sind dies keine Räume, die den Jugendlichen prinzipiell offenstehen und jederzeit frei verfügbar sind. Vielmehr sind es immer auch von Erwachsenen reklamierte und funktionsbestimmte Räume, die keineswegs frei von Verhaltensbestimmungen und Kontrollen sind. Diese sind jedoch, anders als in familialen, schulischen oder anderen institutionalisierten öffentlichen Räumen, wesentlich anonymer und häufig nur latent erfahrbar.

Jugendliche eignen sich nicht-institutionalisierte öffentliche Räume auf sehr unterschiedliche Art und Weise an. Bereits die zu Beginn der 1990er-Jahre durchgeführten Untersuchungen von *Zeiher und Zeiher* zeigen zum einen, dass unter modernen Lebensbedingungen Kinder – nicht mehr nur in Großstädten – ihre Zeit in funktionsgebundenen Inseln (Schule, Vereine etc.) verbringen, die sich über den gesamten Stadtraum verteilen und

deren Erreichen – vor allem für die jüngeren, weniger mobilen Kinder und Jugendlichen – von den Transportmöglichkeiten der Erwachsenen abhängen. Die dazwischen liegenden öffentlichen Räume werden damit nicht mehr – wie noch im Muster der Straßenkindheit – erfahren, sondern nur noch durchquert (vgl. Zeiher/Zeiher 1994). Mit zunehmendem Alter werden jedoch eigene Mobilitätsanstrengungen sowie eigene Planungs- und Koordinierungskompetenzen relevanter, möchte man nicht mehr von den Eltern abhängig sein und sich unkontrollierter und selbstständiger im Raum bewegen. Grundsätzlich werden die Aktionsräume der Jugendlichen mit zunehmendem Alter größer, sind aber immer auch abhängig von ihren Interessen, ihren sozialen Beziehungen sowie ihren finanziellen Möglichkeiten, die das Erreichen weit(er) entfernter Orte mit bedingen. Zusammenhänge zu den Aktionsräumen von Jugendlichen zeigen sich damit auch mit Blick auf den sozioökonomischen Status und die Wohnlage, sodass sich der Bewegungsradius von Armut betroffener Jugendlicher eher auf das nähere Wohnumfeld bezieht, sich aber mit zunehmendem Alter auch vergrößern kann, sofern sich etwa über Peerbeziehungen Möglichkeiten bieten (Chassé 2004).

Während im Konzept von *Zeiher und Zeiher* zur kindlichen Raumaneignung davon ausgegangen wird, dass die Zwischenräume zwischen den Inseln weniger selbstständig erfahren und angeeignet, sondern erwachsenenabhängig durchquert werden, lassen sich doch deutliche Unterschiede in den Bewegungspraktiken von Jugendlichen auch zwischen verschiedenen Regionstypen vermuten. So stellt *Wehmeyer* (2013) fest, dass Kleinstädte aufgrund geringer Entfernungen zwischen den für Jugendliche relevanten Orten, wie Schule, Innenstadt, Vereine, Sport- und Spielplätze oder andere informelle Treffpunkte eher eine selbstständige und schrittweise Erweiterung des Handlungsraums ermöglichen. Für Großstädte und strukturschwache ländliche Regionen gilt dies hingegen weniger, zumindest dann nicht, wenn Jugendlichen die Möglichkeiten, die das nahe Wohnumfeld bietet, nicht attraktiv erscheinen oder Schulen nur über größere Mobilitätsanstrengungen erreichbar und vor allem jüngere Jugendliche noch stärker transportabhängig sind. Zudem ist empirisch noch kaum bearbeitet, wie Jugendliche auch die Zwischenräume (Straßenraum, gemeinsame Nutzung des Nahverkehrs und damit verbundene Wartezeiten), die mit zunehmendem Alter gemeinsam durchquert werden, peerkulturell ausgestalten und eigene Aneignungsformen entwickeln.

Die wenigen Studien, die es bislang zu den Aneignungspraktiken öffentlicher Räume durch Jugendliche gibt, verweisen übergreifend auf ähnliche Muster jugendlicher Raumaneignung. So zeigen sich zum einen mobile Raumpraktiken, in denen der konkrete Ort als fixer Treffpunkt weniger wichtig ist als das gemeinsame Durchqueren des öffentlichen Raums. Jugendliche verfolgen – indem sie scheinbar ziellos durch Fußgängerzonen flanieren, mit der S-Bahn hin und her fahren oder durch Einkaufszentren schlendern – eine transitorische Raumpraxis (Muri/Friedrich 2008; Grunert/Deinert 2010), deren nicht funktional ausgerichtete Wegfiguren ihnen ein hohes Maß an Kontrollfreiheit und Selbstbestimmung ermöglicht. Hier werden gerade die Zwischenräume zu peerkulturell bedeutungsvollen (Frei-)Räumen.

Ein zweites Muster, das ebenfalls eine hohe Dynamik aufweist, ist stärker in jugendkulturelle Zusammenhänge eingebettet und findet sich vor allem bei sport- und bewegungsorientierten Jugendszenen. So sind etwa Skater, BMX-Fahrer, Rollerblader oder Traceure immer auf der Suche nach den besten Orten, um neue Herausforderungen für ihre actionorientierten Praktiken zu finden. Der öffentliche Raum wird hier bewusst flexibel angeeignet und gruppenspezifisch mit eigenen Bedeutungen versehen, aus denen sich auch szenespezifische Sprachcodes für Merkmale des Raumes ergeben. Dabei geht es weniger um dauerhafte Treffpunkte, sondern um befristete Nutzungen (vgl. Grunert/Deinert 2010; Wehmeyer 2013). Ortswechsel können jedoch aufgrund des stärkeren Kontaktes zur Erwachsenenwelt immer auch erzwungen und mit Verdrängungserfahrungen verbunden sein. Ein ähnliches Raumaneignungsmuster könnte sich auch bei Sprayern bzw. Graffitikünstlern zeigen, wenngleich hier Raumwechsel und die Flüchtigkeit des Raumbezuges auch Teil der Jugendkultur selbst sind.

Ein drittes Muster zeigt sich bei Jugendlichen, die den öffentlichen Raum als „hang out"-Zone nutzen, was stärker auf statische Aneignungspraktiken verweist. Bushaltestellen, Spielplätze, Parks, Parkplätze o. ä. werden dann als fixe Orte zu Treffpunkten Jugendlicher. Dabei lässt sich noch einmal zwischen stärker kontrollierten öffentlichen Räumen, wie Bushaltestellen oder Marktplätzen, und weniger kontrollierten Nischenräumen, wie Parks oder Naturräumen, aber auch Brachen und (vorübergehend) ungenutzten Resträumen, unterscheiden (vgl. auch Wehmeyer 2013; Grunert/Deinert 2010). Während der Aufenthalt von Jugendlichen im ersten Fall häufig mit einer stark vorurteilsgeprägten intergenerationalen Wahrnehmung verbunden sein und mit Verboten oder zumindest Stigmatisierungsprozessen einhergehen kann (vgl. Muri/Friedrich 2008; May 2011), sind die Nischenräume für Jugendliche eher Rückzugsräume aus dem intergenerationalen Geschehen. Sie bieten ihnen gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten der kreativen Nutzung und Uminterpretation, etwa wenn aus einer alten Fabrikhalle ein Jugendtreffpunkt oder aus einem leer stehenden Kiosk ein Ausstellungsraum für junge Künstle-

rinnen und Künstler wird. Insbesondere diese statischen Raumpraktiken von Jugendlichen können nicht nur ein Konfliktpotenzial zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bergen, sondern jugendlichen Gruppen geht es dabei immer auch um die Besetzung und Vereinnahmung dieser Orte und um die Abgrenzung zu anderen Gruppen. *Eckert* (2012) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Konflikte zwischen Jugendlichen selbst immer auch Konflikte um Räume sein können, die von bestimmten Gruppen besetzt sind und von anderen Gruppen (rück)erobert werden wollen. Gleichzeitig können bestimmte Räume auch bewusst gemieden werden, etwa dann, wenn sich (prekäre) Cliquen aus dem Jugendzentrum oder pädagogisch betreuten öffentlichen Räumen (mobile Jugendarbeit) zurückziehen oder diese Räume gar nicht erst in Anspruch nehmen, weil sie sich dort zu sehr kontrolliert fühlen (Eckert 2012, S. 14).

Ein viertes Muster der Aneignungspraktiken Jugendlicher verweist auf die Nutzung öffentlicher Räume in Orientierung an den vorgegebenen Funktionszuschreibungen. Hier geht es weniger um die peerkulturelle Umdeutung vordefinierter Handlungsmuster, sondern vielmehr um die Anpassung an diese. Der Besuch vorstrukturierter Räume, wie Cafés, Kneipen, Eisdielen oder Biergärten steht dabei im Zeichen der Erprobung von Rollen und Verhaltensrepertoires Erwachsener und bedeutet für Jugendliche gleichzeitig eine Demonstration von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme (Wehmeyer 2013; Böhnisch/Funk 1989; Grunert/Deinert 2010).

Diese unterschiedlichen Muster der Raumaneignung sind nicht auf bestimmte Jugendliche beschränkt, können auch parallel vorkommen und sich mit zunehmendem Alter der Jugendlichen verändern. So spielen transitorische Raumpraktiken und Hangout-Zonen vor allem für jüngere Jugendliche eine Rolle, während die jugendszenespezifischen Aneignungsformen sowie die stärker funktionsangepasste Nutzung vorstrukturierter Räume dann eher für ältere Jugendliche bedeutsam sind. Gleichzeitig ist die Ausbildung unterschiedlicher Aneignungspraktiken abhängig von den Bedingungen und Möglichkeiten, die sich für Jugendliche in ihrem Wohnumfeld und der Wohnregion ergeben. So kann sich in schrumpfenden ländlichen Regionen aufgrund der Ausdünnung von Peergelegenheiten eine Verschiebung ehemals stärker statischer Raumpraktiken hin zu dynamischen, jedoch ressourcenabhängigen mobilitätsbezogenen Praktiken ergeben, während Jugendliche in sozial benachteiligten Wohnquartieren aufgrund geringerer Mobilitätsressourcen eher auf Hangout-Zonen zurückgreifen und damit gleichzeitig stärker in Konfliktsituationen geraten und Verdrängungserfahrungen ausgesetzt sind. Gerade das Beispiel der zunehmenden Attraktivität von Einkaufszentren und Shoppingzonen zeigt jedoch, dass Jugendliche durchaus dazu in der Lage sind, sich aktiv öffentliche Räume zu erschließen und eigenständig neue Nischen zu schaffen. Dabei geht es ihnen weniger „um den Konsum von Dingen, sondern um eine Aneignung von Räumen und Bildern in einem stark konsumorientierten Kontext“ (Wellgraf 2012, S. 46).

Virtuelle Räume als Teil des öffentlichen Raums: Jugendliche bewegen sich jedoch nicht nur in realen öffentlichen Räumen, sondern handeln selbstverständlich und zeitgleich sowohl in realen als auch in virtuellen Räumen (vgl. Kap. 4), das Virtuelle ist damit für sie auch höchst „real“ und bedeutsam. Die Rede ist auch von virealen (Ketter 2011) oder hybriden On/Offline-Räumen (Hugger 2009; Tillmann 2014), die vernetzt, sich einander überschneidend, bewegt, im geografischen Sinn aber eben nicht mehr verortbar sind.

Die Online-Räume selbst liefern mit ihren unterschiedlichen Kommunikationsarchitekturen, Eingabemasken und je spezifischen sozialen Bedingungskonstellationen unterschiedliche Anreize und Möglichkeiten für Jugendliche, sich zu orientieren, individuell oder gemeinsam zu positionieren und zu vernetzen (vgl. Kap. 4). Die Beteiligung an den neuen Öffentlichkeiten ist eng mit den geografisch lokalisierbaren Sozialräumen verwoben (vgl. Wagner/Gebel 2014, S. 180f.), allerdings nicht zwingend, denn Online-Räume eröffnen auch Möglichkeiten der Orientierung und Vernetzung über das sozialräumliche Nahfeld hinaus, werden also auch dazu verwendet, Defizite aus dem realweltlichen Umfeld zu kompensieren, bereits existierende soziale Netzwerk zu stabilisieren und zu erweitern (Piotrowski 2006; Tillmann 2006; Boyd 2011) und sich neue Anerkennungskontexte und Zugehörigkeiten zu schaffen (Tillmann 2006; Hugger 2009).

Weitere Besonderheiten der Online-Räume zeigen sich darin, dass diese Räumen wenig verregelt sind, die Kommunikation kaum sanktioniert wird und Jugendliche mit weniger Verbindlichkeiten konfrontiert werden. Dies wird im öffentlichen Diskurs eher negativ gesehen, aber gerade darin ist aber auch die Faszination von Online-Räumen für Jugendliche begründet. Als Online-Ergänzung zu nicht-institutionalisierten öffentlichen Räumen bieten ihnen Online-Räume (gesellige) Möglichkeitsräume der Selbstinszenierung, der Verselbstständigung, des Ausprobierens wie auch der Grenzüberschreitung. Der Grad an sozialer Kontrolle (z. B. durch Nachbarschaft und Verwandtschaftsnetzwerke) und das Maß an Regeln sind – ähnlich dem in nicht-institutionalisierten öffentlichen Räumen – äußerst gering. Im Unterschied zu Offline-Räumen stellt sich das Internet dann noch zusätzlich entgrenzt dar, die Räume im Internet stehen den Jugendlichen also prinzipiell

offen, sind orts- und auch situationsübergreifend erreichbar und können sowohl individuell als auch gemeinschaftlich ausgestaltet werden (vgl. Kap. 4). Die Intensität, mit der die Räume genutzt werden, variiert. Sie werden sowohl zur Überbrückung von Zwischenräumen eingesetzt (z. B. zur Kommunikation oder zum Mobilspiel in öffentlichen Verkehrsmitteln) (Hugger/Tillmann 2015; Best/Engel 2016), als auch dazu „im Flow“ (Csikszentmihalyi 1993; Fritz 1995), also in der kommunikativen Aktivität aufzugehen (z. B. vernetztes digitales Spiel). Die Identitätssuche und der Wunsch nach Selbstbestimmung spiegeln sich dann insbesondere im Rahmen einer zeitintensiveren Nutzung der Online-Räume wieder (vgl. Kap. 4), hier werden dann von Erwachsenen problematische Aneignungsmuster identifiziert.

An Attraktivität gewinnen Online-Räume für Jugendliche umso mehr, je weniger öffentliche Orte ihnen zur Verfügung stehen. Insbesondere vor dem Hintergrund eines Diskurses um die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum, stellen sich Online-Räume daher für Jugendliche in höchstem Maße attraktiv dar, da ihnen die digital-vernetzte Infrastruktur neben dem sozialräumlichen Nahfeld zahlreiche und aus der Perspektive der Verselbstständigung und Selbstpositionierung teils attraktivere Möglichkeitsräume der Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Autonomie bietet.

Jugendliche bewegen sich damit zwar in weitgehend unkontrollierten, aber nur auf den ersten Blick auch unverregelten und unbeobachteten Räumen. Die neuen Beobachterinnen und Beobachter sind seltener Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen (wenn sich diese z. B. als „Freundinnen oder Freunde“ in Sozialen Netzwerken anbieten), sondern vor allem Unternehmen, die (unbeobachtet) Daten von Jugendlichen sammeln, analysieren und in vorher nicht antizipierten Kontexten weiterverwenden (vgl. Kap. 4). Die Kommunikation von Jugendlichen ist zudem auch nur begrenzt frei bzw. selbstbestimmt, da sich Jugendliche online ebenfalls in vorstrukturierten Räumen bzw. Netzwerkarchitekturen, vor allem von kommerziellen Anbieterinnen und Anbietern bewegen und hier dann auch auf spezifische soziale Bedingungskonstellationen treffen, die in Kombination mit vorhandenen oder fehlenden sozialen und kulturellen Ressourcen soziale Ungleichheiten begründen und verstärken können (Kutscher/Otto 2010) (vgl. Kap. 4).

Jugendliche switchen somit zwischen teils mehr und teils weniger kontrollierten oder beobachteten On- und Offline-Räumen hin und her, verbinden diese aktiv und bewusst, sodass diese Räume für sie eine Erweiterung des sozialen Nahraums darstellen und selbstverständlich auch zur Bearbeitung von Identitätsfragen in Dienst genommen werden (vgl. Abs. 4.2). Die Rahmenbedingungen der Online-Räume bzw. die zunehmend digital-vernetzte Infrastruktur begründet aber auch neue Spannungsfelder. Immer etwas verpassen zu können, dadurch nicht mehr mitreden zu können und jederzeit für Peers erreichbar zu sein, verlangt Jugendlichen auf der Suche nach individuellen Freiräumen einiges an Kompetenzen und Selbstbewusstsein, aber auch an Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle ab.

Porträt 3-6

Wochenplan Alexander, 19 Jahre

Alexander ist 19 Jahre alt und besucht eine Berufsschule, an der er eine Ausbildung zum Physiotherapeuten absolviert. Er wohnt mit seinen Eltern in einer Kleinstadt im Osten Deutschlands. Alexander hat zwölf Jahre das Gymnasium besucht (inkl. einer Klassenwiederholung) und schließlich mit einem erweiterten Realschulabschluss die Schule verlassen.

In seiner Freizeit geht er „mit großer Leidenschaft zum Krafttraining und ins Fitnessstudio“, früher hat er „eine Menge Vereinssportarten gemacht“ wie Turnen und Fußball. Ab und zu geht er auch heute noch gern zum Turnen.

An den Wochentagen hat Alexander morgens seine täglichen Routinen: 6.10 klingelt sein Wecker, 20 Minuten später steht er auf und geht ins Bad zum „duschen und fertig machen“. Danach fährt er mit dem Auto 36 km zu seiner Berufsschule und holt zwischendurch noch eine Mitschülerin ab. In der Schule angekommen trinkt er erst einmal einen Kaffee und raucht noch eine Zigarette, bevor er zum Unterricht geht. Ab 8.00 Uhr ist Unterricht, der an den meisten Tagen bis 15.00 Uhr dauert. Nur Freitag ist in Sachen Schule „ein kurzer und angenehmer Tag“, da der Unterricht um 13.20 Uhr zu Ende ist. Mittwochs ist für Alexander dagegen der anstrengendste Tag, da er „acht vollgepackte Fächer (hat), welche zwar interessant und wichtig sind, aber jedoch eine Menge abverlangen“. Der Donnerstag „ist eigentlich entspannt“, da sich hier theoretische und prak-

tische Inhalte abwechseln. Auch der Montag ist für ihn ein „relativ facettenreicher Tag“, da er die „richtige Mischung zwischen Praxis und Theorie hat, um den Montag zu überleben“.

Nach der Schule fährt Alexander zurück „in die Heimat (…) meistens kommt jetzt meine erste Mahlzeit am Tag, obwohl ich auch öfter was Kleines in der Schule esse.“ An drei Tagen in der Woche treibt Alexander Sport in einem Fitnessstudio. Wenn er kein Training hat, „entspannt“ er in der Zeit nach der Schule mit einem „Kumpel vor dem Rechner“ und sie „machen nix weiter als zu spielen“. Zwischendurch holen sie sich etwas zu Essen „vom Chinesen gegenüber und schauen eine neue Folge Game of Thrones“. Gespielt wird etwa bis 22.30 Uhr. Um 23.00 geht Alexander „so wie jeden Abend noch raus und rauche noch eine und genieße die frische Luft und die Stille auf den Straßen“. 23.20 Uhr geht Alexander für gewöhnlich ins Bett, nimmt sein „Tablet in die Hand, um noch ein wenig im Internet zu surfen und noch Videos zu schauen“. Zwischen 24.00 und 1.00 Uhr schläft er dann meistens ein.

Jeden Freitag fährt Alexander nach dem Unterricht zu seiner alten Schule „um mich mit einigen alten Schulfreunden zu unterhalten“. Nach dem Freitagstraining entspannt Alexander meist vor dem Rechner und macht sich ab 21.00 Uhr „fertig, um mit meinen Freunden in den Club zu gehen“, wo er „viele alte Schulfreunde treffen wird und allgemein die halbe Jugend der Stadt anwesend“ ist. Gegen 4.00 Uhr ist er dann manchmal „ziemlich betrunken … endlich zu Hause“.

Samstags und sonntags wird ausgeschlafen und danach lernt Alexander für die Schule und setzt sich im Anschluss zur Entspannung an den Rechner. Auch am Samstag geht Alexander meistens aus. Sonntags ist dann „immer ein ruhiger Tag, wo ich nur Zuhause bin, außer etwas Spannendes steht an, dann geh ich manchmal auch sonntags noch weg.“

3.8.2 Raumhandeln Jugendlicher in peripherisierten und segregierten Räumen

Raumaneignung Jugendlicher in „realen“ öffentlichen Räumen kann nicht losgelöst von regionalen Besonderheiten betrachtet werden, die die Jugendlichen jeweils vorfinden und die ihren Handlungsspielraum bedingen und grundlegen. Unter dem Stichwort „regionale Disparitäten“ wird versucht, diese Zugänge im Hinblick auf Peripherisierungs- und soziale Segregationsprozesse zu verhandeln und genauer auszuloten. Die Perspektive auf regionale Disparitäten bezieht sich damit zum einen auf ländliche Regionen und zum anderen auf innerstädtische Dynamiken. Aktuell ist in diesem Zusammenhang ein deutlicher Anstieg an Forschungsarbeiten und Diskussionen im Hinblick auf problematische Entwicklungen festzustellen. Regionale Disparitäten werden dabei vor allem vor dem Hintergrund der Frage nach der Verräumlichung sozialer Ungleichheit auch in ihren Konsequenzen für die Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten von Jugendlichen diskutiert. Die Wohnregion gerät damit nicht allein als statische Differenzierungskategorie in den Blick, sondern stärker als Bedingungsfaktor ungleicher Zugangs- und Teilhabechancen und somit als Ermöglichungs- und Begrenzungsraum jugendlichen Handelns und damit verbundener Lern- und Bildungsprozesse.

Peripherisierung und residenzielle Segregation verweisen dabei auf unterschiedliche gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die beide die Entwicklung benachteiligter Wohnregionen fokussieren. Peripherisierung wird aktuell vor allem mit ländlichen Räumen in Verbindung gebracht, zielt aber auf die Beobachtung einer Abkopplung sozialräumlicher Entwicklungen aufgrund von Interdependenzen zwischen ökonomisch strukturschwachen Regionen und demografischen Wandlungsprozessen, die letztlich auch Abwanderungsbewegungen befördern (vgl. auch Kap. 2).

Nicht nur für die jugendlichen Bewohnerinnen und Bewohner dieser Regionen bedeutet dies, „dass sich ihre Zugangs- und Teilhabechancen dauerhaft vermindern und ihnen weniger Handlungsspielräume zur Gestaltung ihrer Lebensziele zur Verfügung stehen“ (Barlösius/Neu 2008, S. 6).

Residenzielle Segregation wird demgegenüber aktuell primär auf städtische Entwicklungen und die unterschiedliche Verteilung von Bevölkerungsgruppen auf bestimmte städtische Teilräume (Friedrichs 1995, S. 79) bezogen. Dabei werden, im Gegensatz zur häufig stärker makrostrukturell verhandelten Perspektive auf Peripherisierung, Prozesse freiwilliger und unfreiwilliger Segregation (vgl. Häußermann u. a. 2008) als Ursachenfaktoren diskutiert, die auf sozial unterschiedliche Möglichkeiten der Wohnortwahl nach individuellen Präferenzen verweisen. Im Ergebnis ist Segregation dann „die Abbildung sozialer Ungleichheiten, ungleicher Lebenslagen, Lebensformen und Lebensstile der Menschen auf den Raum“ (El-Mafalaani/Strohmeier 2015, S. 18).

Die Diskussion der Folge dieser Entwicklungsprozesse für die Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten Jugendlicher ist bislang vor allem in Negativdiskurse um Benachteiligung und soziale Brennpunkte eingebettet. Im Kontext von Migration werden räumliche, soziale und ethnische Segregation neben verfügbarem kulturellem und sozialem Kapital als entscheidende Einflussfaktoren auf die intergenerationale Transmission von Armut diskutiert.

Diskussionslinien, die außerdem mit regionalen Disparitäten in Verbindung gebracht werden, sind die Entstehung und Verbreitung von Jugendkriminalität und -gewalt in segregierten städtischen Räumen sowie die Zunahme rechtsextremer Tendenzen in peripherisierten ländlichen Räumen, vor allem in Ostdeutschland. Dabei erscheint eine differenziertere Perspektive sinnvoll, sollen durch den Blick auf den Zusammenhang von sozialer und regionaler Ungleichheit nicht Stigmatisierungen verfestigt werden, die Jugendlichen in peripherisierten oder segregierten Räumen a priori Defizite und problematische Entwicklungen unterstellen und sie lediglich als Opfer der vorgegebenen Möglichkeiten identifizieren (Schroer 2008). Empirische Befunde darüber, wie Jugendliche mit räumlichen Gegebenheiten in peripherisierten ländlichen und segregierten Stadträumen umgehen, sind jedoch bislang eher selten, wenngleich sich aktuell ein stärkeres Forschungs- sowie Politikinteresse (z. B. Programm und Forschungsfeld des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung „Jugend macht Stadt“ und Forschungsfeld „Jugendliche im Stadtquartier“) an der Perspektive der Jugendlichen selbst zeigt.

3.8.2.1 Jugendliche in peripherisierten ländlichen Räumen

Peripherisierung als Phänomen wird vor allem in Zusammenhang mit einer infrastrukturellen Abkopplung und Abwanderungsbewegungen aus strukturschwachen ländlichen Regionen in Verbindung gebracht. Wenngleich sich darauf bezogen unterschiedliche Entwicklungen innerhalb der Regionen ergeben und Jugendliche diese entsprechend in ganz verschiedenem Maße erleben, verweisen Forschungsbefunde doch auf einige zentrale Tendenzen.

Institutionelle Gelegenheitsstrukturen: Schule und Vereine

Häufig diskutiert und einschneidendste Folge für die Alltagsorganisation und -Gestaltungsmöglichkeiten Jugendlicher ist die Schließung und Zusammenlegung von Schulen, die in den letzten zehn Jahren in großem Ausmaß vorgenommen worden ist und nun ein ausgedünntes Schulnetz als Status quo im ländlichen Raum hinterlassen hat. Für Jugendliche ergeben sich daraus nicht nur zum Teil lange Fahrzeiten und schwierige Erreichbarkeiten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Sturzbecher u. a. 2012), sondern auch eingeschränkte Wahlmöglichkeiten schulischer Bildungsangebote und starke Unterschiede zwischen den Regionen (Budde 2007).

Jugendliche thematisieren in diesem Zusammenhang zum einen die zeitlichen Belastungen und die mit den Mobilitätsanforderungen verbundenen Abhängigkeiten von Eltern oder dem öffentlichen Nahverkehr (Busch/Dethloff 2010; Tillmann/Beierle 2015). Problematisch sind für sie vor allem die Einschnitte in ihre frei verfügbare Zeit sowie die Koppelung ihrer Handlungsmöglichkeiten an Transportbedingungen. Sowohl die Angewiesenheit auf Schülertransporte, die zu festen Zeiten fahren und damit zum einen Wartezeiten produzieren und zum anderen weniger freie Gestaltungsmöglichkeiten lassen, als auch das Angewiesensein auf Erwachsene oder bereits mobile Freunde sind wichtige Themen für Jugendliche in ländlichen Räumen. Auch in der Studie von Ludwig (2016) wird thematisiert, wie sich Mobilitätsbedingungen und lange Schulwege zur deutlichen Einschränkung von individuell relevanten Handlungsräumen verdichten und Mobilitätsanforderungen damit für Jugendliche in einigen ländlichen Regionen zu einem lebenspraktischen Problem werden. Für Jugendliche ergeben sich daraus andere Anforderungen an ihre Verselbstständigung, da für sie daraus neue Planungs- und Koordinierungsnotwendigkeiten erwachsen (vgl. Zeiher/Zeiher 1994), die nicht nur abhängig von ökonomischen, sondern auch von zeitlichen Ressourcen verfügbarer sozialer Netzwerke sind. Jugendliche müssen darüber hinaus lernen, mit ihrer Zeit sorgfältig umzugehen und inhaltliche Prioritäten zu setzen, da jede Aktivität außerhalb des nahen Wohnumfeldes eine längere Planung und ein Mehr an aufzuwendender Zeit bedarf.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die bereits aufgeworfene, jedoch empirisch offene Frage, inwiefern sich an den aus den Mobilitätsanforderungen entstehenden „Zwischenräumen“ als „mobilen Orte[n] des Schülerlebens auf engstem Raum“ (Zinnecker 2008, S. 538), etwa in Schulbussen oder an Haltestellen, eigene jugendkulturelle (Frei-)Räume bilden und wie diese hergestellt und ausgestaltet werden.

Auch in Bezug auf die Teilhabechancen an außerschulischen Freizeitangeboten werden Peripherisierungsprozesse als problematisch diskutiert. Dabei wird auf ein Ausdünnen von Angebotsstrukturen, eine Dominanz Erwachsener in Vereinen sowie stark männlich dominierte Inhalte hingewiesen (vgl. Schubarth/Speck 2009). Die Studie von *Becker* und *Moser* (2013), in der ca. 2.500 Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren aus unterschiedlichen ländlichen Regionen zu ihrer Lebenssituation in Schule und Freizeit sowie ihren Zukunftsvorstellungen befragt worden sind, verweist zumindest darauf, dass Jugendliche in stark schrumpfenden ländlichen Regionen häufiger in Vereinen aktiv sind als diejenigen in wirtschaftlich stabilen wachsenden ländlichen Regionen, dass aber Letztere oft mehrfach und in unterschiedliche Vereine eingebunden sind. Jugendlichen in schrumpfenden ländlichen Regionen eröffnet sich damit scheinbar eine weniger breite Angebotspalette, worauf auch die hohe Einbindung in Sportvereine in diesen Regionen verweist (71 % zu 48 % in wachsenden ländlichen Regionen), während Musikvereine hier nur zu ca. zehn Prozent – im Gegensatz zu 35 Prozent in wachsenden ländlichen Regionen – von den Jugendlichen angewählt werden (können) (ebd., S. 41f.).

Diese Hinweise auf die eingeschränkten Optionen Jugendlicher in schrumpfenden ländlichen Regionen, an Vereinsaktivitäten teilzunehmen in der Zusammenschau mit den ohnehin geringen Möglichkeiten für Peerkontakte, eröffnet gleichzeitig die (empirisch offene) Frage, nach dem Verhältnis von Interessenorientierung und dem Bedürfnis Jugendlicher nach Vergemeinschaftung in der Vereinseinbindung. Eine Selbstpositionierung entlang der eigenen Interessen könnte damit vor allem für jüngere, auf das nähere Wohnumfeld und dessen Angebotsstruktur angewiesene, Jugendliche schwierig sein, wenngleich die verfügbaren Angebote auch als Möglichkeitsräume verstanden werden können, innerhalb derer Interessen allererst geweckt werden.

Jugendkultur und Vergemeinschaftung

Die demografischen Entwicklungen und Abwanderungsbewegungen führen nicht nur zu einer Abnahme des Anteils Jugendlicher an der Bevölkerung in schrumpfenden ländlichen Regionen, sondern lassen sie auch zunehmend zu einer marginalisierten Gruppe im Vergleich zur erwachsenen Bevölkerung werden. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang vor allem Marginalisierungstendenzen, durch die die Belange und Interessen von Jugendlichen weniger sichtbar und wahrgenommen werden und Planungsfragen häufig auf die Anforderungen der Erwachsenen und alternden Bevölkerung zugeschnitten sind (vgl. Schubarth/Speck 2009; Egger/Pösch 2016). Verbunden mit der Dominanz der Erwachsenen erscheinen auch die Handlungsspielräume eingeschränkter, sodass Jugendliche weniger Gelegenheitsstrukturen zur Herstellung eigener Räume finden und jugendliche Raumaneignung häufig mit einer Anpassung an die Erwachsenenkultur verbunden ist (vgl. Grunert/Deinert 2010; vgl. Abs. 3.3). *Böhnisch* und *Funk* (1989) haben – wie erwähnt – dieses Phänomen bereits Ende der 1980er-Jahre diskutiert und darauf verwiesen, dass es in diesen Praktiken weniger um eine Anpassung ginge, sondern um eine Demonstration von Selbstständigkeit durch die Jugendlichen. Selbstständigkeit wird auch in der Eroberung und Aneignung eigener jugendspezifischer Räume demonstriert, die sich zum einen in selbstverwalteten Jugendclubs zeigt und zum anderen auch in der Aneignung informeller Treffpunkte, die jedoch nicht nur in ländlichen Regionen immer auch von der Erwachsenenwelt wieder in Frage gestellt werden können (vgl. Abs. 3.3; Leßmeister 2008; Grunert/Deinert 2010). Solche Verdrängungserfahrungen aus dem nicht-institutionalisierten öffentlichen Raum scheinen zu unterschiedlichen Handlungsstrategien zu führen, die vom Rückzug in Privaträume oder an Orte, an denen kaum Öffentlichkeit erwartbar ist (z. B. abgelegene Weiher, Waldstücke) bis hin zum Ausweichen auf nahegelegene urbane Gebiete reichen (vgl. Weidmann 2008).

Konformitätsdruck und soziale Kontrolle sind zudem immer wieder Diskussionspunkte, wenn es um die Lebensbedingungen und Handlungsspielräume von Jugendlichen in ländlichen Regionen geht. Mit der voranschreitenden Ausdünnung und der zunehmend disproportionalen Verteilung von Jugendlichen und Erwachsenen verschärft sich dies jedoch weiter und hat Einfluss auch auf jugendkulturelle Möglichkeitsräume: „wenn es vor Ort nur eine jugendkulturell geprägte Gruppe gibt und diese dann alternativlos erscheint, [stehen] Jugendliche vor der Wahl, sich entweder dieser Gruppe anzuschließen oder keinen Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen vor Ort zu haben“ (Siebert 2006, S. 200). Jugendkulturelle Anschlussmöglichkeiten sind dann ebenso wie institutionelle Angebotsstrukturen weniger vielfältig und die Ausbildung jugendkultureller Orientierungen kann dann, ebenso wie etwa vereinsbezogene Interessen, von regionalen Zufälligkeiten abhängig sein.

In kritischer Perspektive kommt hier vor allem die Integration in rechtsextreme Jugendgruppen in den Blick. Auch wenn Rechtsextremismus kein exklusives Problem ländlicher strukturschwacher Regionen ist (vgl. Helsper u. a. 2006), sind fehlende jugendkulturelle Wahlmöglichkeiten dennoch ein möglicher Einflussfaktor. So verweist *Heitmeyer* (2014) darauf, dass in abwanderungsgeprägten ländlichen Regionen Ostdeutschlands

Desintegretationserfahrungen, soziale Homogenität und damit einhergehend Konformitätsdruck, Vertrauenslosigkeit in etablierte Parteien und die Entleerung zivilgesellschaftlicher Institutionen (Feuerwehr, Sportvereine) den Boden für rechtsextreme Tendenzen bieten und sich dies auch in signifikant höheren Werten auf der Skala gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, verstanden als Skala „individueller Einstellungen zur Abwertung schwacher Gruppen in der Bevölkerung“ (Heitmeyer 2014, S. 134), niederschlägt. Die lokal auf 3.700 Jugendliche der neunten Klassenstufe in Greifswald und der Uckermark begrenzte Studie von *Dünkel* und *Geng* (2014) kann etwa 40 Prozent Zustimmungen bei rechtsextremen und fremdenfeindlichen Einstellungen herausarbeiten, die im Vergleich zu Studien, die Jugendliche in westdeutschen Städten und Regionen in den Blick nehmen, deutlich höher liegen. Während diese Einstellungen nicht gleichzeitig mit Gewaltakzeptanz einhergehen müssen, ist aber die Hälfte der gewaltakzeptierenden Jugendlichen in der Studie auch affin gegenüber solchen Einstellungen (auch Pfaff/Krüger 2006).

Insbesondere in Regionen, in denen rechte Jugendgruppen dominieren und alltagsweltlich präsent sind, entstehen gleichzeitig niedrigere Zugangshürden für Jugendliche zu diesen Gruppen (vgl. Quent/Schulz 2015). Latent vorhandene rechte Einstellungen fallen so zum einen auf einen fruchtbaren Boden und werden zugleich aufgrund dieser jugendkulturellen Monopolstellung mit hervorgebracht. Für Jugendliche mit andersartigen jugendkulturellen Orientierungen und politischen Einstellungen bedeutet dies einerseits, im nahen Wohnumfeld kaum gleichgesinnte Peers zu finden und andererseits, in einer Region zu leben, die für sie jederzeit zu einem Angstraum werden kann (vgl. Quent/Schulz 2015). Problematisch erscheint dabei vor allem, dass es aus Sicht andersdenkender Jugendlicher zumeist nicht nur die offenen, abwertenden Viktimisierungserfahrungen sind, sondern die normalisierende Haltung der Erwachsenen in den Regionen. Insbesondere die persönliche Bekanntheit der rechtsextremen Akteure führt laut der Studie von *Quent* und *Schulz* (2015) zu einer Trennung zwischen diesen und der Kategorie „Rechtsextremist“, die den konkret vorhandenen Rechtsextremismus normalisiert (ebd., S. 195ff.).

Neben dieser aktuell breit geführten Diskussion um Jugendkultur und Rechtsextremismus in schrumpfenden ländlichen Regionen betonen einige Studien auch die Einbindung Jugendlicher in Heimatvereine, traditionelle Feste und ländliches Brauchtum. Unabhängig von Schrumpfungsprozessen wird dies schon länger als wichtiger Aspekt jugendlicher Freizeitwelten in ländlichen Regionen verhandelt. Gerade in den immer dünner besiedelten Regionen (vgl. hierzu die Studie von Becker/Moser 2013, S. 40) geben über 50 Prozent der Jugendlichen an, dass ihnen Dorf- und Gemeindefeste wichtig sind. Vor allem ethnographische Studien zeigen, dass Jugendliche dabei die Vorgaben der Erwachsenenwelt nicht einfach übernehmen, sondern aktiv umdeuten und jugendkulturell als Möglichkeit sehen, Spaß zu haben und eine akzeptierte Gegenwelt zum dörflichen Alltag zu schaffen. Dabei sind sie jedoch stärker vor die Herausforderung gestellt, eine Balance zwischen jugendkultureller Autonomie und Integration in die Dorfgemeinschaft zu finden. Jugendliche scheinen auch aktiv, die soziale Akzeptanz von Brauchtümern in der Dorfkultur für sich zu nutzen, indem sie eigene „Brauchtümer“, etwa in Form von selbst organisierten, ritualisierten Partys, hervorbringen und im Dorf etablieren. „Dorfkultur ist immer zu guten Teilen selbst gemachte Kultur, und die Gruppe der Jugendlichen gehört zu den wichtigsten Akteurinnen“ (vgl. Krüdener/Schulze-Krüdener 2010, S. 302). Wenngleich diese Form selbstständiger Freizeitorganisation und Integration in die Dorfgemeinschaft als wichtiger Faktor jugendlichen Landlebens betont wird, stellt sich die Frage, inwiefern solche gemeinschaftlichen Aktivitäten vor dem Hintergrund ausgedünnter Peergelegenheiten, fehlender Jugendräume und zunehmender Erwachsenendominanz überhaupt möglich sind bzw. ob überhaupt ein „sozial nachhaltigeres“ Ziel damit verfolgt werden kann, da für viele Jugendliche der Weggang aus der Herkunftsregion nach dem Schulabschluss (insb. in ländlichen Regionen) keine Option, sondern aufgrund der Ausbildungssituation unausweichlich ist.

Nicht nur eigenorganisierte Partys, sondern auch Disco- und Partybesuche im kommerzialisierten Rahmen sind für Jugendliche in ländlichen Regionen in stärkerem Maße eine Gelegenheit, sich mit Gleichaltrigen zu treffen. In der *AID:A-Studie* sind es etwa 17 Prozent der zwölf- bis 17-jährigen Jugendlichen in dünn besiedelten Landkreisen, die angeben, dies mehrmals oder mindestens einmal pro Woche zu tun, während dies nur auf neun Prozent der Jugendlichen aus Großstädten zutrifft. Für die Älteren, die 18- bis 25-jährigen Jugendlichen scheint dies dann aber in allen Regionstypen eine wichtige Freizeitoption zu sein, die von knapp 30 Prozent angegeben wird (AID:A II 2014, eigene Berechnungen).

Aufgrund der aktuell schlechten Datenlage bleiben jedoch auch hier wichtige Fragen offen, die sich etwa auf die mögliche altersheterogene Gruppenzusammensetzung und zu überwindende Distanzen zu Freunden beziehen und darauf, welche Strategien Jugendliche entwickeln, mit diesen Rahmenbedingungen umzugehen. Verbunden damit sind auch Fragen nach den Handlungsmöglichkeiten Jugendlicher, die – wenn etwa kommerzialisierte

Freizeitangebote wie Discobesuche mit zu den wichtigsten Freizeitaktivitäten zählen und Jugendliche in ländlichen Regionen in hohem Maße an Mobilität gebunden sind – stärker auch an finanzielle Ressourcen gekoppelt werden müssen. Insofern muss man auch hier von sozialen Ungleichheiten und unterschiedlichen Teilhabechancen an diesen jugendkulturellen Aktivitätsformen ausgehen (vgl. z. B. Leßmeister 2008, S. 115).

Zentral ist zudem die Frage, ob Jugendliche in schrumpfenden ländlichen Regionen nicht auch von einer Isolation aus Peerbezügen – zumindest außerhalb schulischer Gelegenheitsstrukturen – bedroht sind. Hier erscheint das Internet sowie damit einhergehende neue digitale Kommunikationsmöglichkeiten als Option, Distanzen zu überwinden und auch zwischen weiter entfernten Orten Peerkontakte zu pflegen. Während die umfassende Bedeutung der neuen Kommunikationsmedien für Jugendliche allgemein gut belegt ist (vgl. Kap. 4), sind regionale Untersuchungen noch eher selten. Zumindest weist die *Shell-Studie* (2010) aus, dass Jugendliche im ländlichen Raum häufiger als städtische Jugendliche der Gruppe derjenigen zugeordnet werden können, die sich primär in sozialen Netzwerken bewegen (ebd., S. 102). Insbesondere für Jugendliche in strukturschwachen ländlichen Regionen stellt sich jedoch das Problem des Zugangs zum Internet, der oft nur über schwache Internetverbindungen oder im schulischen Rahmen möglich ist, was von Jugendlichen deutlich problematisiert und als Handlungseinschränkung erlebt wird (Beierle 2013). Zwar wird häufig betont, dass dies ein zu vernachlässigendes Thema sei, da für die Mehrzahl der Jugendlichen keine technischen Zugangsbeschränkungen bestünden, allerdings zeigt sich gerade in peripherisierten ländlichen Räumen, dass Jugendliche dies sehr wohl als Problem artikulieren und über den Beschluss, ländliche Regionen nicht mit Breitbrand auszustatten, hier eine „regionale Diskriminierung“ auch zukünftig vorliegen könnte, da gerade Jugendliche, die in diesen Regionen leben, besonders abhängig vom „schnellen Internet“ bzw. von mehreren Internetzugängen sind.

Abwanderung

Peripherisierung und regionale Strukturschwäche bedeutet vor allem für ältere Jugendliche am Übergang von der Schule zu Ausbildung und Beruf, Entscheidungen zu treffen, die sich auf ihren Verbleib in oder ihren Weggang aus ihrem Wohnumfeld auswirken. Dabei zeigen Untersuchungen, dass es den Jugendlichen nicht leicht fällt, diese Entscheidung zu treffen. Vor allem Jugendliche mit dem Wunsch zu bleiben, sehen dafür oft, ob der schlechten Arbeitsmarktlage, keine Möglichkeiten der Umsetzung. Bleibewünsche finden sich dabei vor allem bei Jugendlichen, die mit den regionalen Lebensbedingungen allgemein sehr zufrieden sind. In der Studie „Jugend in Brandenburg“ (Sturzbecher u. a. 2012), die jedoch nicht nach unterschiedlichen Regionstypen differenziert, sind dies immerhin 60 Prozent der Jugendlichen. Bei *Becker* und *Moser* (2013) zeigen sich hingegen deutliche Differenzen zwischen Jugendlichen in den strukturschwachen, schrumpfenden ländlichen Regionen, in denen nur etwa die Hälfte angibt, mit den Lebensbedingungen zufrieden zu sein, während dies in den wirtschaftsstarken, wachsenden ländlichen Regionen über 70 Prozent tun. Bindungsfaktoren an die Region aus Sicht der Jugendlichen sind vor allem gewachsene Freundeskreise und die Familie, während die Arbeitsmarktsituation der zentrale Faktor für Wanderungsentscheidungen ist (vgl. Stein 2013; Becker/Moser 2013).

Mit dem Gedanken, aus der Region abzuwandern, setzen sich vor allem diejenigen Jugendlichen schon frühzeitig auseinander, die in den lokalen Bedingungen eine Einschränkung der eigenen Lebensqualität sehen. Der Abwanderungswunsch kann dann auch mit einer frühen Positionierung gegen den dörflichen Alltag und der Suche nach Alternativen verbunden sein. Gleichzeitig sehen sich Jugendliche in diesen Regionen zunehmend auch mit stigmatisierenden Zuschreibungen von außen konfrontiert, durch die das Bleiben mit Scheitern verbunden ist und übernehmen dies in ihre eigene Perspektive: „Obwohl die Jugendlichen durchaus ambivalente Einstellungen und Erfahrungen besitzen, benutzen sie den Code des negativen Images“ (Beetz 2009, S. 150), um Abwanderungswünsche zu begründen und übernehmen damit die defizitorientierte Perspektive auf ihre Lebensbedingungen und Handlungsräume in der Herkunftsregion.

Peripherisierungsprozesse und das Aufwachsen in schrumpfenden ländlichen Regionen kann aus der Perspektive von Jugendlichen nicht grundlegend als Defizit charakterisiert werden. Zwar kritisiert ein Großteil der Jugendlichen fehlende Angebote und Peergelegenheiten sowie hohe Mobilitätsanforderungen, jedoch gehen Jugendliche ganz unterschiedlich mit diesen Gegebenheiten um. So zeigen sich in der Studie von *Ludwig* (2016) bei den befragten Jugendlichen ganz vielfältige Möglichkeiten und Aktivitätsformen der Wahrnehmung, Herstellung und Ausgestaltung von Handlungsräumen, die gleichzeitig unterschiedliche Spannungsmomente bergen (ebd., S. 199). Vor allem dann, wenn die Gegebenheiten vor Ort, wie lokale Vereinsstrukturen, mit den Interessenlagen der Jugendlichen zusammenfallen, wird die ländliche Region nicht mit einer Begrenzung von Handlungsspielräumen in Verbindung gebracht. Umgekehrt wird bei Auseinanderfallen jugendlicher Interessen und

Handlungsmöglichkeiten vor Ort die Region deutlich als Begrenzungsfaktor empfunden. Aber auch dann sind die Handlungsstrategien sehr unterschiedlich und können mit starken Anpassungs- und Arrangierungsleistungen einhergehen, die die Aufgabe der eigenen Interessen zur Folge haben, während auch Handlungsstrategien möglich sind, die aktiv mit den begrenzten Möglichkeiten umgehen. Dabei sind es etwa die Medien, über die alternativ den eigenen Interessen nachgegangen werden kann, das Aktivwerden vor Ort, etwa im lokalen Jugendclub, um die Situation der Jugendlichen zu verbessern oder auch die „Freizeitflucht" in städtische Räume, die jedoch mit einem erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwand verbunden und vor allem für jüngere Jugendliche nur schwer möglich ist. Heterogenität zeigt sich damit nicht nur im Hinblick auf die Regionen selbst, sondern auch bezogen auf die Positionierungen, Handlungsstrategien und Aktivitätspotenziale der dort lebenden Jugendlichen. Die wenigen vorliegenden Studien verdeutlichen, dass die Jugendlichen nicht als „passive Opfer" der vorgefundenen Bedingungen zu betrachten sind, sondern in unterschiedlichem Maße aktiv werden und nach eigenen Räumen und Handlungsmöglichkeiten suchen, die jedoch anderer Anstrengungen und Verselbstständigungsschritte bedürfen als in anderen Regionen. Gleichzeitig bergen die fehlende Optionsvielfalt und die größeren Aufwendungen für Alternativen immer auch die Gefahr, eigene Interessen nicht entfalten zu können und sich mit den vorhandenen Angeboten und jugendkulturellen Gruppierungen vor Ort arrangieren zu müssen.

3.8.2.2 Jugendliche in sozial segregierten Räumen

Segregationsprozesse in städtischen Wohnregionen werden nach wie vor in eine Diskussion um die Entstehung sozialer Brennpunkte (Fölker u. a. 2015), Ghettos (Schroer 2006; Dietrich 2015) oder auch marginalisierter Quartiere (Ottersbach/Zitzmann 2009) eingebettet. Die beobachteten Prozesse, die mit diesem Diskurs verbunden werden, beziehen sich auf Homogenisierungseffekte in der Bevölkerung, die sich entlang demografischer, sozialstruktureller und/oder ethnischer Dimensionen entfalten (Friedrichs 1995; Friedrichs/Triemer 2009; El-Mafalaani/Strohmeier 2015). Ähnlich wie in der Diskussion um Peripherisierung geht es auch hier um eine ökonomische Strukturschwäche dieser Wohngegenden, die sich in einer hohen Erwerbslosenquote, niedrigen Löhnen und einer hohen Sozialhilfedichte zeigt, die aber – anders als in peripherisierten ländlichen Räumen – von einer hohen Bevölkerungsdichte und häufig einem hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten begleitet wird. Benachteiligte Wohnquartiere werden dann vor allem dort ausgemacht, wo sich soziale, demografische und ethnische Segregation kumulieren, ein Prozess, der sich mit Blick auf aktuelle Studien (vgl. etwa Friedrichs 2014) und Diskussionslinien zu verstetigen und zu verschärfen scheint: „Ob wir über Einkommensarmut, Bildungsarmut, schlechte Gesundheit von Kindern, fehlende politische Partizipation in ‚demokratiefreien Zonen', ethnische Kolonien mit konzentrierten Integrationsproblemen, über defizitäre Infrastruktur, schlechten Wohnwert, besondere Immissionsbelastungen, (zu) hohe Fluktuation oder überforderte Nachbarschaften reden, wir reden eigentlich immer über dieselben Stadtteile und über dieselben Menschen" (El-Mafalaani/Strohmeier 2015, S. 18f.).

Dies heißt auch, dass sich für Jugendliche in segregierten Wohnumfeldern negative Sozialisationsbedingungen kumulieren und zu komplexen Faktoren sozialer Benachteiligung verschmelzen. So zeigen etwa die Befunde der *AID:A-Studie* des *DJI*, dass die überwiegend türkischstämmigen muslimischen Jugendlichen zu fast 70 Prozent in Wohnquartieren mit geringem sozialen Status leben und sie gleichzeitig diejenige Gruppe von Jugendlichen mit den höchsten Anteil an Hauptschülerinnen und Hauptschülern sind und aus Familien mit deutlich geringerem sozioökonomischen Status stammen als die Gesamtgruppe der befragten Jugendlichen (Geier/Gaupp 2015, S. 227f.). In den Forschungsfokus geraten vor dem Hintergrund sozialer Segregation bislang vor allem Fragen von Zugangs- und Teilhabechancen im Hinblick auf Schuleinzugsgebiete und Bildungsbeteiligung (Terpoorten 2014; Radtke/Stošić 2009) oder von Nachbarschaftseffekten auf Gewalt und Kriminalität von Jugendlichen (Oberwittler u. a. 2013).

Die Perspektive der Jugendlichen selbst auf quartiersbezogene Lebensbedingungen und ihre eigenen Handlungsstrategien und Aktionsformen sind bislang jedoch nur eher marginal in Forschungskontexte eingebettet und treten hinter strukturelle Analysen der Rahmenbedingungen des Aufwachsens, insbesondere mit Blick auf schulische Effekte, bzw. Effekte auf Bildungsbeteiligung, zurück. Die Frage, wie Jugendliche ihr Leben im jeweiligen Wohnquartier wahrnehmen, wie sie ihren Alltag gestalten und welche Bedeutung das Wohnumfeld für sie überhaupt hat, bleibt damit, ebenso wie Fragen nach ihrem Umgang mit möglichen stigmatisierenden Zuschreibungen, noch weitgehend unbeleuchtet. Dennoch sollen die wenigen bislang vorliegenden Befunde im Folgenden diskutiert werden.

Schule und Segregationsdynamiken

Untersuchungen zum Schulbesuch und zur Mobilität im Hinblick auf schulische Bildungsbeteiligung zeigen zunächst einmal, dass Jugendliche in benachteiligten Wohnquartieren mehrheitlich nicht nur niedrigere Bildungsgänge besuchen, sondern dass diese Schulen auch zum großen Teil im jeweiligen Wohnquartier selbst angesiedelt sind. Sowohl die Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems als auch das elterliche Schulwahlverhalten und die Auflösung des Wohnortprinzips nach der Grundschule können im Zusammenhang mit lokalen Schulangebotsstrukturen als sich gegenseitig verstärkende Mechanismen einer zunehmenden Entmischung der Schülerschaft betrachtet werden (Radtke/Stošić 2009). Dabei zeigen Untersuchungen u. a. von *King* und *Koller* (2015), dass auch bei ungünstigen bildungsinstitutionellen Voraussetzungen migrierte Eltern häufig hohe Bildungsaspiration bspw. als Hoffnung auf eine günstigere soziale Platzierung ihrer Kinder zeigen; diese Erwartungen der Eltern jedoch mit unterschiedlichen Reaktionsmustern der Kinder einhergehen und nur bedingt in Erfolge umgesetzt werden können. Schulische und sozialräumliche Segregationseffekte sind damit in einen komplexen Zusammenhang eingebettet.

Die Trendanalyse von *Hauf* (2006) zeigt für die Städte Mannheim und Heidelberg im Zeitraum von 1980 bis 2002 eine steigende Hauptschülerquote in Stadtteilen mit einem „niedrigen Sozialrang“ im Hinblick auf die Indikatoren „Ausländeranteil, Sozialhilfeempfängeranteil, Berufsschicht und Arbeitslosenquote“ (ebd., S. 303). Auch *Terpoorten* (2014) kommt zu dem Befund, dass Bildungsdisparitäten mit segregierten sozialräumlichen Stadtgebieten korrelieren und in den von ihm untersuchten Kommunen im Ruhrgebiet die Wohnorte von Hauptschülerinnen und Hauptschülern die höchsten Segregationswerte aufweisen. *Baur* und *Häußermann* weisen zudem darauf hin, dass sich in Schulen in benachteiligten Quartieren „nicht einfach die soziale Zusammensetzung der Wohnumgebung bzw. des Einzugsbereichs wieder(spiegelt), sondern es zeigt sich dort oft eine stärkere Konzentration von sozialen Problemen als im Wohnumfeld“ (Baur/Häußermann 2009, S. 358; vgl. auch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration 2016), sodass sich damit zusätzlich ungünstigere Sozialisationsbedingungen auch im schulischen Umfeld ergeben. Die geringere Anwahl von Schulen außerhalb des näheren Wohnumfeldes durch Schülerinnen und Schüler unterhalb gymnasialer Bildungsgänge bedeutet für die meisten Jugendlichen in benachteiligten Wohnquartieren vor allem ein Verwiesensein auf das nähere Wohnumfeld, auch in Bezug auf den Schulbesuch.

Für einen deutlich kleineren Teil geht mit dem Besuch eines höheren Bildungsganges oft das tägliche Verlassen des Wohnumfeldes einher, das immer auch mit der Anforderung verbunden ist, eine Balance zwischen unterschiedlichen Sozialmilieus immer wieder herzustellen. Eine solche Anforderung kann zum einen dazu führen, dass sich Jugendliche aufgrund der Integration in andere Sozialmilieus über Peerbeziehungen im Gymnasium und an Freizeitorten außerhalb des eigenen Wohnquartiers deutlich von diesem abgrenzen. Sie verbinden dann mit dem näheren Wohnumfeld keinen relevanten Bewegungsraum, sondern in erster Linie einen „Fluchtraum“, den man sowohl täglich als auch im Hinblick auf die eigene Zukunft so schnell wie möglich verlassen möchte (Krüger u. a. 2012). Gleichzeitig finden sich aber auch Handlungsmuster von Jugendlichen, die milieu-, schul- und quartierbezogen in unterschiedliche Peerbeziehungen eingebettet sind und durch diese parallelen Zugehörigkeiten aktiv eine Balance zwischen ihren sozialen Bindungen und der Wahrnehmung, in einem problematisierten Quartier zu leben, herstellen (vgl. Ecarius/Franke 2011). Dies findet sich vor allem bei Jugendlichen mit höheren schulischen Bildungsorientierungen, die in differente Freundesgruppen in Schule, institutionalisierter und nicht-institutionalisierter Freizeit integriert sind. Eine solche Differenzierung der peerbezogenen Orientierungen an unterschiedlichen Orten verweist darauf, dass Verinselung nicht lediglich Ausdruck einer modernisierten Raumerschließung sein muss, sondern auch eine biografisch eingelagerte Strategie sein kann, die „Sicherheit gibt und einen direkten Bruch mit dem segregierten Milieu verhindert“ (ebd., S. 129).

Zwischen Bindung an das Quartier und Abgrenzung

Nicht nur für Jugendliche mit höheren Bildungsaspirationen in benachteiligten Wohngegenden verweist *Keller* (2007) auf die Ambivalenz in der Bezugnahme auf das jeweilige Quartier, die sich im Spannungsfeld zwischen Identifikation und Abgrenzung bewegt. Jugendliche nehmen dabei deutlich eine Diskrepanz zwischen ihrer sozialen Bindung an das Quartier über Familie oder Freunde auf der einen und der Stigmatisierung des Quartiers auf der anderen Seite wahr. Ähnlich wie bereits, bezogen auf die Peripherisierungsprozesse im ländlichen Raum, diskutiert, übernehmen sie zum Teil diese Stigmatisierungsdiskurse oder nutzen diese, um sich von quartiersbezogenen Problematiken zu distanzieren. *Wellgraf* (2012) weist dabei in seiner Untersuchung Berliner Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf die Wirkmacht medialer Inszenierungen hin. Auch wenn die Jugendli-

chen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen Widersprüche und Abweichungen von den medial vermittelten Bildern über Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen oder über Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Allgemeinen wahrnehmen, übernehmen sie doch häufig Elemente des dominanten Diskurses in ihre eigenen Deutungen (Wellgraf 2012, S. 208). Gleichzeitig finden sich deutlich auch widerständige und kritische Positionierungen, die sich gegen pauschalisierende und abwertende Medienbilder zur Wehr setzen. Ein positives Selbstbild zu entwickeln wird vor dem Hintergrund einer massiven Konfrontation der Jugendlichen mit pauschalisierenden Negativzuschreibungen, die nicht nur über Medien, sondern etwa auch über schulische Praktiken transportiert werden (vgl. Fölker u. a. 2015), deutlich erschwert.

So werden Schulen in segregierten Räumen häufig auch selbst mit quartiersbezogenen Defizitsemantiken in Verbindung gebracht, was etwa im Begriff der Brennpunktschule deutlich wird. Für Jugendliche ergeben sich dann – vor allem auch über die Frage, wie Schule im Stadtteil sich auf den Stadtteil selbst bezieht –, unterschiedliche Möglichkeitsräume der Auseinandersetzung mit stigmatisierenden Zuschreibungen ihres Wohnumfeldes als Brennpunktquartier. In der Studie von *Fölker, Hertel* und *Pfaff* (2015) zeigt sich, dass Schulen, die sich „distinktiv“ auf den Sozialraum beziehen und Schülerinnen und Schüler stärker auf ein Leben außerhalb des benachteiligten Quartiers vorbereiten wollen, damit implizit zu Stigmatisierungsprozessen beitragen. Zum anderen sind Schulen, die sich „identifikativ-reaktiv“ auf das Quartier beziehen und mit anderen Institutionen des Quartiers eine auf die Jugendlichen gerichtete pädagogische Allianz eingehen, stärker an der Entwicklung des Quartiers beteiligt. Wenngleich hier die Perspektive der Jugendlichen nicht erhoben wurde, ergeben sich in beiden Fällen für die Jugendlichen unterschiedliche Muster der stigmatisierenden Adressierung durch Schule, etwa als „bildungsferne Migranten“ oder als „schwierige und verhaltensauffällige Kinder“, mit denen sie konfrontiert werden und sich auseinandersetzen müssen.

Probleme des Quartiers aus der Sicht von Jugendlichen

Die meisten qualitativen Untersuchungen, die es zu dem Themenbereich „Leben im Quartier“ bislang gibt, betonen vor allem die multiplen Problematiken, denen Jugendliche in benachteiligten Wohnquartieren ausgesetzt sind und die sie selbst häufig auch als Quartierseffekte wahrnehmen. Deutlich wird in der Studie von *Baur* (2012), dass die von ihr untersuchten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in einem Berliner Stadtteil mit hoher sozialer und ethnischer Segregation leben, eine hohe lokale Orientierung aufweisen, sodass sich ihre Aktionsradien sehr stark auf das nahe Wohnumfeld beschränken. Die Jugendlichen betonen dabei ihre hohe Peereinbindung vor Ort, ein stärkeres Gefühl der physischen Sicherheit und auch Verhaltenssicherheit im Quartier sowie die Furcht vor rechter Gewalt außerhalb des Stadtviertels (ebd., S. 154). Raumaneignungsprozesse finden damit vor allem innerhalb des Quartiers statt und sind eher statisch an Hangout-Zonen orientiert. Deutlich verweist *Baur* (2012) jedoch auf die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Wahrnehmung der Quartiersbezogenheit. Mädchen betonen dabei eher die Gefahren des Wohnumfeldes, im Sinne von Kriminalität, Gewalt oder auch Belästigung, die zum Teil einen Rückzug ins Private bedingen. In den Interviews wird damit auf Seiten der Jugendlichen ein „diffuses Gefühl allgemeiner Unsicherheit im öffentlichen Raum“ (ebd, S. 146) geäußert, das auch durch mediale Inszenierungen mit transportiert wird, die in das Bild der Jugendlichen von ihrem Stadtteil einfließen. Die interviewten Jungen sind dabei stärker im öffentlichen Raum präsent und weisen eine höhere Mobilität auf als die befragten Mädchen auf. Diese geht zwar über den eigenen Stadtteil hinaus, besteht aber in erster Linie in einem Aufsuchen sozialstrukturell ähnlich gelagerter Stadtteile, sodass Milieugrenzen dadurch kaum durchbrochen werden. Alle untersuchten Jugendlichen verweisen zudem auf das hohe Maß an sozialer Kontrolle durch Nachbarschaft und Verwandtschaftsnetzwerke, die für die Mädchen vor allem ein Problem bei unerwünschten partnerschaftlichen Beziehungen und für Jungen bei der Verheimlichung delinquenten Fehlverhaltens zum Alltagsproblem werden können (vgl. Toprak/El-Mafaalani 2011).

Peers, Segregation und Delinquenz

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen delinquentem Verhalten und Effekten des Stadtviertels scheint es von Bedeutung zu sein, ob die Peers sich vornehmlich aus dem eigenen Stadtviertel speisen oder über einen breiteren Stadtraum verteilt sind. Die Befragung von *Oberwittler* (2004) von 5.000 13- bis 16-jährigen Jugendlichen in Großstädten zeigt, dass die Chancen Freunde im eigenen Viertel zu haben, entscheidend von der Wohndauer sowie der Entfernung zur Schule abhängen. So verringert die Wohndauer („erst in den letzten drei Jahren in das Viertel gezogen zu sein“) die Chance, Freunde im gleichen Stadtviertel zu haben um 70 Prozent und je weiter die Schule entfernt liegt, sinkt diese Chance ebenfalls um 20 Prozent (vgl. Oberwittler 2004,

S. 156). Wenig überraschend ist damit, dass Hauptschüler eine 90 Prozent höhere Chance haben, dass ihre Freunde aus dem eigenen Stadtviertel kommen als Gymnasiasten. „Die sozialräumliche Selbstselektion der Kinder und Jugendlichen im Rahmen ihres Freizeitverhaltens ist dabei ein ganz entscheidender Faktor für die Existenz von Einflüssen des Wohnquartiers“ (Oberwittler 2008, S. 76), da vor allem bei Jugendlichen mit lokalen Freundeskreisen quartiersbezogene Effekte auf delinquentes Verhalten ausgemacht werden konnten. Gewalterfahrungen (als Opfer oder Täter), so geben es im Rahmen einer Studie des *Kriminologischen Forschungsinstituts (KFN)* zwei Drittel von 3.661 befragten Jugendlichen in Hannover an, sind innerhalb des jeweiligen Stadtteils lokalisiert (Rabold/Baier 2013). Zudem nimmt das Risiko einer aktiven Gewalttäterschaft bei Jugendlichen mit dem Grad der sozialen Desorganisation[43] und der Konflikthaftigkeit der nachbarschaftlichen Beziehungen zu.

Interessant erscheint bei *Oberwittler* (2008, S. 80f.; 2013), dass insbesondere „einheimische“ Mädchen[44] stärker auf sozialräumliche Kontexteinflüsse reagieren als Mädchen mit Migrationshintergrund, bei denen diese sogar deutlich mit steigendem Segregationsgrad sinkt. „Einheimische“ Mädchen sind nach dieser Studie in den am stärksten benachteiligten Wohnquartieren ebenso häufig in gewaltaffinen Cliquen organisiert wie „einheimische“ Jungen. Überhaupt zeigt sich hier ein starker Zusammenhang der Delinquenzneigung vor allem deutscher Jugendlicher mit dem Grad der sozialräumlichen Benachteiligung, während die Delinquenz „nicht-einheimischer“ Jungen außerhalb der benachteiligten Wohnquartiere genauso hoch ist und bei „nicht-einheimischen“ Mädchen sogar noch höher liegt. Der Zusammenhang von Delinquenzneigung und Wohnquartier erweist sich damit weniger als eine Migrations- als vielmehr eine Problematik von Benachteiligungserfahrungen und damit eine „soziale Problematik, von der deutsche und nicht-deutsche Jugendliche in ähnlicher Weise betroffen sind“ (ebd. 2008, S. 80).

Reine residenzielle Segregationseffekte auf Jugenddelinquenz nachzuweisen erscheint jedoch problematisch, finden sich doch immer wieder auch Aussagen von Jugendlichen, die so einem Kausalzusammenhang widersprechen. So sind es vor allem die Einbindung in gewaltaffine Freundesgruppen, das Aufhalten an öffentlichen Orten, die sich einer sozialen Kontrolle weitgehend entziehen (Hangout-Zonen, wie z. B. Parks, Grünanlagen) sowie eine hohe Konflikthäufigkeit im Stadtteil selbst und fehlende positive Rollenbilder im Wohnquartier, die jugendliches Gewaltverhalten fördern (Baier/Pratör 2015).

In allen Studien, die sich auf Jugendliche selbst beziehen wird die hohe Bedeutung der Peervergemeinschaftung betont, die sowohl für die Bindung an den Stadtteil als auch für damit verbundene Spannungen und Abgrenzungen von Bedeutung sind. Peers sind dabei zum einen diejenigen, über die brüchige oder fragile familiale Konstellationen als Belastungsmomente kompensiert werden, die Jugendliche in benachteiligten Wohnquartieren aber häufig auch mit einem „Code von körperlicher Stärke und Gewalt“ (Keller 2007, S. 189) konfrontieren können. Damit erwerben Jugendliche Handlungsstrategien, die sich im Kontext des Quartiers zwar als nützlich erweisen können, die jedoch in anderen Kontexten, etwa der Schule, eher dysfunktional sind. Ähnlich verweisen *El-Mafalaani* und *Strohmeier* (2015) auf die spezifischen Handlungsanforderungen in benachteiligten Quartieren als „Umgebung multipler Knappheiten“, die durch einen „Mangel an Geld und Besitz, an sozialen Beziehungen, Fürsorge, Handlungsoptionen, Entwicklungsimpulsen, Anerkennung etc.“ (ebd., S. 35) gekennzeichnet sind. Insbesondere Jugendlichen, die kaum auf andere biografische Ressourcen zurückgreifen können, kaum alternative Handlungsoptionen haben und primär auf quartiersbezogene Peerzusammenhänge verwiesen sind, fällt es schwer, sich neue Handlungsräume zu erschließen, was zu gesteigerten Konflikt- und Exklusionsdynamiken führen kann (Keller 2007).

Für Jugendliche ergibt sich damit die Notwendigkeit, Handlungen an Kurz- statt Langfristigkeit und weniger an entfernten Zielen als vielmehr an vorhandenen Ressourcen auszurichten. Gewaltakzeptanz und Gewaltbereitschaft können dann in segregierten Räumen für Jugendliche hochgradig funktional sein. Für Jugendliche in stark segregierten Sozialräumen, wie etwa in der Untersuchung von *Paul* (2015) in der Dortmunder Nordstadt, geht soziale Anerkennung immer auch mit „Härte zeigen“, „Respekt besitzen“ oder sich „Respekt verschaffen“ einher und die Nordstadt ist für sie ein Raum, der eben dies möglich macht (vgl. ebd., S. 62): „Was und wie man ist, wird stark mit der Nordstadt in Verbindung gebracht und zum Teil in Verhaltensregeln […] expliziert“. Delinquentes Verhalten wird – im Horizont der damit verbundenen cliquenbezogenen sozialen Anerkennung – also zum sozialen Kapital. Für die Jugendlichen gelten dabei „die Maßstäbe segregierter Räume, die deshalb

---

43 Gemessen anhand von Indikatoren der amtlichen Statistik: Ausländeranteil, Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote (vgl. Rabold/Baier 2013, S. 179) – soziale Desorganisation steht damit hier für den Grad residenzieller Segregation.

44 Einheimisch wird hier definiert als: beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

von Wert sind, weil sie nur dort, sozusagen exklusiv, erworben werden können“ (ebd., S. 65). Am Beispiel der Neukölln Ghetto Boys kann *Wellgraf* (2012, ähnlich auch *Tertilt* 1996) jedoch zeigen, dass es den Jugendlichen in sogenannten Straßengangs eben nicht primär um Gewalt und Delinquenz an sich geht, sondern um Freundschaft, soziale Anerkennung und ein Aufgehobensein in der Freundesgruppe. Großstädtische Straßencliquen sind damit eben genau keine kriminellen Vereinigungen, sondern bieten den Jugendlichen in der Reaktion auf Exklusionserfahrungen im Hinblick auf die soziale Lage, die Bildungsmilieus und die sozialräumliche Platzierung in benachteiligten Quartieren die Anerkennung, die ihnen sonst verwehrt bleibt.

Deutlich drückt sich dies in den Texten des Hip Hop oder des sogenannten Gangsta-Rap als Spielart aus, in dem von Jugendlichen selbst das Aufwachsen in besonders problembehafteten Quartieren thematisiert wird und gleichzeitig zum subkulturellen Kapital avanciert: „Man provoziert staatliche Institutionen und die bürgerliche Öffentlichkeit, von denen man sich ohnehin ausgeschlossen fühlt“ (El-Mafalaani/Strohmeier 2015, S. 33) und stellt Härte, Gewalt und Delinquenz als jugendliche Lebensrealität im „Ghetto“ dar. Der segregierte Raum wird zum Identitätsstifter und exkludiert alle, „die ‚weich‘ und keine ‚echten Kanaken‘ sind“ (Dietrich 2015, S. 243). Gleichzeitig wird damit eine „Parallelgesellschaft“ konstruiert, in der segregierte Räume „unter Vorzeichen subkulturell verbindlicher Leitorientierungen“ (ebd.) aufgewertet werden. In den Texten entsteht so ein „Raum als Bühne für das subkulturell inkorporierte Kapital, das herkömmlichem kulturellem Kapital (Stichwort ‚Nachhilfeunterricht‘[45]) überlegen ist“ (ebd.) und im Kontext der jugendlichen Gang und nur im segregierten Raum selbst erworben werden kann.

Schulze (2007) interpretiert die lokale Bezugnahme von migrantischen Jugendlichen auf einzelne Stadtteile („Und ich fühl mich als Kölner, speziell als Nippeser“) dabei als Ausweg aus dem Dilemma, sich in einer Gesellschaft verorten zu müssen, die gerade dies verweigert. Zugehörigkeit zu segregiertem Raum scheint damit eine alternative Zugehörigkeit jenseits einer nationalen, eindeutigen Kodierung zu sein. Nichtsdestotrotz erweist sich die Verortung im Stadtquartier vielfach auch als widersprüchlicher Prozess, wenn Quartiere marginalisierte Stadtviertel darstellen, die im öffentlichen Diskurs, in den Medien und im Alltagswissen der Bevölkerung einen „schlechten Ruf“ genießen. Migrantische Jugendliche laufen dann Gefahr, einem doppelten Stigmatisierungsprozess („Othering“) ausgesetzt zu sein und erfahren im negativen Fall entindividualisierende, zuschreibende Thematisierungen ihrer selbst aufgrund ihres sogenannten Migrationshintergrundes *und* ihres Wohnraums. Widerständige Praktiken und Handlungsstrategien gegen diesen Mehrheitsblick und seine Implikationen können dann oben genannte Gegenentwürfe oder das selbstbewusste Spielen mit den stigmatisierten Zugehörigkeiten sein.

Die bisherigen Studien zu strukturschwachen schrumpfenden ländlichen Regionen lenken ihren Blick vor allem auf die mit Peripherisierungsprozessen verbundene infrastrukturelle Abkopplung und soziale Ausdünnung, die sich in objektiven geografischen Distanzen (im Sinne von Kilometern) abbildet und über den Modus der Erreichbarkeit auf unterschiedliche Möglichkeits- und Begrenzungsräume für Jugendliche verweist. Distanzen als Entfernungen können für urbane Räume jedoch nicht in Anschlag gebracht werden, dafür steht die Frage sozial homogener Quartiere und ihrer Begrenzungen von Handlungsräumen im Mittelpunkt. Hier werden Distanzen zur Frage sozialer Distanzen und umso deutlicher ist der Fokus auf soziale Mechanismen und Praktiken der Exklusion gerichtet. „Die benachteiligenden Effekte eines Milieus, das aus Benachteiligten gebildet wird, ergeben sich aus den Sozialisationseffekten und den Beschränkungen sozialer Interaktion, d. h. aus der Einschränkung der sozialen Erfahrung und aus dem restriktiven Charakter von Austauschprozessen.“ (Häußermann/Kronauer 2009, S. 164). So plausibel Annahmen aus makrostrukturellen Beobachtungen (etwa der räumlichen Konzentration von Arbeitslosigkeit oder der räumlichen Ausdünnung von infrastrukturellen Angeboten) sind, so wenig differenziert sind bisher die Perspektiven Jugendlicher auf ihre jeweiligen Räume in den Blick geraten. Letztlich entsteht so der Eindruck von ortsbezogenen „Ansteckungseffekten“ denen Jugendliche passiv unterliegen, die jedoch empirisch kaum bestätigt werden können. Insofern ist davon auszugehen, dass nicht statische sozialstrukturelle regionale Disparitäten Jugendräume begrenzen, sondern diese sehr viel stärker über Handlungspraktiken vermittelt sind, denen Mechanismen sozialer Ungleichheit eingeschrieben sein können.

---

[45] Folgender Text des Rappers *Haftbefehl* ist hier Bezugspunkt: „Als ich dreißig Pakete Hasch gefahren hab‘ nach Düsseldorf saßt du im Nachhilfeunterricht, du Missgeburt“ (Dietrich 2015, S. 242).

3.9 Jugend in globalen und transnationalen Räumen

Mit der Konzeption von Transnationalität wird schon seit Längerem auf die Etablierung grenzüberschreitender Identitätsentwürfe, Deutungen, Praktiken und Netzwerke sowie Organisationen und Strukturen hingewiesen (Glick/Schiller u. a. 1992; Pries 2010; Faist u. a. 2011), wie sie im Kontext von Migration sowie im Zuge zunehmender internationaler Mobilität entfaltet werden. Der Schulaufenthalt oder das Semester im Ausland; die Teilnahme an internationalen Freiwilligendiensten, Work-and-Travel-Programmen oder intensivpädagogischen Auslandsprojekten; das Aufwachsen mit Gleichaltrigen unterschiedlichster nationaler Herkunft in einem Stadtteil; die Kommunikation mit nicht in Deutschland lebenden Verwandten, Freunden und Freundinnen via Skype oder Facebook; die Identifikation mit jugendkulturellen Szenen oder das Aufwachsen in einer Familie mit Migrationsgeschichte deuten auf die Vielzahl an Möglichkeiten hin, über die Jugendliche und junge Erwachsene an nationale Grenzen überschreitenden Erfahrungsräumen teilnehmen und diese mitgestalten.

Die Jugendforschung selbst nimmt diese Formen von transnationalen Verflechtungen, im Sinne von Mobilitäten[46], Praktiken, Netzwerken und Orientierungen von jungen Menschen, die Teil ihres Alltagslebens sind, bislang kaum systematisch in den Blick und bleibt in der Breite der Forschungen zumeist einem „methodologischen Nationalismus“ verhaftet (Beck/Grande 2010). Dagegen werden mit der Perspektive der Transnationalisierung jugendlicher Lebenswelten in den Kontexten von Migration, Mobilität und individuellen Orientierungen grenzüberschreitende Erfahrungszusammenhänge einerseits als Kennzeichen von Jugend bestimmt. Andererseits wird damit ein alternativer ressourcenorientierter Zugang zum Verhältnis von Jugend und Migration aufgegriffen.

Im Folgenden geht es also um junge Menschen, die selbst über Erfahrungen der Migration oder internationalen Mobilität verfügen wie auch um diejenigen, deren Lebenspraxis grundlegend durch die Migrationserfahrungen relevanter Bezugspersonen und durch transnationale Lebensräume gekennzeichnet sind (Hunner-Kreisel/Bühler-Niederberger 2015). Im Folgenden wird gefragt, wie sich junge Menschen über Formen der internationalen Mobilität (vgl. Abs. 3.9.1) und in transnationalen Arenen (vgl. Abs. 3.9.2) positionieren.

3.9.1 Mobilitätspraktiken junger Menschen

Mobilitätspraktiken junger Menschen sind vielfältig, sie schließen neben Migrationsprozessen auch kurz- und mittelfristige Auslandsaufenthalte, wie bspw. differente Formen von Bildungsmobilität ein. Sowohl im Kontext von Arbeitsmigration als auch mit Blick auf den Zuzug Schutzsuchender kommen vor allem junge Menschen in die Bundesrepublik Deutschland. Nach Analysen von *Eurostat* im Rahmen des Europäischen Jugendberichts hat sich die Zahl junger Europäer in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 2010 und 2012 um etwa drei Prozent auf knapp 20 Prozent erhöht (European Commission 2016, S. 165). Der Anteil der jungen Zuwanderer und Zuwanderinnen, die aus außereuropäischen Ländern in die Bundesrepublik kamen, lag im Jahr 2012 bei 20 Prozent der Zuwanderungen. Dieses Verhältnis dürfte sich spätestens im Jahr 2015 deutlich verschoben haben. Der Anteil junger Menschen aus der Bundesrepublik, die in anderen europäischen Ländern leben, lag mit etwa zehn Prozent im europäischen Durchschnitt (ebd., S. 166). Für die Mobilität junger Menschen innerhalb Europas zeigt sich in der jüngeren Entwicklung seit 2008 ein moderater Anstieg von kurz- und längerfristigen Aufenthalten von jungen Menschen in einem anderen EU-Land, der jedoch, bezogen auf die Start- und Zielländer, Schwankungen unterliegt und auch an wirtschaftliche Entwicklungen gekoppelt ist (Hemming u. a. 2016, S. 18f.). Dass seit Mitte der 2000er Jahre insbesondere Aufenthalte für einen Zeitraum von über drei Jahren angestiegen sind, verweist auf einen engen, aber bislang kaum untersuchten Zusammenhang zwischen Mobilität und Migration im Jugendalter (ebd., S. 19).

Wie junge Menschen diese Migrationsprozesse erfahren und welche biografische Bedeutung diese Erfahrungen entfalten, ist leider bislang ebenfalls kaum zum Gegenstand empirischer Studien geworden. So ist wenig darüber bekannt, welche Erfahrungen Jugendliche und junge Erwachsenen mit Migration verbinden, welche Formen und Verläufe ihre Migrationsprozesse annehmen und welche Bedeutung dies für ihre biografische Entwicklung und soziale Teilhabe hat. Während im Bereich der Mobilitätspraktiken junger Menschen im Kontext von Migration und im Zusammenhang mit Qualifizierungsprozessen bereits erste Studien vorliegen, sind insbesondere die Erfahrungen junger Schutzsuchender bislang kaum in entsprechenden Untersuchungen dokumentiert.

---

[46] Mobilität wird hier und im Folgenden als räumliche Mobilität benutzt und verstanden, nicht als soziale Mobilität.

Bekannt ist, dass Migrationserfahrungen im Jugendalter immer auch vor dem Hintergrund lebensphasenbezogener Entwicklungen und Herausforderungen betrachtet werden müssen. So verweist *Günther* (2009) in der Analyse von Biografien jugendlicher Migrantinnen und Migranten, die zum Zweck der Qualifikation in die Bundesrepublik Deutschland gekommen sind, darauf, dass sich im Kontext der Migration für Jugendliche individuelle Entwicklungsspielräume unter bestimmten Bedingungen deutlich erweitern (vgl. auch Kempf 2013). Individuelle Positionierungsprozesse werden gleichzeitig durch Diskriminierungserfahrungen im Einwanderungsland erschwert (Günther 2009). Die Bewältigung von Migration im Jugendalter wird dabei als „doppelte Transformation“ verstanden, bei der sich in der gleichzeitigen Bearbeitung von Adoleszenz und Migrationsprozess besondere Möglichkeitsräume, aber auch besondere Risiken verbinden (King 2004; King/Koller 2009; Günther u. a. 2010).

Mobilitätspraktiken im Kontext von Migration

Über eine langfristig ausgerichtete Migration in die Bundesrepublik können sich transnationale Mobilitätspraktiken gerade für Jugendliche mit eigenem oder familialem Migrationshintergrund u. a. über Mobilität in das elterliche Herkunftsland in Form von bildungsbezogener oder beruflicher Mobilität, regelmäßigen Besuchen und Urlaubsreisen oder auch im Zusammenhang mit konkreten Lebensereignissen, wie bspw. Geburt, Heirat oder Tod, entfalten (vgl. Siouti 2013; Klein-Zimmer 2016). Neben den temporären Grenzüberschreitungen, können zudem längerfristige und auf Dauer geplante Ortswechsel in das Herkunftsland der Eltern beobachtet werden. *Wessendorf* (2013) wählt hierfür den Begriff der „roots migration“, um das Phänomen der Re-Lokalisierung von Teilen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund in das Herkunftsland der Eltern begrifflich zu fassen (vgl. hierzu auch King/Christou 2011).

Inwiefern transnationale Orientierungen und Zukunftsentwürfe für junge Menschen mit Migrationshintergrund mit Perspektiven des sozialen Aufstiegs verbunden sind, hängt dabei wesentlich von deren politisch-rechtlichem Status ab: „positive Regelungen wie die europäische Freizügigkeit für EU-Bürger ermöglichen eine produktive Nutzung kultureller und sozialer Ressourcen für transnationale Laufbahnen; restriktive Regelungen des deutschen Ausländer- und Asylrechts reduzieren eine transnationale Orientierung quasi auf die Funktion der Überlebensstrategie“ (Fürstenau/Niedrig 2007b, S. 257). Das gilt insbesondere für junge Asylbewerberinnen und –bewerber sowie „geduldete“ junge Erwachsene, deren Orientierungen durch unsichere Zukunftsperspektiven geprägt sind (zur Lebenssituation geflüchteter junger Menschen vgl. Abs. 7.4).

Zu beobachten ist weiterhin, dass insbesondere bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund auch Bildungsbiografien und Prozesse der Berufseinmündung transnational ausgerichtet sind. Der nationale Grenzen überschreitenden Ausrichtung von Bildungsverläufen wird ein positiver und für die Qualifizierung gewinnbringender Charakter zugeschrieben (u. a. Fürstenau 2004; Apitzsch/Siouti 2008; Siouti 2013; Klein-Zimmer 2016). Mehrsprachigkeit und transnationale soziale Netzwerke werden für die Bildungslaufbahn und beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt genutzt und stehen für einen erweiterten Möglichkeitsraum und ein Mehr an Optionen für die Bildungsbiografien der jungen Erwachsenen. So weisen Studien, insbesondere bei Jugendlichen, deren Eltern aus Osteuropa oder Südeuropa eingewandert sind, auf eine hohe Bedeutung zusätzlichen herkunftssprachlichen Unterrichts hin (zusammenfassend Gogolin 2009, 2010). Auch Bildungsmobilität ins Herkunftsland der Eltern mit dem Ziel, einen Bildungsaufstieg der Kinder zu gewährleisten, bildet eine transnationale Mobilitätspraxis junger Menschen (z. B. Apitzsch/Siouti 2008; Siouti 2013). Bezogen auf das nationalstaatliche Bildungssystem Deutschlands kommen die genannten Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass dieses keineswegs den transnationalen Orientierungen der jungen Erwachsenen gerecht wird und zentrale kulturelle Ressourcen somit unentdeckt bleiben (Gogolin 2010).

Bildungsbezogene Mobilität

Über den Kontext der Bildungskarrieren von jungen Menschen mit Migrationshintergrund hinaus, gewinnt insgesamt die bildungsbezogene Mobilität junger Menschen über Ländergrenzen hinweg an Relevanz. Sie stehen aktuell im Kontext von Prozessen der internationalen Standardisierung und der supranationalen Steuerung in Bildungssystemen (z. B. Hornberg 2010, S. 23ff.). Für junge Menschen eröffnen sich damit einerseits Chancen, aber auch Erwartungen, bereits im Rahmen ihrer Qualifizierung grenzüberschreitend mobil zu sein und sich damit auf das Leben in globalisierten Zusammenhängen vorzubereiten: „Die Rede ist von einem ‚mobility imperative’, der ein erfolgreiches Individuum mit einer mobilen und flexiblen Person gleichsetzt“ (Karl u. a., 2016, S. 41). Andererseits entstehen damit transnationale Bildungsräume (Adick 2005; Bauschke-Urban 2010)

für Jugendliche und junge Erwachsene, z. B. in internationalen Schulen oder im Bereich der internationalen Studierendenmobilität. Diese unterliegen jedoch, ebenso wie verschiedene Formen der Migration in die Bundesrepublik Deutschland hinein, massiven sozialen Ungleichheiten, da das Erleben entsprechender Zusammenhänge an finanzielle ebenso wie an kulturelle Ressourcen gekoppelt ist.

Bereits im frühen Jugendalter haben nach Befunden der Jugendbefragung des Sozioökonomischen Panels etwa acht Prozent aller Jugendlichen im Alter von 17 Jahren bereits ein Auslandsschuljahr absolviert (Gerhards u. a. 2016, S. 58f., vgl. zum internationalen Schüleraustausch als Element einer gesellschaftlichen Transnationalisierung auch Wrulich 2013; Weichbrodt 2014). Jugendliche mit Migrationshintergrund, Lernende an Privatschulen, vor allem aber Jugendliche aus Elternhäusern mit hohen finanziellen Ressourcen und hohem Bildungsniveau, verfügen häufiger über diese Erfahrung (Gerhards u. a. 2016; vgl. auch Weichbrodt 2014, S. 27f.). Dabei unterscheiden sich die Gelegenheitsstrukturen für frühe Bildungsmobilität deutlich nach besuchter Schulform: am Beispiel Berlins kann gezeigt werden, dass Gymnasien um einiges häufiger über internationale Schulpartnerschaften verfügen als niedrigqualifizierende Schulen (ebd., S. 64). Gerade die Bildungsbiografien von jungen Menschen an Internationalen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland sind dabei durch verschiedene Bezüge auf Transnationalität gekennzeichnet, die von erfahrener internationaler Mobilität über transnationale Prozesse des Aufwachsens bis hin zu (elterlichen) Zukunftsentwürfen international mobiler Berufsverläufe reichen (vgl. Hornberg 2010; Keßler 2016). Als transnationale Bildungsräume, die gleichzeitig Perspektiven einer stärkeren internationalen ausbildungsbezogenen und beruflichen Mobilität eröffnen, gelten auch Privat- und Ergänzungsschulen, die von größeren Einwanderergruppen in der Bundesrepublik Deutschland gegründet werden und die Lernenden neben der Förderung von Mehrsprachigkeit und bi-nationalen Abschlüssen vor allem eine transnationale Lehr- und Gleichaltrigenkultur offerieren (z. B. Küppers u. a. 2016 für transnationale Bildungsräume zwischen der Türkei und der BRD).

Weitere bildungsbezogene grenzüberschreitenden Praktiken und eine damit implizierte Ermöglichung transnationaler Erfahrungsräume können in Form von internationalen Freiwilligendiensten (Mangold 2013), AuPair-Aufenthalten (Hess 2005), längeren Reisen in Verbindung mit Gelegenheitsjobs (u. a. Work and Travel-Aufenthalten), Auslandspraktika und weiteren studienbezogenen Auslandsaufenthalten beobachtet werden. Jeweils handelt es sich um länger andauernde physische Überschreitungen von nationalen Grenzen in Abgrenzung zu touristischen Reisen, die zudem als „Bildungs-Erfahrung“, „Wissenserwerb“ und „Perspektivenerweiterung“ gedeutet werden. Dazu gehören bspw. auch die im Zusammenhang des *Erasmus-Programms* geförderten europäischen Mobilitäten junger Menschen für Praktika und Austauschprojekte im Kontext der Jugendarbeit. Im Jahr 2014 haben daran ca. 19.000 Jugendliche und junge Erwachsene aus der BRD teilgenommen (European Commission 2015b).

Im Bereich der Studierendenmobilität ist in jüngeren Analysen insbesondere für die Entwicklung der Mobilität Studierender an deutschen Hochschulen innerhalb Europas ein deutlicher Bedeutungszuwachs beobachtet worden (vgl. Hemming u. a. 2016, S. 24). Während im Jahr 2004 etwa 40.000 Studierende einen Teil ihrer Ausbildung im europäischen Ausland absolvierten, stieg deren Zahl bis zum Jahr 2012 auf über 107.000 Studierende an (ebd.). Begründet werden kann dieser massive Anstieg einerseits mit einem generellen Anstieg der Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen, aber auch mit einer stärkeren curricularen Verankerung von Auslandsaufenthalten. Im europäischen Zusammenhang bildet dabei das *Erasmus-Programm* der EU eine zentrale Größe der internationalen Bildungsmobilität im Kontext der Hochschule. Schon früh verweist *Mau* (2007, S. 137ff.) anhand einer Kartografie der grenzüberschreitenden Interaktionen der deutschen Bevölkerung auf das Mobilitätsprogramm *Erasmus*, das einen zentralen Möglichkeitsraum für grenzüberschreitende Mobilitäten von jungen Erwachsenen eröffnet und damit als „Katalysator transnational orientierter Lebensläufe“ dienen kann (ebd., S. 147). Die Bundesrepublik Deutschland gehört sowohl in der Entsendung als auch in der Aufnahme von Studierenden neben Spanien und Frankreich zu den europäischen Nationen, in denen das Programm am intensivsten genutzt wird (European Commission 2015a, S. 6). So absolvierten im Studienjahr 2013/2014 etwa 30.000 an deutschen Hochschulen eingeschriebene Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt an einer Hochschule in einem europäischen Land im Zusammenhang des *Erasmus-Programms*, etwa 6.000 junge Menschen absolvierten über das Programm ausbildungsbezogene Praktika im Ausland (ebd., S. 31), das sind insgesamt etwa sieben Prozent der Studierenden. Über konkrete Programme hinaus haben im Studienjahr 2012/13 ca. fünf Prozent der Bachelor-Studierenden und etwa zwölf Prozent der Studierenden in Masterstudiengängen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert (OECD 2015, S. 455). Zum Studium an eine Hochschule oder für ein Praktikum in der Bundesrepublik Deutschland sind im gleichen Zeitraum etwa 30.000 international Studierende über das *Erasmus-Programm* gekommen (European Commission 2015b). Insgesamt lag der Anteil

internationaler Studierender an deutschen Hochschulen im Studienjahr 2012/13 bei ca. sieben Prozent und damit etwas unter dem OECD-Durchschnitt von ca. neun Prozent (OECD 2015, S. 451). Gleichwohl gehören die bundesdeutschen Hochschulen zu den international am meisten nachgefragten Universitäten, indem sie fast fünf Prozent aller internationalen Studierenden aufnehmen (ebd., S. 456).

Insgesamt ist in Bezug auf die bildungsbezogenen transnationalen Mobilitätspraktiken kritisch zu fragen, welchen Jugendlichen welche Mobilitätsformen ermöglicht werden. Für Schüleraustauschprogramme ist festzuhalten, dass die Möglichkeiten der Teilnahme ungleich verteilt sind und mit der sozialen Herkunft der Eltern in Zusammenhang stehen (vgl. Carlson u. a. 2014). Ein ähnliches Bild zeigt sich für den internationalen Freiwilligendienst. So werden auch hier insbesondere Jugendliche mit einer hohen Schulbildung angesprochen, die meist mit einem selbstverständlichen familiären Rückhalt und bereits vorhandenem sozialen Engagement beim Auswahlverfahren punkten können (Mangold 2013). Im Gegensatz hierzu adressieren Jugendhilfemaßnahmen im Ausland, wie z. B. intensivpädagogische Auslandsprojekte (Witte 2009) oder Praktikumsaufenthalte im EU-Ausland (z. B. IdA-Integration durch Austausch) stärker benachteiligte junge Menschen, wobei der z. T. verpflichtende Aufenthalt in einer „fremden“ Umgebung als konzeptionell „letzte Chance“ und „Neuanfang“ gefasst und damit genau gegenteilig zu Erfahrungen von Interkulturalität oder globaler Gesellschaft gedeutet wird.

3.9.2 Transnationale Arenen im Jugendalter

Das Aufwachsen in einer globalisierten Gesellschaft ist für junge Menschen an das alltägliche Erleben und Agieren in transnationalen Zusammenhängen gekoppelt. Erfahrungen transnationaler Praktiken, Lebensweisen und Orientierungen sind zentraler Bestandteil von Jugend – sei es in Form grenzüberschreitender Mobilitäten (siehe oben), in Form von transnationalen Beziehungen und Netzwerken, aber auch in Form von Zugehörigkeitsgefühlen und der Verflechtungen alltäglicher Lebenspraktiken, die über nationalstaatliche Grenzen entstehen. Dies gilt vor allem für junge Menschen, die über eigene oder vermittelte Erfahrungen der Migration verfügen oder die jenseits von Migrationserfahrungen in multi-ethno-nationalen Zusammenhängen der Peers oder eines Stadtteils aufwachsen. Es gilt aber auch für Jugendliche und junge Erwachsene, deren soziale Netzwerke nicht durch Migration geprägt sind. Auch diese jungen Menschen positionieren sich im Kontext globalisierter Jugendkulturen, sie sind in Zusammenhänge internationaler Jugendverbände integriert oder agieren im transnationalen digitalen Raum interessensbezogener Online-Gemeinschaften.

Junge Menschen, deren Eltern nach Deutschland eingewandert sind, werden im sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs als „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder auch als junge Menschen der „zweiten Generation“ als Teil eines familialen Migrationsprojekts adressiert und müssen sich im privaten wie auch im institutionellen nationalen Raum zu dieser Zuschreibung positionieren (Klein-Zimmer 2015, S. 41f.; vgl. auch Abs. 2.1.2). Gleichzeitig verfügen sie über soziale Netzwerke und haben Einblick in soziale Strukturen und die Alltagspraxis des elterlichen Herkunftslandes und können daher als „Akteur/-innen einer transnationalen Lebenssituation“ beschrieben werden (ebd.). Transnationalität prägt das Leben der jungen Menschen dabei in Abhängigkeit von der konkreten familialen Migrationsgeschichte, dem sozioökonomischen Status, von bestehenden Netzwerken und der eigenen Lebenssituation.

Gleichwohl geht die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ mit vielfältigen Diskriminierungserfahrungen in verschiedensten Lebensbereichen einher. Bekannt sind strukturelle Benachteiligungen von Bildungskarrieren, z. B. an Selektionsschwellen im Schulsystem (Gomolla/Radtke 2009) oder beim Übergang in Ausbildung und Beruf (Skrobanek 2007), aber auch rassistische Praktiken in konkreten Interaktionen (z. B. Melter 2007; Geisen/Riegel 2009; Scharathow 2014). Transnationalisierte Lebenswirklichkeiten und damit einhergehende natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten (Mecheril 2003) sind im dominanten gesellschaftlichen Diskurs längst nicht angekommen. Vielmehr dominiert in der Mehrheitsgesellschaft weitgehend ein eindimensionaler, auf die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichteter Diskurs, der es verunmöglicht, die vielfältigen Zugehörigkeitskonstruktionen und damit einhergehende „Uneindeutigkeiten“ anzuerkennen.

Neben grenzüberschreitenden Mobilitätspraktiken (vgl. Abs. 3.9.1) entfalten sich Erfahrungen von Transnationalität auch in verschiedenen lokalen Praktiken im Kontext von Familie, Gleichaltrigenkultur und Institutionen und prägen auch lokale Räume als solche. Die Transnationalisierung jugendlicher Alltagswelten muss daher auch jenseits physischer Grenzüberschreitungen betrachtet werden.

So zeigen z. B. stadtsoziologische Untersuchungen, dass junge Menschen ein lokales Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt, zu ihrem lokalen Nahraum als Ort des Transnationalen entwickeln (u. a. Römhild 2003; Sauter 2000) und

gleichzeitig transnationale Netzwerke aufrechterhalten (vgl. auch Yildiz 2014). Die internationale Studie von *Schneider, Crul* und *Lelie* (2014) weist darauf hin, dass die nachfolgende Generation das urbane Leben nationale Grenzen übergreifend gestaltet und gleichzeitig das kulturelle Erbe der Eltern pflegt. Aufbauend auf der europäischen *TIES-Studie* („The Integration of the European Second Generation and Pathways to Success") heben sie die „zweite Generation" als zentrale Akteure und Akteurinnen in der Gestaltung der superdiversen Zukunft europäischer Großstädte hervor (Schneider u. a. 2014).

Ein wesentliches Instrument der Verflechtung von Lokalem und Transnationalem stellen auch die Medien und die Medienkommunikation dar. Insbesondere digitale Medien dienen der Aufrechterhaltung lokaler und transnationaler Beziehungen sowohl innerhalb der Familie als auch im Freundes- und Bekanntenkreis. So zeigt auch die Studie von *Kanagaval* (2015) zu internationalen Studierenden, wie über vielfältige digitale Kommunikationspraktiken nationale Grenzen überschreitend Formen sozialer Unterstützung aufrechtgehalten wurden. In diesem Zusammenhang erfährt das Internet als Ort des Transnationalen vermehrt Berücksichtigung (Hugger 2009; Hunger/Kissau 2009; Goel u. a. 2010). Die Internet-Community wird dabei von *Hugger* als Ort verstanden, an dem die Herstellung und Entwicklung „natio-ethno-kultureller Hybridiidentitäten" ermöglicht wird (Hugger 2009), d. h., die Online-Communities werden als sozial-räumliche Rahmung wahrgenommen, innerhalb derer sich junge Erwachsene in ihren hybriden Zugehörigkeitsformen verorten, Anerkennung erfahren und ihre Zugehörigkeit verarbeiten können (Hugger 2009) (vgl. zu diesem Kontext ausführlicher Abs. 4.2.2).

Als Kontexte der Etablierung transnationaler Praktiken der Grenzbearbeitung an der Schnittstelle von generationaler und ethno-natio-kultureller Zugehörigkeit fungieren auch lokale Verortungen und Peergemeinschaften (Klein-Zimmer 2015). So werden peer-to-peer Vergemeinschaftungen nicht nur dazu genutzt die Migrationsgeschichte der Eltern, vor dem Erfahrungshintergrund in Deutschland aufgewachsen zu sein, zu verhandeln, sie sind auch als Identifikationsräume zu verstehen, wo transnationale Praktiken wie z. B. multilinguale Sprachpraxis, grenzüberschreitende Kommunikation über digitale Medien oder transnationale Freizeitaktivitäten (z. B. kulturelle Veranstaltungen der ethnic community) alltäglich gelebt werden und an denen Mehrfachzugehörigkeiten unterhinterfragt anerkannt werden (Klein-Zimmer 2016). Auch entwickeln und bearbeiten Jugendliche in ihren Peergroups Fremdethnisierungen im öffentlichen Diskurs und in institutionellen Zusammenhängen in der Positionierung jenseits erwarteter und zugeschriebener Eindeutigkeiten in hybriden Entwürfen (z. B. Vogelgesang 2008; Merten 2013; Huxel 2014). Der Zugang zu transnationalen sozialen Räumen, bspw. in der Gleichaltrigenkultur, wird dabei u. a. über spezifische Sprachkompetenzen, aber weniger über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen geregelt (Fürstenau 2004).

Über jugendliche Gleichaltrigengruppen hinweg, aber zugleich in starkem Zusammenhang mit diesen, gewinnen auch jugendkulturelle Ästhetiken und Bezüge als transnationale Räume an Bedeutung. Am Beispiel von Hip Hop wird deutlich, dass sich transnationale ästhetische Praktiken der Musikproduktion und -rezeption junger Menschen sowohl im Kontext des elterlichen Einwanderungs- wie auch des elterlichen Herkunftslands entfalten (Bock u. a. 2007; Kaya 2015). Ohne direkten Bezug auf das Konzept der Transnationalität haben ältere Studien auf Formen der etwa im Kontext von Hip Hop jugendkulturell eingebetteten Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen und Differenzzuschreibungen von jungen Menschen aus spezifischen Migrationszusammenhängen aufmerksam gemacht (z. B. Nohl 2001; Pfaff 2006; Bock u. a. 2007). So wurde bspw. gezeigt, dass strukturell ähnliche Modi der Bearbeitung gesellschaftlicher Marginalisierungserfahrungen von jungen Menschen im Hip Hop in unterschiedlichen Weltregionen und unabhängig von Migrationszusammenhängen bestehen (Weller 2003).

Jugendkulturen werden dabei generell als globale soziale Arenen verstanden, die gleichzeitig kulturelle und soziale Globalisierungsprozesse vorantreiben (Roth 2002). Dies betrifft sowohl grundlegende Ästhetiken spezifischer Stile, wie Hip Hop, wie auch transnationale jugendbezogene Protestarenen (ebd.). Auch die digitalen grenzüberschreitenden Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten bewirken komplexe Verhältnissetzungen globaler und lokaler Entwicklungstrends in Jugendszenen und Jugendkulturen. Konkrete transnationale Ausformungen von Jugendszenen zeigen sich dabei u. a. für spezifische Migrantengruppen in ihrer Bezugnahme und Integration von Stilelementen und Praktiken aus jugendkulturellen Bezügen des Herkunfts- und des Einwanderungslandes (z. B. Villányi/Witte 2004), in der Transnationalisierung von Stilen durch spezifische Medienpraktiken, wie bei Musikrecherchen in der Indie-Szene (vgl. Eisewicht/Grenz 2011), oder in der Orientierung von Jugendlichen aus der Bundesrepublik an spezifischen national geprägten Stilen, wie im visual kei style (vgl. Höhn 2008; vgl. Kap. 4).

Transnationale Räume ergeben sich für junge Menschen also zunächst im Kontext ihrer Lebenswelten Familie, Gleichaltrigengruppe und Jugendszene, aber auch im lokalen Zusammenhang. Entsprechende Erfahrungen eröffnen sich Jugendlichen und jungen Erwachsenen dann weniger entlang sozialstruktureller Verortungen als vielmehr im Zusammenhang mit konkreten sozialen Netzwerken. Bestehende transnationale Netzwerke im Kontext von Migration, das Leben in durch Zuwanderung geprägten urbanen Räumen, die Identifikation mit einer Jugendszene bilden Zusammenhänge, die jungen Menschen Erfahrungen des Überschreitens nationaler Grenzen ermöglichen und ihnen zugleich Positionierungen in einer globalisierten Gesellschaft abverlangen.

3.9.3 Mobilität und Transnationalität als Ressourcen junger Menschen

Die kursorischen Darstellungen zu den Themen Mobilität und transnationale Lebenswelten junger Menschen machen deutlich, dass mit diesen Zusammenhängen sowohl Erfahrungen der Grenzüberschreitung und des Erschließens von kulturellen Räumen und sozialen Netzwerken als auch Möglichkeitsräume für Bildungs- und Qualifikationsprozesse eröffnet werden. Insbesondere Praktiken der Mobilität sind dabei massiv von sozialer Ungleichheit gekennzeichnet.

Während längerfristige Migrationsprozesse im Jugendalter in der Regel aus Kontexten der Deprivation und bildungsbezogenen oder wirtschaftlichen Marginalisierung hervorgehen, sind Möglichkeiten internationaler Bildungsmobilität eng an die sozioökonomische Lage von Familien und jungen Erwachsenen gekoppelt. Diese differenten Bedingungszusammenhänge spiegeln sich auch in unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher Anerkennung wider. Während Migrationserfahrungen in der Bundesrepublik nach wie vor als Abweichung und „Integrationsrisiko“ gewertet werden, genießen Qualifikationen und Erfahrungen aus internationaler Bildungsmobilität eine hohe Anerkennung.

Grenzüberschreitende Bewegungen und Lebenswirklichkeiten junger Menschen werden bislang nicht umfassend in den Blick genommen und als Ressource anerkannt (bspw. in Kompetenzen der Mehrsprachigkeit, bezogen auf soziale Netzwerke). Sozialpolitische wie wissenschaftliche Diskurse um Jugend reflektieren bislang nur ungenügend ihre transnationale Verankerung. Vor dem Hintergrund der Berichtsfigur „Jugend ermöglichen“ ist kritisch zu hinterfragen, wer sich welche transnationalen Praktiken, Netzwerke und Orientierungen leisten kann, bzw. wer dazu in der Lage oder dazu gezwungen ist und welche Positionierungsmöglichkeiten sich damit verbinden.

Insofern bleibt zu bedenken, dass gerade über Fragen transnationaler Mobilität und Migration die äußerst differenten Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen offensichtlich werden. Denn dort, wo Transnationalität und Migration nicht zu den alltagsweltlichen Erfahrungen gehören, sondern ausschließlich lokale Zugehörigkeiten bedeutsam sind – und auch so kommuniziert werden, entstehen neue soziale und regionale Disparitäten quer durch die jugendlichen Alltags- und Erfahrungswelten. Insofern eröffnet gerade das Mobilitätsthema neue Fragen im Horizont disparater Jugenden. Internationalisierungsstrategien und erwünschte Mobilität(en) finden sich auf der einen Seite, erzwungene, z. T. existenzielle Migrationsbewegungen auf der anderen. Dazwischen liegen äußerst vielschichtige und oft auch komplexe Prozesse der Aneignung, aber auch der grundlegenden Ablehnung.

3.10 Jugendliches Handeln zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung

Begreift man die Jugendphase als ein Lebensalter, das zwischen einer Gegenwarts- und Zukunftsorientierung pendelt und dem gesellschaftliche Regulierungsstandards zugeordnet werden (vgl. Reinders 2007), so ergeben sich zahlreiche Herausforderungen für Jugendliche, die sie bewältigen müssen, um einen eigenen Zukunftsentwurf entwickeln zu können. Die Jugendphase ist damit mehr als alle anderen Lebensphasen eine Zeit, die durch ein auf vielen Ebenen virulentes Spannungsverhältnis zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung gekennzeichnet ist. Auf den ersten Blick ergibt sich dies primär vor dem Hintergrund der Kernherausforderung der Qualifizierung und damit der Erwartungen an die schulische und berufliche Ausbildung sowie die daran anschließende und davon abhängige berufliche Integration. Für Jugendliche werden Gegenwart und Zukunft aber etwa auch im Hinblick auf Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse virulent, indem sie sich etwa in partnerschaftlichen oder familialen Zusammenhängen verorten oder ihr politisches und jugendkulturelles Engagement als zukunftsfähige Projekte zu entwerfen suchen. Gleichzeitig durchdringt aber die Frage nach

der beruflichen Zukunft und der dafür notwendigen Qualifikation als Basis einer möglichen Verselbstständigung mehr und mehr die Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen und Entscheidungsprozessen in allen Lebensbereichen Jugendlicher. Anders formuliert: Insbesondere in der Jugendphase geht es zwar um Identitätsarbeit, um den Entwurf einer eigenen, individuellen Perspektive auf der Basis der bislang durchlebten Vergangenheit im Horizont der gegenwärtig anzutreffenden gesellschaftlichen Verfasstheit. Gefordert ist aber vor allem, über Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse Wege in ein eigenständiges Leben zu finden, sich dabei gleichzeitig zu qualifizieren, das Projekt der eigenen Biografie zukunftsfähig zu entwerfen und Perspektiven zu entwickeln, die einen eigenen zukünftigen Platz in der Gesellschaft anvisieren.

Gleichzeitig sind gegenwärtige Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse sehr eng verwoben mit den Vorstellungen und Erwartungen der Jugendlichen an ihre eigene Zukunft. Diese wiederum können sich immer nur auf der Basis bisheriger Erfahrungen der Jugendlichen und ihrer aktuellen Situation entwickeln. Damit sind es fortwährend die gegenwärtigen intersubjektiven Bezüge und die spezifischen Möglichkeitsräume als soziale, gesellschaftliche, kulturelle und räumliche Bedingungen, in die Jugendliche eingebettet sind, vor deren Hintergrund sich eine Zukunftsperspektive allererst entwickeln kann, die stets auch Orientierungspotenzial für gegenwärtiges Handeln besitzt.

Maßgeblich ist dabei, vor welchem biografischen Bezugshorizont Entscheidungen getroffen werden können: Für welche Schule entscheide ich mich oder kann ich mich überhaupt entscheiden? Bereits hier werden Möglichkeitsräume für die Zukunft eröffnet oder verschlossen; welchen weiteren Qualifikationsweg schlage ich ein oder kann ich überhaupt einschlagen? Auch hier werden Weichen gestellt, die Zukunftsprojekte ermöglichen oder begrenzen; nehme ich für meine Qualifikation eine Abwanderung aus meinem nahen Umfeld in Kauf, sodass Zukunftsprojekte auch Peereinbindungen und Partnerschaften beeinflussen können; oute ich mich als lesbisch oder schwul oder könnte dies meine beruflichen Zukunftsperspektiven gefährden; ist zukunftsbezogenes Handeln überhaupt eine relevante Kategorie vor dem Hintergrund aktuell zu bewältigender Lebens- und Alltagsprobleme; bin ich etwa über Familie oder Peergroup in soziale Zusammenhänge eingebettet, in denen zukunftsbezogene Themen zum Gegenstand sozialer Interaktionen werden, die Orientierungen bieten; wie schätze ich überhaupt meine Möglichkeiten ein, Zukunftswünsche in die Realität umzusetzen; oder ganz profan: Verbringe ich mehr Zeit mit meinen Freunden oder lerne ich lieber für die Schule, um meine Qualifikation nicht zu gefährden und mir größere Zukunftsoptionen zu sichern? All dies sind Fragen, mit denen Jugendliche in ihrem Alltagsleben konfrontiert sind und zu denen sie sich irgendwie verhalten müssen.

Entscheidend dafür ist auch das raum-zeitliche Erleben der Jugendlichen, d. h. wie Jugendliche ihre Jugend erleben, sowie die daraufhin entworfene Handlungsorientierung zum Erreichen des Erwachsenenstatus (Transitionsorientierung) bzw. zum Verbleib in der Jugendphase (Reinders 2007). Ausgegangen wird hierbei davon, dass gerade im Jugendalter beide Zeithorizonte bedeutsam sind: Einerseits erscheint die Jugend im Hier und Jetzt bei positiver Bewertung als ein Umstand, in dem Jugendliche möglichst lange verbleiben wollen, andererseits werden mit zunehmendem Alter Zukunftsfragen relevant, die mit dem Gegenwärtigen vermittelt werden müssen. Aber diese Orientierungen sind wiederum abhängig von den bisherigen Erfahrungen und der aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen sowie den Unterstützungsmechanismen in ihrer Sozialwelt, die ihnen zuteilwerden (können) oder nicht.

Innerhalb der Jugendforschung wird seit Langem darauf verwiesen, dass sich ein direkter Zusammenhang zwischen der sozialen Positionierung und der Einschätzung von gesellschaftlichen und individuellen Zukunftsaussichten von Jugendlichen herstellen lässt. Mehr noch: Zukunftsängste werden davon direkt beeinflusst, d. h. im „Zukunftsbezug der Identitätsarbeit bzw. in den diesen zugrunde liegenden Entwürfen und Projekten, wird ein kreatives biografisches Element wirksam, das sich auf die selbstgestalterischen Möglichkeiten des Individuums bezieht. Diese subjektive Komponente, die auch Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit bedeutet, steht jedoch in einem Wechsel- bzw. Spannungsverhältnis mit gesellschaftlich Strukturiertem und objektiven Gegebenheiten, die Zugänge eröffnen oder verwehren“ (Maschke/Stecher 2009, S. 155). Hieraus ergibt sich, dass sich jugendliche Identitätsarbeit im Hier und Jetzt als „Arbeit an der Zukunftsplanung“ immer den realen Gegebenheiten angleicht, die vorgefunden werden.

Auf diese Zusammenhänge und Abhängigkeiten hat auch *Wellgraf* (2012) in seiner Untersuchung zu Berliner Hauptschülern hingewiesen, indem er aufzeigt, wie stark die Zukunftsentwürfe der Jugendlichen von dem Bewusstsein geprägt sind, dass ihre gegenwärtige Situation nur sehr eingeschränkte Handlungsspielräume eröffnet, um Zukunftsprojekte zu entwerfen. Ihre Zukunftsentwürfe, die sich um einen Ausbildungsplatz, einen sicheren Beruf, ein festes Einkommen und eine eigene Familie ranken, sind „Ausdrucksformen von sozialen Situationen,

in denen die Sicherung grundlegender ökonomischer und sozialer Existenzbedürfnisse infrage steht“ (Wellgraf 2012, S. 107). Dass aber auch solche bescheidenen Wünsche für eine Reihe von ihnen kaum erreichbar sind und dass sich vor allem die Berufswünsche aufgrund fehlender erforderlicher Schulabschlüsse nicht realisieren lassen, wird insbesondere für Jugendliche aus „unteren Sozialschichten“ spätestens mit dem Verlassen der Schule zur erfahrenen Realität. So gab immerhin die Hälfte der befragten Jugendlichen aus dieser Gruppe in der *Shell-Studie* (2015, S. 75) an, eine solche Erfahrung bereits gemacht zu haben und den Wunschberuf nicht realisieren zu können. Demgegenüber trifft dies nur auf zehn Prozent der befragten Jugendlichen der oberen Sozialschicht zu. Gleichzeitig betrifft dies vor allem auch nichtdeutsche Jugendliche, die dies zu 42 Prozent angaben. Hier deutet sich an, dass vor allem Jugendliche aus prekären Lebenslagen mit Barrieren und Brüchen in der Umsetzung beruflicher Zukunftsentwürfe konfrontiert sind, die, wie *Wellgraf* aufzeigt, mit Erfahrungen des Scheiterns und auch der Demütigung einhergehen. Damit können sich Zukunftsprojekte schnell auch in Zukunftsängste verwandeln, die angesichts der laufbahnbezogenen Exklusionsmechanismen nur unter großen Anstrengungen bearbeitet werden können.

Zukunftsoptimismus ist somit vor allem eine Frage der sozialen Herkunft und der gegenwärtigen sozialen Lage, die gleichzeitig Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bedingen und Möglichkeitsräume eröffnen, (berufliche) Zukunftsentwürfe auch realisieren zu können. So sind 81 Prozent der in der *Shell-Studie* befragten Jugendlichen aus der oberen Sozialschicht davon überzeugt, ihre Berufswünsche auch verwirklichen zu können, während dies für nicht einmal die Hälfte der Jugendlichen aus der unteren Sozialschicht zutrifft (Leven u. a. 2015, S. 75). Und im Zeitreihenvergleich erweist sich gerade dieser Zusammenhang als pessimistische Zukunftsangst, die sich sowohl in einer gesellschaftlich eher düster gezeichneten als auch persönlich pessimistischen Zukunftsprognose manifestiert (vgl. Maschke/Stecher 2009). Auch und gerade die zugestandenen und verwehrten Möglichkeitsräume von Jugendlichen können so als direkte Achse in die individuelle Zukunft verstanden werden. Nicht von ungefähr schätzen Jugendliche und junge Erwachsene, denen ökonomische, kulturelle wie soziale Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre individuelle Zukunft viel positiver ein als diejenigen, denen sich soziale Teilhabe, Bildungsangebote und eigene Gestaltungsspielräume nicht in solchem Maß eröffnen. Angst vor der Zukunft ist damit in höchstem Maße von den eigenen Möglichkeiten der Selbstpositionierung abhängig, und damit von den subjektiv wahrgenommenen und gesellschaftlich zugestandenen Handlungsspielräumen, an die prospektive Entwürfe gebunden sind.

Vor diesem Hintergrund lassen sich mithin klare Differenzen in den prospektiven Entwürfen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen finden – auf der einen Seite diejenigen, die quasi vor Vielfalt und Möglichkeitsraum kaum entscheiden wollen, was sie als nächstes ausprobieren und auf der anderen Seite diejenigen, die die Möglichkeiten auch sehen, aber aufgrund ihrer gegenwärtigen Lebenssituation nicht für sich als reale Bezugsgrößen in Betracht ziehen. Entscheidend hierfür sind nicht zuletzt die wirtschaftliche Lage der Herkunftsfamilie, die Ausgestaltung der familialen Beziehungen und familialer Unterstützungsleistungen, die Peerbeziehungen und die Einbindung in politische, jugendkulturelle oder religiöse Zusammenhänge, die regionalen Disparitäten vor Ort und vor allem auch die gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Handlungsoptionen, die allesamt Handlungsspielräume und Anschlussmöglichkeiten für die Zukunft eröffnen oder auch verschließen können. Gegenwärtige Handlungen und Handlungsspielräume schreiben sich damit entscheidend in die Zukunftsorientierungen gerade von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein, sie beeinflussen in hohem Maß die biografische Identitätsarbeit im Jugendalter. Identitätsfragen stellen sich somit für Jugendliche unter ganz verschiedenen Bedingungen: Nichts prägt dabei so wie die alltäglichen Lebensumstände, aus denen Jugendliche mögliche Handlungsspielräume für ihr gegenwärtiges und auch für ihr künftiges Leben ableiten, die sich in differenten Entwürfen von ihrer Zukunft und deren Realisierungschancen manifestieren.

4 Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher

Die Alltags- und Erfahrungswelten Jugendlicher und junger Erwachsener stehen im Zeichen eines tief greifenden sozialen und kulturellen Wandels, auf den die Digitalisierung und Technisierung maßgeblichen Einfluss nimmt. Erwachsene beobachten diesen Wandel oftmals kritisch, für Jugendliche hat sich die Situation nie anders dargestellt. Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive wird dieser Wandel mit dem Begriff der „Mediatisierung“ beschrieben und der aktuelle Mediatisierungsschub als „Digitalisierung“ bezeichnet. Demnach sind immer mehr Orte sowie Formen der Kommunikation von digitalen Medien durchdrungen und Strukturen, Abläufe, Freizeit, Erwerbsarbeit und Konsum, Identitäten, soziale Beziehungen, gesellschaftliche Institutionen und Ungleichheitsverhältnisse entwickeln sich zusammen mit den Medien und der darauf bezogenen Kommunikation stetig weiter (Krotz 2001, 2007). Der technische Vernetzungs- und kommunikative Verdichtungsgrad nimmt hierbei immer weiter zu.

Medien sind in diesem Prozess nicht nur Bedeutungstransporteure oder Kommunikationskanäle, sie nehmen auch selbst Einfluss und beeinflussen durch ihre Verfasstheit das Handeln von Menschen. Sie hinterlassen Spuren (Krämer 1998), prägen die Kommunikation und Handlung, disziplinieren und zwingen Menschen zu Dingen (Latour 1996). Ein Beispiel liefert die SMS, die nur eine begrenzte Anzahl an Wörtern zulässt oder ein Soziales Netzwerk, das eingeschränkte Möglichkeiten zur Selbstdarstellung eröffnet. Digitale Medien bzw. Technologien sind demnach auch selbst „Akteure oder genauer *Beteiligte* am Handlungsverlauf, die darauf warten, eine Figuration zu erhalten“ und tragen somit ihren Teil zur Veränderung des Kommunikationsprozesses bei (Latour 2007, S. 124, H. i. O.). Sie können „ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort“ (ebd.).

Digitale Grenzarbeiter und Grenzarbeiterinnen

Jugendliche gestalten in Anwendung und Aneignung von digitalen Medien und Technologien den kulturellen und sozialen Wandel einerseits aktiv mit; sie werden gleichzeitig aber auch gezwungen, die Ermöglichungs- und Disziplinierungsdimensionen von Medieninhalten und Technologien in ihr Leben zu integrieren. Medien sind somit in allen sozialen Bereichen nicht nur als anzueignende Inhalte, Geräte oder technische Netzwerke allgegenwärtig, sondern haben selbst befähigende und disziplinierende Potenziale, die das Handeln beeinflussen.

Die Besonderheit der digital-vernetzten Medien besteht nun vor allem darin, dass sie klare Raum- und Zeitbegrenzungen aufheben, nicht-hierarchisch und nicht-linear strukturiert sind, selbst neue Effekte entfalten bzw. emergieren (z. B. Selfies, Smart Mobs, digitale Spiele) und immer häufiger auch eigendynamisch agieren (Jörissen 2014). Sie stehen damit häufig im Widerspruch zu tradierten Strukturen wie der Schule und Familie, die von Jugendlichen weiterhin mit Nachdruck eine lineare Ordnung und Verbindlichkeit einfordern (Jörissen/Münte-Goussar 2015). Zeitgleich werden Jugendliche mit Grenzverschiebungen konfrontiert, vor allem zwischen Öffentlichkeit und Privatheit und Präsenz und Kopräsenz, aber auch zwischen Körper und Technik. Die Herausforderungen, die Jugendliche im Zuge dessen zu bewältigen haben, bezeichnen wir im Folgenden als „digitale Grenzarbeit“ – Grenzarbeit deswegen, weil Jugendliche aufgefordert sind, diametral entgegenstehende Funktionslogiken und gesellschaftliche Grenzverschiebungen auszubalancieren und sich weitestgehend eigenständig in der Netzwerkkultur und in kommunikativ stark verdichteten Räumen zu behaupten (vgl. auch Mangold 2016).

Forciert wird diese Entwicklung dadurch, dass die digitale Grenzarbeit in einem durchkommerzialisierten Umfeld stattfindet, in dem sich die On-/Offline-Räume vielfältig durchdringen und die Nutzung technischer Dienste immer mehr von Gegenleistungen abhängig ist. Uneingeschränkt teilnehmen können Jugendliche nur, wenn sie persönliche Daten preisgeben (z. B. Mail- und Telefondaten, Bewegungsdaten, Körperdaten, beziehungsbezogenen Daten, Konsumdaten, biometrischen Daten), die nicht nur Rückschlüsse auf Konsumabsichten, Gesundheit, politische Einstellungen, Qualifizierungen etc. zulassen, sondern auch dazu genutzt werden können, um Vorhersagen über zukünftige Zustände und Entwicklungen im Gesundheitswesen, im Bildungswesen, bei der Kriminalitätsbekämpfung etc. zu treffen. Intensiviert wird die Datensammlung und -verarbeitung dadurch, dass diese zunehmend automatisiert stattfindet und immer mehr Dinge des Alltags mit Sensoren und Datenschnittstellen ausgestattet sind („Internet der Dinge“). Noch ist daher nicht abzusehen, welche Auswirkungen „digitale Jugendsünden“ zukünftig auf sowohl individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene haben werden.

Wie sich die Kommunikationsumgebungen und damit auch -praktiken Jugendlicher in den digital-vernetzten Medien gewandelt haben, wird im Folgenden in Abs. 4.1 skizziert. Der Wandel eröffnet Jugendlichen einerseits neue soziotechnische Möglichkeitsräume und Optionen, die sie vor allem zur Bearbeitung der Kernherausforde-

rungen der Jugendphase und damit zur Selbstpositionierung und Verselbstständigung als auch Qualifizierung nutzen (vgl. Abs. 4.2). Zeitgleich konfrontiert sie das digital-vernetzte und stark durchkommerzialisierte Leben mit neuen Anforderungen und Ambivalenzen und fordert ihnen permanent Entscheidungen ab, deren Tragweite sie zu diesem Zeitpunkt kaum abschätzen können (vgl. Abs. 4.3). Notwendig werden im Zuge dessen besondere Ansprüche an das individuelle Wissen und Können („Medienkompetenz") und die zukünftige Qualifikation („Digitale Bildung", vgl. Abs. 4.4). Jugendliche sind damit zeitgleich auf verschiedenen Ebenen gefordert, und sie können nur begrenzt auf das Erfahrungswissen Erwachsener zurückgreifen, da diese gleichermaßen von der beschleunigten Mediatisierung betroffen und teils auch überfordert sind.

Welche Regelungen und Konzepte sind notwendig, um in einer digital-vernetzten Welt „Jugend zu ermöglichen" und Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer je spezifischen Lebenslagen bei der Bearbeitung und Bewältigung ihres digital-vernetzten Lebens unterstützen zu können? Um diese Frage zu beantworten, soll im Folgenden zunächst beleuchtet werden, wie Jugendliche sich in diesem digitalen Leben und den hybriden On-/Offline-Handlungsräumen aktuell bewegen. Wie hat sich die Medienumgebung gewandelt? Auf welche Weise bearbeiten Jugendliche die Kernherausforderungen der Selbstpositionierung, Verselbstständigung und Qualifizierung? Wie gehen sie mit den sich mehr und mehr verschiebenden Grenzlinien um? Wo eröffnen sich ihnen neue Freiräume und wo werden sie durch Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Zumutungen neu gefordert? Können alle Jugendlichen gleichermaßen partizipieren? An welchen Stellen zeichnet sich Unterstützungsbedarf ab? Diese Fragen werden im Folgenden empirisch erörtert und diskutiert.

4.1 Gewandelte Medienumgebungen und -praktiken

Mit dem Aufkommen der digital-vernetzten Medien haben sich die Kommunikationsumgebungen und -praktiken maßgeblich gewandelt. Repräsentative Studien der letzten Jahre zeigen, dass Jugendliche immer früher im Besitz von Mediengeräten sind, eine Steigerung der Besitzraten mit zunehmendem Alter wird nur noch bei den Geräten Fernseher (12-13-Jährige: 42 %, 18-19-Jährige: 69 %) und Computer/Laptop deutlich (12-13-Jährige: 63 %, 18-19-Jährige: 93 %) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 8). Im Jahr 2010 wurde das ehemalige Leitmedium Fernsehen der Zwölf- bis 19-Jährigen erstmals vom Internet abgelöst (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2010, S. 11). Digitale und vor allem mobile Medien zu nutzen, ist für Jugendliche aller Altersklassen heute eine Selbstverständlichkeit (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 11) – wodurch sie auch früher im Leben auf eigene Kompetenzen im Umgang mit Medien verwiesen sind.

Die Portabilität der Geräte hat aktuell den größten Einfluss auf die Veränderung von Medienpraktiken. Sie ermöglicht es (nicht nur) Jugendlichen „permanently online, permanently connected" zu sein und nahezu jederzeit und allerorts auf anderswo gespeichertes Wissen oder Personen zugreifen zu können (Vorderer 2015). Unabhängig von raum- und ortsbezogenen Sozialstrukturen eröffnet sie auch Zugänge zu kommunikativer und virtueller Mobilität (Urry 2007), die in einem heute insgesamt von Mobilität geprägten Leben zunehmend wichtiger sind. Mobilität erscheint heute gleichermaßen als Notwendigkeit zur sozialen Teilhabe und auch als Freiheit, die sich über zusätzliche Autonomiegewinne äußert – und dies für Jugendliche im besonderen Maße (Tully/Baier 2006).

Die *mobile Kommunikation* gewinnt für Jugendliche aktuell vor allem über das Smartphone an Bedeutung. 81 Prozent der Zwölf- bis 25-jährigen Jugendlichen gehen mit dem Mobilfunkgerät online, gefolgt vom Laptop und Notebook (64 %; Shell Deutschland Holding 2015, S. 123). Der Zugang über ein Handy/Smartphone ist in den letzten Jahren exponentiell angestiegen (2006: 5 %, 2013: 73 %, 2014: 86 %, 2015: 88 %; ebd., Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 30). Bezogen auf die tägliche und mehrmals wöchentliche Nutzung zeigt sich ein Anstieg von zwei Prozent im Jahr 2007 (Vorstellung der ersten iPhone-Generation) auf 65 Prozent im Jahr 2013 und 94 Prozent im Jahr 2015 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 30; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 13). Laut der aktuellen *JIM-Studie* besitzt fast jede und jeder Zwölf- bis 19-Jährige inzwischen ein eigenes Mobiltelefon (98 %), mit 92 Prozent ist dies bei der Mehrheit ein Smartphone (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 7). Dieses etabliert sich bei Jugendlichen immer mehr als „Alleskönner", es wird sowohl zur Kommunikation, zum Abspielen von Musik, als Online-Zugang zum Surfen im Internet, zum Telefonieren und Ansehen von Videos, zur Pflege von Kontakten in Online-Communities und zum Aufnehmen und Verschicken von Fotos als auch (mobilen) digitalen Spielen genutzt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 47; Medienpädago-

gischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 46). Die durch die zunehmende Verbreitung der Mobiltelefone angestiegene durchschnittliche Dauer der Online-Nutzung wird von Jugendlichen allerdings nicht nur positiv bewertet. Vielmehr deutet sich hier bereits ein Dilemma an: Die Hälfte von ihnen ist zeitweise von eingehenden Nachrichten genervt und jeder Vierte befürchtet, etwas zu verpassen, wenn das Handy ausgeschaltet ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 53).

Eine weitere Veränderung in der Medienumgebung wird durch die zunehmende *Parallelnutzung von Medien* deutlich, die gemeinhin gern als „Multitasking" beschrieben wird. Wenngleich es sich dabei um kein grundsätzlich neues Phänomen handelt, also bereits bei den älteren Kohorten eine gleichzeitige Nutzung von Radio und Tageszeitung stattgefunden hat (Best/Engel 2011, S. 534), zeigt sich bei den 14- bis 29-Jährigen jedoch, dass sie intensiviert wird und zunehmend mehrere Bildschirme parallel genutzt werden („Multi Screening") – mit der Folge, dass die Nutzerinnen und Nutzer ihre Aufmerksamkeit häufiger teilen oder sich immer wieder neu entscheiden müssen (Wegener 2015). So geben nur 14 Prozent der Jugendlichen an, bei der Fernsehnutzung konzentriert bei der Sache zu sein und nie andere Dinge nebenbei zu tun (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 27). Offenbar sind es aktuell stärker noch die älteren Jugendlichen, die sich den Paralleltätigkeiten widmen. Dies gilt besonders für die gleichzeitige Nutzung von Handy bzw. Smartphone, Computer und/oder Internet, die meist auf kommunikative Tätigkeiten entfällt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 23ff.). Intensiviert wird das kommunikative Erleben damit „einerseits durch die optionale Vielfalt, die durch die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation gegeben ist, andererseits durch die Anforderungen, die durch das stete Reagieren auf die virtuelle Ansprache offensichtlich gestellt werden" (Wegener 2015, S. 48ff.). Auch hier kommt der mobilen Nutzung bzw. dem Smartphone eine bedeutende Rolle zu, da die Nutzung darüber habitualisiert und das Smartphone regelmäßig parallel genutzt wird (Müller 2013, S. 413ff.).

Eine weitere Veränderung der Kommunikationskultur zeigt sich in der Zunahme *medienkonvergenter Nutzungsmuster* (Hasebrink 2004; Schuegraf 2008). Jugendliche suchen heute medienübergreifend Informationen zu ihren Themen und stellen sich ihre „Medienmenüs" individuell zusammen. Sie treffen dabei auch vermehrt auf Formate, die bereits konvergent angelegt sind und Hinweise auf Informationen in anderen Medien geben. Nicht nur die Optionen der Mediennutzung, auch die Funktionen der Medien selbst verändern sich. So werden Fernsehinhalte von Jugendlichen beispielsweise nicht mehr nur über das Medium Fernsehen angesehen, sondern vermehrt auch über Videoportale. Diese stehen bei Jugendlichen insgesamt mit 70 Prozent an erster Stelle bei der Bewegtbildnutzung. 47 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen, und in dieser Gruppe stärker noch die Älteren, nutzen die Möglichkeit, im Internet Filme und Serien zu sehen: 39 Prozent gucken mindestens einmal pro Woche per Videokanal, elf Prozent über eine Mediathek und acht Prozent über Streaming-Dienste bzw. Video-on-Demand (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 25f.). Konvergente Nutzungsmuster zeigen sich auch bei der Nutzung von Zeitungen bzw. tagesaktuellen Nachrichten. Wenngleich hier in den letzten Jahren ein Rückgang in der Nutzung zu vermerken ist (Klingler 2008, S. 630f.), verlieren diese Medien aber nicht grundsätzlich an Bedeutung: Gut 30 Prozent der 14- bis 29-Jährigen nutzen inzwischen auch die Homepages tagesaktueller Medien, um sich zu informieren (Koch/Liebholz 2014, S. 526). Tageszeitungen werden demnach ähnlich häufig im Onlineformat wie in der klassischen Druckversion gelesen (Behrens u. a. 2014, S. 196). Die *JIM-Studie* 2015 gibt an, dass 21 Prozent der Jugendlichen die Nachrichtenportale der Zeitungen und 18 Prozent die der Zeitschriften besuchen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 33). Dies korrespondiert mit Beobachtungen zur Smartphone-Nutzung. So zeigt die *ARD-Mobilstudie*, dass sich durch die Verbreitung der Smartphones auch der Zugang und Umgang mit Nachrichten bei Jugendlichen geändert hat: „Viele Nutzer/-innen sind ‚always on', um sich in kürzeren Zyklen auf den stets aktuellen Stand zu bringen und aktuelle Informationen einzuholen" (Müller 2013, S. 411). Ein Viertel der Onliner und Onlinerinnen gibt an, dass das Smartphone das wichtigste oder zweitwichtigste Medium zur Nachrichtenrezeption für sie darstellt. Weitere Formen medienkonvergenter Mediennutzung zeigen sich z. B. im Kontext digitalen Spielens, wo sich Gamer und Gamerinnen zeitgleich über spezielle Gaming-Websites und Soziale Netzwerke aber auch Video- bzw. Gaming-Kanäle informieren und vernetzen. Deutlich wird hier erneut: Medienwelten Jugendlicher sind heute medienkonvergent, eine isolierte Betrachtung der Nutzung einzelner Dienste greift daher in der Regel zu kurz (vgl. Abs. 4.2).

Das *digitale Spielen* markiert einen weiteren Aspekt der gewandelten Medienpraktiken. Ungeachtet der anfänglichen Skepsis und Proteste Erwachsener, hat es sich bei Jugendlichen als jugendkulturelle Praktik etabliert: Fast 50 Prozent der Jugendlichen besitzen heute eine eigene Spielkonsole. Diese Werte sind seit 2009 relativ konstant. Die Portabilität der Geräte gewinnt beim Spielen für Jugendliche ebenfalls an Bedeutung: Seit 2009 sind mobile Konsolen etwas häufiger im Besitz Jugendlicher als feste Konsolen (Medienpädagogischer Forschungs-

verbund Südwest 2013, S. 18). Die durchschnittliche Spieldauer bei den Zwölf- bis 19-Jährigen beträgt – bezogen auf alle Spieloptionen (Computer-, Konsolen-, Online-, Tablet-, Smartphonespiele) – laut der *JIM-Studie* 87 Minuten an Wochentagen und 114 Minuten an Wochenenden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 44; Klingler u. a. 2015, S. 202).

Festgehalten werden kann, dass die bedeutendste Veränderung in der Mediennutzung der letzten Jahre sich ohne Zweifel bei der Integration digitaler und vor allem mobiler Medien ins Medienrepertoire von Jugendlichen zeigt (Best/Engel 2016). Das On- und Offline-Leben ist für Jugendliche nicht mehr voneinander zu trennen, reale und virtuelle Lebensräume verschränken sich auf vielfältige und dynamische Weise. Ein Schwerpunkt liegt auf der Nutzung von Audio- und Videodateien, eine weitere selbstverständliche Anwendung stellt das digitale Spielen dar. Darüber hinaus setzen sich Jugendliche von Erwachsenen aktuell durch eine intensivere Kommunikation in Sozialen Netzwerken und über Messenger-Apps ab, die sie vor allem zur Pflege und Erweiterung des persönlichen Freundschaftsnetzwerks verwenden und über die sie neue soziale Praktiken etablieren. Jugendliche sind durch die mobile Kommunikation „always connected“. Sie kommunizieren parallel mit Einzelnen oder Gruppen und nutzen zeitgleich verschiedene Angebote auf mehreren Bildschirmen. Dynamisiert wird diese Entwicklung dadurch, dass die Kommunikationskanäle auf der technischen, der inhaltlichen und der Nutzungsebene zusammenwachsen und damit verstärkt medienkonvergente Nutzungsmuster begründen. Die Grenzen zwischen Medien verschwimmen damit zusehends, sodass sich die Kommunikationswelten Jugendlicher insgesamt verdichtet darstellen.

4.2 Jugendkulturelle Praktiken im digital-vernetzten Leben

Legt man die Kernherausforderungen zugrunde, zeigt sich, dass Jugendliche die digital-vernetzte Infrastruktur vor allem zur Selbstpositionierung und Verselbstständigung nutzen. Als digitale Grenzarbeiter und Grenzarbeiterinnen entwickeln sie unterschiedliche Strategien, um sich im digital-vernetzten Leben zu behaupten und zu verorten. Im Folgenden wird gezeigt, wie Jugendliche an der Netzwerkkultur teilhaben, wie sie darin agieren, wie sie die On-/Offline-Räume verknüpfen und welche Bedeutung den ermöglichenden aber auch disziplinierenden Technologien dabei zukommt. Eingegangen wird sowohl auf beliebte kommunikative, selbstdarstellerische, (trans- und international) vernetzende Praktiken zur Identitätsarbeit und Vergemeinschaftung, auf teilende, kollaborative, content-produzierende und -transformierende Aktivitäten und neue Formen der Online-Partizipation als auch auf manipulative Eingriffe in die Software und Konsumkultur.

4.2.1 Soziale Netzwerke und Messenger Apps

Der größte Teil der persönlichen Online-Nutzung entfällt nach Einschätzung von Jugendlichen seit 2008 und mit aktuell 40 Prozent auf den Bereich der „Kommunikation“ (z. B. Communities, Chat, Mail), im Vergleich dazu entfallen 26 Prozent auf die „Unterhaltung“ (z. B. Musik, Videos, Bilder), 20 Prozent auf „Spiele“ und 14 Prozent auf die „Informationssuche“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 31). Im Bereich der „Kommunikation“ liegt im Jahr 2015 ein Messenger-Dienst (WhatsApp) mit 85 Prozent uneingeschränkt vorn, mit großem Abstand gefolgt von Online-Communities (39 %) und einem Sozialen Netzwerk (Facebook) (38 %; ebd., S. 32). Dabei fällt auf, dass dieses Soziale Netzwerk mit zunehmendem Alter täglich und mehrwöchentlich häufiger genutzt wird (12-13 Jahre: 21 %, 18-19 Jahre: 75 %) (ebd., S. 33).

Das Charakteristische dieses und anderer Sozialer Netzwerke ist, dass sie Kommunikations- und Interaktionsstrukturen bieten, die Austausch und Vernetzung ermöglichen. Hierfür stellen sie eine vorstrukturierte Kommunikationsarchitektur zur Verfügung, die sich zwar im Einzelfall unterscheidet, es lassen sich aber übergreifende Strukturen erkennen: Bei der Registrierung werden die Nutzerinnen und Nutzer über eine vorgegebene Maske aufgefordert, ein Profil anzulegen, mit Namen, Foto und persönlichen Angaben wie Alter, Interessen oder Partnerschaftsstatus. Ausgehend von diesem Profil präsentiert und vernetzt man sich dann mit Freundinnen und Freunden, Bekannten, Mitschülerinnen und Mitschülern, Menschen mit ähnlichen Interessen usw. In Kontakt mit anderen kommen die Nutzerinnen und Nutzer, indem eine Kontaktanfrage positiv beantwortet und der Kontakt dann in die eigene „Freundesliste“ eingefügt wird („adden“). Weiterhin ist es möglich, über bestimmte Schaltflächen die Beiträge anderer zu befürworten („liken“) oder in dafür vorgesehenen Feldern deren Beiträge

positiv zu kommentieren. Darüber hinaus lassen sich Nutzerinnen und Nutzer in vielen Sozialen Netzwerken Fotos mit Schlagwörtern („taggen“) oder Links auszeichnen.

Im Jahr 2014 lag die Anzahl an Online-Freundinnen und Freunden bei Jugendlichen im Durchschnitt bei 256 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 38). 43 Prozent der Zwölf- bis 29-Jährigen stehen durchschnittlich mit 100 bis 250 Personen in Kontakt. 95 Prozent der Kontakte kennen sich von Angesicht, nur knapp fünf Prozent sind Bekannte aus dem Internet (Klingler u. a. 2012, S. 437). Die online abgebildeten sozialen Netzwerke weisen somit eine hohe Übereinstimmung mit den Beziehungsstrukturen außerhalb des Internets auf, sie erreichen aber auch eine Größe, die weit über den Freundeskreis im engeren Sinne hinausgeht und auch Verwandte, ehemalige Schulkolleginnen und -kollegen, Party-Bekanntschaften usw. umfassen (Schmidt u. a. 2009, S. 271). Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Kontakte zeigt eine Online-Analyse von Freundschaftsmustern in Sozialen Netzwerken aus den USA, dass zwar US-amerikanische Jugendliche aller Ethnien online miteinander „befreundet“ sind, Postings und Kommentare auf den Profilen der meisten Jugendlichen aber von Angehörigen der eigenen Soziokultur stammen (Boyd 2014).

Im Mittelpunkt der Sozialen Netzwerk- und insgesamt auch Social Web-Nutzung steht die Beziehungspflege, sie ist für Jugendliche das wichtigste Nutzungsmotiv (Ito u. a. 2009, S. 9, Schmidt u. a. 2009, S. 201ff.). Zu den häufigsten regelmäßigen Anwendungen in der Community zählen daher auch kommunikative Anwendungen: Das Verschicken von Nachrichten an andere, das Chatten innerhalb der Community und das Äußern von Gefallensbekundungen bzw. das Liken von Posts, Bildern oder Videos – diese Tätigkeiten werden von etwa zwei Drittel der Nutzerinnen und Nutzer mindestens mehrmals pro Woche ausgeübt (Feierabend u. a. 2014, S. 604). Dabei zeigt ein Vergleich zu den Vorjahren, dass vor allem jene kommunikativen Tätigkeiten deutlich häufiger ausgeübt werden, die auf eine schnelle Verbreitung und Reaktion hin zielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 32).

Genutzt werden die Dienste zum einen für Absprachen zur Alltagsorganisation, besondere Bedeutung erlangen sie aber vor allem dadurch, dass die Kommunikationspartnerinnen und -partner darüber stetig in Kontakt sind und sich „verbunden“ fühlen (können). Die Qualität der mobilen Kommunikation erklärt sich dabei insgesamt nicht aus der Menge der übermittelten neuen Sachinformationen: „Vielmehr geht es wesentlich um die emphatische Kommunikation: um das Ausdrücken und Teilen von Gefühlen, das Bekräftigen von Zusammengehörigkeit und Nähe, die wechselseitige Anteilnahme am profanen Alltag der anderen, wenn man gerade nicht in physischer Nähe ist“ (Döring 2006, S. 12). Ziel ist die „emotionale Rückversicherung“ (Döring 2013, S. 469) und in Teilen auch die soziale Kontrolle. Die kommunikative Verbundenheit kann damit gleichermaßen zur emotionalen Stabilisierung von Personen und Beziehungen beitragen als auch die soziale Kontrolle befördern.

4.2.1.1 Sozialer Druck durch permanente Erreichbarkeit

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Jugendliche es als bereichernd empfinden, über Soziale Netzwerke Kontakte pflegen, aufrechterhalten, wiederbeleben oder auch neu knüpfen zu können. Informationsbedürfnisse entwickeln sich in dem aktuell bei Jugendlichen beliebtesten Sozialen Netzwerk vor allem gruppenbezogen und weniger themen- und bereichs- oder problemspezifisch. Jugendliche nutzen Social Web-Angebote, bzw. insbesondere die Profile und Pinnwände anderer, um sich über deren Ansichten und Vorlieben zu informieren, diese ggf. zu kommentieren oder um über Kontaktaufnahmen zu entscheiden (Hasebrink/Domeyer 2008, S. 273). In der Öffentlichkeit wird dieses scheinbar sorglose Vernetzungsverhalten von Jugendlichen durchaus kritisch diskutiert. Thematisiert wird zum Einen der soziale Druck, der für Jugendliche damit einhergeht, dass sie offenbar jederzeit erreichbar und stetig in Sorge sind, etwas zu verpassen. Jugendliche selbst nehmen dies teils ähnlich wahr. Die *Shell-Studie* (2015, S. 129) zeigt hier, dass es vor allem Jugendliche aus der „unteren Schicht“ sind, die der Aussage zustimmen, dass man „bei den Sozialen Netzwerken immer dabei sein muss, da man sonst nicht mitbekommt, was die anderen machen“. Mehr als die Hälfte (51 %) stimmt dieser Aussage zu, bei den Jugendlichen aus der „oberen Schicht“ sind es im Vergleich dazu 31 Prozent.

Es finden sich auch einige Hinweise dafür, dass Freundschaftsbeziehungen im Zuge der Mobilisierung der Gesellschaft auch immer mehr „zur Arbeit“ werden („Beziehungsmanagement“) und es eines verstärkten persönlichen Engagements bedarf, um der sozialen Exklusion zu entgehen (Trost 2013). Offenbar erleben es Jugendliche auch als anstrengend, permanent erreichbar zu sein und reagieren zu müssen. Sie thematisieren z. B. im Rahmen einer qualitativen Studie, in der der Fokus vor allem auf die mobile Smartphone-Nutzung gerichtet war, dass es ihnen teils schwer fällt, sich länger am Stück auf etwas zu konzentrieren und sie ihr Smartphone aus

diesem Grunde bewusst zur Seite oder in einen anderen Raum legen, um es nicht ständig im Blick zu haben (Eggert/Brüggen 2014).

4.2.1.2 Selbstdarstellung in Sozialen Netzwerken

Die Faszination Sozialer Netzwerke für Jugendliche erklärt sich nicht nur über die Kommunikationsfunktion, sondern auch darüber, dass die Dienste Optionen zur Selbstdarstellung eröffnen. Indem Jugendliche spezielles Wissen und persönliche Erfahrungen von sich preisgeben, eigene Produkte präsentieren, ihre Zugehörigkeit zu einer Szene symbolisieren – und anderen gegenüber klar positionieren –, arbeiten sie mal mehr, mal weniger bewusst an ihrer Identität. Diese Identität wird heute auch als ein „Patchwork“ beschrieben bzw. als eine prozessuale Verknüpfungsarbeit, in der die Subjekte ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ressourcen narrativ zu Identitätskonstruktionen verdichten und anknüpfend daran optionale Identitäten bzw. Identitätsentwürfe entwickeln (Keupp u. a. 2002, S. 296). Das Social Web liefert den Jugendlichen für das „Management“ der verschiedenen Identitätsaspekte und Erfahrungssegmente eine gelungene Plattform (Schmidt u. a. 2009, S. 266; vgl. auch Wagner u. a. 2009; Wagner/Brüggen 2013, S. 115). Auf dieser können sie sich (weitestgehend) selbstbestimmt präsentieren. Auffällig sind die zahlreichen massenmedialen Bezüge in den Selbstdarstellungen (Wagner/Brüggen 2013, S. 36). Zu nennen sind hier z. B. die sogenannten „Mash-Ups“, bei denen es sich um Produktionen handelt, in denen Jugendliche bereits bestehende mediale Inhalte kreativ neu kombinieren – eine Praxis, die durch die Rechtsprechung in Deutschland als Urheberrechtsverletzung eingestuft wird.

Die Identitätsarbeit ist dabei untrennbar mit der Beziehungsarbeit verbunden. Ziel der Selbstdarstellung ist es immer auch, soziale Anerkennung zu erhalten und sich zugehörig fühlen zu können (Schmidt u. a. 2009, S. 266; Tillmann 2008b). Deutlich werden allerdings auch alters-, geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede. So stellt das Social Web vor allem auch für die jüngeren Jugendlichen eine Plattform für „unmittelbare Selbstdarstellungen“ dar. Ältere Jugendliche legen dann eher Wert darauf, ihr Können bzw. ihr eigenes Werk und nicht die Person direkt zu präsentieren (ebd., S. 267). Die meisten Selbstdarsteller und Selbstdarstellerinnen befinden sich in der genannten Studie unter den Zwölf- bis 19-jährigen Jungen und hier insbesondere unter Haupt- und Realschülern (ebd.). Unter Letzteren finden sich auch die wenigen Jugendlichen, die sich ein „Idealselbst“ und damit eine im Alltag für sie schwer auszulebende Wunsch-Identität schaffen (Schmidt u. a. 2009, S. 269).

Insgesamt wird deutlich, dass die Identitätsarbeit eng verknüpft ist mit der Arbeit an der geschlechtlichen Identität (Autenrieth 2010; Schorb 2009; Boyd 2008; Stern 2008; Piotrowski 2006; Tillmann 2008b). So zeigt z. B. eine Studie, in der die Profilbilder von Jugendlichen analysiert wurden, dass sich spezifische Profiltypen bzw. „Selbstvermarktungsstrategien“ herauskristallisieren, wobei einige Strategien mehr Anerkennung genießen als andere (Astheimer u. a. 2011). In der vorliegenden Studie inszenieren sich Jugendliche am häufigsten mit einer spezifischen (Körper-)Pose bzw. -haltung. Sie orientieren sich dabei an symbolischen Codes der Markt-, Jugend- und Konsumkultur und des Werbe- und Starsystems. Neben der körperlichen-posenhaften Selbstpräsentation stehen Flirt- und Model- sowie Denker- und Gruß-Posen. Mädchen produzieren sich häufiger in einer Flirt- oder Modelpose und setzen sich etwas lasziver in Szene, Jungen präsentieren sich eher in Denker- und Gruß-Posen und geben sich in sich versunken oder provozierend (ebd., S. 81) – beide orientieren sich damit am heteronormativen System der Zweigeschlechtlichkeit (Butler 1991) und nehmen ihren Körper für Doing Gender- und Selbstoptimierungsprozesse in Dienst (Tillmann 2014).

4.2.1.3 Einstellung zur Datenpreisgabe und Handlungsstrategien

In Sozialen Netzwerken werden Jugendliche aufgefordert, ihre Klarnamen zu nennen und persönliche Daten anzugeben. Wie gehen Jugendliche damit um bzw. wie schätzen sie die Sicherheit ihrer Privatsphäre und Daten im Social Web ein? Die Mehrheit Jugendlicher hat Bedenken, ihre Daten preiszugeben, und mit zunehmendem Alter und in Folge einer wachsenden öffentlichen Sensibilität für das Thema fühlen sie sich in ihrer „Community“ auch unsicherer (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 39). Leichte Unterschiede in der Gruppe der Jugendlichen zeigen sich hinsichtlich der Schulbildung: Hauptschüler und Hautschülerinnen sehen das Thema Datensicherheit offenbar insgesamt am unproblematischsten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 41). In der *Shell-Studie* äußern sich Jugendliche aus der „unteren Mittelschicht“ und „unteren Schicht“ sowie „nicht-deutsche Jugendliche“ weniger kritisch gegenüber den Geschäfts-

modellen im Internet und richten ihr Handeln auch weniger an der Kritik aus (Shell Deutschland Holding 2015, S. 133).

Welche Daten werden preisgegeben? Im Jahr 2013 hatten 67 Prozent der Jugendlichen in ihrer Community oder an anderer Stelle im Internet Fotos oder Filme von sich selbst hinterlegt und 43 Prozent Fotos oder Filme von Freunden oder Familienmitgliedern. Informationen über Hobbies und Freizeitaktivitäten wurden von 62 Prozent veröffentlich, bei 43 Prozent gilt dies auch für die E-Mail-Adresse. Deutlich sparsamer im Umgang mit persönlichen Daten sind die Jugendlichen, wenn es um die eigene Telefon- oder Handynummer geht (5 %; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 42). Erkennbar ist dabei auch, dass die befragten Jugendlichen nicht alle ihre Daten öffentlich zugänglich machen, sondern einen Großteil der Informationen schützen, indem sie diese nur für ihre Freundinnen und Freunde in der Community sichtbar machen (ebd.).

Eine qualitative Studie mit 63 in Deutschland lebenden Jugendlichen im Alter von 13 bis 19 Jahren zeigte ebenfalls, dass Jugendliche ihren Umgang mit persönlichen Informationen durchaus reflektieren – mit dem vornehmlichen Ziel, peinlichen Situationen vorzubeugen oder sich vor Imageschäden zu schützen (Wagner/Brüggen 2013, S. 121). Im Vordergrund steht für sie nicht die „Vermessung“ durch unbekannte Dritte, sondern die „Kontrolle“ bzw. „Überwachung“ durch Bekannte. Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt *Boyd* in ihrer Untersuchung mit US-amerikanischen Jugendlichen. Die Jugendlichen fühlen sich hier in erster Linie von Eltern und Lehrerinnen und Lehrer „überwacht“; daran, dass der Staat und die Unternehmen Interesse an ihren Daten haben könnte, denken die befragten Jugendlichen zunächst nicht. Strategien, die Jugendliche zur Reduzierung der Überwachung entwickeln, richten sich im Zuge dessen auch vornehmlich darauf, sich der Neugier der Erwachsenen zu entziehen. Hierzu wechseln sie zu anderen Netzwerken, trennen durch die Nutzung verschiedener Dienste verschiedene Gruppen voneinander oder platzieren versteckt Botschaften in öffentlich zugänglichen Nachrichten (Boyd 2014).

Das Wissen über Soziale Netzwerke und die Datensammlung und -auswertung ziehen Jugendliche vorwiegend aus dem Peerkontext: „Grundlegendes Strukturwissen, das über das konkrete Wissen hinausgeht und sich nicht über den Medienumgang erschließt, ist ihnen in den meisten Fällen und insbesondere den befragten Hauptschüler/-innen nicht zugänglich“ (Wagner/Brüggen 2013, S. 43). Sie bemühen sich darum, den jeweiligen Adressaten und Adressatinnen nur ein oberflächliches Bild ihrer Person zu zeigen, wissen aber doch auch, dass sich die Chance auf Rückmeldungen und somit auch auf Anerkennung erhöht, wenn sie persönliche Inhalte einstellen und Klarnamen verwenden („Authentizitätsnorm“), selbst Feedback geben oder Freundschaftsfragen annehmen („Reziprozitätsnorm“; ebd., S. 46). Aus Sicht der Jugendlichen ist Authentizität die Grundlage für eine gelingende Interaktion und Beziehungspflege. Der Authentizitätsanspruch wird von ihnen zudem als prinzipielle positive Werthaltung beschrieben, wenngleich es für sie auch akzeptabel ist, das einige Aspekte des Selbst ausgeblendet oder verschlüsselt werden (z. B. Änderung von Nachnamen). Wichtig ist, dass ausreichend Kontextinformationen gegeben sind, sodass die Jugendlichen für ihr soziales Netzwerk identifizierbar bleiben (ebd., S. 157).

Das Dilemma der Jugendlichen zeigt sich vor allem darin, dass sie wissen, dass die im Sozialen Netzwerk angegebenen Daten von den Unternehmen genutzt werden (Shell Deutschland Holding 2015, S. 130) und sie diesem aber zu 53 Prozent nicht oder überhaupt nicht vertrauen. Nur 13 Prozent der Jugendlichen geben an, dass sie diesem Netzwerk „voll und ganz vertrauen“ (ebd., S. 135). Einfluss nimmt hier erneut die soziale Herkunft: Jugendliche der „oberen Schichten“ sind misstrauischer (69 %) als Jugendliche der „unterer Schichten“ (39 %). Weiterhin bringen Jugendliche aus östlichen Bundesländern und eher junge Männer der Plattform etwas mehr Vertrauen entgegen (ebd.).

Deutlich wird insgesamt, dass das ständige Austarieren von individuellen Bedürfnissen, sozialen Erwartungshaltungen und medialen Rahmenbedingungen hohe Ansprüche an die Jugendlichen stellt – und das nicht nur im Hinblick auf den Umgang mit persönlichen Daten. Auf den Bildern oder Filmen, die eingestellt werden, befinden sich häufig auch Freunde, Freundinnen und Bekannte. Hier entscheiden Jugendliche im Zweifelsfall offenbar auch stellvertretend, was für andere verkraftbar ist und was nicht. Aktuell scheint das Schutzbedürfnis gegenüber den eigenen Daten bei ihnen ausgeprägter zu sein als das gegenüber Daten anderer Personen (Wagner/Brüggen 2013, S. 47).

4.2.1.4 Cybermobbing

Im Hinblick auf den Umgang mit Daten Anderer ist in der Öffentlichkeit vor allem das Phänomen „Cybermobbing“ bzw. „Cyberbullying“ im Gespräch. Bezeichnet wird damit ein Verhalten von Individuen oder Gruppen, die ohne Einverständnis einer Person oder durch eine unbefugte Identitätsübernahme aggressive Botschaften mittels digitaler Medien übermitteln, die darauf gerichtet sind, anderen Schaden zuzufügen, z. B. durch die Verbreitung von Gerüchten oder von peinlichen oder diskreditierenden Bildern. Betont wird teilweise, dass es sich um ein wiederholtes Verhalten handelt und zwischen dem Täter oder der Täterin und dem Opfer ein ungleiches Machtverhältnis besteht.

Da sich die Definitionen von Cybermobbing im Detail unterscheiden, den vorliegenden Studien somit unterschiedliche Fragestellungen zugrunde liegen und auch die Zeiträume der Erhebung und Beschreibungen von Situationen in den Studien differieren, ist eine eindeutige Aussage über die Verbreitung von Cybermobbing nur schwer zu treffen. Die Prävalenzzahlen variieren zwischen 7 und 19 Prozent (Livingstone u. a. 2011; Schneider/Katzer 2013; Mascheroni/Cuman 2014; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014). Laut einer Online-Befragung des Bündnisses gegen Cybermobbing waren z. B. 17 Prozent der befragten zehn- bis 22-jährigen Schülerinnen und Schüler schon mal Opfer von Cybermobbing, zehn Prozent gaben an, selbst schon einmal andere gemobbt zu haben, wobei ein Drittel der Täter auch selbst Opfer war (Schneider/Katzer 2013). In der EU-Kids-Online-Studie von 2014, in der Neun- bis 16-Jährige aus 25 europäischen Ländern befragt wurden, sind 13- bis 14-Jährige und insbesondere Mädchen häufiger von Cybermobbing betroffen (Mascheroni/Cuman 2014). Die Folgen können für das Opfer aufgrund der Besonderheiten der Online-Kommunikation (Anonymität, Persistenz, Reichweite, virale Verbreitung) mitunter schwerer wiegen als beim traditionellen Mobbing, sodass sich hier Beratungsbedarf zeigt, insbesondere auch bei Eltern und Pädagogen und Pädagoginnen.

Einen tiefer gehenden Einblick in das Konfliktverhalten Jugendlicher online eröffnen qualitative Befragungen. Deutlich wird hier, dass der Begriff „Mobbing“ von Jugendlichen zwar aufgegriffen wird, sie aber in Sozialen Netzwerken sehr unterschiedliche Konfliktformen beschreiben, die sich nicht alle unter dem Begriff subsumieren lassen. In Boyds Studie grenzen die amerikanischen Jugendlichen z. B. den Begriff „Drama“ von „Mobbing“ ab. Bei einem „Drama“ gibt es keine Täter und Opfer, keine Stärkeren und Schwächeren, es habe vielmehr, so die Jugendlichen, jede und jeder die Möglichkeit zu antworten. Oft entstünden solche Dramen aus Sicht der Jugendlichen aus Langeweile, zur reinen Unterhaltung oder aufgrund eines Aufmerksamkeitsbedürfnisses mindestens einer Seite (Boyd 2014). In der Studie des *JFF München*, in der 61 Heranwachsende aller Schultypen im Alter von 13 bis 16 Jahren befragt wurden, zeigte sich ebenfalls, dass Jugendliche differenzierte Sichtweisen auf Konflikte in Sozialen Netzwerken haben. Sie distanzieren sich ebenfalls von der Sicht der Erwachsenen, die den Fokus vor allem auf Mobbing legen und aus ihrer Sicht vorschnell in Täter und Opfer unterscheiden. Jugendliche definieren im Unterschied hierzu ein breites Spektrum an Konfliktformen: niedrigere Eskalationsstufen sind dabei stärker in ihrem Alltag verortet, Spaß-Streitereien und Meinungsverschiedenheiten sind den Jugendlichen zufolge alltäglich, ernsthafte Streitereien treten bereits weniger häufig auf und Mobbing kommt selten vor (Wagner/Brüggen 2013, S. 50). Die Jugendlichen gehen selbstverständlich davon aus, dass diese Einordnungen der Konfliktformen geläufig und innerhalb der Peergroup geteilt werden, die Übergänge sind allerdings fließend und die Grenzen werden, je nach individuellem Empfinden, unterschiedlich gezogen (Wagner u. a. 2012, S. 30). Zentrale Ausgangspunkte von Meinungsverschiedenheiten und dann auch ernsthaften Streitigkeiten sind in der Regel Missverständnisse. Jugendliche führen an, dass sie online enthemmter seien und sich stärker fühlen würden als offline und es im Zuge dessen auch zu Fehleinschätzungen und Grenzüberschreitungen käme. Zudem wäre der Kreis an Kommunikationspartnerinnen und -partner größer, wodurch sich Missverständnisse leichter entwickeln würden, insbesondere im Kreis der „Freundesfreunde“ (Wagner u. a. 2012, S. 30). Das grundsätzliche Bestreben Jugendlicher ist es, Konflikte nicht eskalieren zu lassen, sondern sie frühzeitig zu lösen. Auffallend häufig sprechen sie als Problemlösestrategie „Ignorieren“ an: „Es kann bedeuten, dass man souverän über einer Provokation steht. Dass man den Konfliktparteien ihren Raum zur Austragung des Konflikts zugesteht. Dass man einem Konflikt voyeuristisch beiwohnt. Oder dass man eine Anfeindung aushalten muss, da man sich sonst die Blöße geben würde“ (Wagner/Brüggen 2013, S. 52).

4.2.2 Globale und transnationale Vernetzung in Online-Communities

Im Unterschied zu Sozialen Netzwerken im Social Web, in denen Beziehungen unter Jugendlichen vornehmlich personenorientiert geknüpft werden und das reale und virtuelle soziale Netzwerk weitgehend deckungsgleich ist, zeichnen sich Online-Communities dadurch aus, dass Beziehungen hier auch interessenorientiert eingegangen und über teils weite Entfernungen gepflegt werden. Online-Communities bilden sich z. B. über textbasierte Rollenspiele (z. B. Multi User Dungeons, kurz MUD), Diskussionszirkel in thematisch eingegrenzten Newsgroups, Mailinglisten, Chats, Online-Spiele sowie nicht-kommerzielle oder kommerzielle Portale.[47] Communities werden gern auch parallel zu großen Communities kommerzieller Medienunternehmen realisiert; sie genießen in der Szene oftmals ein größeres Ansehen. Mehr als jeder zweite zwölf- bis 19-jährige Jugendliche (56 %) nutzen Online-Communities mindestens mehrmals pro Woche (Mädchen: 55 %, Jungen: 57 %), wobei in der benannten Studie die aktuell populären Dienste (WhatsApp, Facebook, Snapchat) nicht einbezogen wurden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 56). Die Kommunikationsgemeinschaften erfreuen sich bei den Beteiligten eine so große Beliebtheit, da sie Informationen liefern, Möglichkeiten des Tauschens, Teilens und der Kollaboration bieten und Zugehörigkeit vermitteln.

An dieses Vernetzungspotenzial wurden bei der Entstehung erster Communities große Hoffnungen hinsichtlich der Demokratisierung von Gesellschaft geknüpft (Rheingold 1994). Wenngleich diese idealisierte Sichtweise nicht lange aufrecht erhalten werden konnte (Wellman/Gulia 1999; Stegbauer 2001), ist heute doch allgemein die These akzeptiert, dass die digitale Kommunikation nicht nur die Pflege bereits bestehender interpersoneller Beziehungen über raum-zeitliche Grenzen hinweg ermöglicht (so ja auch das Telefon oder Briefe), sondern sich im Medium selbst gänzlich neue Beziehungen und Interaktionsmuster herausbilden können und Online-Communities somit nicht zu einer Vereinsamung oder Vernachlässigung von realen Beziehungen führen, sondern diese das reale Netzwerk (bereichernd) ergänzen (Döring 1996; Wetzstein u. a. 1995; Parks/Floyd 1996; Suler 1996; Pietrowski 2006) und auch zur transnationalen Vernetzung über natio-ethno-kulturelle Grenzen hinweg beitragen können.

Im Folgenden werden zwei Arten von Online-Communities vorgestellt, die auf die zunehmende Transnationalisierung jugendlicher Alltagswelten (vgl. auch Abs. 3.9) und die Bedeutung der zunehmenden kommunikativen und virtuellen Mobilität Jugendlicher verweisen (Urry 2007). Einerseits wird beispielhaft gezeigt, wie die digitalen Medien von jungen Erwachsenen jenseits nationaler Grenzziehungen dazu genutzt werden, um sich natio-ethno-kulturell zu positionieren. Ergänzt wird diese Perspektive durch den Blick auf Interessengemeinschaften, die vor allem global agieren und die digital-vernetzten Medien dazu nutzen, um auf sachlich-instrumenteller Ebene Informationen zu teilen und sich kollaborativ mit anderen zu vernetzen: Gaming-Communities. Beiden Beispielen ist gemein, dass sie die Ermöglichungspotenziale digital-vernetzter Medien im Hinblick auf ihre grenzüberschreitende Funktion aufzeigen: Die Beteiligten nutzen den digitalen Möglichkeitsraum als Instrument zur Aufrechterhaltung transnationaler Beziehungen und um grenzüberschreitend gemeinsamen Interessen nachzugehen – in beiden Fällen stellen sie Zugehörigkeiten jenseits nationalstaatlicher Bezüge her. Deutlich wird dabei allerdings auch, dass bestehende soziale Strukturierungen und Praktiken nicht zwangsläufig aufgehoben, sondern teils auch online reproduziert und fortgesetzt werden.

4.2.2.1 Online-Communities als Aushandlungsort natio-ethno-kultureller Identitäten

Online-Communities werden auch als Möglichkeitsraum genutzt, um transnationale Beziehungen zu pflegen und natio-ethno-kulturelle Identitäten auszuhandeln. Zu diesem Themengebiet befragt wurden bislang vor allem Menschen mit Migrationshintergründen, da sie Medien selbstverständlich als Mittel zur Überbrückung geographisch-räumlicher Distanzen als auch zur Selbstpositionierung jenseits nationalstaatlicher Zugehörigkeit nutzen. So machen sie ihre eigene oder vermittelte Migrationserfahrung und das Aufwachsen in der Migrationsgesellschaft in Communities teils explizit zum Thema (Klein-Zimmer 2016), sie partizipieren aber auch ohne Rekurs auf ihre kulturelle Herkunft in Interessengemeinschaften und positionieren sich damit national-staatliche Grenzen überschreitend transnational.

---

[47] Grundsätzlich können auch innerhalb Sozialer Netzwerke Communities gebildet werden, die Zusammensetzung und Ziele der Vergemeinschaftung der Community unterscheidet sich dann aber von dem übergeordneten Sozialen Netzwerk, das allein die Plattform für die Community liefert.

In einer medienethnografischen Untersuchung von 14- bis 63-jährigen Personen der marokkanischen, russischen und türkischen Diaspora (ebd.) wurde z. B. deutlich, dass das Leben der befragten Menschen durch eine sehr umfassende translokale kommunikative Vernetzung bzw. „kommunikative Konnektivität“ gekennzeichnet ist, in die verschiedene Medien einbezogen sind (Hepp u. a. 2011, S. 9). Differenziert wurde in der Studie zwischen drei verschiedenen Typen „medialer Migranten und Migrantinnen“: Herkunftsorientierte, Ethnoorientierte und Weltorientierte. Alle drei Typen nutzen Medien, um ihre Beziehungsnetze zu pflegen und – damit eng verknüpft – ihre Identität auszugestalten. Unter den Weltorientierten befinden sich in der Tendenz eher jüngere Menschen (ebd., S. 222).

Bei den „Herkunftsorientierten Migranten und Migrantinnen“ prägt die subjektiv gefühlte Zugehörigkeit zu ihrer Herkunftsregion nachhaltig das Leben in der „Fremde“. Sie schlagen vor allem mit Hilfe der Massenmedien eine Brücke zu den Kommunikationsräumen ihrer Herkunftsregion. Gleichzeitig halten sie durch ihre mediatisierte Interaktion (Chat, E-Mail, Telefon usw.) mehr oder weniger intensiven Kontakt zu den Verwandten und Bekannten in der Ferne.

Die „Ethnoorientierten“ zeichnen sich durch ein Spannungsverhältnis zwischen Herkunft und nationalem Migrationskontext aus. Sie nutzen die unterschiedlichen Medien zum Einen um kommunikative Kontakte zur Herkunft zu halten bzw. neu aufzubauen und zum Anderen, um sich intensiv im aktuellen lokalen Lebenskontext zu vernetzen.

Die „Weltorientierten“ artikulieren ihre Identität im Unterschied zu den vorherigen Typen jenseits des ethnisch-nationalen Kontextes. Sie nutzen das Internet und hier insbesondere Chats und Social Web-Angebote, um sich mit Personen ihres Netzwerks in Beziehung zu setzen. Das Kommunikationsnetzwerk umfasst dabei eine Vielzahl an Personen, zu denen der Kontakt zum Teil über Beruf und Ausbildung, zum Teil über private Anlässe aufgebaut wurde (ebd., S. 245).

Junge Menschen schaffen sich somit auch online Räume, in denen sie migrations- und kulturspezifische Themen zusammen mit Anderen kommunikativ verarbeiten können. Es deutet einiges darauf hin, dass auch diese Communities der Gruppe der Gleichaltrigen mit gleichem ethnischem Hintergrund einen „Freiraum bereitstellen, in dem es vielen Jugendlichen erst möglich wird, sich mit Nähe und Distanz zur Herkunftskultur ebenso wie mit kulturellen Anpassungsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft auseinanderzusetzen und hier einen eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, S. 162).

Hugger (2009) bezeichnet Online-Communities von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „natio-ethno-kulturelle Hybridumgebungen“, womit die Online-Communities als sozial-räumliche Rahmung wahrgenommen werden, innerhalb derer junge Menschen ihre fremd- und selbstzugeschriebene Zugehörigkeit verarbeiten und sich in ihren hybriden Zugehörigkeitsformen positionieren können sowie Anerkennung erfahren. Anhand von 20 Face-to-Face-Interviews mit Jugendlichen der sogenannten „zweiten Generation“ von Migranten und Migrantinnen, die drei vornehmlich in türkischer Sprache geführte Online-Communities besuchen, zeigt er, dass diese Hybridumgebungen dazu genutzt werden, „prekäre“ Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) zum Ausdruck zu bringen und die damit verbundenen Anerkennungsprobleme zu verarbeiten. Dabei werden mehrere unterschiedliche Muster der Vergewisserung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in den Online-Communities sichtbar: So gibt es einige Jugendliche, die versuchen, mithilfe des Agierens in der Online-Community biografische wie gemeinschaftliche türkische Wurzeln zu *entdecken*, andere sehen sich gezwungen, biografische wie gemeinschaftliche Wurzeln im Rahmen der Online-Community zu *vereindeutigen* und sich für den einen oder anderen natio-ethno-kulturellen Kontext zu entscheiden, wieder andere versuchen, biografische wie gemeinschaftliche türkische Wurzeln zu *bewahren* oder sind bestrebt, ihre „prekäre“ Zugehörigkeit zu *festigen* und anderen zu *vermitteln*; eine weitere Gruppe versucht, *biografische Kontinuität* herzustellen (Hugger 2009). Nach *Hugger* stellen die natio-ethno-kulturellen Hybridumgebungen des Internets damit keinen Erfolgsgarant zur Selbstfindung junger Türken und Türkinnen in Deutschland dar. Wenn die Personen über die Frage kollektiver Eigenschaften in historischer und gegenwärtiger Perspektive zusammen mit Anderen reflektieren, dann findet dies abhängig von ihren ganz persönlichen Zugehörigkeitserfahrungen und Verarbeitungsweisen statt. Positiv bewertet wird von den jungen Menschen in der Studie, dass sie in diesen Räumen kaum oder gar nicht mit rassistischen Äußerungen von Personen der deutschen Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden (Hugger/Özcelik 2010, S. 145) und sie sich innerhalb der Community ihrer Mehrfachzugehörigkeiten vergewissern können (ebd.). *Androutsopoulos* wählt eine ähnliche Formulierung wie *Hugger* und bezeichnet Portale für Migrantinnen und Migranten als „hybride Diskursräume […], die Aspekte von ‚Dort‘ (Herkunft) und ‚Hier‘ (Aufenthalt) aufeinander beziehen, ohne mit den beiden Bezugskulturen identisch oder von ihnen genau abgegrenzt zu sein. Sie

leben vom kulturellen Mehrfachbezug ihrer Nutzer, die (mindestens) zwei kulturelle Codes beherrschen, zwischen ihnen aushandeln und sie ineinander ‚übersetzen'" (Androutsopoulos 2005, S. 301). In einer weiteren Studie über eine Online-Community, die von jungen Erwachsenen mit indischer Migrationsgeschichte gegründet wurde, wurde ebenfalls herausgearbeitet, dass diese der „zweiten Generation" zu Repräsentationszwecken als auch als Ort der Identifikation und zum „(Aus-)Leben der ‚ethnischen' Identität" dient (Goel 2010, S. 169, Hervorhebungen der Autorin). Der Zusammenhang zwischen „prekärer Zugehörigkeit" und Anerkennungssuche, so zeigen die verschiedenen Studien, ist auch im Online-Kontext relevant – und wirkt freilich wiederum in die Offline-Welt zurück.

4.2.2.2 Gaming-Communities als Medium globaler Vergemeinschaftung

Eine weitere Form grenzüberschreitender Vergemeinschaftung wird in Gaming-Communities praktiziert. Games bzw. digitale Spiele stellen für immer mehr Jugendliche eine selbstverständliche Freizeitbeschäftigung dar: Fast 50 Prozent der Jugendlichen besitzen heute eine eigene Spielkonsole (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 7). Diese Werte sind seit 2009 relativ konstant (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 18). Sieben von zehn Jugendlichen spielen täglich oder mehrmals pro Woche, nur neun Prozent sagen von sich, dass sie nie digitale Spiele spielen. Jungen präsentieren sich insgesamt Spielaffiner: 85 Prozent spielen regelmäßig; im Vergleich dazu spielt jedes zweite Mädchen mindestens mehrmals pro Woche digitale Spiele (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 57). 35 Prozent der Jungen unterhalten sich auch täglich/mehrmals pro Woche in Multi-User-Spielen, bei den Mädchen sind es fünf Prozent (ebd., S. 32).

Erklärt wurde die Faszination der digitalen Spiele anfangs damit, dass die Spielenden sich in einen „Flow"-Zustand bringen können (Csikszentmihalyi 1993; Fritz 1995), sie also in das Spiel eintauchen und mit ihrer Spieltätigkeit eins werden; auch erhalten sie darüber Zugang zu virtuellen Räumen, lernen sich (spielerisch) in den Räumen zu bewegen, erfahren sich dort als selbstwirksam und machtvoll – und interagieren immer auch sozial und kollaborativ (Fritz 2003, 2010; Hepp/Vogelgesang 2008). Deutlich wurde damit insgesamt, dass digitales Spielen bzw. Online-Communities für die Identitätsarbeit Jugendlicher hoch bedeutsam sind. Jugendliche suchen den Anschluss und Austausch, organisieren sich in Clans, messen sich im Wettbewerb und bewegen sich dabei zunehmend im englischsprachigen und internationalen Kontext. Sie nutzen das Spiel, um sich zu positionieren, ihren Handlungsspielraum zu erweitern und insbesondere, um sich einer neuen Gemeinschaft zugehörig fühlen zu können.

Seit den 1990er Jahren ist es nun möglich, in kleinen lokalen Netzwerken gemeinsam zu spielen, womit der Grundstein für die ersten LAN-Partys gelegt wurde. Ab Mitte der 1990er konnten Spielende erstmals in einem Multi-Player-Modus über das Internet miteinander spielen. In den aktuellen MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games) interagieren und kommunizieren heute mehrere tausend Spielende in persistenten virtuellen Welten. Die Spielenden organisieren sich in Clans, Gilden oder in Teams, verständigen sich mit Hilfe von Voicesoftware über Headsets, trainieren gemeinsam, entwickeln arbeitsteilig Taktiken, lernen sich zu koordinieren und beteiligen sich an Ligen und Turnieren (Hahne 2006). Das Bild des einsamen Nutzers oder der einsamen Nutzerin lässt sich also auch in der Gaming-Szene nicht aufrechterhalten, vielmehr werden beim digitalen Spielen nicht nur bestehende Kontakte intensiviert, sondern auch neue Freundschaften geknüpft (Götzenbrucker 2001; Reinecke/Trepte 2009; Wimmer u. a. 2008; Ratan u. a. 2010; Festl u. a. 2012).

Inzwischen hat sich das Englische zur dominierenden Sprache entwickelt und im Zuge dessen lässt sich die deutsche von der internationalen Szene auch nur noch schwer trennen. Viele von Spielenden selbst erstellte Hilfeseiten mit Walk-Throughs oder Guides sind auf Englisch. Es drängt sich zudem der Eindruck auf, dass deutschsprachige Websites oder Veranstaltungen von Spielenden auch nicht in gleicher Weise wahrgenommen und genutzt werden wie englischsprachige. Dies gilt nicht nur für LAN-Partys, sondern auch für stark frequentierte Foren. Auffällig ist weiterhin, dass in der Gaming-Szene kaum Schlüsselwörter und – im Vergleich zu Büchern und Filmen – auch kaum Spieltitel übersetzt werden. Auch werden viele Wörter und Phrasen direkt von der Szene übernommen, so z. B. guide, walkthrough, rape, let's play, tag, shooter etc.

Die deutschen Spielenden konzentrieren sich offenbar stärker auf Web-Plattformen im internationalen Raum, die sie zur Vernetzung und zum Wissensaustausch nutzen. Nahezu alle größeren Organisationen haben neben

einem Webauftritt im Regelfall gleich mehrere YouTube-Channels, Reddit-Foren und Twitch-Kanäle[48], über die sie anderen Menschen live beim Spielen zusehen (Smith u. a. 2013). Bemerkenswert ist, dass die Produktionsfirmen die interaktiven Medienformate nicht nur zu Marketing-Zwecken nutzen, sondern aktiv den Austausch mit den Spielenden suchen. Sie fördern z. B. gezielt jugendkulturelle Aktivitäten wie Fast-Drawing-Videos auf Videokanälen, Comic-Strips, Serien zu Computerspielen, Game-Zines und promoten aktiv von Fans selbst erstellte Produkte in den Foren ihrer Websites. Auch zeigen sie sich an den Debatten der Fans, deren Strategien und Problemen im digitalen Spiel interessiert und fordern Spielende aktiv auf, an Tests teilzunehmen, verschiedene Modifikationen auszuprobieren und ästhetische Anregungen zu den „Skins“ (Aussehen der Spielfiguren) zu geben. Teilweise werden auch zugrunde liegende Codes von Spielen veröffentlicht, um die Spielenden zu ermutigen, selbst Verbesserungen vorzunehmen und Spielinhalte zu modifizieren (vgl. Abs. 4.2.5). Einige der größten Titel der Branche gehen z. B. auch auf ehemalige Projekte von Spielenden zurück („Counter Strike“, „DotA“).

Parallel dazu hat sich eine große Fan-Fiktion-Szene herausgebildet, die auf Englisch und Deutsch auch (homo-) erotische Literatur ins Internet stellt (vgl. Abs. 4.2.3.). Die Spiel-Szene gehört weiterhin zu den Szenen, die sich recht bald schon den Videokanälen zugewandt hat. So ist der mit Anstand am häufigsten abonnierte Video-Kanal der Welt z. B. ein Gaming-Kanal (Pwedipie: über 44 Millionen Abos, im Vergleich dazu der deutsche Kanal Gronkh: 4.133.258 Abos, Stand: Mai 2016). Auch im deutschen YouTube sind viele Channels mit Millionen-Abos aus Let`s Play-Videos, Walkthroughs, Tipps oder Berichten über Gaming hervorgegangen. Innerhalb der Spiel-Szene haben sich diverse Online-Communities etabliert, darunter befinden sich große kommerzielle als auch kleinere Grassroot-Communities sowie Zusammenschlüsse von in der Spielekultur marginalisierten Gruppen wie z. B. Frauen und LGBTQ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer).

Je nach Interesse, Ressourcen, Vorerfahrungen und Kompetenzen, wenden sich die Spielenden unterschiedlichen Genres und Aktivitäten zu. Deutlich wird allerdings auch, dass sich im Zuge der technologischen Entwicklungen auch die Spielekultur zunehmend ausdifferenziert, professionalisiert und kommerzialisiert hat. Digitale Spieler und Spielerinnen organisieren sich z. B. über das Internet in Clans, Gilden und Teams, die LAN-Partys etablieren sich immer mehr als Orte kompetitiven Wettbewerbs und LAN-Partys werden von Unternehmen zu „Games Festivals“ ausgebaut. Zudem stellt der E-Sport für immer mehr Spielende ein lukratives Berufsfeld dar, über das sich einige Jugendliche auch ihre Ausbildung finanzieren.

Auffällig ist, dass die Zugangsbedingungen zu den Spielen recht hochschwellig sind, insbesondere neue digitale Spiele stellen im Hinblick auf das notwendige Wissen und Können hohe Ansprüche an die Spielenden und erfordern oftmals ein kostspieliges Aufrüsten der Computer. Auch finden sich Hinweise dafür, dass sich der soziokulturelle Kontext eher einseitig darstellt. So geben in der aktuellen *Shell-Studie* (2015, S. 140) junge Männer deutlich häufiger „Spielen/Gamen“ als Aktivität im Internet an als junge Frauen: 34 Prozent spielen täglich (junge Frauen: 13 %), 28 Prozent wöchentlich (junge Frauen: 20 %) bzw. nur neun Prozent spielen gar nicht (junge Frauen: 32 %). Die Gamer finden sich laut der *Shell-Studie* vor allem in der so bezeichneten Gruppe der „Medienkonsumenten“ wieder, in der sich häufiger junge Männer (12 bis 17 Jahre), Schüler und in der Mehrzahl „Nicht-Gymnasiasten“ befinden. Die Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit ihrer wöchentlichen Internetnutzung deutlich über dem Durchschnitt liegt (ebd., S. 148). Anhand dieser Ergebnisse lässt sich sicherlich noch nicht der typische „Gamer“ charakterisieren, vielmehr zeigt sich, dass Bildungs- und Geschlechterbarrieren weiterhin den Zugang insbesondere zur Szene erschweren. Für den professionellen E-Sport lässt sich im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis z. B. ein eindeutiges Ungleichgewicht zwischen den jungen Frauen und jungen Männern nachweisen (Taylor 2012).

Problematisiert werden in jüngster Zeit vor allem die sexistischen Anfeindungen von (jungen) Frauen in der Szene – öffentliche Aufmerksamkeit erlangt hat in diesem Kontext der Begriff „Gamer-Gate“. Zurückgeführt werden die Anfeindungen u. a. darauf, dass die Identität von digital Spielenden sich v. a. an der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) orientiert. Wer davon abweicht, muss mit Ausblendungen oder Anfeindungen rechnen (Groen/Tillmann 2016). Betroffene von „Hate Speech“ (Hass-Reden) oder Opfer von „Doxing“ (Veröffentlichung privater Informationen) finden aktuell wenig Unterstützung – weder sozial noch technisch, und greifen aus diesem Grund teils auf defensive individuelle Lösungen zurück. Dabei handelt es sich in der Regel um Vermeidungsstrategien: Sie ziehen sich aus dem digitalen Spieleraum zurück, wechseln den Server, nutzen

[48] Bei Twitch handelt es sich um ein Live-Streaming-Videoportal, das sich auf die Übertragung von digitalen Spielen konzentriert.

männliche Avatare und Nicks, vermeiden Sprach-Chats (Cote 2014).[49] Allerdings existieren auch Initiativen bzw. Community-Sites, in denen Personen die Diskriminierungen öffentlich anprangern und deutlich machen, dass es sich bei den anonymen rassistischen und sexistischen Kommentaren nicht um Einzelfälle im Gaming-Bereich handelt (Nakamura 2014, S. 88). Darüber hinaus organisieren sich junge Frauen zum gemeinsamen Spielen und solidarischen Austausch über verschiedene spielspezifische und allgemeine Soziale Netzwerk-Sites und Spieleplattformen (Groen/Tillmann 2016).

Wenngleich Angehörige der Gaming-Communities vor allem online spielen und sich online vernetzen, hat sich auch hier eine hybride Kultur etabliert, in der sich die On- und Offline-Welten vielfältig durchdringen. Die sexistischen, homophoben und rassistischen Anfeindungen widerlegen dabei erneut die anfängliche These, dass Online-Communities die Idealform einer demokratischen und herrschaftsfreien Kommunikation darstellen, es zeigt sich vielmehr, dass Ungleichheiten und Diskriminierungen online fortgesetzt und diese hier aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen der digitalen Kommunikation teils sogar ungefilterter zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Abs. 4.3.2). Soziale Praktiken wie Hate Speech und Toxic behavior, also die absichtliche Beleidigung und Erniedrigung oder ein bewusstes Fehlverhalten zur Schädigung der Gegner und Gegnerinnen z. B. durch sogenannte Trolls (Menschen, die die Kommunikation fortwährend und auf destruktive Weise behindern), sind Ausdruck neuerlicher Ausprägungen kommunikativer Diskriminierung und Gewalt. Bis heute ist wenig darüber bekannt, welche Haltung und Strategien Jugendliche im Umgang mit Hate Speech u. a. entwickeln. Erste Hinweise dafür, dass sie sich auch in digitalen Spielewelten um selbstreflexive Positionierungen und einen verantwortlichem Umgang miteinander bemühen, liefern peer-to-peer-Ansätze (Demmler u. a. 2012; Helbig/Tillmann 2014).

4.2.3 Digitale Jugend- und Fankulturen

Jugendkulturen sind heute immer auch digitale Jugendkulturen (vgl. Abs 3.5). „Das Internet bietet jeder nur erdenklichen Jugendkultur und Jugendszene einen geradezu unüberschaubaren Möglichkeitsraum, sich mit einem spezifischen Webangebot zu präsentieren, zu inszenieren, zu stilisieren, zu orientieren und zu vergemeinschaften“ (Hugger 2014, S. 21; Tillmann/Vollbrecht 2006). Nachweislich nutzen nicht alle Jugendszenen die digitalen Medien gleichermaßen intensiv und die neuen Medienumgebungen sind nicht für alle gleich bedeutsam, und doch ist es für Jugendliche heute selbstverständlich, dass sie auch in der Online-Welt Identitäts-, Ganzheits- und Subjektivitätserfahrungen (Baacke 1988) suchen: Sie präsentieren sich online mit ihrer Person, ihrem Wissen und Können, bringen eigene konkrete Erfahrungen aus ihrer Alltagswelt ein, kommentieren Präsentationen und Werke andere und positionieren sich dazu.

Im Folgenden wird zunächst anhand zweier Szenen, die ihren Ursprung jeweils im Internet haben, aufgezeigt, wie sich die On- und Offline-Welten junger Menschen heute durchdringen. Anhand von Fanfiktion wird weiterhin dargelegt, wie Fans sich weltweit über Aspekte ihres Fantums austauschen und kreativ in die Netzwerkkultur einbringen. Deutlich wird damit insgesamt, wie Jugendliche sich im Internet vernetzen, kollaborieren, eigenen Content erzeugen und massenmediale Produkte in andere Kontexte einfügen und transformieren – und darüber auch die Herausforderungen der Selbstpositionierung und Verselbstständigung bearbeiten.

4.2.3.1 Visual Kei und C Walk – Szenen aus dem Internet

Eine große jugendkulturelle Bekanntheit genießt z. B. die Visual Kei-Szene, die ihre Ursprünge in der Liebe zur Musik der japanischen Band „X-Japans“ hat. Bekannt geworden ist diese Szene vor allem aufgrund der expressiven Outfits der androgynen Musiker und Musikerinnen, die an eine Collage aus Gothic-Lolita- und Glam-Rock-Style erinnern. Die Inszenierung der Bandmitglieder lädt sowohl weibliche als auch männliche Fans zu Selbstinszenierungen abseits einer Heteronormativität ein (vgl. von Gross 2013); außerhalb der Szene werden diese Formen der Inszenierung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ allerdings mit „lesbisch“ oder „schwul

[49] Die Gewalt gegenüber Frauen im Internet wird auch unter dem Stichwort „Cybergewalt“ diskutiert. In dem im September 2015 veröffentlichten Bericht der Vereinten Nationen unter dem Titel „Cyber Violence Against Women and Girls. A World Wake-Up Call“ wird Cybergewalt als ein „problem of pandemic proportion“ bezeichnet (UN Women/UNDP/ITU 2015, S. 2). Bereits in den 1990er Jahren wurde Cybergewalt gegen Frauen thematisiert (Gillespie 2000), immer wieder wird dabei auch auf Trivialisierungs- und Verharmlosungstendenzen hingewiesen.

zu sein“ gleichgesetzt und im Zuge dessen abgewertet (vgl. Abs. 3.4.4). Für die Fans selbst bietet diese Jugendszene ihren Anhängern und Anhängerinnen Optionen einer differenzierten Geschlechtersozialisation.

Eine Besonderheit der Szene zeigt sich insgesamt in der kollektiven Selbststilisierung und Ästhetisierung. Verbreitet hat sich die Szene anfangs ausschließlich über das Internet, da zu Beginn der Jahrtausendwende aufgrund fehlender Lizenzverträge noch keine CDs japanischer Visual Kei-Musiker und Musikerinnen in Deutschland zu kaufen waren. Die Fans verschafften sich aus diesem Grunde über das Internet Zugang zur Musik und zur Mode der japanischen Szene (von Gross 2010). Die Manga- und Anime-Website *Animexx.de* war lange Zeit der zentrale virtuelle Treffpunkt, heute vernetzen sich Visuals bzw. Visus, wie sich die Fans selbst nennen, stärker über Soziale Netzwerke (von Gross 2010, 2016). Durch die eigenständige Etablierung von Online-Treffpunkten hierzulande, schufen die Jugendlichen selbst die notwendigen Strukturen für eine Entstehung der Szene in Deutschland – und damit auch neue Möglichkeiten des informellen Kompetenzerwerbs, indem sie beispielsweise Fanclubs, Modelabels und deutsche Visual-Kei-Bands gründeten (von Gross 2016).

Eine weitere Szene, die online über einen Videokanal verbreitet wurde, ist die C Walk-Szene (Eisemann 2015). Es handelt sich dabei um einen Straßentanz, der seinen Ursprung in Los Angeles hat. „C“ steht für „Crip“, eine Gang, die mit den ihnen verfeindeten „Bloods“ zu bekannten Straßengangs in den USA gehören. Zugehörigkeit zur Szene symbolisieren die Gangs u. a. dadurch, dass sie Begriffe und Symbole mit den eigenen Füßen auf die Straße „zeichnen“. Hip Hop-Stars aus dem Kontext der Gangs sorgten mit ihren Performances für eine entsprechende Verbreitung des sogenannten „Crip Walk“ und „Blood Walk“. Heute präsentieren Jugendliche den C Walk weltweit über Videokanäle – und distanzieren sich von den Wurzeln des Straßentanzes. Sie schließen sich einer Crew aus mehreren Tänzern und Tänzerinnen an, tauschen Videos und „battlen“ im Wettstreit mit anderen online und inzwischen auch offline – dabei wird allerdings auch die aus der Forschung bekannte Dominanz von Jungen in Jugendszenen reproduziert (Eisemann 2015; Rohmann 2007).

C Walker und Visual Kei stehen stellvertretend für andere Szenen, die sich im Internet gründen, das Internet intensiv zur Vergemeinschaftung nutzen und ihre Erfahrungen offline fortsetzen, in diesem Falle durch ihren Kleidungs- und Musikstil, bei der Entwicklung neuer Tanzstile, bei der Austragung von Wettbewerben usw. Die Zugangsschwelle zu den Szenen ist relativ gering, wenngleich sich auch hier Ausgrenzungen zeigen, die sich bei Jugendszenen insgesamt beobachten lassen und vor allem auf das Geschlecht und die Dominanz heteronormativer Orientierung zurückzuführen sind (vgl. Abs. 3.5).

4.2.3.2 Fantum und Fanart

Als Fans werden gemeinhin Menschen bezeichnet, die sich auf unterschiedlichen Ebenen intellektuell und vor allem emotional in ein Geschehen verwickeln lassen (Jenkins 1992, S. 56). Typisch für Fans ist, dass sie sich auf Inhalte der Massenmedien wie z. B. Musikbands, Film- und Fernsehproduktionen, Comics beziehen. Da es sich dabei in der Regel um populärkulturelle Produktionen handelt, wurden Fans in der Vergangenheit im öffentlichen Diskurs gern als „unreif“ oder „manipulierbar“ betitelt bzw. werden das teils auch heute noch. Im Unterschied hierzu konnte die Jugendkultur- und Fanforschung zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer Fanwelt heute Teil jugendlicher Lebensbewältigung ist. Jugendliche gehen in der Gemeinschaft emotionale Allianzen und außeralltäglichen Beschäftigungen nach, realisieren gemeinschaftlich expressive Identitätsmuster und setzen sich mit ihrer Lebenssituation als Heranwachsende auseinander (Winter 1997, S. 51) – sie positionieren sich über ihr Fantum und präsentieren sich unabhängig von Erwachsenen. In diesem Sinne wird die regelmäßige Aufnahme und Verarbeitung medialer Produkte nicht als ein Ausdruck von Passivität gewertet, sondern erscheint als eine Voraussetzung für Partizipation und die Entfaltung von Kompetenz (ebd.; Jenkins 1992, 2006b).

Da die Fanaktivtäten Jugendlicher stark ausdifferenziert sind, liegen weder für den On- noch für den Offline-Bereich genaue Zahlen vor. Zur besseren Verdeutlichung konzentrieren wir uns daher im Folgenden auf ein Feld, zu dem dann auch einige Nutzungszahlen und explorative Studien vorliegen: Fanfiktion. Bei Fanfiktion handelt es sich um existierende Geschichten, die von Fans derselben weitererzählt, ausgeschmückt oder auch umgeschrieben und online veröffentlicht werden. Im internationalen Kontext ist *Fanfiction.net* die größte und bekannteste Website, über die Fanfiktions veröffentlicht, gelesen und kommentiert werden. Schätzungen gehen von etwa zwei Millionen registrierten Nutzern und Nutzerinnen aus, die in mindestens 30 verschiedenen Sprachen Geschichten auf der Plattform veröffentlichen. Das deutsche Pendant *FanFiktion.de* weist sich mit über 350.000 Fanfiktion und 160.000 freien Arbeiten (ohne enge Vorlagen) als größte deutsche Plattform aus (Stand: Mai 2016). Laut einer Online-Befragung von 405 Personen auf *fanfiction.de* sind die meisten Nutzenden zwi-

schen 13 und 28 Jahre alt, und es handelt sich dabei vermehrt um junge Frauen (Kreß 2015, S. 4). Eine Analyse der Profilangaben des englischsprachigen Fanfiktionportals *Fanfictionally.org* weist 78 Prozent der Autoren und Autorinnen als jünger als 21 Jahre aus (Ortner 2008).

Neben Fanfiktion finden sich weitere Beispiele dafür, wie Fans das Internet nutzen, um sich weltweit über Aspekte ihrer Fanwelten auszutauschen, sich produktiv in die Netzwerkkultur einzubringen oder auch direkt mit den Stars in Kontakt zu treten. Dabei spielt die schnelle und synchrone Kommunikation bzw. Vernetzung eine bedeutsame Rolle – und unterstützt die kollaborative Arbeit. Wie schnell Fans zusammenarbeiten können, zeigt z. B. die Übersetzung von Harry Potter: „gerade mal 45 Stunden und 22 Minuten nach Verkaufsstart des neuen Bandes ‚Harry Potter and the Half-Blood Prince' stand am 16.07.2005 eine vollständige deutsche Übersetzung im Internet. Hier beeindruckt nicht nur die Geschwindigkeit, sondern vor allem die Kooperations- und die Koordinierungsleistung via Internet: 189 Übersetzer hatten einen genauen Zeitplan, nach dem sie ihre Übersetzungen an 24 Kapitelbetreuer abliefern mussten. Diese fügten dann die einzelnen Teile zu einem Gesamtwerk zusammen" (Beyer 2006, S. 121). Das Internet bietet für solche kollaborativen Arbeiten eine geeignete Plattform.

Ein Blick in die Manga-Szene macht deutlich, wie vielfältig kollaboriert wird (Zaremba 2014): Bei sogenannten Collabs liefert ein Fan z. B. eine Vorlage für einen Charakter und fragt an, wer an einer Weiterverarbeitung interessiert ist. Weitere Formen der Zusammenarbeit werden über Live-Gemeinschaftszeichnungen möglich oder über Linearts, also fertig getuschte Zeichnungen, die noch koloriert werden müssen. Darüber hinaus veröffentlichen Fans auch Tutorials, in denen sie in grundlegende und weiterführende Zeichentechniken einführen, auch schreiben sie Wettbewerbe aus. Neben Möglichkeiten kollaborativen Arbeitens bietet das Internet für Fans auch vielfältige Zugänge zu ihren Lieblingsfiguren und -geschichten: News, Interviews, Hintergrundinformationen, Fanartikel, Wallpapers, Computer Decorations, Musik, Videos usw.

Eine besondere Form der Auseinandersetzung mit Serien, Filmen, Comics, Bücher usw. stellt, wie bereits erwähnt, Fanfiktion (Fanfics) dar – ein Phänomen, das durch das Internet eine zunehmend größere Verbreitung gefunden hat. Fanfiktion zeigt, wie Fans massenmediale Produkte in andere Kontexte fügen und in ihrer Bedeutung transformieren – und dabei auch persönlich relevante Themen verhandeln und bearbeiten. Die Portale, auf denen Fanfiktions veröffentlicht werden, sind prinzipiell leicht zugänglich, selbst nicht registrierte Nutzer und Nutzerinnen haben direkten Zugriff auf die Erzählungen. Die Geschichten werden in der Regel Kapitel für Kapitel online gestellt, und teils auch gemeinsam in verteilten Rollen erarbeitet. Etabliert hat sich ein eigenes Glossar, in dem viele oftmals ursprünglich englischsprachige Begriffe der Szene erläutert werden (Beyer 2006, S. 126f.). Durch Kommentierungen und das Verfassen von Reviews haben die Leser und Leserinnen beim Schreiben die Möglichkeit, den Plot mitzugestalten. Es gilt offenbar inzwischen auch als unhöflich, wenn Geschichten gelesen, aber nicht (positiv) kommentiert werden (ebd.). *Jenkins* (1992) unterscheidet insgesamt zwischen zehn Arten der Überarbeitung, die sich durch eine je spezifische Auseinandersetzung mit den Ursprungstexten auszeichnen.

Mutzl (2006, S. 66ff.) bezeichnet Fanfiktion als eine der intensivsten Arten von Fanerleben. In ihrer Studie über Internet-Fangemeinschaften bzw. Communities zur Fernsehserie „Charmed", weist sie drei unterschiedliche Formen bzw. Ebenen der Beteiligung aus: Fanspace (read), Fanplace (play) und Fanstage (live). Diese zeichnen sich – in dieser Reihenfolge – durch eine zunehmend intensivere Auseinandersetzung mit den Serien und Serienprotagonisten und Protagonistinnen aus. Die offizielle Website für Fans, die von dem Filmstudio betreut wurde, stellt z. B. nur begrenzte Teilnahmemöglichkeiten zur Verfügung (Fanspace), während die Websites, die von Fans selbst gestaltet wurden, in der Mehrzahl den Ebenen Fanplace und Fanstage zugeordnet werden konnten. Hier werden eigene Produkte bedeutsam (Fanplace) und Rollenspiele, Fanart und Fanfiction realisiert (Fanstage) (Mutzl 2006).

Weitere Studien weisen darauf hin, dass es sich bei Fanfiktion um eine Bewältigungspraxis handelt. Fans nutzen das Schreiben, um von sich zu erzählen bzw. sich in Geschichten und Charaktere hineinzubegeben (Ortner 2008, S. 360f.; Kreß 2015). Geschätzt wird Fanfiktion auch, da es die Möglichkeit eröffnet, auf Menschen mit ähnlich großer Begeisterung zu treffen. Die Erleichterung von Fans ist umso größer, je weniger enge Familienangehörige und Freunde ihre Vorliebe teilen (Pullen 2000; Baym 2000).

4.2.4 Blogging und Vlogging

Im Unterschied zu den bisher aufgeführten jugendkulturellen Praktiken stehen bei den Weblogs vor allem die Darstellung der Person, ihr Wissen und ihre eigene Meinung im Vordergrund – damit eröffnen Blogs attraktive Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Kernherausforderung der Selbstpositionierung. Geprägt wurde der Begriff Weblog Ende der 1990er als Kombination von „Web“ und „Logbuch“, womit sich der Charakter der ersten Generation von Blogs kennzeichnen lässt. Es handelt sich um Websites oder Teile von Websites, über die Inhalte – zunächst in Textform und in umgekehrt chronologischer Reihenfolge – präsentiert und durch Verweise und Kommentierungen untereinander sowie mit anderen Online-Quellen verknüpft werden. Im Unterschied zu Sozialen Netzwerken und Fansites stellt ein Blog also keinen virtuellen Treffpunkt dar, sondern wird von einer Person produziert, die sich und ihre Erfahrungen und Meinungen darstellt und darüber einen Anlass zur Kommunikation bietet. Die thematische Bandbreite von Weblogs reicht von alltäglich-persönlichen Darstellungen bis hin zu literarisch-kolumnenartigen oder fachspezifischen Weblogs. In einer Genre-Analyse unterscheiden Herring u. a. (2004) Filterblogs, Tagebuch-Blogs, Wissensblogs, gemischte Blogs sowie eine Restkategorie – und identifizieren 70 Prozent des Samples als Tagebuch-Blogs.

Blogs können als „stand-alone“ Angebote mit Hilfe vorgefertigter Skripte erstellt oder von Dienstleistern gratis gehostet werden (z. B. auch unter Einblendung von Werbung), teils sind sie auch Bestandteil einer bereits bestehenden Website. Eine besondere Art von Blogs stellen sogenannte „Microblogs“ dar. Es handelt sich um Plattformen, auf denen die Länge der Beiträge auf 140 Zeichen beschränkt wird. Diese Nachrichtenzeilen können beispielsweise Beobachtungen und Überlegungen zu diversen Themen enthalten, ebenso wie Links und Hinweise auf Websites oder Fotos. Im Kontext der Microblogs wurde der hashtag bzw. das Rautezeichen „#“ eingeführt, über das – in Kombination mit einem Begriff – nach Nachrichten zu spezifischen Themen oder auch Verbündeten gesucht und sich vielseitig vernetzt werden kann.

An Weblogs oder Microblogs wurden von Beginn an große Hoffnungen geknüpft, da jede und jeder „vom Empfänger zum Sender“ werden kann – wie der Dramatiker und Lyriker *Bertold Brecht* es einst für das Radio formuliert hat. Aufgrund der geringen Kosten, der Einfachheit der Bedienung via Webbrowser und Vernetzungsmöglichkeiten via RSS und Trackback, ist es prinzipiell möglich, schnell zu reagieren und – anders als in anderen Webformaten – auch ausdrücklich erlaubt und erwünscht, subjektiv und emotional zu argumentieren (Schönberger 2005). Heute wird nicht mehr nur textbasiert, sondern auch unter Einbindung von Fotos und Filmen oder per Video gebloggt (Vlogs) – aktuell werden diese verschiedenen Optionen von teils unterschiedlichen Zielgruppen genutzt. Gemeinsam ist allen Bloggern und Bloggerinnen, dass sie ihre Blogs vor allem für die Selbstdarstellung vor einer öffentlichen und unbestimmten Masse nutzen und den Dialog mit ihren Rezipienten und Rezipientinnen suchen.

4.2.4.1 Weblogs

Das Phänomen der Blogs hat mit seinem Aufkommen in den 1990-er Jahren eine sehr schnelle Verbreitung gefunden. Wenngleich sich über den Anteil Jugendlicher an der Blogszene keine verbindliche Aussage treffen lässt, finden sich aber sowohl in nationalen als auch internationalen Studien Hinweise darauf, dass die Mehrheit der Blogger und Bloggerinnen zwischen 20 und 30 Jahre alt und weiblich ist, es sich um ehemalige Gymnasiastinnen handelt, die die Weblogs als eine Art „Tagebuch“ betreiben, in dem sie sich selbst reflektieren (Reichmayr 2005; Schmidt 2006, 2008). Laut der *JIM-Studie* 2014 befinden sich unter den Zwölf- bis 19-jährigen sieben Prozent, die Weblogs täglich/mehrmals pro Woche nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 29) bzw. drei Prozent haben in den letzten 14 Tagen Beiträge oder aber Tweets verfasst, kommentiert oder weitergeleitet (ebd., S. 30). In der *Shell-Studie* (2015, S. 140) geben deutlich mehr Jugendliche an, dass sie an einem Blog schreiben (19 %). Bemerkenswert ist, dass hier vor allem „nicht-deutsche Jugendliche“ häufiger einen Blog betreiben als „deutsche Jugendliche“ – was damit erklärt wird, dass es mittels Blogs ohne viel Aufwand möglich ist, Menschen in der Ferne an dem eigenen Leben teilhaben zu lassen (ebd., S. 146).

Die Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, beziehen sich zum Teil auf die Homepage-Forschung, da hier mehr Ergebnisse für Jugendliche vorliegen. Da die Homepage die technischen Vorläufer von Blogs sind und sich die Angebote z. B. dahin gehend ähneln, dass sie in erster Linie der Selbstdarstellung dienen, aber

gleichermaßen einen Anlass zur Kommunikation bieten, erscheint dies legitim. Grundsätzlich sind Weblogs jedoch flexibler und leichter zu verändern als Homepages – und damit auch näher am Zeitgeist.

Jugendliche nutzen die Blogs vor allem zur Selbstdarstellung (Shell Deutschland Holding 2015, S. 149). Differenziert werden kann zwischen zwei Arten von Selbstdarstellung: der „authentischen Selbstdarstellung“, die dazu dient, die aktuelle Identität zu stabilisieren oder zu konsolidieren und der „experimentellen Selbstdarstellung“, bei der die Homepage bzw. der Blog als Probe- oder auch Fluchtraum genutzt wird, um mit Rollen und Identitäten oder Ideal- und Wunschselbsten zu experimentieren, ohne Angst vor sozialen Restriktionen haben zu müssen (Misoch 2007; vgl. auch Turkle 1998; Bruckman 1992; Tillmann/Vollbrecht 2006). Für die Jugendlichen wesentlich ist, dass sie selbst entscheiden können, welche Selbstaspekte sie von sich preisgeben. So nutzen sie den digitalen Freiraum insbesondere auch, um Gedanken und Gefühle, also die innere Welt zu artikulieren und zu reflektieren. Gerade ihr „Anders-sein-dürfen“ bzw. das „So-sein-dürfen“ wie sie wirklich sind, ein für Jugendliche oft virulentes Thema, kann im halbanonymen Internet partiell ausgelebt werden (Tillmann/Vollbrecht 2006). So zeigt auch eine Studie von *Qian* und *Scott* (2007) über Anonymität und Selbstoffenbarung in Weblogs, dass der größte Teil der Bloggenden unter einem Pseudonym schreibt, nur 12,6 Prozent bloggen unter ihrem richtigen Namen. Allerdings lassen Fotografien, Bilder, E-Mailadressen, usw. durchaus Rückschlüsse auf die Identität der Blogger zu (ebd.; Schmidt 2006; Herring u. a. 2004).

In der Regel werden Blogs oder Websites vor allem dazu genutzt, um sich darzustellen und reflektiert mit der eigenen Person und den eigenen Themen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus dienen sie aber auch dazu, an Informationen zu gelangen und mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten und darüber Begeisterung und Vorliebe für spezifische Interessen und Leidenschaften zu teilen (Reichmayr 2005; Harders/Hesse 2006). *Reichmayr* beschreibt das Bloggen der Jugendlichen ihres Samples zusammenfassend als sichtbar gemachtes „Identitätsmanagement“ und die Weblogs als Experimentalbühnen im Umgang mit Welt. „Identitätsmanagement, weil die schriftliche und visuelle Darstellung der jeweils aktuellen ‚Persona’ einen nicht unbeträchtlichen Arbeitsaufwand erfordert, bewusst betrieben wird und Konzipieren, Verwalten, Organisieren, In-Bezug-Setzen, Koordinieren, Nachbereiten und mehr umfasst. Sichtbar gemacht deswegen, weil der Prozess des Managens im Weblog verfolgbar und nachvollziehbar ist, und zwar über die Archive, Einträge, Past Designs, Fotos und Kommentare. Das Bühnenhafte, das im Goffman’schen Sinn in all unseren sozialen Aktionen zum Ausdruck kommt (vgl. Goffman 2003), findet sich auf Schritt und Tritt“ (Reichmayr 2005, S. 12).

Darüber hinaus werden Weblogs dazu genutzt, im Falle von persönlichen Problemlagen oder kritischen Lebenssituationen mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten um sich Mut zuzusprechen, Ratschläge zu geben, Verständnis zu zeigen – soziale Unterstützung zu gewähren und zu erhalten. Dabei wird nicht als negativ erachtet, dass sich die Gesprächspartnerinnen und -partner oftmals nicht persönlich kennen – ganz im Gegenteil, online fällt es ihnen oftmals sogar leichter, über ihre Probleme zu „sprechen“ bzw. zu schreiben (Misoch 2007, Tillmann 2008b, Lindinger 2015). Gleichermaßen werden Blogs auch herangezogen, um in herausfordernden neuen Situationen wie einem Auslandssemester Kontinuität zu vermitteln und eine „Brücke nach Hause“ zu schlagen (Augustin 2015).

4.2.4.2 Vlogs

Bei Vlogs handelt es sich um Weblogs, die nicht textbasiert sind, gebloggt wird über Bewegtbilder. Gemeinsam haben Blogs und Vlogs, dass beide in der Regel von einer Person betrieben werden und sich durch einen persönlichen, kommentierenden und informellen Stil auszeichnen. Bei beiden steht die Selbstdarstellung im Vordergrund. Wichtig ist weiterhin die Kommentarfunktion.

Wenngleich in den bisherigen repräsentativen Umfragen nur nach der Online-Video-Nutzung von Jugendlichen, also nicht nach der Vlog-*Nutzung* gefragt wird, so zeigt sich bereits, dass Online-Videos bei Jugendlichen aktuell zu den beliebtesten unterhaltenden Aktivitäten im Netz gehören: 81 Prozent nutzen mindestens einmal pro Woche einen Bewegtbildkanal, 53 Prozent haben auch einen eigenen Account (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 35), über den dann auch erst eine Kommentierung möglich ist. Auf die Nachfrage nach dem aktuell beliebtesten Internetangebot entfallen im Jahr 2014 mit 30 Prozent die meisten Stimmen auf das Videoportal „YouTube“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 27), das zusammen mit dem aktuell populärsten Sozialen Netzwerk (Facebook) in der Hand eines Unternehmens ist. Im Unterschied zu den textbasierten Blogs, sind Videos und Vlogs bei Jungen prinzipiell beliebter als bei Mädchen, dies zeigt sich sowohl im Hinblick auf eine intensivere Rezeption als auch Produktion (Koch/Liebholz 2014; Me-

dienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013; Wotanis/McMillan 2014). Erklärt wird dies unter anderem damit, dass das Tagebuchschreiben bei Mädchen seit langem etabliert ist (Warnkeken 1985) – wenngleich auch darauf verwiesen werden muss, dass mit der sozialen Trägerschaft zugleich auch die Geringschätzung des Wertes dieser soziokulturellen Praktiken verbunden ist (Schönberger 2009). Gründe werden in der geringeren Sichtbarkeit von Broadcasterinnen und der feindseligen, teilweise offen sexistischen Kommunikationskultur auf der aktuell beliebtesten Video-Plattform gesehen. Mädchen, die an die digitale Öffentlichkeit treten, sind demnach in stärkerem Maße als Jungen von herabwürdigenden und feindseligen Video-Kommentaren zu ihrem körperlichen Erscheinungsbild bis hin zu sexuellen Drohungen und Stalking betroffen (Wotanis/McMillan 2014; Reagle 2013). Auffällig ist auch, dass Bloggerinnen sehr viel seltener und selektiver in den männlich dominierten Massenmedien zitiert oder porträtiert werden (Meraz 2008). Weiterhin fällt auf, dass sich Geschlechterstereotype in den Videoinhalten wiederfinden (Döring 2015; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 35f.).

Da es keine expliziten Studien zur Vlog-Nutzung Jugendlicher gibt, haben die folgenden Ausführungen einen deskriptiven Charakter. Bei der Einschätzung, welche Vlog-Genres bei Jugendlichen aktuell beliebt sind, helfen Klicks und Abonnementzahlen weiter. Demnach werden vor allem Blogs favorisiert, in denen das eigene Selbst, die eigene Meinung oder beliebte Spiele und (kommerzielle) Produkte präsentiert oder bestimmte Vorfälle und/oder Musik karikiert werden. Eine besondere Beliebtheit genießen darüber hinaus einzelne Vlogger und Vloggerinnen bzw. Blogs wie BibisBeautyPalace, Dagi Bee, LeFloid, Gronkh oder ungespielt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 35f.).

Ein aktuelles beliebtes Genre auf Videokanälen stellen die sogenannten „Unboxing-Videos“ dar. In diesen Videos werden neue, insbesondere technische Produkte, ausgepackt und vor laufender Kamera getestet. Davon abgegrenzt werden können sogenannte „Haul-Videos“, in denen aktuelle Einkäufe bzw. „erbeutete“ Kosmetikprodukte, Kleidung oder modische Accessoires in einer Art „Stiftung Warentest von unten“ von zumeist jungen Frauen bei laufender Kamera getestet und in dokumentarischem Stil bewertet werden (Rösch/Seitz 2013). Haul-Videos werden vornehmlich im privaten Rahmen produziert; gleichwohl werden manche „Hauler“ und „Haulerinnen“ unter der Hand von Firmen bezahlt oder mit den zu besprechenden Produkten beliefert. Dies verwundert nicht, da laut einer Studie von *Pixability* die Beauty Vloggerinnen mehr Abonnements und Kommentare haben als die Marken-Channels, sie die Diskussion um Schönheit und Marken auf YouTube steuern und deutlich mehr und häufiger Videos produzieren (Mc Gugan 2014; Pixability 2015). Zu „werben“ ist für Vlogger und Vloggerinnen nicht verwerflich, solange dies ehrlich und „authentisch“ kommuniziert wird, z. B. durch Rekurse auf das Privatleben (das eigene Zimmer, Haustiere etc.) (Wagner/Forytarczyk 2015)[50]. Bestätigung erfahren Hauler und Haulerinnen durch Kommentierungen. Kritik ignorieren oder löschen sie, ebenso Hass-Kommentare. Vlogs bzw. die Vlogkultur liefert somit als „Nischenöffentlichkeit“ (Wagner/Forytarczyk 2015) eine weitere und eine kalkulierbare Option zum „Identitätsmanagement“ und eröffnet zeitgleich auch Möglichkeiten, die Herausforderung der Verselbstständigung in ökonomischer Hinsicht anzugehen.

Für den deutschsprachigen Raum liegen keine Studien vor, daher greifen wir auf erste Ergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum zurück. Betrieben werden die Haul-Videos nach einer dortigen qualitativen Untersuchung zuvorderst von Mädchen und jungen Frauen der (oberen) Mittelschicht; diese sind überwiegend weiß, verwenden teures Make-Up und Markenkleidung; in nur fünf Prozent der Hauls werden auch Discount-Produkte gepostet, in der Mehrheit von „Afroamerikanerinnen“ (Jeffries 2011). Moralische Unterstützung ist garantiert, wenn frau sich an die Regeln hält und „weibliche Kommunikationsstile“ pflegt, also höflich und lächelnd kommuniziert, Komplimente austeilt und Kritik positiv formuliert. Andernfalls läuft sie Gefahr, als eifersüchtig bezeichnet zu werden (ebd.).

Ein weiterhin bei Jugendlichen beliebtes Format, das auf Platz drei der Genres liegt, die mindestens einmal alle 14 Tage geguckt werden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 36), sind Erklärvideos bzw. Video-Tutorials. Es handelt sich dabei um eigenproduzierte Filme, in denen mit didaktischem Anspruch erläutert wird, wie etwas funktioniert und in denen Handlungen explizit zur Nachahmung vorgemacht werden. Berühmtheit erlangt haben z. B. auch hier Tutorials, in denen sich – in der Mehrzahl junge Frauen – vor laufender Kamera schminken. Sie platzieren ihren Computer mit Webcam vor oder neben dem Spiegel und sprechen

---

[50] Prinzipiell müssen Vlogger und Vloggerinnen, die gesponserte Produkte bewerben, darauf achten, dass sie zwischen Inhalten ihres Vlogs und Werbung trennen. Aus Sicht des Jugendmedienschutzes muss Werbung als solche leicht erkennbar und vom übrigen Inhalt der Angebote angemessen durch optische und akustische Mittel oder räumlich abgesetzt sein (§ 58 Absatz 3 in Verbindung mit § 7 Absatz 3 Rundfunkstaatsvertrag). Die Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein (MA HSH) empfiehlt Vloggerinnen einen Hinweis im Blog (z. B. „sponsored“/“ad“), damit ein eindeutiger Rückschluss auf den Werbecharakter möglich ist.

das Publikum direkt an, indem sie Anweisungen und Empfehlungen geben, Selbstzweifel äußern, Unsicherheiten ansprechen und Fragen stellen, in der Hoffnung, Zuspruch zu erhalten und eine Fan-Community aufbauen zu können (Reichert 2013). Höchst bedeutsam ist hier ebenfalls die „Echtheit“ der Aufnahme, die die jungen Frauen über verschiedene Authentizitätsmarker vermitteln: „Lowtech-Dokumentationsstil, eine private Aufnahmesituation, der Verzicht auf ein Fotostudio und die Verwendung handelsüblicher Consumer Hardware“ (ebd., S. 87). Gedreht wird in einer Einstellung, ohne Kamerabewegung, es wird auf Schnitt und Montage verzichtet und damit eine „amateurhafte Unmittelbarkeit“ erzeugt (ebd.). Im Rahmen dieser Art der Selbstpräsentation verschieben sich erneut die Grenzen sowohl zwischen Öffentlichkeit und Privatheit als auch zwischen Produktion und Rezeption. Zeitgleich wird der Partizipation des Publikums ein großer Stellenwert zugesprochen (ebd., S. 91).

Zahlreiche der veröffentlichten und häufig abonnierten Tutorials orientieren sich an den Medienbildern weiblicher Stars und weiblicher Stereotype. Es werden allerdings auch Spielräume abweichender Bedeutungsproduktion deutlich. *Döring* (2015) weist z. B. darauf hin, dass in einigen Schminktutorials auch Aspekte des Mädchenseins sichtbar werden, die in den Massenmedien unterrepräsentiert sind: Beauty-Broadcasterinnen führen ihre Beauty-Styles im Rollstuhl vor oder präsentieren sie mit Kopftuch (Döring 2015).

Neben den Tutorials bekannt geworden sind weiterhin die sogenannten „Internet-Memes“. Hierbei handelt es sich nach *Shifman* (2014) um eine Kombination oder Gruppierung digitaler Elemente, die gemeinsame Charakteristika in Form, Inhalt und/oder der Haltung aufweisen. Eine humoristische, satirische oder „schockierende“ Vorlage in Form einer Bild-, Ton- oder Videodatei wird über das Internet verbreitet und vielfach imitiert, rekombiniert und neu arrangiert (Remix). Sobald das Internet-Meme eine kritische Masse überschritten und eine entsprechende Popularität im Netz gefunden hat, etabliert sich ein nachhaltiger Trend – ein digitales Meme. Memes werden sowohl zur Unterhaltung als auch zur Öffentlichkeits- und Identitätsarbeit genutzt. Sie schaffen kurzweilige Trends, die dazu beitragen, dass das Ansehen wächst und die Bindungen im eigenen Netzwerk gestärkt und ausgeweitet werden (Breitenbach 2015).

4.2.4.3 Let`s Play

In einem weiteren Format, den sogenannten „Let`s Play-Videos“, wird ein digitales Spielerleben von einer oder mehreren Personen aufgezeichnet, kommentiert und der Netz-Öffentlichkeit über Video- oder Streaming-Plattformen präsentiert. Der Spieler oder die Spielerin setzt sich unterhaltsam in Szene und vermittelt den Zuschauenden den Eindruck eines gemeinsamen Spielerlebens. Das Publikum kann in Kommentaren und in Bewertungen auf die Inhalte reagieren, beim Live-Streaming kann es auch live Einfluss nehmen. Auf diese Weise eröffnen Let`s Play-Videos sowohl Möglichkeiten, die Herausforderung der Selbstpositionierung zu bearbeiten als auch neue Optionen, sich in der Verantwortungsübernahme zu üben; in Einzelfällen ergeben sich darüber berufliche Optionen und für das Publikum nicht zuletzt auch Möglichkeiten zur Partizipation.

Die Ursprünge der Let`s Plays werden zeitgleich mit der Gründung des heute populärsten Videokanals (YouTube) im Jahr 2005 gesehen. Öffentliche Aufmerksamkeit hat das Phänomen aber erst in den letzten Jahren erlangt. Wohl auch aus diesem Grund liegen bislang nur wenige empirische Studien oder theoretische Einordnungen vor (Ackermann 2016). Eine *Bitkom-Studie* (2013) kommt zu dem Schluss, dass jeder neunte Spieler oder jede neunte Spielerin in Deutschland ab 14 Jahren – bzw. 13 Prozent der jungen Männer und neun Prozent der jungen Frauen – Let’s Play-Videos rezipieren. Laut der *JIM-Studie* 2015 schauen 38 Prozent der Jugendlichen, v. a. Jungen (54 %, Mädchen: 21 %) mindestens einmal in 14 Tagen Let`s Play-Videos (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 36). In einer kleinen explorativen Studie (n=365) finden sich zudem Hinweise darauf, dass der größere Anteil der Zuschauenden zwischen 14 und 22 Jahre alt und mehrheitlich männlich ist. Der Bildungshintergrund der Rezipierenden liegt hier deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung, Haupt- bzw. Realschüler und -schülerinnen sind in der Minderheit (Biermann/Becker 2016).

Im Kontext von Let`s Play haben sich verschiedene Variationen des Kommentierens etabliert. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich sogenannte „blinde Let‘s Plays“, in denen die Spielenden ein Spiel zum ersten Mal spielen und somit auch die Überraschungsmomente im Spiel mit den Zuschauenden teilen. „Emotive Reaktionen haben in diesen Fällen Vorzug vor Können und Dokumentation“ (Reiss 2014, S. 140). Eine andere Form der Kommentierung eröffnen Role-Playing-Games (RPG). Die Spielhandlung tritt hier in den Hintergrund, stattdessen werden auffallende Spielcharaktere kreiert und deren Gedanken und Aussagen in der Erzählperspektive einer dritten Person beschrieben. Teils schlüpfen die Spielenden in Let`s Plays auch selbst in die Rolle der Figu-

ren, geben deren innere Monologe wieder und erzählen in eigenen Videos die Geschichte der Figuren oder erweitern die Quellcodes der Spielsoftware und erschaffen gänzlich neue Charaktere („Modding“, vgl. Abs. 4.2.5).

Für die Zuschauenden ist vor allem die Kommentierung des Spiels durch eine Person (93,5 %) und die Gestaltung der Videos (77,5 %) bedeutsam. Das spielerische Können ist eher nachrangig (31,4 %) (Biermann/Becker 2016). Im Mittelpunkt steht für sie die Individualität des Players oder der Playerin (ebd.; Tilgner 2016; Wimmer 2016). Weiterhin von Relevanz ist die Interaktion zwischen den Spielenden und dem Publikum, die sich vor allem auf Vorschläge zu Spielen für bevorstehende Let’s Plays bezieht und über Kommentarfelder, Websites und in Online-Foren stattfindet. Das gemeinsame Spielerleben eröffnet den Zuschauenden darüber hinaus neue Wege der Vergemeinschaftung und des Fantums. Grundlegendes technisches Wissen und Können sind allerdings Voraussetzung dafür, dass produktiv „mitgespielt“ werden kann. Die Fans unterstützen sich hier durch Online-Tutorials (Tilgner 2016).

Die inzwischen kontinuierliche Verbreitung und Akzeptanz der Let´s Play-Videos unter Jugendlichen wird mittlerweile von Spieleproduktionsfirmen auch mit Sorge betrachtet. Befürchtet werden ein Einflussverlust an Marke und Gewinne. Seit immer mehr Let`s Player und Let`s Playerinnen an den Werbespots vor und während der Videos verdienen, werden von den Produktionsfirmen zusehends mehr Videos und Kanäle gesperrt und gelöscht. Da diese Löschaktion für die Produktionsfirmen auch einen Imageschaden bewirken kann, bietet ein Unternehmen den „Vloggenden“ seit 2015 einen Vertrag an: Wenn die Videos im Vorfeld von der Firma geprüft wurden, können sie veröffentlicht und die Spielenden anteilig an den erzielten Werbeeinnahmen beteiligt werden. Neben den Produktionsfirmen meldet nun auch die *GEMA* Ansprüche an. Der Rollenwechsel zu den Produzierenden konfrontiert Jugendliche somit auch mit neuen Herausforderungen. Digitale Grenzarbeit fordert ihnen nicht nur sozial- und medienkompetentes Handeln ab, sondern setzt immer häufiger auch zunehmende Kenntnisse der Rechtsprechung voraus.

4.2.5 Modding und Hacking

Modding und Hacking verbindet, dass über diese Aktivtäten nicht nur manipulativ in Medieninhalte, Lesarten und Handlungsmuster eingegriffen wird, sondern dass das Medium bzw. der Code selbst verändert wird und neue Anwendungen, vor allem fern des Mainstreams, realisiert werden.

4.2.5.1 Modding

Beim Modding wird z. B. ein bereits veröffentlichtes digitales Spiel im Hinblick auf Levelstrukturen, Figuren, Items, Sounds oder Regelwerke erweitert und umgestaltet. Diese Eingriffe werden als Mods (Modification) bezeichnet. Differenziert wird zwischen Mods, die dem Spiel neue Inhalte hinzufügen, die das Originalprogramm aber weitgehend intakt lassen („Partial Conversions“) und Mods, die das komplette Szenario eines Spiels und ggf. auch die zentralen Gameplay-Aspekte grundlegend verändern („Total Conversions“) (Beil 2014). Die Modifikationen können mit gängigen Bildbearbeitungsprogrammen oder Editoren erfolgen, die teils nur rudimentäre Vorkenntnisse im Bereich des Game-Designs voraussetzen und bereits einem Spiel beigefügt sind oder kurz nach der Veröffentlichung als Download angeboten werden. Der Spielraum an Änderungsmöglichkeiten bzw. die „Skripte der Partizipation“ (Akrich 2006) fallen unterschiedlich aus. Neben größtmöglichen (technischen) Freiheiten wie beim Spiel „Minecraft“, wo das stetige Editieren der Spielewelt zum eigentlichen Spielprinzip erhoben wurde, stehen populäre Editorenkonzepte, die begrenztere Varianten des Moddings erlauben (Beil 2014).

Die Entwickler und Entwicklerinnen von Modifikationen werden Modder oder Modderinnen genannt. Sie engagieren sich in ihrer Freizeit allein oder in einer Gruppe, in der sie kollaborativ über große Distanzen hinweg bzw. länderübergreifend online zusammenarbeiten. Einzelne Websites gelten als Knotenpunkte der Szene (Unger 2014). Repräsentative Zahlen über die Szene liegen bislang nicht vor. Vorsichtige Schätzungen (Sotamaa 2007; Behr 2008, 2010) verweisen darauf, dass die Szene männlich dominiert ist. Die jüngsten Modder und Modderinnen sind ca. 14 Jahre alt und modden in der Regel allein; dominiert wird die Szene von eher älteren Jugendlichen zwischen 18 und 28 Jahren. Diese verfügen meist über hohe Bildungsabschlüsse. Der Zugang zur Szene erscheint insgesamt eher hochschwellig: Die Beherrschung der englischen Sprache und technische sowie

soziale Kompetenzen sind Voraussetzungen dafür, dass in teils internationalen Teams gearbeitet werden kann (Unger 2014).

Gründe fürs Modding werden in der Unzufriedenheit der Spielenden mit proprietären Produkten bzw. mit der Umsetzung von Spielideen gesehen. Darüber hinaus motiviert Modder und Modderinnen offenbar die Freude daran, Geschichten, die bislang nicht oder nur unzureichend umgesetzt wurden, technisch spielbar zu machen (Sotamaa 2010; Behr 2008) – hier zeigen sich Verknüpfungen zur Fanfiktion Szene: Es werden neue populäre Praktiken begründet, die sich nicht allein in der Veränderung von Programmcodes erschöpfen, sondern auch zur Formierung neuer Fankulturen führen und damit auch für die Identitätsentwicklung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam werden können.

Die Tätigkeit des Moddens war viele Jahre aus urheberrechtlichen Gründen verboten. Auch heute noch versuchen Publisher ihre proprietären Produkte über Abmahnungen zu schützen. Zu einem ersten Umdenken auf Seiten der Entwickler hat das Spiel „Doom“ beigetragen. 1993 gestattete der Hersteller hier erstmals den Eingriff in die Dateistruktur eines Spiels. Im Zuge dessen bildete sich eine aktive Szene, die Daten im Spiel modifizierte, im Internet publizierte und tauschte (Beil 2014). Weitere Spieleentwickler folgten diesem Beispiel. Die größte Bekanntheit erreichte die Modifikation des Ego-Shooters „Half-Life“: „Counter-Strike“. Dieses Spiel bzw. diese Mod wurde später als eigenständiges Spiel publiziert.

Ähnlich wie bei den Blogs bekommen die Spieler und Spielerinnen für ihre Leistung bzw. stetige Weiterentwicklung des Spiels keine monetäre Vergütung, auch bleiben die Rechte an allen Inhalten bei den Produzenten. Von den kontinuierlichen Erweiterungen mit (kostenlosen) Zusatzinhalten und neuen Spielvarianten profitieren daher auch in diesem Falle in erster Linie die Spielerhersteller.

4.2.5.2 Hackertum

Modder und Moderinnen werden auch als Teil einer übergeordneten Szene und Kultur betrachtet, die gemeinhin als Hacker oder Hackerinnen bezeichnet wird. Es handelt sich um junge Erwachsene, die in Computersysteme oder Softwarestrukturen eindringen, um diese zu erweitern und zu manipulieren oder um neue Codes zur Verbesserung der Gesellschaft zu entwickeln.[51] Laut eines Pioniers der Szene lassen sich die Bedürfnisse der Hacker und Hackerinnen in drei Punkte fassen: Demontage (das Bedürfnis, Dinge auseinanderzunehmen), Verbesserung (das Bedürfnis, Dinge zu verbessern), Kreation (das Bedürfnis, etwas Eigenes zu schaffen) (Raymond 2001). Etabliert hat sich eine eigene Hacker- und Hackerinnen-Ethik, an deren oberster Stelle die Freiheit der Information steht (Levy 2010/1984). Mit der Durchsetzung des Internets verbreitete sich auch die Idee des Teilens von Software (z. B. Open-Source) und etablierte sich daran anknüpfend die Freie-Software-Bewegung bzw. später dann Open-Source-Bewegung[52] als eine Gegenbewegung zu proprietären Software (Krömer/Sen 2011, S. 125ff.).

Nach *Funken* lässt sich die Szene der Hacker und Hackerinnen in zwei Kulturen differenzieren: der akademischen, bei der die Schaffung neuer und die Verbesserung bestehender Infrastrukturen im Vordergrund steht und die Phreaks und Cracker, die sich eher für die Angreifbarkeit von Computersystemen und die Entlarvung von Sicherheitslücken interessieren (Funken 2010, S. 191). Differenziert wird teils auch zwischen „Black-Hat-Hackern“, die ihr Wissen rein kriminell einsetzen und „White-Hat-Hackern“, die jeglichen Schaden zu vermeiden suchen (Russell/Cunningham 2001, S. 33).

Aussagen darüber, wie sich die Szene zusammensetzt, lassen sich schwer treffen. Es finden sich allerdings Hinweise darauf, dass die Szene männlich dominiert ist, wenngleich sich auch immer mehr junge Frauen sichtbar in der Szene verorten, so z. B. die weiblichen Mitglieder („Haecksen“) des Chaos Computer Clubs – der Interessensvertretung der Hackerkultur in Deutschland. Zurückgeführt wird die männliche Dominanz der Szene z. B. in den USA darauf, dass Zugänge zu verfügbaren Rechnern anfangs nur auf dem Campus existierten und diese Rechner nur nachts genutzt werden konnten. Der Zugang war damit für Frauen ebenso erschwert wie für ethnische Minderheiten, die nächtliche Campusbesuche aus Furcht vor sexistischen und rassistischen Übergriffen scheuten (Adam 2005). *Nagenborg* (2006) findet Gründe für die männliche Dominanz in der egalitär geprägten Hackerethik: Die Form der Arbeitsethik und die Betonung des technischen Aspektes von „Hacking“ als

---

[51] Vgl. hierzu www.jugendhackt.de [12.09.2016].

[52] Der Begriff Open Source bezeichnet eine Software, die in einer für den Menschen lesbaren und verständlichen Sprache vorliegt, die beliebig kopiert, verbreitet und genutzt sowie verändert werden oder in veränderter Form weitergegeben werden darf.

Abwehrhaltung gegen die Kriminalisierung hätten es jungen Frauen nicht leicht gemacht, sich als Hackerin zu identifizieren. Verstärkt würde dieser Effekt durch die Pathologisierung der Hacker in der Wissenschaft und die Verbreitung eines entsprechenden Hackerbildes in den Massenmedien.

Die Szene eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, die Herausforderung der Selbstpositionierung zu bearbeiten, sie zeichnet sich aber – wie andere Szenen auch – durch spezifische In- und Exklusionsprozesse und auch ein spezifisches Elitebewusstsein aus: „Hacker wird man nicht durch Selbsternennung oder allein durch die ethisch fundierte Einstellung zum Hackertum, sondern durch die Anerkennung, die man sich durch außergewöhnliche Leistungen innerhalb der Szene erwirbt“ (Funken 2010, S. 195). Nur die Besten erlangen „Heldenstatus“ (Raymond 2001). *Turkle* hat sehr früh auf die Bedeutung des Hacking für die Identitätsarbeit hingewiesen: Jugendliche suchen sich ein eigenes Territorium und profilieren sich in einem neuen Bereich, indem sie auch Berühmtheit erlangen können (Turkle 1984, S. 265). Die in der Kultur üblicherweise verwendeten Pseudonyme schützen sie dabei vor strafrechtlicher Verfolgung. *Russell* und *Cunnigham* (2001, S. 47ff.) sehen in der Anerkennung und dem Aufbau eines persönlichen Renommees ebenfalls vordringliche Beweggründe für das Engagement junger Menschen. Ein weiteres Motiv stellt das Kontroll- bzw. Machtgefühl dar (Turkle 1984; Taylor 2001, S. 56ff.; Eckert u. a. 1991, S. 168). Darüber hinaus nehmen einige auch „Rache“, schädigen bewusst Dritte (Russell/Cunnigham 2001, S. 52ff.) und zerstören gezielt Systeme und Daten (Eckert u. a. 1991, S. 186f.).

Im Unterschied zu anderen Szenen erwerben und pflegen Hacker und Hackerinnen ein Handwerk, das ihnen potenziell auch Türen zur Politik und Ökonomie öffnen kann (Funken 2010, S. 201ff.). So ist der Begriff „Hacker“, im Unterschied zu den Anfängen der Kultur, in jüngster Zeit auffällig positiv konnotiert. Auch eine aktuelle Studie des Bundeskriminalamts kommt zu dem Ergebnis, „dass es sich bei Hacktivismus weder im Hellfeld noch im Dunkelfeld um eine signifikante Bedrohung mit ausgeprägtem Schadenspotenzial handelt.” (Füllgraf/BKA 2016, S. 35).[53]

Insgesamt präsentiert sich die Hackerkultur als eine Szene, die einen sehr hohen Leistungsanspruch an sich hat und spezifische intellektuelle Fähigkeiten voraussetzt, sodass davon auszugehen ist, dass sich vor allem junge Menschen mit einem formal höheren Bildungsabschluss der Kultur zugehörig fühlen. Die Hacker und Hackerinnen selbst präsentieren sich als Menschen, die mit ihrer Tätigkeit ganz allgemeine Bedürfnisse nach Kontrolle und Macht aber auch Spaß und Neugier, vor allem aber auch Anerkennung befriedigen. Sie durchbrechen dabei immer auch „die Grenzen zwischen persönlicher Informationsfreiheit und öffentlicher Kontrolle, zwischen Staatssicherheit und Anarchie, zwischen normalen Bürgern und Abweichlern“ (Funken 2010, S. 190). Bezeichnend für Haecksen und Hacker ist, dass sie häufig international vernetzt sind, sich darüber hinaus aber auch weiterhin in sogenannten Hackerspaces treffen, wo sie sich mit anderen Interessierten Wissen teilen, miteinander lernen, Spiele spielen usw.

4.2.6 Politische Online-Partizipation

Dem Internet wird ein hohes Potenzial zur Verwirklichung des normativen Anspruchs einer möglichst breiten und intensiven Bürger- und Bürgerinnenbeteiligung an der politischen Öffentlichkeit zugeschrieben. Das Netzmedium könne demnach nicht nur als Quelle bzw. Mittel politischer Information dienen, sondern liefere auch eine Gelegenheitsstruktur für politische Kommunikation bzw. Interaktion und biete darauf aufbauend verschiedene Formen von Beteiligung (Emmer u. a. 2011). Insbesondere das Social Web mit seinen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen offeriere vielfältige Zugänge zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, z. B. durch das Teilen von Information, das Produzieren eigener oder das Kommentieren fremder Beiträge (vgl. Wagner 2017). Darüber hinaus bieten digital-vernetzte Medien insbesondere die Möglichkeit der Interaktion, auch mit politischen Akteuren, die als strukturierte ePartizipationsverfahren organisiert sind (Emmer/Bräuer 2010), sich aber auch spontan und als Protest äußern können, z. B. in Form von virtuellen Sit-ins oder Online-Streiks (Wimmer 2007, S. 218).

Im Hinblick auf die Art der Beteiligung im Internet unterscheidet *Schmidt* (2015, S. 11) insgesamt drei Ebenen:

- Teilhabe im Internet (z. B. Beteiligung an Online-Diskussionen)
- Teilhabe mit Hilfe des Internet (z. B. Einsatz von Softwaretools in Ideenentwicklungs- oder Mitbestimmungsprozessen)

---

[53] Kritisch reflektiert werden muss die vorgenommene Gleichsetzung des Hackens mit Straftaten – nicht alle Hackeraktivitäten sind kriminell.

– Teilhabe am Internet (z. B. Gestaltung der Medientechnologien)

Mit Blick auf den Forschungsstand wird deutlich, dass sich der Diskurs um Beteiligung von Heranwachsenden vor allem auf die ersten beiden Ebenen der Teilhabe konzentriert (vgl. Abs. 3.6.4) und die Beteiligung, verstanden als Gestaltung von Medientechnologien, kaum thematisiert wird (vgl. Wagner 2017). Anknüpfend an ein weit gefasstes Politikverständnis, das gerade auch für von Jugendlichen praktizierte innovativere und kreativere Formen des Politischen sensibilisiert (vgl. Abs. 1.2 und 3.6), lassen sich auf der Basis einer Untersuchung von Selbstdarstellungen Jugendlicher in Sozialen Netzwerkdiensten folgende Partizipations- und Artikulationsformen identifizieren (Wagner u. a. 2009):

– „Sie positionieren sich“: Jugendliche beziehen Position zu gesellschaftlichen Diskursen oder kulturellen Phänomenen über Gruppenmitgliedschaften, Statements in Profilangaben oder Bildern in Selbstdarstellungen.
– „Sie bringen sich ein“: Jugendliche werden selbst aktiv und nutzen beispielsweise Plattformen als Werkzeuge, um sich kreativ mit der Gegenwartskultur auseinanderzusetzen und sich in Diskussionen zu gesellschaftlich-politischen Themen einzubringen.
– „Sie aktivieren Andere“: Jugendliche versuchen, andere zu Aktivitäten zu motivieren, zum Beispiel durch Ankündigungen von Terminen, konkrete Aufforderungen zur Teilnahme an Initiativen oder Petitionen.

Jugendkulturelle Themen und Spezialinteressen stehen bei den Jugendlichen deutlich im Vordergrund, Artikulationsweisen mit Bezug zu gesellschaftspolitischen Themen im engeren Sinne kommen weniger häufig vor (Wagner u. a. 2011, S. 13) (vgl. auch Abs. 3.6). Empirisch stellt sich das Bild folgendermaßen dar: Die Hälfte der Jugendlichen (46,8 %) hat schon einmal Online-Unterschriftenlisten unterschrieben/sich an Online-Petitionen beteiligt/Protest-Mails verschickt, 37,5 Prozent haben andere zu einer Aktion aufgerufen, die außerhalb des Internets stattfand und 32,8 Prozent haben andere zu einer Internet-Aktion aufgerufen (Wagner/Gebel 2014, S. 130). Die Beteiligungsformen sind dabei eng mit dem Handeln im Sozialraum verknüpft: Jugendliche, die sich offline in Gruppen engagieren, sind auch eher online aktiv. Auch kommt es nur selten vor, dass sich Jugendliche online für eine Gruppe engagieren, für die sie nicht schon offline aktiv sind (ebd.; Treumann u. a. 2007). Motivierend wirkt sich weiterhin die Unterstützung durch Peers aus: Wenn miteinander kommuniziert werden kann oder Peers selbst Vorbilder für erfolgreiche Aktionen darstellen, wird sich eher beteiligt (Raynes-Goldie/Walker 2008). Insgesamt wird deutlich, dass die Nutzung der medialen Strukturen zu partizipativen Zwecken in mehrfacher Hinsicht voraussetzungsreich ist: Bildungshintergrund, Geschlecht und Alter haben einen vergleichbaren Einfluss auf das internetvermittelte Engagement wie auf das gesellschaftliche bzw. politische Engagement außerhalb des Internets (Schneekloth 2010; vgl. Wagner 2017) (vgl. Abs. 3.6). Im Gegensatz zur Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Aktivitäten außerhalb des Internet sind allerdings signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit „hohem Bildungshintergrund“ und „niedrigerem Bildungshintergrund“ online nicht konsistent (Wagner/Gebel 2014, S. 127), hier eröffnet die digitale Kommunikation ggf. niedrigschwellige Zugänge; dieser These müsste empirisch allerdings noch genauer nachgegangen werden.

Neben dem bisher beschriebenen alltäglichem Engagement Jugendlicher, das zuvorderst selbst organisiert ist, existieren konsultative Tools (z. B. ichmache-politik.de) und beteiligungsorientierte Veranstaltungsformate, die arrangiert bzw. „gemanaged“ sind (Coleman 2010) und über die On- und Offline-Aktivitäten verknüpft werden (z. B. barcamptool.eu), in denen/über die Jugendliche dann teils auch Entscheidungsmacht erhalten (z. B. Mikroförderung). Darüber hinaus finden sich zahlreiche technische Hilfsmittel, die darauf abzielen, kollaborativ Ideen und Wissen zusammenzutragen, sich auszutauschen, Abstimmungen durchzuführen. Die Expansion des ePartizipations-Marktes führt vermehrt auch zu Mischformen der Beteiligungsmöglichkeiten (Ertelt 2015).

Online-Partizipation, so legen die bisherigen Studien insgesamt nahe, unterliegt den gleichen Prämissen und Herausforderungen wie die Offline-Partizipation (vgl. Abs. 3.3). Die politische Partizipation ist auch im Internet ein voraussetzungsreicher Prozess: Bildung, Geschlecht und Alter nehmen Einfluss auf den Grad und die Qualität der Online-Nutzung. Junge Männer mit hohen Bildungsabschlüssen zeigen aktuell z. B. das höchste Ausmaß an Aktivität, insbesondere auch bezüglich der Platzierung von Kommentaren und eigenen Beiträgen (van Eimeren/Frees 2011, S. 336f.) – wobei von einem hohen Aktivitätsgrad nicht gleich auf die Qualität geschlossen werden kann. Differenzierte Zugänge zu Informationsquellen, Kreativität und Selbstbestimmung im Medienhandeln sind zudem weiterhin vor allem jenen vorbehalten, die aus bildungsmäßig und sozial besser gestellten Milieus stammen (vgl. Wagner/Theunert 2006) (vgl. Abs. 4.3.1). Von einer Verdrängung traditioneller Formen des Engagements durch Beteiligungsformen des Internet ist insgesamt nicht auszugehen (Begemann u. a. 2011a).

4.2.7 Digitale Grenzarbeit: Jugendliches Handeln in digital-vernetzten Medienwelten

Alltagsleben, Ausdrucksformen und Handlungsräume Jugendlicher (vgl. Kap. 3) sind heute von digitalen Medien und Technologien durchdrungen. Quer zu Zeiten in Bildungsinstitutionen und in Familie gehen junge Menschen über digitale Medien zeit- und ortsunabhängig ihren eigenen Interessen nach, sind in Kontakt mit Peers und Partnern bzw. Partnerinnen und orientieren und inszenieren sich politisch, kulturell und religiös. An Attraktivität gewinnen Online-Räume für Jugendliche umso mehr, je weniger öffentliche Orte ihnen für Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse zur Verfügung stehen.

Junge Menschen nehmen die Sozialen Netzwerke und Plattformen, Online-Communities und Blogs vor allem in Dienst, um sich reflektiert mit der eigenen Person und mit eigenen Themen auseinanderzusetzen und mit Gleichgesinnten ihre Begeisterung und Vorliebe für spezifische Interessen zu teilen. Im Vordergrund stehen dabei sowohl die eigene Individualität als auch der Austausch bzw. die Interaktion mit Anderen oder einem Publikum. Sie tragen damit ihren Teil an einer „Convergence Culture“ (Jenkins 2006a) bei, die sich durch das Zusammenwachsen verschiedener Technologien, Medien und Inhalte auszeichnet und in der die Grenzen zwischen Produzierenden und Konsumierenden („prosumer“) (Jenkins 2006a; Bruns 2008) als auch Amateuren/Amateurinnen und Professionellen (Deuze 2007) zunehmend verwischen. Über Praktiken wie Modding und Hacking schaffen sich junge Menschen auch Möglichkeiten, manipulativ in die Software und damit auch Konsumkultur einzugreifen, und als Fans fügen sie massenmediale Inhalte in andere Kontexte und transformieren ihre Bedeutung. Zwischen den genannten Praktiken, Szenen und Kulturen existieren immer auch zahlreiche Schnittstellen, wie ein Blick in die Kommunikationsumgebung einzelner Gamer und Gamerinnen zeigt: Diese vernetzen sich nicht nur über spezielle Gaming-Websites, sondern auch in Sozialen Netzwerken, formieren sich darüber hinaus über Video- bzw. Gaming-Kanäle sowie gamende Persönlichkeiten auf Videokanälen und bringen sich teils auch wissend und ironisch in Let´s Play-Videos oder kreativ-manipulierend und programmierend in „Machinima“[54]-Produktionen oder beim Modding ein. Bildungs- und Teilhabeerfahrungen junger Menschen sind heute immer auch mit Medienerfahrungen verknüpft.

Die meiste Zeit verbringen Jugendliche im Social Web und insbesondere mit Sozialen Netzwerken und Messenger-Apps. Um erkannt zu werden und das gewünschtes Feedback zu erhalten, sind Jugendliche aufgefordert, persönliche Inhalte und Klarnamen bzw. ausreichend Kontextinformationen zu verwenden, sodass sie für ihr soziales Netzwerk identifizierbar sind. Dies erfolgt aktuell vor allem über Profile und vorstrukturierte Eingabemasken, die den Spielraum für selbstbestimmte und eigensinnige Selbstpositionierungen beschränken. Die Eingaben sind in der Regel öffentlich zugänglich bzw. bedürfen einer gesonderten Einstellung, wenn sie nur für einen selbst gewählten Kreis sichtbar sein sollen. Problematisiert wird die „öffentliche Datenpreisgabe“ von Jugendlichen vor allem im Hinblick auf Autoritätspersonen wie Eltern und Lehrende, auch möchten sie sich vor peinlichen Situationen schützen. Den Staat und Unternehmen haben Jugendliche als Verwerter kaum im Blick. Sie schaffen sich vor allem „persönliche Öffentlichkeiten“, d. h. Informationen werden also nicht per se und einseitig an ein großes Publikum verbreitet, sondern in einem selbst gewählten Netzwerk dialogisch geteilt (Schmidt 2013). Nur weil persönliche Informationen ins Internet gestellt werden, sind sie für Jugendliche also nicht gleich öffentlich (Lange 2008). Unter den aktuellen Bedingungen, bemühen sie sich um eine prekäre „networked privacy“ (vgl. Marwick/Boyd 2014).

Aktuell konzentriert sich das digitale Ökosystem junger Menschen vor allem auf vier Dienste, wobei sich drei davon (WhatsApp, Facebook, Instagram) in der Hand eines Unternehmens befinden, sodass dieses Unternehmen Zugriff auf eine unbegrenzte Menge an Daten zu einzelnen Personen und Gruppen hat. Die Daten sind über technische Mittel bzw. Verweise wie Links, Codes, URL-Parameter usw. verknüpft und lassen sich nur schwer und vor allem nicht selbstständig löschen. Aufgrund der Persistenz dieser im Netz gespeicherten Informationen und dem zu erwartenden weiteren Zusammenwachsen von Anwendungen aus dem Bereich der Social Software mit anderen Diensten, wird es in Zukunft möglich sein, immer detailliertere (Daten)Profile einzelner Personen zu erstellen. Für Jugendliche besteht hier ein Dilemma: Soziale Inklusion ist im digitalen Ermöglichungsraum Jugend somit nur unter Preisgabe persönlicher Daten möglich. Dies erklärt wohl auch, warum Jugendliche zwar Risiken ihres Handelns benennen, aber ihr eigenes Handeln oftmals nicht entsprechend ausrichten (können). Die

---

[54] Der Begriff Machinima setzt sich aus „machine“ (engl. für Maschine) und „cinema“ (engl. für Kino) zusammen. Es handelt sich um Filme, die mit Hilfe von Spiel-Engines inszeniert werden: Das Spiel wird zum Drehort, die Schauspielenden sind virtuelle Figuren (Biermann u. a 2010, S. 68–70).

genannten Dilemmata werden von Jugendlichen mit formal geringerem Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status offenbar noch etwas weniger reflektiert.

Herausfordernd erscheint das Verhältnis Jugendlicher auch zum Urheberrecht. Indem die Jugendlichen selbst Content produzieren und dabei auf bestehende mediale Inhalte zurückgreifen, geraten sie immer wieder auch in Situationen, in denen sie mit ihrem Medienhandeln gegen geltendes Recht verstoßen. Die Unternehmen halten sich zurück, solange der Mehrwert stimmt und Jugendlichen ihnen sowohl ein größeres Publikum und Daten bescheren als auch erfolgreich für ihre Produkte werben. Dementsprechend entwickeln junge Menschen in der Regel auch erst dann ein Bewusstsein für ihr strafwidriges Verhalten, wenn sie in ihrem Bekanntenkreis negative Erfahrungen mit Abmahnungen gemacht haben (Wagner u. a. 2010; Rakebrand 2014). Unterstützung und Orientierung suchen Jugendliche aktuell eher bei Freunden und Freundinnen, selten bei Eltern. Einige Jugendliche signalisieren auch, dass sie sich von der Teilhabe an einem gesellschaftlichen Diskurs, in dem urheberrechtliche Bestimmungen ausgehandelt werden, ausgeschlossen fühlen (Rakebrand 2014).

Deutlich wird auch: Das Netz präsentiert sich nicht als ein demokratischer und herrschaftsfreier Raum, wie anfänglich erhofft, sondern ist vielfältig vorstrukturiert. Die Einstiegsbarrieren sind teilweise sehr hoch, für Jugendliche mit Behinderungen ist die Teilnahme z. B. zum Teil gar nicht möglich; aber auch Jugendliche, die im Internet auf weniger technische und sprachliche Kommunikationsbarrieren treffen, benötigen eine umfangreiche Medienkunde und auch soziale und technische Unterstützung, um sich souverän in den konvergenten Kommunikationswelten zu bewegen, sich positionieren und neue Bildungsoptionen erschließen zu können. Herausfordernd sind auch Praktiken wie Hate Speech, Cybermobbing, Shitstorms, Toxic behavior, die bewusst darauf zielen, Personengruppen zu schädigen und exklusive Räume und Identitäten zu wahren und zu schützen.

Eine Herausforderung stellt weiterhin die digitale Kommunikation dar, da Gestik, Mimik und weitere Merkmale der direkten Face-to-Face Kommunikation fehlen. Grundsätzlich wird Kommunikation als „glaubwürdig“ bzw. „wahrhaftig“ eingestuft, wenn die beanspruchte Urheberschaft bzw. Behauptung einer bestimmten Identität als Urheber oder Urheberin stimmig erscheint (Greis 2001). Durch die digitale Kommunikation wird es zunehmend schwerer, Fälschungen und Manipulationen zu durchschauen und Authentizitätsgaranten zu bestimmen. Eine Vertrauensbasis zwischen allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen herzustellen, wird somit zu einer zukünftig zunehmend bedeutenderen Angelegenheit und Aufgabe.

Der digitale Ermöglichungsraum eröffnet Jugendlichen somit einerseits neue Autonomieräume und Teilhabemöglichkeiten und damit auch Optionen, die Kernherausforderungen der Selbstpositionierung, der Verselbstständigung und in Ansätzen auch der Qualifizierung zu bearbeiten, er konfrontiert sie gleichermaßen aber auch mit gesellschaftlichen Grenzverschiebungen und Zumutungen wie die neuen Formen der Überwachung, der Datensammlung und personenbezogenen Analyse des (Online-)Verhaltens zeigen. Weitere Anforderungen ergeben sich in Situationen, in denen junge Menschen mit ihrem Medienhandeln (bewusst und unbewusst) gegen geltendes Recht verstoßen (z. B. Urheberrecht, Strafrecht) als auch über neue Formen von Grenzverletzungen bzw. Ausgrenzungs- und Schließungspraktiken. Deutlich wird ebenfalls, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen partizipieren (können). Auf die Zumutungen, die den digitalen Ermöglichungsraum Jugend eingrenzen und die Herausforderungen, die sich daraus für Jugendliche ergeben, wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

4.3 Zumutungen und Herausforderungen des digital-vernetzten Lebens

Das Leben in digital-vernetzten Welten fordert Jugendlichen einen anspruchsvollen Balanceakt ab. Sie erwerben die erforderlichen Kompetenzen, so formulierte es bereits der Begründer des Konzepts *Baacke*, nur im Umgang mit den Medien selbst. *Baacke* verweist allerdings auch darauf, dass das Konzept Medienkompetenz nicht nur das Subjekt im Blick hat, sondern auch ein Gestaltungsziel auf überindividueller gesellschaftlicher Ebene anvisiert, „nämlich den Diskurs der Informationsgesellschaft“ (Baacke 1996, S. 120). Ein solcher Diskurs bezieht zum einen alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme mit ein (ebd.), er schützt das Konzept aber auch vor einer subjektiven Verkürzung bzw. davor, dass es zu einer Verlegenheitsformel mutiert, „die immer dann gebraucht wird, wenn es um die Verlagerung der Verantwortung auf den Einzelnen geht“ (vgl. Kübler 1998, S. 22). Im Folgenden wird der Blick daher auch auf die strukturellen Bedingungen gelenkt und aufgezeigt, welche sozial ungleichen Zugänge und kommunikationskulturellen Herausforderungen sowie infrastrukturellen Zumutungen den digitalen Ermöglichungsraum Jugend einschränken und Jugendliche damit auch davon abhalten, sich am Diskurs über die Ausgestaltung der digitalen Moderne zu beteiligen.

4.3.1 Strukturell-bedingte sozial ungleiche Zugänge

Die digitale Infrastruktur eröffnet Jugendlichen zahlreiche soziotechnische Möglichkeitsräume und Optionen zur Positionierung und Verselbstständigung (vgl. Abs. 4.2). Die Teilhabe und Art der Partizipation ist allerdings weiterhin nicht ein Ergebnis zufälliger individueller Präferenzen, sie entfalten sich vielmehr in Abhängigkeit von dem Wohnort, dem formalen Bildungsabschluss, dem sozio-ökonomischen Status, dem Geschlecht, von Behinderungen und einem unklaren aufenthaltsrechtlichem Status – und häufig auch in Kombination der Aspekte miteinander und damit auch ungleich verteilten materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen.

Die Frage des differenten und ungleichen Zugangs wurde in den letzten Jahrzehnten anhand der Begriffe digitale Spaltung und digitale Ungleichheit bzw. *Digital Divide* oder *Second-Level Digital Divide* (Hargittai/DiMaggio 2001; Hargittai 2002) diskutiert. Die Diskussion um den *Digital Divide* bezog sich anfänglich auf die theoretischen Wurzeln der Hypothese der Wissenskluft, die von einer Ungleichheit des Wissens durch Zugangshindernisse zu Medien und neuen Technologien ausging. So zeigen repräsentative Zahlen und qualitative Studien bis heute isolierende und segregierende Effekte der Distribution von neuen Medien unter der Perspektive von Zugang und Aneignung, besonders unter Medienkompetenzkriterien. Deutlich wird hier, dass eine digitale Kluft bzw. Spaltung zwischen Jugendlichen, die das Internet (aktiv) nutzen, und jenen, die es nicht nutzen, nach wie vor existiert. Diese Kluft zeigt sich aktuell vor allem bei Menschen mit Behinderungen und Geflüchteten im Zugang zu digitalen Medien, bei anderen sozialen Gruppierungen stärker in der Art und Weise der Medienaneignung, die sich zwischen einem eher souveränen und vielseitigen und einem eher konsumorientierten und einseitigen Umgang mit Medien bewegt. Deutlich wird insgesamt, dass eine differenzierte mehrdimensionale und gruppenspezifische bzw. diversitätssensible Betrachtung der Medienwelten Jugendlicher erforderlich ist, um ungleiche Zugänge und Aneignungsweisen erkennen und damit einhergehende Risiken durch entsprechende Maßnahmen mindern oder Teilhabechancen erhöhen zu können. Der Einfluss der genannten Kategorien, teils auch in Kombination, wird im Folgenden dargestellt.

Wer partizipieren möchte, benötigt einen Zugang zur digital-vernetzten Infrastruktur. Ende 2015 können in Deutschland 70,1 Prozent der Haushalte auf eine Verbindungsgeschwindigkeit von über 50Mbit/s zurückgreifen (TÜV Rheinland 2015, S. 19). Es zeigen sich jedoch deutliche regionale Disparitäten; so wird die Verfügbarkeit unterschiedlicher Breitbandklassen mit sinkendem Urbanisierungsgrad geringer (TÜV Rheinland 2015). Können noch 85,8 Prozent der Haushalte in städtischen Regionen Deutschlands Verbindungsgeschwindigkeiten von über 50Mbit/s nutzen, trifft das für halbstädtische Gemeinden nur für 58,4 Prozent und für ländliche Gemeinden nur für 28,3 Prozent der Haushalte zu[55]. Unterschiede zeigen sich auch bezogen auf die Bundesländer. Laut Breitbandatlas sind die ostdeutschen Bundesländer deutlich schlechter versorgt als die westdeutschen Bundesländer: Hamburg liegt bei einer Bandbreite von über 50Mbit/s mit 94,4 Prozent vorn, gefolgt von Bremen (93,5 %), Berlin (90,1 %), Nordrhein-Westfalen (76,2 %), Schleswig-Holstein (74,6 %), Hessen (72,1 %), Baden-Württemberg (71,6 %), Niedersachsen (71,1 %), Saarland (70,9 %), Rheinland-Pfalz (69 %) und Bayern (68,4 %), gefolgt mit einem größeren Abstand von Brandenburg (55,4 %), Mecklenburg-Vorpommern (52,5 %), Thüringen (50,4 %), Sachsen (49,6 %) und Sachsen-Anhalt (41,9 %) (ebd., S. 8ff.). Auch der D21-Digital-Index 2015 kommt zu dem Ergebnis, dass der Digitalisierungsgrad proportional zur Ortsgröße ansteigt und damit weiterhin Unterschiede zwischen städtischen Regionen und ländlichen Regionen bestehen (D21-Digital-Index 2015). Die verfügbare Breitbandklasse hat Auswirkungen auch auf die Nutzungsmöglichkeiten des Internets; Dienste, die ein höheres Datenvolumen benötigen, sind bei geringeren Breitbandklassen nur eingeschränkt verfügbar.

Weitere Aspekte, denen nach wie vor eine große Relevanz bei der Ausgestaltung des digitalen Lebens zukommt, sind der formale Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status. Sowohl der Zugang und die Ausstattung mit digitalen Medien als auch die Nutzungsvielfalt und Medienkompetenz sind in der Gruppe Jugendlicher mit geringer formaler Bildung nach wie vor weit unterdurchschnittlich ausgeprägt. Junge Männer und junge Frauen, die ein Gymnasium besuchen, besitzen – in der genannten Reihenfolge – im Jahr 2013 etwas häufiger als Real- und Hauptschüler und -schülerinnen einen eigenen MP3-Player (70 % vs. 59 %), eine Digi-

---

[55] Zur Erläuterung: Bei städtischen Gemeinden handelt es sich – laut Breitbandatlas (TÜV Rheinland 2015) – um Gemeinden mit einer Bevölkerung größer als bzw. gleich 500 Einwohner/km² (500 EW/ km² ≤ x), bei halbstädtischen Gemeinden um Gemeinden mit einer Bevölkerung größer als bzw. gleich 100 Einwohner/km² und kleiner 500 Einwohner/km² (100 EW/ km² ≤x < 500 EW/ km²) und bei ländlichen Gemeinden um Gemeinden mit einer Bevölkerung kleiner als 100 Einwohner/km² (x < 100 EW/ km²). In Deutschland verteilen sich ca. 21,92 Mio. Haushalte auf städtische Gemeinden, ca. 13,57 Mio. auf halbstädtische Gemeinden und ca. 4,39 Mio. Haushalte auf ländliche Gemeinden.

talkamera (57 % vs. 46 %), ein Radio (59 % vs. 51 %), einen Computer/Laptop (78 % vs. 72 %). Feste Spielekonsolen (54 % vs. 39 %) und Fernsehgeräte (63 % vs. 51 %) sind hingegen etwas häufiger bei jungen Frauen und jungen Männern, die auf die Haupt-/Realschule gehen, anzutreffen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 46ff.). Die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht zeigt weiterhin, dass digitale Spiele insbesondere für junge Männer eine große Bedeutung haben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 31) und diese auch besser mit festen Spielekonsolen und Computer/Laptop ausgestattet sind (ebd., S. 7ff.). Bezogen auf den mobilen Zugang zum Internet nimmt laut *Shell-Studie* 2015 der soziale Status ebenfalls Einfluss. Demnach verfügen „Arbeitslose Jugendliche" deutlich seltener über ein Smartphone (65 %), auch nutzen mit ansteigendem „sozialen Status" mehr Jugendliche das Smartphone – dies gilt auch für Laptop/Notebook. In den westlichen Bundesländern (82 %) ist das Smartphone ebenfalls häufiger ein Zugangsweg zum Internet als in den östlichen (76 %; Shell Deutschland Holding 2015, S. 125). Wenngleich das Tablet insgesamt noch deutlich niedrigere Prozentwerte hat, kommen die genannten Erklärungsfaktoren – bis auf das Alter – auch hier zum Tragen. Weitere Differenzen zeigen sich im Hinblick auf das Medienhandeln. Sie werden vor allem auf unterschiedlich verfügbares ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (*Bourdieu*) zurückgeführt, wobei die Kapitalien wiederum Einfluss auf Präferenzen und Medienkompetenzen nehmen. Jugendliche, die weniger gut mit den genannten Kapitalien ausgestattet sind, legen demnach ein bildungsinstitutionell weniger anschlussfähiges Medienhandeln an den Tag und bevorzugen eher „kommunikations- und unterhaltungsorientierte" Angebote, während Jugendliche, die über mehr Ressourcen verfügen, eine stärker „informationsbezogene" Internetnutzung praktizieren (Otto u. a. 2005, S. 14, 23; Iske u. a. 2004, S. 7; Zillien 2006; Wagner 2008, S. 219ff.; Kutscher 2009; Livingstone u. a. 2015). Junge Frauen und junge Männer, die auf die Haupt-/Realschule gehen, sehen z. B. intensiver fern und spielen, wenn sie männlich sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit auch intensiver: Die durchschnittliche Spieldauer bei den Zwölf- bis 19-Jährigen beträgt bezogen auf alle Spieloptionen (Computer-, Konsolen-, Online-, Tablet-, Smartphonespiele) laut der aktuellen *JIM-Studie* 87 Minuten an Wochentagen (114 Minuten an Wochenenden), wobei Jungen an Wochentagen doppelt so lange (122 Min: Mädchen 50 Min.) und am Wochenende dreimal so lange spielen wie Mädchen (167 Min: Mädchen 58 Min.) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 44; Klingler u. a. 2015, S. 202). Auffällig ist, dass Gymnasiasten und Gymnasiastinnen (Mo-Fr: 75 Min., Sa-So: 96 Min.) deutlich kürzer spielen als Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungshintergrund (Mo-Fr: 103 Min., Sa-So: 137 Min.) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 44). Dies bestätigt die aktuelle *Shell-Studie* (2015, S. 141): Jugendliche, die eine Haupt-und Realschule besuchen, spielen demnach etwas häufiger (38 % spielen täglich digital) als Jugendliche, die auf das Gymnasium gehen (30 % spielen täglich digital). Die *Shell-Studie* zeigt auch, dass sich unter den intensiver Spielenden vor allem die zwölf- bis 25-jährigen jungen Männer bzw. hier insbesondere die Zwölf- bis 14-Jährigen befinden.

Eine Studie der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen (Schmidt u. a. 2009) hat unter den zwölf- bis 24-jährigen Jugendlichen vier Internet-Nutzer- und Nutzerinnen-Typen identifiziert: Wenignutzende, Community-Orientierte, Aktive Informationsmanager und -managerinnen und spieleorientierte Nutzer und Nutzerinnen. Hauptschüler und -schülerinnen gehören der Studie zufolge mit größerer Wahrscheinlichkeit zu den „Spielenden", die ein starkes Interesse an Online-Spielen haben und das Internet nahezu täglich nutzen, vor allem dessen Video- und Filmangebote. Ihre größte Vorliebe gilt den Videoplattformen. Deutlich seltener sind Hauptschüler und Hautschülerinnen unter den „Community-Orientierten" zu finden, die vor allem und nahezu täglich Online-Communities aufsuchen oder unter den „aktiven Informationsmanager und -managerinnen", die sich durch einen besonders intensiven und vielseitigen Umgang mit dem Internet charakterisieren lassen und in einem nennenswerten Umfang Content generieren und produktive Formen der Internet-Nutzung an den Tag legen (ebd., S. 93ff.).

Unterschiede in der Mediennutzung zeigen sich des Weiteren bei der Büchernutzung. Bis heute gehören Schüler und Schülerinnen vom Gymnasium und der Realschule zu den intensiveren Lesenden. Sie verbringen mit 68 bzw. 65 Minuten über eine Stunde am Tag mit Lesen, die Hauptschüler und Hautschülerinnen lesen im Vergleich dazu täglich 46 Minuten. Der Anteil der Nichtlesenden ist bei den Hauptschülern und Hautschülerinnen mit 44 Prozent insgesamt am höchsten; gegenüber 2012 zeigt sich hier eine deutliche Steigerung um zehn Prozentpunkte. Bei den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen hat im Vergleich dazu nur jeder Zehnte keinerlei Interesse an Büchern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 20). Deutlich wird weiterhin, dass junge Frauen sich stärker der Lektüre von (gedruckten) Büchern zuwenden und wesentlich häufiger lesen als junge Männer (täglich/mehrmals pro Woche: 45 % : 27 %; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 22). In einer älteren, im Auftrag des Bundesfamilienministeriums beauftragten Untersuchung zur

sprachgebundenen Nutzung von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern von Frauen mit ehemals sowjetischem und jugoslawischem sowie griechischem, italienischem und türkischem Migrationshintergrund, wurde ebenfalls deutlich, dass auch hier insbesondere die 15- bis 21-jährigen jungen Frauen eine größere Affinität zum gedruckten Wort haben. Deutlich wird ebenfalls, dass auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergründen der Bildungshintergrund Einfluss nimmt, wie eine Schweizer Studie mit Zwölf bis 16-Jährigen zur Printmedienmediennutzung von Jugendlichen zeigte, wonach Jugendliche aus tendenziell ressourcenstärkeren Elternhäusern auch hier auffallend häufiger lesen (Bonfadelli 2010, S. 261). Auch die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem der Bildungsgrad und die Lesesozialisation in der Familie, nicht jedoch der Migrationshintergrund entscheidend für das Leseverhalten ist.

Insgesamt lässt sich damit eine leichte Tendenz erkennen, dass Gymnasiasten und Gymnasiastinnen einen etwas besseren Zugang zu Medien haben, die eine größere Optionenvielfalt in der Nutzung bieten, als Haupt- und Realschüler und Schülerinnen. Letztere zeigen eine stärkere Affinität zur Bewegtbildkommunikation (digitales Spielen, Fernsehen) und deutlich weniger Interesse am Lesen von Büchern – wodurch ihnen der Anschluss an die Bildungsinstitution Schule erschwert wird.

In den genannten Studien wurde bereits deutlich, dass der Migrationshintergrund allein keinen hinreichenden Erklärungsgrund für ein differentes Medienverhalten liefert. Auch anfängliche Bedenken, dass die Medienkommunikation zur Segregation beiträgt, konnten inzwischen ausgeräumt werden. Alter, Geschlecht, formaler Bildungshintergrund und sozio-ökonomischer Status haben bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ähnlicher Weise Einfluss auf die Mediennutzung wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Heft u. a. 2010; Simon/Neuwöhner 2011, S. 466ff.). Eher qualitativ orientierte Studien, die sich mit der (Satelliten-) Fernsehnutzung von Menschen mit Migrationshintergrund (z. B. Gillespie 1995; Robins 2004), mit der Nutzung sogenannter „Ethnoportale“ im Internet (Hugger 2009), der kommunikativen Konnektivität von Menschen mit Migrationshintergrund (Hepp u. a. 2011) oder der Medienkommunikation in transnationalen Familien (Greschke 2015) auseinandergesetzt haben, machen deutlich, dass Medien von Jugendlichen mit Migrationshintergründen sowohl als Informations- und Kommunikationswerkzeuge als auch insbesondere als Erinnerungs-, und Koordinationswerkzeuge genutzt werden; Medien bei ihnen also auch dazu dienen, Brücken zum Herkunftskontext herzustellen und emotionale Fürsorgegemeinschaften aufrechtzuerhalten (Greschke 2015). Medien werden so immer auch dazu genutzt, sich zwischen dem Herkunfts- und Ankunftsland in „hybriden Räumen“ (Nederveen Pieterse 1998; Pries 1998, 2008) translokal über Ländergrenzen hinweg zu verorten.

Die immense Bedeutung des Internet bzw. der zeit- und raumunabhängigen Kommunikation wird dann insbesondere im Kontext von Fluchtbewegungen deutlich. So zeigt eine aktuelle explorative Studie mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (Kutscher/Kreß 2015), dass es zu den ersten Handlungen der jungen Geflüchteten im Aufnahmeland gehört, sich ein Mobiltelefon zu besorgen und einen Account in dem aktuell populärsten Sozialen Netzwerk einzurichten, um mit der Familie und mit Peers, aber auch mit pädagogischen Fachkräften, zu kommunizieren. Eine hohe Relevanz haben auch Deutsch-Lern-, Übersetzungs- sowie Navigations-Apps. Darüber hinaus zeigen sich auch bei Geflüchteten jugendtypische Nutzungsweisen unabhängig vom Flüchtlingsstatus, insbesondere in Bezug auf die Identitätsarbeit über Netzwerkprofile. Resümiert wird in der Studie, „dass digitale Medien und Dienste für die soziale und bildungsbezogene Teilhabe der jungen Flüchtlinge von hoher Relevanz und quasi alternativlos sind“ und „integrierende Potenziale eröffnen“ (ebd, S. 3).

Insgesamt finden sich somit einige Hinweise dafür, dass die Kommunikation über digitale Medien bei Jugendlichen mit Migrationshintergründen und insbesondere auch geflüchteten Jugendlichen eine noch stärker sozial unterstützende Funktion hat als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Insbesondere bei geflüchteten Jugendlichen kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sie mit Ankunft in Deutschland Zugang zum Internet haben. In den stationären Einrichtungen, in die sie teils aufgenommen werden, ist der Zugang begrenzt, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken digitaler Medien findet hier auch nicht statt (ebd.).

Einfluss auf die Ausstattung und Nutzung von Medien nimmt, dies wurde bereits deutlich, auch die Kategorie Geschlecht. So sind junge Frauen insgesamt besser mit Digitalkameras ausgestattet, junge Männer mit festen Spielekonsolen und Computer/Laptop (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 7ff.). Für die Frage nach der sozialen Ungleichheit ist vor allem das Mediennutzungsverhalten relevant. So zeigt sich nach wie vor, dass Medien mit ihren Inhalten unterschiedliche Passungsverhältnisse ermöglichen. Der soziale und interaktive Austausch mit Anderen und die Buchlektüre im privaten Umfeld („bedroom-culture“, McRobbie/Garber 1979, S. 224) ist laut repräsentativer Studien im Jugendalter weiterhin eher für junge Frauen attrak-

tiv, junge Männer zeigen im Vergleich eine stärkere Außenorientierung (Böhnisch/Funk 2002, S. 51f.), die heute auch das digitale Spiel in „fremden Welten“ einschließt. Diese Muster sind seit 2008 relativ stabil – trotz deutlichem Anstieg der Nutzung insgesamt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 26). So nehmen die „kommunikativen Aktivitäten“ bei den weiblichen Internetnutzerinnen laut *JIM-Studie* 2015 rund die Hälfte der Nutzungszeit in Anspruch. Sie nutzen auch stärker den aktuell bei Jugendlichen populärsten Instant-Messaging-Dienst (WhatsApp) sowie einen Online-Dienst, der zum Teilen von Fotos und Videos und damit auch zur Kommunikation einlädt (Instagram) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 32). Wenn junge Frauen digital spielen, spielen sie auch eher Spiele, die mehr Interaktionsmöglichkeiten bieten (Quandt/Wimmer 2008). Grundsätzlich spielen Jungen aber weiterhin häufiger (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 31, 57). Weitere Unterschiede bei den Geschlechtern zeigen sich beim Download bzw. Ansehen von Videos bzw. der Nutzung von Videoportalen und der Nutzung des Internet als Abspielstätte von Musik – hier sind die jungen Männer interessierter (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 32). Junge Frauen wenden sich stärker dem Fernseher zu (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 22) und sehen laut der *JIM-Studie* 2014 mit einer Sehdauer von 141 Minuten am Tag 34 Minuten länger fern als Jungen (107 Minuten) (Klingler u. a. 2015, S. 202). Junge Männer lesen etwas häufiger Zeitungen (täglich/mehrmals pro Woche: 35 % : 27 %) (Feierabend u. a. 2014, S. 598).

Das Medienhandeln der Geschlechter stellt sich damit im frühen Jugendalter relativ stereotyp dar. Nicht zuletzt die kommunikationswissenschaftliche Genderforschung hat deutlich gemacht, dass Geschlecht als Klassifikationssystem, Strukturkategorie und Ideologie bedeutsam wird. Medien bieten demnach Subjektpositionen und Passungsverhältnisse (Trepte/Reinecke 2010) an, die zur Herausbildung geschlechtlicher Identitäten herausfordern und damit gleichzeitig auch einen gesellschaftlichen Status zuweisen. Über das unterschiedliche Medienhandeln positionieren sich junge Menschen somit „männlich“ oder „weiblich“ („doing gender“) (Gildemeister/Wetterer 1992). Darüber hinaus wird das Geschlecht auch zur Beschreibung, Definition und Kategorisierung von alltagsweltlichem Medienhandeln und zur differenten Begutachtung dieses Handelns herangezogen. Das Medienhandeln von Mädchen wird im Zuge dessen gern kommunikations- und beziehungsorientiert und das der Jungen eher informations- und technikinteressiert eingestuft (Klaus 2005) – dieser Einstufung liegen dann je unterschiedliche Bewertungen zugrunde. Die präsentierten Zahlen müssen daher vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert werden. Sie liefern damit vor allem eines: Erklärungshinweise dafür, wie das System der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit (Butler 1991) das Medienhandeln strukturiert und auch die Erhebungsmethoden beeinflusst. Aus der Perspektive sozialer Ungleichheit ist dieses stereotype Medienhandeln problematisch, da über die Selbstpositionierungen Jugendlicher als „männlich“ und „weiblich“ und die Selbstsozialisation unter Peers Rollen fortgeschrieben werden; im Zuge dessen kommt es aber auch zu digitalen Ausschließungs- und/oder Anpassungsprozessen. Jugendliche exkludieren sich beispielsweise selbst, indem sie Tätigkeiten und Räume meiden und somit ihren Handlungsradius begrenzen (Cote 2014). Zu problematisieren sind in diesem Kontext auch die Medien selbst, die weiterhin stereotype Bilder und Geschichten und damit unterschiedliche Passungsverhältnisse anbieten, aber auch der gesellschaftliche Diskurs, der Positionierungen jenseits binärer Konstruktionen erschwert.

Besonders betroffen von digitaler Exklusion sind Jugendliche mit Behinderungen. Wenngleich es bis heute an repräsentativen Daten zur Medienausstattung und zum Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen mit Behinderungen in Deutschland und auch international mangelt[56], sich hier ein dringender Forschungsbedarf abzeichnet, finden sich in den wenigen vorliegenden Studien, die allerdings nicht ausschließlich mit Jugendlichen sondern überwiegend mit Erwachsenen (Aktion Mensch 2010, Gutiérrez/Martorell 2011)[57] durchgeführt wurden, doch bereits Hinweise dafür, dass Menschen mit Behinderung von einer mehrdimensionalen Benachteiligung betroffen sind. Deutlich wird in den wenigen vorliegenden Untersuchungen auch, dass es sich bei Menschen mit Behinderungen um eine höchst heterogene Gruppe handelt und sich dies auch auf die Mediennutzung auswirkt. Weiterhin finden sich Hinweise dafür, dass die Intensität und Art der Nutzung als auch Nutzungsmotive stark von der Art der Beeinträchtigung und den Lebensverhältnissen der Befragten abhängen. Was die Nutzungsmotive angeht, betonen die befragten Personen mit Sehbeeinträchtigungen z. B. vor allem die Informationsfunktion

---

[56] Umfassende und aktuelle Erkenntnisse wird hier erstmals eine Studie der *TU Dortmund* und des *Hans-Bredow-Instituts* liefern. Mit deren Veröffentlichung ist im Herbst 2016 zu rechnen.

[57] Gründe dafür, dass die Medienausstattung und das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen oder Menschen mit Behinderungen so selten erfasst wurden, finden sich zum einen in den Untersuchungsmethoden, da diese ihre Teilnahme teils unmöglich machen. Bei internationalen Vergleichsstudien z. B. im Schulbereich ist ein Vergleich zudem schwierig, da die Schulform Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums gänzlich unbekannt ist (vgl. Bosse 2016).

des Internets, während sinnes- und körperlich-motorisch Beeinträchtigten die Kommunikationsfunktion wichtiger ist (Aktion Mensch 2010, S. 44). Von digitaler Exklusion betroffen sind offenbar vor allem Personen mit Lernschwierigkeiten bzw. geistigen Beeinträchtigungen (ebd., S. 59ff.; Mayerle 2014, S. 7ff.). Als Gründe angeführt werden insbesondere materielles Kapital und ein erschwerter Zugang zu Informationen (Mayerle 2014, S. 7ff.). Erschwerend kommt für Jugendliche mit Behinderungen hinzu, dass sie „in einem durch Betreuung geprägtem Umfeld (leben), in dem eher die Risiken der Computertechnologie für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen in den Vordergrund gestellt werden und die Unterstützung der digitalen Teilhabe nicht als ein Schwerpunkt der Förderung und Assistenz gesehen wird“ (ebd., S. 7). Auf weniger Vorbehalte trifft bei den Erziehungsberechtigten das Fernsehen. Dies wird in einer Studie deutlich, in der das Fernsehnutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung mit dem von Schülerinnen und Schülern von Regelschulen verglichen wurde (Funke 2007). Demnach verbringen Förderschüler und Förderschülerinnen signifikant mehr Zeit mit Fernsehen, schauen im Durchschnitt 1,3 Stunden länger fern und nutzen häufiger Privatsender. Der in der Studie so bezeichnete Vielseher ist männlich, geht auf eine „Schule für Erziehungshilfe“ und hat einen eigenen Fernseher. Hinweise für eine stärkere extensive und unterhaltungsorientierte Mediennutzung bei Förderschülerinnen und Förderschülern finden sich auch im *Sozialbericht der Bundesregierung* von 2013. Allerdings werden auch hier Querlagen zu anderen Kategorien deutlich (Geschlecht, Bildung, Herkunft, sozio-ökonomische Verhältnisse). Deutlich wird dem Bericht ebenfalls, dass Menschen mit Behinderungen häufiger in armutsgefährdeten Haushalten leben, durchschnittlich häufiger arbeitslos oder nur geringfügig beschäftigt sind oder Leistungen der sozialen Grundsicherung beziehen (BMAS 2013b, S. 128ff.) als auch häufiger mit nur einem Elternteil zusammen leben (ebd., S. 74). Erwähnenswert ist dies vor allem, da aus der Medienforschung bekannt ist, dass neben dem sozio-ökonomischen Hintergrund auch das soziale Umfeld einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Nutzungsstilen hat und ein ressourcenärmeres Umfeld eine begrenztere, unterhaltungsorientierte und rezeptive Mediennutzung unterstützen kann. Hierzu liefert auch eine Studie zur Mediensozialisation von sozial benachteiligten Heranwachsenden in Österreich Hinweise (Paus-Hasebrink/Kulterer 2014). In dieser Langzeitstudie wurden 20 sozial benachteiligte Familien bezüglich ihres Mediennutzungsverhalten über sieben Jahre (2005 bis 2012) lang beobachtet und befragt. Problematisches Medienverhalten, so stellte sich heraus, war bei diesen Kindern vor allem ein Symptom prekärer Lebensbedingungen.

Aktuell zeigt sich also in der Mediennutzung von Jugendlichen mit Behinderungen eine insgesamt mehrdimensionale Benachteiligung ab. Um teilhaben zu können, müssen Jugendliche einige Barrieren überwinden. Nach wie vor werden nur wenige Medien und Technologien barrierefrei entwickelt. Die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (BITV), die eine uneingeschränkte Nutzung der Informationstechnik ermöglichen soll, nimmt aktuell ausschließlich staatliche Stellen in die Pflicht. Für Jugendliche haben aber vor allem privatwirtschaftlich betriebene Informations- und Kommunikationsangebote Bedeutung. Da Deutschland sich in Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet hat, alle geeigneten Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Behinderung den gleichberechtigten Zugang zu Information und Kommunikation einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen zu gewährleisten, ist der Gesetzgeber aufgefordert, auch privatwirtschaftliche Anbieter in die Verantwortung zu nehmen. Darüber hinaus fehlt weiterhin die Förderung einer inklusiven Medienbildung, die verstärkt auch die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderungen ermöglicht (Mayerle 2015).

Deutlich machen die quantitativen Befunde, dass alle Jugendlichen das Internet neben der Informationsbeschaffung vor allem zur Pflege und Erweiterung ihres Freundschaftsnetzwerkes und im Kontext sozialer und jugendkultureller Praktiken nutzen oder nutzen möchten – und damit auch zur Bearbeitung der Kernherausforderungen des Jugendalters. Je nachdem, welche strukturell bedingten ungleichen Zugänge vorliegen und auf welche materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen sie zurückgreifen können, entfalten Jugendliche eher konsumorientierte und einseitige oder eher produktive und kreative Mediennutzungsstile. Differenzierte Zugänge zu Informationsquellen, Kreativität und Selbstbestimmung im Medienhandeln sind nach wie vor eher jenen vorbehalten, die aus ressourcenstärkeren Milieus stammen (Wagner/Theunert 2006; Kutscher u. a. 2009, vgl. Bosse 2017). Insbesondere für die Gruppe geflüchteter Jugendlicher, die Gruppe Jugendlicher mit Behinderungen als auch für Jugendliche in prekären Lebenskonstellationen zeichnet sich noch ein großer Forschungsbedarf ab. Deutlich wird bereits, dass diese Gruppen noch stärker vom First-Level-Digital Divide betroffen sind und ihre Teilhabe am Medienhandeln erschwert wird. Besonders berücksichtigt werden sollte auch, dass digital-vernetzte Medien für Flüchtlinge zusätzliche Funktionen erfüllen, da diese durch die Flucht nachhaltig von ihren sozialen und kulturellen Ressourcen abgeschnitten werden und (digitale) Medien von ihnen somit nicht nur zur Bewältigung

ihrer jugendlichen Lebenslage und Identitäts-, Erinnerungs-, und Kommunikationswerkzeug, sondern auch für fluchtspezifische Herausforderungen genutzt werden. Deutlich werden hier die Folgen des Global Access Divide (Global Internet Report 2015):[58] Die digitale Spaltung im Zugang zu digitalen Medien zwischen technisch mehr und weniger entwickelten Ländern ist *in* Deutschland angekommen. Dies macht besondere Maßnahmen erforderlich – im Hinblick auf zu schaffende Zugänge und bei der Förderung von Medienkompetenz. Bei Jugendlichen mit Behinderungen zeigen sich ebenfalls die Folgen des First-Level-Digital Divide. Für sie ist eine Teilnahme an den digital-vernetzten Medienwelten nach wie vor nicht selbstverständlich, vielmehr sind sie auf je unterschiedliche technische und medienpädagogische Unterstützung angewiesen, die ihnen bislang aber weitgehend verwehrt wird. Sowohl für Jugendliche mit Behinderungen als auch für geflüchtete Jugendliche ist außerdem das Risiko größer, in einer ressourcenarmen Umgebung und in prekären Lebenskonstellationen aufzuwachsen, in denen eine extensive und insbesondere unterhaltungsorientierte Medien- bzw. Fernsehnutzung geduldet und die informativen und kommunikativen Potenziale – wie mögliche Autonomiegewinne über digitale Medien – nicht erkannt werden. Dies dürfte insbesondere für Jugendliche mit Behinderungen hoch bedeutsam sein, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung und der immer noch bestehenden Barrieren auf Hilfen angewiesen und in ihrem Handeln einer stärkeren sozialen Kontrolle ausgesetzt sind. Aber auch in stationären Hilfen sind die digitalen und somit vor allem auch sozialen Verwirklichungschancen für junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen längst noch nicht ausgeschöpft (vgl. Abs. 4.4.3.2; Kap. 7).

Deutlich wird insgesamt, dass es eine differenzierte mehrdimensionale bzw. diversitätssensible Betrachtung der Medienwelten Jugendlicher braucht, um ungleiche Zugänge und Aneignungsweisen erkennen zu können. So zeichnen sich aktuell bereits einige Risikogruppen ab, erst in der Kombination und unter Berücksichtigung der spezifischen Lebenslagen wird jedoch deutlich, wo die besonderen Herausforderungen für die jeweiligen Gruppen liegen. Bei digitalen Vielspielenden ist z. B. die Wahrscheinlichkeit größer, dass ein formal niedriger Bildungshintergrund das Risiko eines eher konsumorientierten und einseitigen Umgangs mit Medien befördert, in Kombination mit dem Geschlecht kann sich das Risiko durchaus steigern; hier sind vor allem Jungen betroffen, für die das Spiel zudem eine passende Möglichkeit darstellt, sich männlich zu positionieren (doing gender). Bei Mädchen zeichnen sich soziale Ungleichheiten dann eher über soziale und kulturelle Schließungsmechanismen und Anpassungsprozesse ab, die sie in ihrem Handlungsradius einschränken. Soziokulturelle Milieus, Geschlechtszugehörigkeiten und die kulturelle Herkunft entfalten ihre Wirkung auch dahin gehend, dass Jugendliche nicht nur in ihren Lebenswelten, sondern auch im Internet digitale Räume suchen, wo sie „unter sich“ sind. Ihr Handeln kann dann gleichermaßen eine sozial unterstützende und identitätsstabilisierende (Tillmann 2006; Hugger 2009; Theunert 2009) als auch eine segregierende Funktion haben (Klein 2008). Zuordnungen und Abgrenzungen, die die Jugendlichen in Online-Räumen vornehmen, sind also auch das Ergebnis „komplexer ressourcenabhängiger relativer Positionierungen im sozialen Raum“ (Kutscher/Otto 2010, S. 82). Zukünftig braucht es somit einerseits eine inklusive Medienbildung, d. h. mehr zielgruppenspezifische und an die Lebenssituationen und -lagen von Jugendlichen angepasste Angebote zur Förderung von Medienkompetenz. Es mangelt andererseits aber auch an der Infrastruktur und an den organisatorischen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen und Institutionen sowie – nach wie vor – an tiefer reichenden Untersuchungen, die das Medienhandeln in sozialen On-/Offline-Kontexten differenziert und im Sinne der Grundlagenforschung und medienpädagogischer Begleit- und Praxisforschung prozessbezogen analysieren (Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest 2009)[59].

4.3.2 Kommunikative Rahmenbedingungen

Mit Einführung des Internet wurde die Hoffnung verbunden, dass sich ein offener und (herrschafts-)freier virtueller Raum etablieren würde, in dem Menschen sich unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrer Hautfarbe, ihrem Geschlecht usw. auf Augenhöhe begegnen, sich im Zuge dessen neue soziale und kulturelle Formationen und auch Identitäten herausbilden, die zur einer Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses und der globalen Gesellschaft beitragen würden. Diese Anfangseuphorie ist einer großen Ernüchterung gewichen, so dominieren aktuell z. B. Diskurse über Hate Speech und die Verbreitung extremistischer Ideolo-

---

58 Vgl. Global Internet Report 2015: Mobile Evolution and Development of the Internet. Verfügbar über: http://www.internetsociety.org/globalinternetreport/ [18.09.2016].

59 Vgl. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf [19.10.2016].

gien im Internet. Demnach wird das Internet immer mehr auch dazu genutzt, bestimmte Personen oder Personengruppen herabzusetzen, zu verunglimpfen, auszuschließen oder sogar zur Gewalt gegen diese aufzurufen.

Laut einer Online-Befragung der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen (Forsa/LfM 2016), haben 91 Prozent der 14- bis 24-jährigen jungen Menschen schon einmal Hate Speech bzw. Hasskommentare im Internet gesehen und jeder zweite aus dieser Gruppe hat sich auch schon mal mit einem Hasskommentar befasst, vor allem weil diese ihn und sie entsetzten (78 %) oder ein für die Person relevantes Thema behandelt wird (72 %). 31 Prozent der jungen Menschen bzw. 53 Prozent beschäftigen sich aber auch häufiger mit Hasskommentaren, weil sie diese unterhaltsam oder interessant finden; über alle Altersstufen verteilt sind es etwas häufiger Männer (36 %) als Frauen (29 %). 23 Prozent der jungen Menschen haben für Hasskommentare voll und ganz oder eher Verständnis – auf die Gesamtgruppe gerechnet erneut etwas mehr Männer (21 %) als Frauen (14 %). Über ein Drittel der 14- bis 24 Jährigen hat den Hasskommentar bzw. den Verfasser oder die Verfasserin aber auch schon mal bei dem entsprechenden Portal gemeldet und 27 Prozent haben auch einen Hasskommentar kritisiert. Allein ein Prozent der jungen Menschen gibt an, dass sie einen Hasskommentar geschrieben haben und zwei Prozent haben auf Hasskommentare geantwortet, um die Verfasser der Kommentare zu unterstützen (Forsa/LfM 2016).

Deutlich machen die Zahlen und Diskurse über Hate Speech einmal mehr, dass das Internet bzw. die vernetzten Computer nicht per se egalisieren, sondern sie vielmehr einer „Nutzungs- und Bedeutungsoffenheit“ unterliegen und ihren Charakter erst im Kontext einer spezifischen Rahmung und im Zuge sozialer Aneignung entfalten (Höflich 1998). Erforderlich ist ein gelernter und reflektierter Umgang mit den Rahmenbedingungen der digitalen Kommunikation, zu denen vor allem die Möglichkeit (teil)anonymer Kommunikation, die globale Reichweite, die rasante virale Verbreitung und Persistenz der Inhalte gehören.

Jugendliche lernen diese Merkmale peu á peu im Rahmen ihrer virtuellen Raumerkundungen kennen; nicht immer durchschauen sie gleich, was in den Räumen gerade vor sich geht und was zu erwarten ist (ebd.) – darin liegt sicher auch ein Reiz. Den Umgang mit der digitalen Kommunikation suchen Jugendliche zuvorderst unter sich, im Kontext der Peers (vgl. Abs. 3.3 und Abs. 4.2). Sie lernen hier alsbald, dass mediale Einschränkungen bzw. die „medienbedingte Kommunikationsarmut“ (Walther 1992) im Netz kompensiert werden kann, z. B. durch die Benutzung nonverbaler und paraverbaler Botschaften (z. B. über Emoticons, ASCII-Art, Soundwörter, Aktionswörter, Großbuchstaben, Akronyme, Emojis). Nichtsdestotrotz scheint es immer wieder auch zu Kommunikationsstörungen oder Missverständnissen zu kommen, die dann zu Fehleinschätzungen und Konflikten führen; nicht zuletzt auch dadurch, dass sich der Kreis an Kommunikationspartnern und -partnerinnen beständig erweitert (vgl. Abs. 4.2.1.4). Hier verlangt es eine Einübung in sozialverträgliches Medienhandeln, die eine Verständigung über soziale Standards im Miteinander voraussetzt.

Deutlich geworden ist ebenfalls, dass die (teil)anonyme, anfangs vor allem noch textbasierte Netzkommunikation aufgrund fehlender visueller Kontrolle soziale Hemmungen abbauen kann und einen offeneren Austausch über persönliche und schambesetzte Themen begünstigt – sich enthemmte Effekte zeigen (Kiesler u. a. 1984). Dies kann durchaus dienlich sein, sowohl im Kontext einer Kennenlernphase oder Beziehungsanbahnung als auch in professionellen Online-Beratungskontexten (vgl. Abs. 4.4.3.2). Die enthemmenden Effekte können allerdings auch dazu führen, dass vorschnell Intimes weitergegeben (z. B. im Rahmen von Sexting) und ggf. auch missbräuchlich verwendet und weitergeleitet wird. Derartige mögliche Effekte sind frühzeitig mit Jugendlichen (auch zu ihrem Schutz) zu reflektieren.

Der enthemmende Effekt der digitalen Kommunikation und auch die mögliche Anonymität verleiten offenbar nicht zuletzt auch immer mehr Menschen dazu, bestimmte Personen oder Personengruppen verbal online zu attackieren und herabzusetzen, sie zu verunglimpfen oder auch zur Gewalt gegen diese aufzurufen. Soziale Praktiken wie Cyber-Mobbing, Hate Speech aber auch ideologische Propaganda sind Ausdruck solch neuerlicher Ausprägungen kommunikativer Diskriminierung und Gewalt, von der Jugendliche sowohl als Opfer und Täter bzw. Täterinnen betroffen sind. Hier ist eine frühzeitige reflektierte Einführung in soziale und demokratische Umgangsforen auch in der digitalen Kommunikation notwendig.

Weitere Herausforderungen der digitalen Kommunikation ergeben sich im Rahmen der Alltagskommunikation. Jugendliche müssen angesichts der Vollausstattung mit Mobiltelefonen und Vollvernetzung über die von ihnen favorisierten Internetdienste davon ausgehen, dass alle Menschen in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis up to date sind, sich Informationen in Windeseile verbreiten, herumsprechen, damit öffentlich werden und nicht mehr im Internet löschbar sind. Welche Nachricht welchen Effekt hat, ist nur schwer vorhersehbar. Auch im Hinblick auf die zugrunde liegende technische Dateninfrastruktur und gegenwärtige Datensammlung und -auswertung

sind die Reichweiten und Konsequenzen des gegenwärtigen Handelns schwer absehbar (vgl. Abs. 4.2.1.3 und Abs. 4.3.3). Zudem ist Jugendlichen weitgehend unklar, was online erlaubt ist bzw. wie Online-Verfehlungen geahndet werden. An wen wendet sich der oder die Jugendliche? Was kann er oder sie erwarten? Oder was kann er oder sie auch selbst (z. B. präventiv) tun? Der öffentliche Diskurs schürt eher eine Hilflosigkeit im Umgang mit diesen Fragen, Unterstützungsangebote finden sich aktuell nur wenige im Internet. Dass Jugendliche auf diese hingewiesen oder aufgeklärt werden, ist aktuell eher unwahrscheinlich (vgl. Abs. 4.4). Auch hier sind frühzeitig eine Aufklärung und die Etablierung geeigneter Schutzmaßnahmen erforderlich, die zum Beispiel auch das „Recht auf Vergessen“ im Internet einschließen (vgl. Abs. 4.3.4).

Je nach Situation und Rahmung müssen Jugendliche somit – angelehnt an das grundlegende Modell der Massenkommunikation von *Lasswell* (1948) – heute *selbst* entscheiden, wem sie was in welchem Kanal mit welchem Effekt sagen möchten und ihre Kommunikation entsprechend anpassen, also je nach Raum und Rahmung teils anonym oder teilanonym oder dann wiederum authentisch kommunizieren. Eine frühzeitige Entwicklung und Einübung in die neuen sozialen und kulturellen Praktiken ist daher erforderlich, insbesondere im Jugendalter, da hier zunehmend eigene (virtuelle) Wege gegangen werden. Notwendig ist auch eine gemeinsame Verständigung über Normen, Werte und Rechte in einer digitalen Kultur. Dies setzt nicht zuletzt auch gemeinsame (internationale) ethische Standards und verbindliche rechtliche Regelungen voraus.

4.3.3 Infrastrukturelle Zumutungen

Ob und wie selbstbestimmt Menschen partizipieren können, hängt nicht nur von Strukturkategorien, vorhandenen Ressourcen und Medienkompetenzen ab, sondern auch von infrastrukturellen Voraussetzungen. Zu nennen sind hier die Auswirkungen globaler, kommerzieller Machtstrukturen und -konzentrationen auf die Gestaltung der Hard- und Software und des Medienangebots. Weiterhin anzuführen sind die zunehmend automatisierten bzw. algorithmisierten Verarbeitungen und Analysen von großen Datenmengen (Big Data Analytics), die u. a. zur Vorhersage zukünftiger Zustände und Entwicklungen (Predictica Analyse) dienen und in Folge von darauf aufbauenden Entscheidungen und Maßnahmen auch normbildend und verhaltensbestimmend wirken können.

Die Datenverarbeitung findet heute zunehmend automatisiert, anhand zumeist unter Verschluss gehaltener und hochkomplexer, logisch kaum noch erschließbarer Algorithmen statt. Intensiviert wird die Datensammlung dadurch, dass immer mehr Dinge des Alltags mit Sensoren und Datenschnittstellen ausgestattet sind („Internet der Dinge“). Zukünftig bedeutsamer werden in diesem Kontext neben den beliebten Smartphones insbesondere auch „Wearables“, d. h. eng am Körper oder in der Kleidung befestigte computergestützte Geräte und Sensoren wie z. B. Uhren oder Brillen (Smartwatches, Smart Glasses). Sie ermöglichen vielfältige Formen des sogenannten Trackings, der Datenerfassung von Personen und Objekten in Echtzeit, und tragen ebenfalls dazu bei, dass immer mehr Lebensregungen vermessen werden können. Die Wearables verweisen auf ein weiteres Phänomen, das unter dem Stichwort Human Enhancement diskutiert wird, im Zuge dessen Technologien (z. B. RFID Implantate) am und im Körper implementiert werden, um das Leben und den Alltag zu erleichtern. Die Möglichkeiten der Datensammlung und -auswertung nehmen damit ein bislang unvorstellbares Ausmaß an und begründen neue diverse Optionen zur Selbstoptimierung und Fremdkontrolle (vgl. Abs. 1.2.6).

(Nicht nur) Jugendliche werden ermuntert, ausgewählte Dienste und Plattformen zu nutzen und sich in ihrem Handeln auf diese proaktiv einzustellen bzw. einzustimmen. Die Macht der Dinge bzw. des Designs liegt hier „in der Aufforderung zu bestimmten Modi dinglicher Praktiken (des Konsums, der Rezeption, der Kreativität etc.)“ (Jörissen 2014, S. 227) – und kann zwar auch ermöglichend und ermächtigend wirken, im Hinblick auf die Mainstream-Angebote zeichnen sich aktuell aber vor allem beschränkende und formierende Aspekte ab (ebd.). Jugendliche werden zudem dazu angehalten, innerhalb eines digitalen Ökosystems bei wenigen Anbietern zu bleiben – wodurch sich Machtasymmetrien weiter verstärken (Gapski 2015, S. 73; vgl. Roßnagel/Richter 2017).

Auf der Basis eines exklusiven Datenprofils bekommen sie nicht nur gezielt personenbezogene Werbung platziert, sondern in Suchmaschinen auch nur das zu sehen, was zu ihrem Profil bzw. Weltbild und bisher artikulierten Präferenzen passt („Filter Bubble“) oder sie interagieren vordergründig mit Menschen, die aufgrund automatisierter Analysen bzw. Algorithmen in ihrem Sozialen Netzwerk prominent platziert werden („EdgeRank“) (Pariser 2011, S. 45f.) bzw. sie sind mit ihren Informationen nur für andere sichtbar, wenn ihre Inhalte bereits eine entsprechende Reichweite haben („Newsfeed Algorithmus“). Durch die exponentielle Zunahme und Sammlung von personenbezogenen Daten ist es zudem nicht nur möglich, einzelne Personen zu identifizieren

und deren Daten in vorher nicht antizipierten Kontexten zu verwenden, sondern auch kollektive Lebensstrukturen detailliert nachzuvollziehen. Die anonymen „Big Data-Muster wirken auf diese Weise genauso negativ auf die Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen und die freie Kommunikation und Willensbildung in der Gesellschaft insgesamt ein, wie dies das Bundesverfassungsgericht bereits im Volkszählungsurteil als Auswirkungen personenbezogener Überwachung prognostiziert hat“ (Roßnagel/Richter 2017 unter Bezugnahme auf BVerfGE 65, 1 (43)).

Um *Jugend zu ermöglichen*, sind daher zukünftig auch die Bedingungen des Persönlichkeitsschutzes, der Informations- und Meinungsfreiheit und der informationellen Selbstbestimmung – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Kernherausforderungen in der Lebensphase Jugend – zu gewährleisten und Datenschutzregelungen und -maßnahmen hieran anzupassen. Die Politik und insbesondere auch die Unternehmen sind daher zukünftig verstärkt in die Pflicht zu nehmen, darüber hinaus zeichnen sich auch neue Aufgabenfelder für die Medienpädagogik und -forschung ab.

Aus demokratietheoretischer und rechtlicher Sicht wird durch die zu beobachtende Monopolisierung und Konzentration auf wenige Unternehmen und die Filterung von Informationen v. a. die *Meinungsvielfalt* und die Vielfalt kultureller und politischer Sichtweisen begrenzt, wodurch die politische Chancengleichheit gefährdet wird und das Risiko von Diskriminierungen steigt (vgl. Roßnagel/Richter 2017). Auch werden Big Data-Analytics bereits dazu genutzt, die Meinungsbildung bewusst zu steuern, so z. B. im US-amerikanischen Wahlkampf 2012 (Richter 2013).

Weiterhin gefährdet ist das allgemeine Persönlichkeitsrecht, insbesondere das Grundrecht auf *informationelle Selbstbestimmung*. Nach wie vor sollte jeder und jede selbst darüber entscheiden können, wann und innerhalb welcher Grenzen persönliche Lebenssachverhalte über ihn oder sie offenbart werden (BVerfGE 65, 1 (42) – und Entscheidungen auch nachträglich korrigieren dürfen: „Das Grundrecht dient dabei auch dem Schutz vor einem Einschüchterungseffekt, der entstehen und zu Beeinträchtigungen bei der Ausübung anderer Grundrechte führen kann, wenn für den Einzelnen nicht mehr erkennbar ist, wer was wann und bei welcher Gelegenheit über ihn weiß.“ (BVerfG, Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 22. August 2006 – 2 BvR 1345/03 – Rn. 65). Da Jugendliche mit der Wahrnehmung ihrer Auskunfts- und Mitwirkungsrechte teils strukturell überfordert sind, benötigen sie professionelle Unterstützung in der Kontrolle und Durchsetzung ihrer Rechte. Vorgeschlagen wir hier u. a., dass die Aufsicht der Datenschutzbeauftragten sich insbesondere auf die Unterstützung Jugendlicher beziehen sollte (vgl. Roßnagel/Richter 2017).

Sicherlich haben und können Jugendliche auch selbst dafür Sorge tragen, dass Internetanbieter und andere möglichst wenig über sie erfahren. Sie können z. B. ihre Auskunfts-, Löschungs- und Berichtigungsansprüche nutzen, die ihnen nach §§ 33 ff. BDSG, ab dem 25.5.2018 Art. 12 ff. DSGVO, zustehen, um die bereits erhobenen Daten zu kontrollieren oder zu korrigieren (vgl. Roßnagel/Richter 2017). Aus drei Gründen geraten diese Mittel des *Selbstdatenschutzes* aber an ihre Grenzen: Erstens widerspricht die weitgehende Datenaskese dem derzeitigen gesellschaftlichen Kommunikationsparadigma: Wer nicht (digital) kommuniziert, nimmt nicht teil. Weiterhin sind Jugendliche im Rahmen der gesellschaftlichen Kernherausforderungen an diese Lebensphase – der Selbstpositionierung, Qualifizierung und Verselbstständigung – in besonderem Maße betroffen. Darüber hinaus kann die Datenaskese auch durch statistische Korrelationen im Zuge von Big Data Analytics umgangen werden. Aus diesen Gründen ist es weiterhin wichtig, Medienkompetenz und damit auch Datensparsamkeit zu fördern. Jugendliche ausschließlich hierauf zu verweisen, greift aber zu kurz, da „die Ausübung von Betroffenenrechten, also die Durchsetzung von Rechtsansprüchen gegenüber internationalen Großunternehmen von Kindern und Jugendlichen noch weniger erwartet werden kann als von Erwachsenen.“ (vgl. Roßnagel/Richter 2017). Neben einer verstärkten Förderung insbesondere kritischer Medienkompetenz (Dander 2014; Brüggen 2015), sind zukünftig vor allem der Selbstdatenschutz und die Betroffenenrechte Jugendlicher zu stärken und die Datenschutzinfrastruktur anzupassen, nicht zuletzt unter verstärkter Mitwirkung auch von (und mit den) Jugendlichen (vgl. Aßmann u. a. 2016).

Anfang 2012 hat die EU-Kommission einen umfassenden Modernisierungsvorschlag für das europäische Datenschutzrecht in Form einer Datenschutz-Grundverordnung vorgelegt. Es folgten ein überarbeiteter Entwurf des EU-Parlaments mit vielen Änderungsvorschlägen in 2014 und zuletzt, Mitte 2015, eine wiederum stark überarbeitete Version des Entwurfs vom Rat der Europäischen Union. Die Verabschiedung der Datenschutz-Grundverordnung erfolgte am 27. April 2016, sie trat am 25. Mai 2016 in Kraft. Für die Mitgliedstaaten gilt sie nach einer Übergangsfrist von zwei Jahren ab dem 25. Mai 2018. Die Datenschutz-Grundverordnung weist zwar einige positive Entwicklungen zur Durchsetzung einheitlicher europäischer Datenschutzstandards auf, wie etwa

die Erweiterung des Anwendungsbereichs des Datenschutzrechts auch auf das Angebot von Internetdiensten aus Drittländern, oder die Anforderung einer Sicherung von Datenschutz durch Technikgestaltung und Voreinstellungen. Insgesamt ist die Verordnung aber zu unterkomplex ausgefallen und daher nicht ausreichend an den Datenschutzrisiken, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, orientiert. Sie bringt insbesondere einen klaren Rückschlag für die Rechtssicherheit bezüglich des Datenschutzes bei der Nutzung von Internetdiensten, auch gegenüber der deutschen Rechtslage (z. B. hinsichtlich der Forderung einer kindgerechten Sprache, dem Recht auf Löschung, dem Recht auf Anonymisierung und Pseudonymisierung, datenschutzfreundlicheren Voreinstellungen, Verarbeitung von Gesundheitsdaten (vgl. Roßnagel/Richter 2017).

Ein technisches Mittel, das für den *Selbstdatenschutz* häufig ins Gespräch gebracht wird, ist die Verschlüsselung von Daten bei E-Mail-Inhalten über Verschlüsselungsstandards wie PGP (Pretty Good Privacy). Hier werden aber nur die Inhalte der Nachrichten verschlüsselt, weiterhin für Dritte erkennbar bleibt, wer wann mit wem kommuniziert hat. Das gilt auch für die Verschlüsselung der Kommunikation zwischen Browser und Server (z. B. mit SSL). Hierbei sind die Nutzer und Nutzerinnen zudem auf die Serverbetreiber angewiesen, können diesen Schutz also nicht selbstständig ausführen. Eine weitere Möglichkeit, das eigene „Web-Verhalten“ zu verschleiern, ist, über spezifische Dienste die eigene IP-Adresse zu verbergen. Obwohl das individuelle Surfverhalten nachvollziehbar bleibt, ist es dann schwierig, es den tatsächlichen Nutzerinnen und Nutzern zuzuordnen.

Unterstützt werden kann der Selbstdatenschutz zudem durch eine einfachere Sprache, und zwar nicht nur, wenn sich – entsprechend der bislang geltenden Regelung – ein Angebot speziell an Kinder richtet. Vielmehr werden hier grundsätzlich Bedarfe deutlich, bezogen auf Menschen aus einem anderen Sprachraum, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen oder Menschen, die mit dem Rechtsjargon wenig vertraut sind. Anbieter sind daher aufgefordert, Einwilligungserklärungen und Geschäftsbedingungen in einer Sprache anzubieten, die möglichst viele Menschen verstehen können.

Neben Empfehlungen zur *Datensparsamkeit* sind zukünftig auch verstärkt sowohl aufklärende, kritische Positionen als auch praktische Hilfestellungen zum digitalen Leben zu geben, wozu es z. B. auch gehört, Möglichkeiten der Verschlüsselung (dies geschieht aktuell z. B. über „Cryptoparties“[60]) als auch Anonymisierung und Pseudonymisierung aufzuzeigen und Hinweise auf Alternativprogramme (Freie Open-Source Software) zu liefern (Zorn 2015a, b). Damit zeichnet sich für Pädagoginnen und Pädagogen, die (nicht nur) mit Jugendlichen arbeiten, ein immenser Weiterbildungsbedarf ab.

Erforderlich ist es weiterhin, die sozio-technischen Entwicklungen kontinuierlich zu analysieren und zu reflektieren und daran anknüpfend notwendige Maßnahmen auch für den Schutz von Jugendlichen zu formulieren, um ihnen einen eigenverantwortlichen Umgang mit der aufkommenden Technologie zu ermöglichen. Dabei ist besonders zu beachten, dass die informationelle Selbstbestimmung grundsätzlich kein paternalistisches Schutzprogramm, sondern ein Konzept der Möglichkeit zur Eigenverantwortung enthält (vgl. Roßnagel/Richter 2017). Im Zuge dessen sind insbesondere auch neue Entwicklungen wie Wearables kritisch in den Blick zu nehmen, da mit ihnen – ganz nebenbei und ohne, dass Jugendliche den Umfang der Erhebung bewusst steuern – immer mehr und immer intimere personenbezogene Daten gesammelt werden können. Die dauerhaften Auswirkungen der Erhebung und Verarbeitung von Körperdaten („Self-Tracking“) sind heute noch nicht vollständig absehbar. Die ersten aufkommenden Krankenversicherungstarife zeigen aber, dass diese Daten auch finanzielle Folgen für den Einzelnen im Hier und Jetzt aber insbesondere auch später haben können.[61]

Darüber hinaus sind weiterhin *datenschutzfreundliche Voreinstellungen* und Privacy by Design (Datenschutz per Technik) wichtig. Es kann nicht davon ausgegangen werden und ist Jugendlichen auch nicht zuzumuten, dass Erziehungsberechtigte ihre Internetnutzung durchgängig eng begleiten. Sinnvoller erscheint es, dass Dienstanbieter zum Schutz von Kindern und Jugendlichen für technische Maßnahmen sorgen, die die Verarbeitung personenbezogener Daten möglichst minimieren – dies schließt das Recht zum anonymen oder pseudonymen Handeln im Internet ein. Darüber hinaus sind Kinder und Jugendliche durch die Förderung von Medienkompetenz für das Leben in der digitalen Infrastruktur zu sensibilisieren und zu stärken.

---

60 Eine CryptoParty bezeichnet ein Treffen von Menschen mit dem Ziel, sich gegenseitig grundlegende Verschlüsselungstechniken (zum Beispiel Tor, VPN, OpenPGP) beizubringen. CryptoPartys sind öffentlich und nicht-kommerziell und unterstützen Open-Source-Software.

61 Der oder die Versicherte legt z. B. im Rahmen des Programms seiner Krankenkasse Ziele fest, die er/sie erreichen möchte. Den jeweils erreichten Status teilt er/sie der Versicherung über eine spezielle App mit. Für besondere Maßnahmen wie die Teilnahme an Fitnesskursen können Extra-Punkte vergeben werden. Motiviert wird der/die Versicherte über Rabatte oder Gutscheine. Problematisch wird die Datensammlung dann, wenn die gesammelten „Fitness-Daten“ mit den Versicherungsdaten zusammengefügt und daraus neue Risikokalkulationen vorgenommen werden, die dann Auswirkungen auch auf angebotene Tarife im späteren Leben haben.

4.3.4 Jugendgerechter Datenschutz

Das Datenschutzrecht trägt der besonderen tatsächlichen und rechtlichen Situation minderjähriger Internetnutzerinnen und -nutzer bislang nicht ausreichend Rechnung. Unterschiede zur Situation der Erwachsenen ergeben sich im Bereich der Zulässigkeit der Datenverarbeitung (Einwilligung durch Jugendliche, Vertragsdatenverarbeitung) und der Transparenz der Datenverarbeitung (vgl. Roßnagel/Richter 2017).

Voraussetzung für die Wirksamkeit der Einwilligung gemäß § 4a Abs. 1 Satz 1 BDSG ist, dass sie auf der aufgeklärten Entscheidung der Betroffenen beruht. Die/der Betroffene muss also zuvor über die Folgen der Einwilligung informiert worden und sich der Tragweite ihres/seines Handelns bewusst sein (Einsichtsfähigkeit). Die Unternehmen werden darum u. a. in §§ 4 Abs. 3 und 4a Abs. 1 BDSG, § 33 Abs. 1 BDSG, § 34 BDSG und § 13 TMG verpflichtet, Transparenz über die Verwendung personenbezogener Daten durch Unterrichtung und Benachrichtigung der Betroffenen herzustellen. Um den Jugendlichen eine selbstbestimmte Entscheidung zu ermöglichen, sollten die Anbieter verpflichtet werden, sie in altersgerechter, verständlicher Sprache aufzuklären.

Die Einsichtsfähigkeit eines Menschen ist im Unterschied zur Geschäftsfähigkeit rechtlich nicht an ein bestimmtes Lebensalter geknüpft. Sie muss immer im Einzelfall unter Berücksichtigung der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Person und des Entscheidungskontextes ermittelt werden. Die meisten Menschen entwickeln diese Einwilligungsfähigkeit im Laufe ihres Lebens, können diese im Alter aber auch zunehmend wieder verlieren, sodass in Deutschland neben Minderjährigen und Erwachsenen mit geistiger und seelischer Behinderung eine schnell wachsende Zahl alter Menschen von der nachfolgenden Problematik betroffen sind. Jugendliche sind zwar vielfach aufgrund ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten schon der Lage, den Verwendungszusammenhang von Daten im Einzelfall zu verstehen, erfassen aber häufig noch nicht die Tragweite der Datenverarbeitung in einem automatisierten Anmeldungsverfahren. Aus diesem Grunde bestehen vielfach Zweifel an der rechtlichen Wirksamkeit der Einwilligungen, die Minderjährige den Diensteanbietern erteilt haben. Um den im deutschen Vertragsrecht geltenden Schutz Minderjähriger vor Übervorteilung im Geschäftsverkehr Geltung zu verschaffen, müssen die Diensteanbieter daher verpflichtet werden, ein zuverlässiges Verfahren nicht nur zur Altersverifikation, sondern auch zur Prüfung der Einwilligungsfähigkeit einzurichten. Liegt diese Einwilligungsfähigkeit nicht vor, bedarf es der Einwilligung der gesetzlichen Vertretung.

Die wirksame Einwilligung in die Datenverarbeitung spielt neben den gesetzlichen Erlaubnistatbeständen eine zentrale Rolle für die Diensteanbieter. Unter diesen Erlaubnisvorschriften sind wiederum solche wichtig, die sich auf ein bestehendes Schuldverhältnis und die Erbringung von Diensten stützen, wie § 28 Abs. 1 Nr. 1 BDSG oder §§ 14 und 15 TMG. Damit diese Erlaubnistatbestände überhaupt greifen, bedarf es eines wirksamen Vertrages mit dem Kind oder Jugendlichen über die Dienstangebote. Da die AGB der Anbieter in der Regel für die Minderjährigen nachteilige Regelungen enthalten, z. B. Regelungen, die ihr Recht auf informationelle Selbstbestimmung einschränken, können die beschränkt geschäftsfähigen Jugendlichen solche Verträge nur mit Zustimmung ihrer Eltern schließen. Die Anbieter müssten also prüfen, ob es sich bei den Nutzerinnen und Nutzern um eine Minderjährige oder einen Minderjährigen handelt und ob in diesem Fall die Einwilligungen der Personensorgeberechtigten in den Vertragsabschluss vorliegen. Gleiches gilt für die Erlaubnistatbestände der §§ 95 Abs. 1, 96, 97 und 98 TKG, die ebenfalls einen wirksamen Nutzungsvertrag über Telekommunikationsdienste voraussetzen (vgl. Roßnagel/Richter 2017, S. 42). Da auch von Jugendlichen kein so besonnener Umgang mit personenbezogenen Daten erwartet werden kann, wäre ein technisch implementierter Datenschutz, wie etwa die Verpflichtung der Internetdiensteanbieter, Datenschutzeinstellungen standardmäßig auf der höchsten Schutzstufe einzustellen, eine weitere wichtige Komponente. Die Datenschutzgrundverordnung verlangt jedoch in Art. 25 Abs. 2 nicht die datenschutzfreundlichste Voreinstellung, sondern nur diejenige Voreinstellung zur Erfassung personenbezogene Daten, „deren Verarbeitung für den jeweiligen (vom Anbieter) bestimmten Verarbeitungszweck erforderlich ist“ (ebd.). Die Anbieter sollten dagegen verpflichtet werden, dafür Sorge zu tragen, dass Kinder und Jugendliche möglichst wenig personenbezogene Daten im Internet hinterlassen.

Die europäische Datenschutzgrundverordnung wird sowohl den Datenschutzregeln des Bundesdatenschutzgesetzes als auch denen des Telemediengesetzes gegenüber vorrangig anzuwenden sein. Auch der Telekommunikationsdatenschutz wird teilweise durch die Grundverordnung verdrängt (vgl. Roßnagel/Richter 2017, S. 42). Die Grundverordnung enthält zwar Regelungen, die auf die Nutzung von Internetangeboten durch Kinder und Jugendliche zugeschnitten sind, diese greifen allerdings die differenzierten Erlaubnistatbestände für verschiedene Datentypen in § 11 ff. TMG und § 91 ff. TKG nicht auf. Alle Datenverarbeitungen sollen künftig anhand des kurzen Katalogs in Art. 6 Abs. 1 DSGVO beurteilt werden, der äußerst abstrakte Erlaubnistatbestände enthält,

die erst durch jahrelange Einzelrechtsprechung auf verschiedene Dienste, Geschäftsmodelle und Datentypen konkretisiert werden müssen. *Roßnagel* und *Richter* werten dies als „klaren Rückschlag für die Rechtssicherheit bezüglich des Datenschutzes bei der Nutzung von Internetdiensten für alle Nutzer inklusiver Kinder und Jugendlicher“ (Roßnagel/Richter 2017, S. 47). Hier braucht es zukünftig ein stärkeres politisches und internationales Engagement für die Rechte von Kindern und Jugendlichen.

4.3.5 Glaubwürdigkeit und Qualität von Quellen

Herausforderungen digitaler Kommunikation zeigen sich für die Jugendlichen auch unter den Aspekten von Glaubwürdigkeit und Qualität. Der Begriff der Glaubwürdigkeit verweist zuallererst auf den bereits diskutierten „paradoxen Authentizitätszwang“, dem Jugendliche unterliegen, wenn sie interagieren und Beziehungen knüpfen/pflegen. Eine glaubwürdige Kommunikation ist immer auch an „Authentizitätsgesten“ geknüpft, mit denen gleichzeitig aber auch Datenprofile angereichert werden. Damit ergibt sich für Jugendliche ein Dilemma: Wenn sie glaubwürdig bzw. authentisch sein wollen – und dies ist aus ihrer Sicht Grundlage für eine gelingende Interaktion und Beziehungspflege und wird von ihnen auch als prinzipiell positive Werthaltung beschrieben (Wagner/Brüggen 2013, S. 157) – müssen sie persönliche Angaben machen. Gleichzeitig wissen sie, dass die im Internet angegebenen Daten auch von anderen genutzt werden (Shell Deutschland Holding 2015, S. 130) und vertrauen den Unternehmen nicht (ebd., S. 135). Zukünftig wird daher nicht nur die Förderung innovativer medienpädagogischer Konzepte benötigt, die auch den Schutz der Daten anderer im Blick haben. In der Verantwortung sind vielmehr auch die Politik und Unternehmen, die durch entsprechende (international abgestimmte) Gesetzesregelungen Jugend und damit auch ein (daten)sicheres Aufwachsen für alle Jugendlichen ermöglichen können (vgl. Abs. 4.3.4). Grundsätzlich bedarf es hier auch noch weiterer Forschung zum Umgang Jugendlicher mit eigenen und fremden Daten und den entwickelten Problemlösungs- und Bewältigungsstrategien in einem datengestützten Leben.

Eine weitere Herausforderung im Hinblick auf das Thema Glaubwürdigkeit zeigt sich beim Umgang mit Informationen Dritter. Jugendliche werden in den derzeitigen Medienumgebungen mit verschiedenen Sichtweisen und kontroversen Darstellungen zu unterschiedlichsten Themen konfrontiert, die Bewertung der Seriosität von Informationsquellen und deren Vertrauenswürdigkeit ist dabei mit einem zunehmenden Aufwand verknüpft. Die Schule leistet hier nur wenig Unterstützung (vgl. Abs. 4.4.2 sowie Kap. 5). Differenziert nach Medientypen zeigt sich im Hinblick auf das Vertrauen Jugendlicher ein relativ konstantes Bild: So geht eine häufige Nutzung eines bestimmten Mediums nicht zwingend mit einer hohen Glaubwürdigkeit einher und umgekehrt; auch vertrauen Jugendliche den Informationen in der Tageszeitung und im Fernsehen bei einer widersprüchlichen Berichterstattung weiterhin mehr als denen im Internet (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 14f.). Um Widersprüche in der Berichterstattung feststellen zu können, müssen Jugendliche allerdings ein intensives Informationsverhalten praktizieren. Wie bereits dargestellt (vgl. Abs. 4.3.1), zeigen sich hier insbesondere im Hinblick auf den Faktor Bildung Unterschiede, sodass hinsichtlich der Möglichkeiten, sich umfassend zu informieren, soziale Ungleichheiten reproduziert werden.

Letztlich steigt mit dem Angebot an Medieninformationen und Quellen auch die Herausforderung an die Selektion: Welchen Quellen kann vertraut werden und aufgrund welcher Angaben? Hier steht dann weniger die Frage der Glaubwürdigkeit als vielmehr die Frage nach der Qualität der Quellen im Vordergrund. Anknüpfend daran wäre zu fragen, wie sich die immer begrenzteren Zeitressourcen bei gleichzeitig zunehmend zeitaufwändigeren Recherchen auf die Feststellung von Glaubwürdigkeit auswirken. Diese Frage ist für die Gesellschaft insgesamt relevant (vgl. Kap. 1).

In Bereichen, in denen Jugendliche selbst als Content-Lieferanten auftreten (vgl. Abs. 4.2), stellt sich aktuell vor allem die Frage nach dem Urheberschutz. Das aus analogen Zeiten stammende und nur teilweise modernisierte Urheberrecht erweist sich als Hindernis für die kreative Entfaltung nicht nur Jugendlicher. Weder das Recht auf freie Benutzung (§ 24 UrhG) noch das Zitatrecht (§ 51 UrhG) oder sonstige Schranken erlauben eine vergleichbar breite und entwicklungsoffene Anwendung wie z. B. die in den USA geltende Fair-Use-Regel (17 US Code § 107), sodass immer wieder auch die Forderung nach einer Übertragung des Regelungsansatzes auf die deutsche Konzeption erhoben wird (Metzger 2010). Alternativ wäre nach der Expertise von *Glaser u. a.* (2017) auch über eine Urheberschranke für die Jugendmedienarbeit nachzudenken, die dann allerdings einen „Freibrief“ ausschließlich für die Nutzung im pädagogischen Kontext ausstellt.

4.3.6 Entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte und menschenverachtende Ideologien

Die digitalen Medien erleichtern Jugendlichen den Zugang zu allen erdenklichen Informationen, so auch zu entwicklungsbeeinträchtigenden, diskriminierenden Inhalten und gruppenbezogenen menschenverachtenden Ideologien. Angesprochen sind damit grundlegende Fragen des Jugendmedienschutzes, dessen Ziel es ist, Medieninhalte aufgrund ihres Gefährdungspotenzials zu beurteilen und deren öffentliche Verbreitung zu regeln, Kinder und Jugendliche aber zeitgleich auch präventiv in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, insbesondere durch die Förderung von Medienkompetenz. In einer Gemengelage unterschiedlicher verfassungsrechtlicher Schutzpflichten und entgegenstehenden Grundrechten von Kindern, Eltern, Medienproduzentinnen und -produzenten sowie Medienanbietern, stellt sich die Ausgestaltung des Jugendmedienschutzes bis heute als komplex und anspruchsvoll dar: „Staatliche Jugendschutzmaßnahmen dürfen nicht unverhältnismäßig in deren Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG), in die Presse-, Film- und Rundfunkfreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 2 GG) sowie in die Kunst-, Eigentums- oder Berufsfreiheit eingreifen (Art. 5 Abs. 3, Art. 14 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG).“ (Dreyer 2013, S. 68). Zu überprüfen ist daher regelmäßig, an welchen Stellen die Schutzziele ohne Grundrechtsbeeinträchtigungen verbessert oder wo der Grundrechtsschutz Betroffener ausgebaut werden kann.

Der aktuelle Schwerpunkt im Jugendmedienschutz wird bei technischen Schutzvorkehrungen und der Altersklassifizierung gesetzt, deren Wirksamkeit angesichts einer fehlenden internationalen Kennzeichnung, der Globalität und Übermacht einiger agierender Medienakteure, der starken Ausdifferenzierung der Mediengeräte und Diensteanbieter, der Konvergenz der Medien und der zunehmenden Bedeutung von Kommunikation und Interaktion umstritten sind. In Bezug auf Jugendliche zeichnet sich zudem ab, dass diese immer mehr selbst aktiv werden und durch eigenes Handeln oder das Handeln Dritter in risikobehaftete Situationen gelangen und Schutzregeln mit zunehmendem Alter an Bedeutung verlieren, sodass der Selbstschutz zunehmend wichtiger wird (vgl. Glaser u. a. 2017). Hier stellt sich die Frage, wie viel Jugendlichen zugemutet werden kann; diese Überlegungen betreffen sowohl den Bereich der Pornografie und Gewalt als auch extremistische Inhalte. Welchen Zugang haben Jugendliche zu diesen Inhalten, vor denen sie geschützt werden sollten? Welchen Einfluss (auf sich und andere) schreiben sie den Inhalten selbst zu?

4.3.6.1 Pornografie und Gewalt

Das Internet wird vor allem für die kommerzielle Verbreitung von Pornografie und pornografischen Elementen verantwortlich gemacht. 2012 machte der Aufruf von Pornografie nach Schätzungen des Berichts eines Onlinemagazins etwa 30 Prozent des gesamten Datenverkehrs im Netz aus (Anthony 2012). Der Zuwachs an unzulässigen Inhalten spiegelt sich auch in den Zahlen von *jugendschutz.net* wieder: „Waren 2004 etwa 4.000 Angebote auf Jugendschutzverstöße kontrolliert worden, lag das Sichtungsvolumen zehn Jahre später bei über 30.000. Die Zahl der dokumentierten Verstöße gegen Jugendschutzbestimmungen wuchs im selben Zeitraum von 1.700 auf 8.000 an“ (Glaser u. a. 2017). Vor allem im Bereich von Sozialen Netzwerken und Messengern haben die Kontaktrisiken zugenommen.

In Bezug auf das Medienhandeln Jugendlicher hat vor allem eine Online-Videoplattform Furore gemacht, auf der sowohl professionelle als auch amateurhafte Pornofilme gezeigt werden. Das Interesse an Pornografie (bzw. Sexualität) und der Plattform hat der Gruppe von Jugendlichen bald das Etikett „Generation Porno“ eingetragen. Alsbald wurde eine sexuelle Verrohung der Gesellschaft diagnostiziert. Diese große Verantwortung, die den Medien zugeschrieben wird, ist empirisch allerdings nicht haltbar. Weder lässt sich eine Tendenz zu früherem Sex bei Jugendlichen beobachten – hier sind die Zahlen seit 2005 eher rückläufig, noch nehmen Teenagerschwangerschaften und Abtreibungen zu. Zudem verhüten Jugendliche heute auch häufiger (Heßling/Bode 2015; Statistisches Bundesamt 2016d sowie Klein 2017).

Im Unterschied zu diesen Behauptungen präsentieren sich Jugendliche gelassener und distanzierter und entwickeln teils auch alternative Interessen zur herkömmlichen Mainstreampornografie (Döring 2013, S. 318ff., S. 326). Etwa zwei Drittel aller 11-bis 17-Jährigen hat Erfahrung mit Pornografie im Internet; es sind vor allem Jungen, die mehr oder weniger regelmäßig Pornos rezipieren. Sie erleben diese zuvorderst erregend, nutzen sie in der Jugend-Clique aber auch dazu, um Souveränität im Umgang mit (auch außergewöhnlichem) Sex zu demonstrieren und sich der eigenen Normalität zu vergewissern (Matthiesen 2012, S. 70). Bei Mädchen sind es nahezu immer vereinzelte Kontakte zur Pornografie. Sie möchten mitreden können und genießen es, gemeinsam

mit Freundinnen etwas Verbotenes oder Peinliches zu tun; sie erleben Pornografie aber sonst als uninteressant oder eklig (vgl. ebd.).

Die Studien legen nahe, dass Jugendliche im Rahmen ihrer Erfahrungen mit Pornografie im Internet zwar Altersbegrenzungen unterlaufen, aber ihre eigenen Grenzen in der Regel gut kennen. Überfordert sind sie offenbar vor allem, wenn sie *ungewollt* mit pornografischen Inhalten konfrontiert werden. Einfluss auf die Bewertung nehmen – neben den bereits angeführten sozialen Settings – auch die bisherigen sexuellen Erfahrungen, die Einstellungen zur Masturbation, das Frauen- und Männerbild, das Erleben des Geschlechterverhältnisses und die bisherigen Liebesbeziehungen (Döring 2011; Hajok 2013; Schmidt/Matthiesen 2012). Und schließlich variiert das Erleben auch mit den Inhalten und hängt davon ab, welche Pornos gesehen werden (Matthiesen 2012). Insgesamt zeigen die vorliegenden empirischen Befunde, dass Jugendliche zu pornografischen Inszenierungen offenbar ein bemerkenswert reflektiertes Verhältnis haben, ihnen sogar eine gewisse aufklärende Relevanz zusprechen – ähnliche Tendenzen lassen sich auch für den Bereich Sexualität in Film und Fernsehen sagen (Hoffmann 2010).

Es ist demnach vor allem die mangelnde Erfahrung, die Jugendliche verunsichert. Dies erklärt auch, warum sowohl TV-Erotik als auch pornografische Inhalte mit neuen und zusätzlichen Irritationen, Fragen und Sorgen einhergehen können. Diese beziehen sich insbesondere auf die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und Sexualität (z. B. Geschlechtsrollenklischees), dem Verhältnis von sexuellen Beziehungen und Liebesbeziehungen, auf Körperbilder und schließlich auf die Frage danach, was guten Sex ausmacht (Sørensen/Kjørholt 2007; Grimm u. a. 2010; vgl. Klein 2017). Inwiefern und unter welchen Bedingungen TV-Erotik und Pornografie dazu beiträgt, diese Sorgen zu verstärken oder auch zu reduzieren, lässt sich empirisch aktuell nicht beantworten. Abgesehen davon, weisen die Fragen und Unsicherheiten der Jugendlichen aber bereits zentrale Aufgabenfelder für die (sexual-) und (medien-)pädagogische Arbeit aus.

Ähnliche Befürchtungen wie beim Thema Pornografie zeigen sich auch in Bezug auf die Gewaltthematik. Wenngleich dieses Feld deutlich besser untersucht ist, kann aufgrund der Vielzahl und der Heterogenität der Befunde und unterschiedlichen Operationalisierungen von Aggression auch hier keine eindeutige Wirkungsaussage getroffen werden. Violenten Medieninhalten kann allenfalls ein moderater Effekt zugeschrieben werden, der *einen* Faktor in einem komplexen Geflecht von Ursachen für die Entstehung von Gewalt darstellt (Kunczik/Zipfel 2006, 2010). Auch hier sind es insbesondere problematische soziale Umwelten (v. a. eigene Gewalterfahrung in der Familie), die das Wirkungsrisiko gewalthaltiger Medien erhöhen (ebd. 2006, S. 13f.).

Deutlich wird – sowohl in Bezug auf das Thema Pornografie als auch Gewalt – in beiden Fällen bezogen auf die Inhaltsebene, dass Medien zwar Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, „allerdings nicht im Sinne einer direkten, kausalen Wirkungslogik, sondern im Rahmen der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium, innerhalb eines komplexen technisch-sozialen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren“ (Hugger 2010, S. 10).

4.3.6.2 Extremistische Propaganda

Weitere Risiken für Jugendliche stellt aus Sicht des Jugendmedienschutzes die Verbreitung extremistischer und gruppenbezogener menschenverachtender Ideologien über das Internet dar. Die wenigen Studien, die hierzu vorliegen, fokussieren neben der rechtsextremen Agitation in jüngster Zeit islamistische Propaganda über das Internet. Nach Aussage der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien sind zehn Prozent aller bislang indizierten Medien (16.740 Medien) dem Bereich des politischen Extremismus und dem religiösen Fundamentalismus zuzuordnen. Die Prüffälle haben dabei in den letzten Jahren deutlich zugenommen: Drei Fünftel aller indizierten Medien aus diesem Bereich sind in den letzten zehn Jahren auf den Index gesetzt worden, das Gros machten bisher Tonträger aus (64 %). Seit 1996 sind 250 Internetsites indiziert worden (Hajok 2016, S. 23). Das Internet spielt für die Verbreitung eine tragende Rolle, dies wird im Folgenden anhand islamistischer und rechtsextremer Propaganda gezeigt.

Die Analysen von *jugendschutz.net* (2015b) machen deutlich, dass die große Mehrheit deutschsprachiger islamistischer Internetangebote dem salafistischen Spektrum zuzuordnen ist – hier wurden auch die meisten Indizierungen vorgenommen (Hajok 2016, S. 23). Es handelt sich dabei um eine ultrakonservative Auslegung des Islam, die sich nach *Steinberg* (2012) in drei Strömungen unterteilen lässt: Puristisch, politisch, dschihadistisch. Unter Jugendschutzaspekten sind die beiden letztgenannten relevant: Politische Salafisten und Salafistinnen lehnen demokratische Werte und die Gleichheit aller Menschen ab, Dschihadisten und Dschihadistinnen befür-

worten darüber hinaus Gewalt. Beide Spektren sprechen Jugendliche im Internet gezielt an: „Die Propaganda zielt darauf ab, dass neue Anhänger sich entweder dem militanten Dschihad in den Konfliktgebieten in Syrien und dem Irak anschließen oder terroristische Taten in westlichen Gesellschaften durchführen“ (Glaser/Frankenberger 2016, S. 8). Die Rekrutierungsversuche finden vor allem über die bei Jugendlichen beliebten Sozialen Netzwerke, Videoplattformen und Kurznachrichtendienste statt. Die auffällige Zunahme audiovisueller Propagandamittel wird nach einer anfänglichen Website- und Forenpräsenz auch als dritte Phase islamistischer Internetpräsenz bezeichnet (Haverkamp 2013). Gearbeitet wird mit unverfänglichen Formulierungen und unverdächtigen Aufmachungen. Eine besondere Breitenwirkung erzielen Beiträge im Internet (z. B. über den Gefällt-mir-Button) vor allem dann, wenn sie an aktuelle Ereignisse anknüpfen oder stark emotionalisieren (jugendschutz.net 2015b). Die großen bekannten Suchmaschinen kristallisieren sich als zentrale Schnittstellen für Jugendliche zu Angeboten im Netz heraus.

Auffällig ist, dass islamistische Akteure ihre Propagandavideos mit unverdächtigen jugendnahen Begriffen labeln und häufig auf popkulturelle Elemente und Zitate (z. B. Comics, digitale Online-Spiele, Markensymbole) zurückgreifen (Meier 2015). Sie knüpfen an die große Affinität Jugendlicher zu audiovisuellen Medien an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 22). Demzufolge sind Videos ein zentrales Propagandainstrument des Islamismus im Internet: „Erscheinungsform, Funktion und Thematik variieren stark: Es existieren zahlreiche Rekrutierungsvideos für den bewaffneten Dschihad, Aufnahmen von Hasspredigern sowie Folter und Hinrichtungsszenen aus Konfliktgebieten; darüber hinaus werden auch fiktionale Filme produziert, die eine lebensweltorientierte Ansprache über Alltagsgeschichten und Sympathieträger suchen“ (jugendschutz.net 2015b, S. 11). Musikvideos (Kampf-Anasheed[62], Hip-Hop) spielen eine ebenso wichtige Rolle in der Propagandastrategie, zumal sie Ausdrucksmöglichkeiten für Provokation und Protest bieten. Instrumentalisiert werden Themen (z. B. der Nahostkonflikt) und Personengruppen (z. B. Kinder als Henker). Darüber hinaus inszenieren sich dschihadistische Gruppen als Beschützer, Versorger und Vorbilder. Gelockt wird in der dschihadistischen Propaganda mit der Vergebung aller Sünden und der Erlangung der „höchsten Stufe im Paradies“ (Glaser/Frankenberger 2016, S. 9).

Insgesamt registrierte *jugendschutz.net* von Anfang 2012 bis Mitte 2015 etwa 1.050 Verstöße, davon nahezu alle im Social Web. Bei 29 Prozent handelte es sich um grausame Gewaltinhalte, die in verherrlichender, verharmlosender oder in einer die Menschenwürde verletzenden Form dargestellt wurden. In 22 Prozent der Fälle wurde der Krieg in Form des bewaffneten Dschihad verherrlicht. Volksverhetzende Äußerungen (8 %) richteten sich vor allem gegen Juden, Nicht-Muslime, Schiiten und Homosexuelle (ebd., S. 19). *Jugendschutz.net* verweist insgesamt auf die notwendige Zusammenarbeit mit ausländischen Fachstellen und Betreibern der großen internationalen Plattformen und fordert effektivere Schutzmaßnahmen: „Effektive Ansatzpunkte sind die Nutzungsbedingungen der Dienste – die meisten Anbieter untersagen Hass-Inhalte, allerdings zeigt die Arbeit von *jugendschutz.net* auch, dass Support-Mitarbeiter von Plattformen nur selten Kenntnis über neue Organisationsverbote oder aktuelle jugendrelevante Entwicklungen haben“ (Glaser/Frankenberger 2016, S. 10). Empfohlen wird daher, Gegenaktivitäten auf verschiedenen Ebenen zu etablieren: Relevante Entwicklungen müssten längerfristig analysiert werden, Betreiber von Plattformen sollten effektivere Schutzmaßnahmen entwickeln und ergänzend dazu wären im schulischen und außerschulischen Bereich medienpädagogische Präventionsansätze notwendig (ebd. S. 22). Nicht zuletzt zeigt sich hier auch ein erhöhter Bedarf an politischer Bildung.

Forschungen über die Propagandawirkung bzw. Anwerbung von Jugendlichen im Internet liegen aktuell nicht vor oder verfolgen vor allem sicherheitspolitische Zwecke. Erste Einblicke liefern hier allein der Verfassungsschutz und das Bundeskriminalamt (BKA 2015), deren Ergebnisse ausschließlich auf Informationen der Verfassungsschutz- und Polizeibehörden der Länder und des Bundes beruhen und daher aus wissenschaftlich-ethischer Sicht als bedenklich einzustufen sind. Den Beobachtungen zufolge würde sich aufgrund der relativ guten Erreichbarkeit Syriens sowie der Möglichkeit, über das Internet Netzwerke aufzubauen und Propaganda effektiver für unterschiedliche Zielgruppen platzieren zu können, eine „Sogwirkung“ entwickeln, „die seit Mitte des Jahres 2012 zu einem massiven Anstieg an islamistisch motivierten Ausreisen in Richtung Syrien oder Irak führte“ (ebd. S. 3). Das Internet wird in dem Bericht neben dem „sozialen Nahbereich“ und „der Szene“ als relevanter Radikalisierungsfaktor aufgeführt. Begründet wird dies damit, dass bei knapp der Hälfte (47 %) der 201 Personen (von insg. 677 Personen) Aktivitäten in Sozialen Netzwerken bekannt waren. Hingewiesen wird allerdings auch darauf, dass nur bei 14 Prozent dieser Gruppe keine anderen Bezüge zu einer salafistischen oder islamisti-

---

[62] Bei den sogenannten „Kampf-Anasheed“ handelt es ich um eine „dschihadistische Variante des traditionellen muslimischen A-capella Gesangs, die auch nach strenger Religionsinterpretation erlaubt ist“ (Glaser/Frankenberger 2016, S. 10).

schen Szene vorlagen. Hier wird bereits deutlich, dass sich die Frage der Wirkung von Propaganda in Sozialen Netzwerken ebenfalls nur im Rahmen komplexer Wirkungsmodelle, wie sie z. B. der Mediensozialisationsforschung vorliegt (vgl. Vollbrecht/Wegener 2010), beantworten lässt. Erste differenziertere Überlegungen zu Hinwendungsmotiven und Attraktivitätsmomenten liegen vor (Glaser 2016; Dantschke 2015), Befunde zu den konkreten Verläufen netzbasierter Hinwendungsprozesse sind allerdings rar. Angenommen wird bisher, dass Annäherungen vor allem über soziale Interaktionen stattfinden (Schäuble 2011; Roy 2015) und das Social Web auch zur Rekrutierung, insbesondere von weiblichen Mitgliedern, genutzt wird (Roy 2015; Saltman/Smith 2015; Eser Davolio u. a. 2015).

Auch für den Rechtsextremismus ist das Internet ein attraktives Aktionsfeld. Die „netzwerkartige Struktur, potenziell unbegrenzte Reichweite und begrenzte Regulierbarkeit, eine Aura der Modernität, ein junger Nutzerkreis und vielfältige Möglichkeiten, Inhalte unterhaltsam, geradezu spielerisch zu präsentieren“ werden als attraktive Möglichkeit gesehen, den Adressaten und Adressatinnenkreis auszudehnen (Pfeiffer 2009). Die vielfältigen Internetpräsenzen und -vernetzungen suggerieren den Nutzenden eine große Bewegung, die durchaus motivieren und den individuellen Radikalisierungsprozess unterstützen kann sowie jungen Menschen das Gefühl gibt, „tolerant“ gegenüber anderen Vorstellungen zu sein nach dem Motto „Jeder kann seine Meinung sagen“ (Haverkamp 2013). Hervorgehoben werden die einfache und kostengünstige Kommunikation und Vernetzung, der ungefilterte Zugang zu lebensstilrelevanten Informationen und indizierten Medien. Im Unterschied zur islamistischen Szene floriert hier auch der (anonyme) Online-Handel (Afhakama/Hofman 2010) mit rechtsextremistischen Schriften, Musik, Kleidung und anderen Artikeln (Pfeiffer 2009).

Laut dem aktuellen Bericht von *jugendschutz.net* gehören Jugendliche zu der wichtigsten Zielgruppe der Agitation. Ihren Recherchen zufolge ist die rechtsextremistische Form der Propaganda von zwei Entwicklungen gekennzeichnet (jugendschutz.net 2015a, S. 3ff.): Erstens finden sich immer mehr Rekrutierungsversuche über lebensweltnahe Angebote. Zweitens werden immer mehr Hassäußerungen verbreitet und es wird zu Gewalt aufgerufen, insbesondere gegenüber Geflüchteten, Muslimen, Juden oder Homosexuellen. Auch über jugendkulturelle Bezüge wie z. B. Musik, Trends (Veganismus, Kochsendungen etc.) wird versucht, Jugendliche zu erreichen. Die rechtsextreme Ideologie wird subtil über eingeblendete Symbole, Slogans auf Kleidung, Hintergrundmusik usw. transportiert. Parallel hierzu wird eine Radikalisierung der Debatten im Internet vorangetrieben, wenn auf sozialpolitischen Themen-Seiten Ausländer, Muslime, Juden, Sinti und Roma für gesellschaftliche Missstände verantwortlich gemacht und diffamiert werden. Angeboten werden des Weiteren niedrigschwellige „Mitmachaktionen“ über Soziale Netzwerke. Ergänzend dazu wird über Videos (z. B. über dschihadistische Gräueltaten), Terroraufrufe und volksverhetzende Beiträge versucht, zu Gewalt und Tötungsdelikten anzustacheln (vgl. ebd.). Typische Diskursstrategien, mit denen rechtsextremistische Medien Jugendliche in Jugendzeitschriften ansprechen, lassen sich offenbar auch auf das Internet übertragen. Gekennzeichnet sind sie durch die Gleichzeitigkeit von Provokation und Tarnung; „mitunter inszenieren sich die Autoren als Enthüller unbequemer Wahrheiten, die andere ‚auf die Palme bringen’ (perplex) – andererseits nehmen sie eine wahrhaft demokratische, aufgeklärte (oder auch ‚objektive’) Haltung in Anspruch, unterstreichen eine vorgebliche Seriosität durch den Bezug auf glaubwürdige Quellen oder greifen die öffentliche Warnung vor dem Rechtsextremismus ironisch auf und machen sie auf diese Weise lächerlich“ (Pfeiffer 2008).

Das wichtigste Verbreitungsmittel stellen (neben Sozialen Netzwerken) Videoplattformen, Mikroblogging- und Kurznachrichtendienste dar. Im Jahr 2014 sichtete *jugendschutz.net* über 6.000 Websites: 1.417 rechtsextreme Websites und 4.755 Social-Web-Inhalte (Potfile, Channels, Einzelbeträge). Etwa jedes dritte Angebote (27 %) wurde von ihnen als unzulässig eingestuft, nur sieben Prozent davon wurden in Deutschland gehostet. In 89 Prozent der Fälle handelte es sich um einen Straftatbestand (Jugendschutz 2015a, S. 13). Im Jahr 2014 erreichte *jugendschutz.net*, dass 640 rechtsextreme Angebote entfernt werden mussten, zumeist über den direkten Kontakt zu den Internetanbietern (Erfolgsquote: 58 %; vgl. ebd. S. 14).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass extremistische Vereinigungen das Internet verstärkt zur Propaganda und Anwerbung Jugendlicher nutzen – und von dem Mehr an (Teil-) Öffentlichkeit(en) und Vernetzung vielfach profitieren. Gefordert sind daher zum einen die Plattform- bzw. Hostbetreiber. Hier verlangt es nach einer engeren Zusammenarbeit und abgestimmten Strategien bzw. technischen und personellen Maßnahmen, um dem Missbrauch der eigenen Dienste entschiedener entgegentreten zu können. Neben diesen expliziten Jugendschutzmaßnahmen sind eine grundlegende Förderung demokratischer Werte und auch eine stärkere Sensibilisierung für demokratiefeindliches Gedankengut gesamtgesellschaftlich erforderlich. Es gilt, Jugendliche im Umgang mit extremistischem Gedankengut zu stärken, sodass sie selbst auch Gefallen daran finden, sich gegenüber

demokratiefeindlichen, diskriminierenden und gruppenbezogenen menschenverachtenden Ideologien stark zu machen und ihnen etwas entgegensetzen zu können (z. B. Glaser/Pfeiffer 2014).

Lobenswerte internationale Strategien wie z. B. das „International Network Against Cyber Hate“ (INACH), die mit verschiedenen Mitgliedsorganisationen aus Europa, Nordafrika, Russland, Israel und den USA bei der Bekämpfung von Hassbotschaften und der Bewertung von Phänomenen zusammenarbeiten oder die „No Hate Speech Movement“-Kampagne des Europarats, über die zur Solidarität mit Opfern aufgerufen und Unterstützung organisiert wird, sind förderungswürdig, reichen aber lange noch nicht aus. Daneben sind auch weiterhin zivilgesellschaftliche Initiativen in Deutschland zu stärken, die Aufklärung und Ausstiegshilfen bieten, Opfer beraten etc. und sich grundlegend für Demokratie und Akzeptanz und gegen Extremismus und Gewalt (auch in den Medien) einsetzen.

4.4 Digitale Medien in sozialen und institutionellen Konstellationen

Jugendliche nutzen Medien selbstverständlich zur Bearbeitung der Kernherausforderungen der Selbstpositionierung und Verselbstständigung und werden dabei aber auch mit zahlreichen Herausforderungen und Zumutungen, sowohl struktureller als auch inhaltlicher Art, konfrontiert (vgl. Abs. 4.3). Bislang entsteht der Eindruck, dass Jugendliche die für eine souveräne Nutzung notwendigen Medienkompetenzen aktuell vor allem unter sich, also im Kontext der peer group entwickeln – hier teils aber auch an Grenzen stoßen. Sie finden sich in Dilemma-Situationen wieder, werden unerwartet mit rechtlichen Ansprüchen und überfordernden, diskriminierenden und propagandistischen Inhalten konfrontiert und wissen sich nur bedingt vor aggressiven Angriffen auf ihre Person und einem verstärkten Datenmissbrauch zu schützen. Wie reagieren die Institutionen und hier insbesondere die Familie, die Schule und die Jugendhilfe auf diese neuen Herausforderungen? Welche Ansätze bzw. medienerzieherischen Interventionen und Qualifizierungen finden sich hier, um die Selbstpositionierungen und Verselbstständigungsprozesse Jugendlicher zu unterstützen und wie gut sind die Institutionen selbst auf die veränderten Medienumgebungen und das digital-vernetzte Leben vorbereitet?

4.4.1 Digitale Medien in der Familie

Die Familie ist bei den meisten Jugendlichen der Ort, an dem ihnen der erste Zugang zu Medien eröffnet und erste Medienerfahrungen gesammelt werden. Bedeutungsdimensionen von Medien für Jugendliche im Kontext von Familie zeigen sich auf zwei Ebenen: in der Funktion der Medien bei der *Familien- und Beziehungsgestaltung* und in der *Medienerziehung*. Auf beiden Ebenen wird sichtbar, dass Medien nicht nur Einfluss auf das Alltagshandeln nehmen, sondern auch die Institution Familie selbst verändern.

4.4.1.1 Medienerziehung in der Familie

Im Hinblick auf das Medienhandeln bzw. die Medienerziehung in der Familie lag der Fokus in der Forschung in den letzten Jahren vor allem auf Kindern (Theunert 2007; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012; Wagner u. a. 2013; Tillmann u. a. 2014; Wagner u. a. 2016). Diese Ergebnisse sind insofern auch für jugendliches Medienhandeln und die familiäre Medienerziehung relevant, weil sie Erklärungen auch für das gegenwärtige Medienhandeln liefern. So können Medienerfahrungen, die Kinder in ihren Familien machen, medienbiografisch relevant werden und Einfluss darauf nehmen, welchen Medien sie sich als Jugendliche später zuwenden und welchen Stellenwert Medienangebot und medienbasierte Aktivitäten im Alltag bekommen. Kinder, denen in früheren Jahren viel und aktiv vorgelesen wurde, greifen z. B. in der Jugend eher und häufiger zum Buch als Kinder, die nicht ans Lesen herangeführt wurden (Ehmig/Reuter 2013).

Relativ gut untersucht wurde in den letzten Jahren die elterliche Perspektive, insbesondere im Hinblick auf Medienerziehungsstile und den Einfluss ihrer Medienkompetenz auf die Mediennutzung. Deutlich wurde z. B., dass die Art und Weise, wie Eltern den Einfluss der Medien auf ihre Kinder bewerten, auch das medienerzieherische Handeln beeinflusst (Wagner u. a. 2013). Die Bewertung der Medieneinflüsse und Medien selbst hängt wiederum eng mit der eigenen Medienaffinität der Eltern zusammen (Wagner u. a. 2016). Unsicherheit und pauschale negative Vorbehalte bestehen z. B. vor allem in Bezug auf solche Medien, die Eltern nicht selbst oder auf andere Weise nutzen, als es die Kinder tun. Bei digitalen Spielen etwa klaffen hier die Eltern- und Kinderperspektive

besonders weit auseinander, es wird vor allem zwischen Müttern und ihren Söhnen ein großes Konfliktpotenzial deutlich, Väter sind zurückhaltender, zeigen sich insgesamt auch spielaffiner. Sie sind es auch in der Regel, die den Weg in die Spielewelt zeigen, Mütter oder Schwestern spielen dabei kaum eine Rolle (Lampert u. a. 2012). Im Hinblick auf mobile Medien fällt es Eltern schwer ein „angemessenes erzieherisches Handeln“ zu entwickeln und umzusetzen. Sie begründen es damit, dass es ihnen an Wissen fehlt und/oder dieses schnell veraltet ist, sie Schwierigkeiten haben ihr elterliches Kontrollbedürfnis gegenüber dem Autonomiebedürfnis der Kinder und Jugendlichen abzuwägen, sie die Möglichkeiten technischer Jugendschutzvorkehrungen als unzulänglich wahrnehmen und sie sich außerdem schwer tun, medienerzieherisch zwischen Geschwisterkindern unterschiedlichen Alters zu differenzieren (Wagner u. a. 2016, S. 5). Schwierigkeiten bereitet es ihnen auch, ihre Vorbildfunktion auszufüllen, da sie ihren Medienumgang im Alltag wenig reflektieren und „weil ihnen Wissen und Erfahrung im Umgang mit mobilen Medien fehlen und die Aneignung entsprechender Kompetenzen sehr aufwendig wäre“ (ebd., S. 6).

Die formale Bildungsqualifikation von Eltern wird als ein weiterer Faktor für die Medienerziehung interpretiert: In Übereinstimmung mehrerer Studien zeigt sich (Schorb/Theunert 2001; Paus-Hasebrink/Bichler 2008; Livingstone/Helsper 2008; DJI 2010), dass elterliche Medienerziehungsstile eng mit der familialen Ressourcenlage der Familie verbunden sind: Ein formal geringer Bildungsabschluss geht häufig mit einem unkritischeren Medienhandeln der Eltern und geringerem medienerzieherischen Engagement einher. Insgesamt wird deutlich, dass die Unsicherheit in der Medienerziehung mit der Zunahme des Alters der Kinder steigt, bei den Elf- bis Zwölfjährigen am höchsten ist und je nach Medium variiert. Für die Jugendlichen dürften die Unsicherheiten bei den Sorgeberechtigten dann noch weiter zunehmen. Die größte Unsicherheit äußern Eltern im Hinblick auf das Internet und hier dann der möglichen Kontaktaufnahme zu Fremden (Wagner u. a. 2013). Deutlich wird weiterhin, dass viele Eltern sich mit den von den Kindern genutzten Internetangeboten wenig auskennen. Anzunehmen ist, dass sich dies wohl kaum ändert, wenn die Kinder ins Jugendalter kommen.

Die Auswahl der Medieninhalte ist dabei medienübergreifend derjenige Bereich, der am häufigsten und am konsequentesten geregelt ist – was aber nicht zwangsläufig auf eine angemessene Medienerziehung schließen lässt (Wagner u. a. 2013). Dies bestätigt auch die EU-Kids-Online-Studie, in der europaweit neun- bis 16-jährige Kinder und Jugendliche und deren Eltern zu Internetrisiken befragt wurden (Haddon u. a. 2012). Demnach sind in Deutschland lebende Kinder und Jugendliche im EU-Vergleich relativ wenigen Risiken ausgesetzt. Dies wird in der Studie vor allem durch den elterlichen Medienerziehungsstil begründet, der sich v. a. durch „restrictive mediation“ auszeichnet, wodurch deutsche Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland das Internet weniger vielfältig und weniger häufig nutzen als Kinder und Jugendliche aus anderen europäischen Ländern, und damit aber auch in ihren Möglichkeiten zur Medienkompetenzförderung eingeschränkt sind. Empfohlen wird eine zukünftig aktivere Auseinandersetzung mit Medien und Medieninhalten, um Kindern und Jugendlichen mehr Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen und sie gleichzeitig im Umgang mit eventuell auftretenden Schwierigkeiten zu stärken und sie so widerständiger gegenüber möglichen Gefahren zu machen (Helsper u. a. 2013).

Sowohl in der Studie des *JFF*- und *Hans-Bredow-Institutes* (Wagner u. a. 2013) als auch in einer aktuellen Studie des *DJI* zu ein- bis achtjährigen bzw. neun- bis 15-jährigen Kindern und Jugendlichen (Grobbin/Feil 2015) wird deutlich, dass die selbst attribuierte Interneterziehungskompetenz von Eltern mit zunehmendem Alter des Kindes tendenziell abnimmt. Bemerkenswert ist weiterhin, dass von Seiten der Eltern die Verantwortlichkeit für die Medienerziehung mit ansteigendem Alter der Kinder stärker außerhalb der Familie und bei den Schulen gesehen wird (vgl. auch Wagner u. a. 2016). Parallel hierzu wird bei den Eltern auch eine größere Akzeptanz gegenüber staatlichen Schutzmaßnahmen deutlich. So plädieren 89 Prozent der befragten Mütter und 78 Prozent der befragten Väter dafür, den Jugendschutz zu verschärfen (ebd., S. 19), wobei hier nicht von einem Zusammenhang mit negativen Interneterfahrungen auszugehen ist – im europäischen Vergleich sind deutsche Kinder und Jugendliche im Internet weniger gefährdet (Livingtone u. a. 2011; Livingstone u. a. 2015). Die Medienerziehung Jugendlicher in der Familie ist bislang nicht erforscht. Insgesamt entsteht allerdings der Eindruck, dass es sich um ein deutlich weniger spannungsgeladenes Verhältnis handelt als es die Medien selbst gern offerieren. So wird, bezogen auf die Konfliktherde in Familien, deutlich, dass die Zwölf- bis 19-Jährigen den Unwillen der Eltern vor allem wegen ihrer Mediennutzungsdauer und der genutzten Inhalte auf sich ziehen (s. o.), die Konflikthäufigkeit allerdings mit steigendem Alter abnimmt. Das größte Konfliktpotenzial birgt die Nutzungsdauer digitaler Spiele: Ein Drittel der Jugendlichen hat häufig oder gelegentlich Stress oder Ärger, weil zu lange an PC, Konsole oder Handy gespielt wird. Die Inhalte der Spiele liefern hingegen kaum Grund für Auseinandersetzungen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 52) – wenngleich die Gewalthaltigkeit

einzelner Spielgenres doch häufig in der öffentlichen Kritik steht und Jugendliche weiterhin mit Vorliebe Spiele spielen, die aus Sicht des Jugendschutzes bedenklich sind und keine Altersfreigabe von der *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle* (USK) bekommen haben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 45). Neben den digitalen Spielen stellt die Mobiltelefonnutzung einen zusätzlichen Konfliktherd dar: Ein Viertel der Jugendlichen hat häufig/gelegentlich Ärger wegen der mobilen Kommunikation (ebd.).

Die bisherigen Daten liefern erste Hinweise dafür, dass Eltern geneigt sind, Jugendlichen – sowohl aufgrund ihrer Schulreife und Medienaffinität als auch aus Gründen der Überforderung – einen Großteil der Verantwortung für das digitale Medienhandeln zu geben. Allerdings finden sich auch Hinweise dafür, dass sich mit den digitalen Medien Zuständigkeiten für spezifische Aufgaben in der Familie ändern, es hier zu neuartigen innerfamiliären Begegnungen kommen könnte und auf diese Weise auch Verselbstständigungsprozesse von Jugendlichen unterstützt werden. So sind es gerade Jugendliche, die den bisherigen Weg des intergenerationalen Transfers in Frage stellen, indem sie den Älteren ihre ausgedienten Geräte schenken und damit zur Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitaler Medien einladen. Auch fällt auf, dass Ältere bestimmte, aus ihrer Sicht zu riskante, mediale Tätigkeiten (z. B. Online-Versteigerungen) oft an die jüngere Generation delegieren (Thalhammer/Schmidt-Hertha 2015).

4.4.1.2 Familien- und Beziehungsgestaltung mit (digitalen) Medien

Bedeutungsdimensionen von Medien für Jugendliche im Kontext von Familie zeigen sich nicht nur in der Medienerziehung, sondern auch in der Familien- und Beziehungsgestaltung. Im Hinblick auf das Fernsehen wurde in der Vergangenheit vor allem das gemeinschafts- und (alltags-)zeitstrukturierende Potenzial herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung und den neueren medientechnologischen Entwicklungen zeigen sich widersprüchliche Effekte: Einerseits tragen Medien als Technologien und Bedeutungsträger erneut zu veränderten Formen der Kopräsenz und „Doing Family“ bei (Jurczyk u. a. 2009; Theunert/Lange 2012; Jurczyk u. a. 2014), zeitgleich zeigen sich aber auch destabilisierende Effekte für das Gefüge familialer Kopräsenz, da nicht mehr das gemeinschaftsstiftende Medium Fernsehen das Leitmedium Jugendlicher ist, sondern sich diese stärker dem Mobiltelefon bzw. Internet zuwenden, wodurch das Medienhandeln stärker individualisiert wird.

Eine die Familie mitgestaltende Funktion bekommen die digitalen und vor allem mobilen Medien im Hinblick auf ihre Koordinationsfunktion (Alltagsabsprachen, Alltagsorganisation). Auch werden sie dazu genutzt, sich der anderen Person zu vergewissern und soziale Verbundenheit herzustellen (Logemann/Feldhaus 2002) – wobei die Grenzen zwischen Nähe und Kontrolle aus der Perspektive Jugendlicher oftmals fließend ineinander übergehen. Insbesondere der mobilen Kommunikation wird in diesem Kontext eine große Bedeutung sowohl für das Vereinbarkeits- und Balancemanagement im Alltag sowie auch die Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeitsgefühlen in Situationen räumlicher Trennung der Familienmitglieder zugeschrieben (Jurczyk u. a. 2009, S. 180). Dabei wird weiterhin auf die Bedeutung der Unmittelbarkeit von Beziehungen verwiesen und die Relevanz der Medienkommunikation vor allem in der ergänzenden Funktion gesehen, d. h. die leibliche Anwesenheitsform ist also auch weiterhin die „wertvollere“.

Im Kontext der transnationalen Familienforschung wird allerdings deutlich, dass nach vielen Jahren der Brief- und Telefonkommunikation heute die digitale Kommunikationstechnologie zur Aufrechterhaltung von familialen Beziehungen essenziell bedeutsam ist (Greschke 2015, S. 75). Aber nicht nur bei transnationalen Familien, bei denen Medien grundlegend für die Aufrechterhaltung der Familie als emotionaler Fürsorgegemeinschaft sind (ebd.) (vgl. Abs. 3.9), bei jungen unbegleiteten Flüchtlingen, die über digitale Medien mit ihrer Ursprungsfamilie in Kontakt bleiben können (Kutscher/Kreß 2015) sowie bei Familien, die beruflich und innerfamiliär ihr Leben über mehrere Orte verstreut organisieren müssen (Schier 2013), zeigt sich das ermöglichende Potenzial digital-vernetzter Medien.

Hier würde es sich anbieten, zukünftig die zunehmenden Mischformen von leiblicher und medialer An- und Abwesenheit und damit nicht zuletzt auch das Medienhandeln von transnationalen Familienbeziehungen stärker in den Blick der Forschung zu nehmen (vgl. Abs. 3.9). Die Ausdifferenzierung von Präsenzformen zeigt sich letztlich aber auch nicht nur in multilokalen Beziehungen, sondern auch in alltäglichen Situationen, in denen in leiblicher Kopräsenz medial kommuniziert wird – Jugendliche also gleichzeitig an unterschiedlichen Orten (virtuell, real) anwesend sind. In diesem Kontext entstehen neue Herausforderungen für Jugendliche und ihren Familien. Absehbar ist, dass die sich weiter ausdifferenzierenden Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung durch

Medien auch die *Ausgestaltung* einer familialen *Kommunikationskultur* nach sich ziehen werden und die *Kommunikation über Kommunikation* zunehmend relevanter werden wird (Greschke 2015).

Wenngleich bisherige Studien zur Medienerziehungsstilen insbesondere die jüngeren Alter im Blick haben, deutet sich bereits an, dass es die Komplexität der Medienwelt Eltern zunehmend erschwert, das Medienhandeln Jugendlicher angemessen zu begleiten. Notwendig erscheinen im Zuge dessen einerseits niedrigschwellige Zugänge zu vielfältigen Informationsangeboten für Eltern, andererseits wäre auch eine Vernetzung unterstützender Strukturen zu forcieren, in denen die Akteure der Pädagogik und der Beratung, der Medienangebotsseite sowie der Medienregulierung zusammenarbeiten. Weitere Unterstützungspotenziale zeichnen sich im Hinblick auf die erste Prägung durch Medienerziehung bei vor allem Jugendlichen aus ressourcenärmeren Kontexten ab.

4.4.2 Digitale Medien in der Schule

Der außerschulische Erwartungsdruck an die Schule ist insgesamt groß, nicht nur Eltern (vgl. Abs. 4.4.1), auch die Politik und die Wirtschaft sehen Schulen in der Verantwortung, neben Rechnen, Schreiben und Lesen auch digitale Kulturtechniken zu vermitteln. Unter dem Label „Digitale Bildung“ subsumieren sich verschiedene Initiativen, um Jugendliche auf das Leben in digitalen Welten vorzubereiten. Im Rahmen der „Digitalen Agenda 2014–2017“[63] entwickelt der Bund gemeinsam mit den Ländern und mit Akteuren aus unterschiedlichen Bildungsbereichen eine Strategie des „Digitalen Lernens“. Die Industrie schreibt mit der Initiative „Digitale Bildung neu denken“[64] ein bundesweites Programm zur Förderung der digitalen Bildung an Deutschlands Schulen aus. In Nordrhein-Westfalen ist Ende 2015 unter dem Label „Bildung 4.0“[65] ein öffentlicher Dialogprozess gestartet, um Kitas, Schulen, Hochschulen und die berufliche Aus- und Weiterbildung zukünftig besser auf die Anforderungen des digitalen Wandels vorzubereiten. Die neue Präsidentin der *Kultusministerkonferenz* (KMK) *Bodegan* hat das Thema „Digitale Bildung“ 2016 neben der Flüchtlingsthematik als zweiten Schwerpunkt auf ihre Agenda gesetzt. Ziel ist der verstärkte „Einsatz von Lern-Software und Netz-Plattformen“[66]. Zudem werden Stimmen laut, die angesichts der zunehmenden Algorithmisierung des Alltagslebens ein neues Unterrichtspflichtfach „Programmierung“ fordern.

Wie stellt sich die Situation in der Schule Anfang 2016 dar? Wie verändert sich Schule im Zuge der Mediatisierung? Welche Formen der Unterstützung werden Jugendlichen angeboten und welchen Beitrag können digitale Medien bzw. kann die sozio-technische Infrastruktur zur Öffnung von Schule beitragen?

4.4.2.1 Medienhandeln in der Schule

Schule blickt insgesamt auf eine lange Tradition im Gebrauch von Medien und technischen Hilfsmitteln zurück (Hildebrand 1976). Medien dienen seit jeher zur Veranschaulichung, Erklärung und Einübung von Wissen. Bis heute ist das Buch unhinterfragt *das* Medium der Wissensvermittlung – unabhängig davon, welchen Stellenwert die Lektüre von Büchern für Schüler und Schülerinnen hat. Laut *JIM-Studie* 2015 haben 19 Prozent der Jugendlichen täglich, jedoch ein Fünftel der Jugendlichen nie ein Buch gelesen. Der Anteil der regelmäßigen Leser und Leserinnen sinkt dabei mit steigendem Alter, während analog der Anteil der Nichtlesenden zunimmt. Bezogen auf die verschiedenen Schultypen ist der Anteil der Nichtlesenden an Haupt- oder Realschulen doppelt so hoch wie an Gymnasien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, S. 22). Eine große Affinität haben Jugendliche stattdessen zu audiovisuellen Medien. Mindestens mehrmals pro Woche sehen nach eigenen Angaben 80 Prozent der Jugendlichen fern, noch häufiger werden das Internet (92 %) bzw. das Smartphone (94 %) genutzt (ebd.). Im Hinblick auf die Einführung und Berücksichtigung (audio-)visueller Medien in den Schulalltag tut sich die Schule allerdings bis heute schwer. Erklärungen hierfür finden sich einerseits in einer bewahrpädagogischen Haltung und einem „pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn“ (Baacke 1995). Legitim war der Medieneinsatz in der Vergangenheit daher zunächst nur, wenn er einen Beitrag zur „guten Filmerziehung“, zur Entlastung von Lehrpersonal (Schulfunk und Schulfernsehen), zur Optimierung von Lernprozessen oder zur Behebung eines Lehrerinnen- und Lehrermangels (Sprachlabor, Programmierter Unterricht) leisten konnte.

---

63 Vgl. https://www.digitale-agenda.de [19.10.2016].

64 Vgl. http://www.i-dbnd.de/ [19.10.2016].

65 Vgl. https://www.bildungviernull.nrw/ [19.10.2016].

66 Vgl. https://www.kmk.org/aktuelles/praesidentin-dr-bogedan.html [19.10.2016].

In den 1980er Jahren startete die Debatte um die Einführung des Computers in die Schule. Insbesondere von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Seite wurde die Notwendigkeit gesehen, Heranwachsende auf die „Informations- und Wissensgesellschaft“ vorzubereiten. Erschwert wurde der Einsatz digitaler Medien in der Schule dabei von Beginn an durch eine unzureichende Ausstattung der Schulen. Abhilfe schaffen sollte dann in den 1990er Jahren die groß angelegte Bundesinitiative „Schulen ans Netz“. Legt man die Zahlen der *Bitkom-Studie* 2015 zugrunde, scheint dieser Engpass behoben, gehören Computer (99 %) und Notebooks (89 %) heute zur Grundausstattung an deutschen Schulen. Allerdings sind die Schulen nach wie vor nicht flächendeckend vernetzt: Nur in jeder zweiten Schule (46 %) ist Internet in allen Räumen verfügbar (Bitkom 2015). Dies bestätigt auch die ICILS-Studie, in der die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der achten Jahrgangstufe im internationalen Vergleich erfasst und auch die Rahmenbedingungen, unter denen sie ausgebildet werden, beleuchtet wurden: Etwa 40 Prozent der Lehrpersonen in Deutschland weisen auf einen eingeschränkten Internetzugang und eine veraltete technische Ausstattung an ihren Schulen hin (Bos u. a. 2014, S. 17). Weitere Herausforderungen bei der Einführung „neuer Medien“ zeichnen sich in der Schulorganisation ab: Es fehlen nach wie vor übergreifende technische und pädagogische Konzepte: Mehr als ein Fünftel (21,3 %) der befragten Lehrpersonen in der achten Jahrgangsstufe aus der Bundesrepublik Deutschland berichten, dass es nicht genügend Unterstützung bei der Wartung der IT-Ausstattung gibt (ebd., S. 18). Auf inhaltlicher Ebene werden zudem Fortbildungsbedarfe deutlich: Bislang fühlt sich nur ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in der Lage, Unterricht mit Einbezug digitaler Medien vorzubereiten (33 %, ebd.). Bezogen auf die Förderung verschiedener IT-bezogener Fähigkeiten zeigt sich z. B., dass nur ein Drittel der Lehrpersonen die „Überprüfung der Glaubwürdigkeit digitaler Informationen“ nachdrücklich im Unterricht fördert (ebd., S. 21). Dass sie prinzipiell zur Weiterbildung bereit sind, zeigen Lehrer und Lehrerinnen über Fortbildungen: 20 Prozent der Lehrpersonen nutzen aktuell die Möglichkeit, sich im Umgang mit digitalen Medien weiterzubilden (ebd., S. 18).

Im Mittelpunkt der ICILS-Studie stand vor allem die Qualifizierung bzw. das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler. Definiert wurden Kompetenzen in der Studie als „individuelle Fähigkeiten einer Person, die es ihr erlauben, Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben.“ (Bos u. a. 2014, S. 10). Etwa 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland erzielen laut der Studie Leistungen, die den untersten Stufen 1 und 2 von insgesamt fünf Kompetenzstufen zugeordnet werden können. „Sie verfügen damit lediglich über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen“ (ebd.). Nur 1,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen die höchste Kompetenzstufe 5, die sehr elaborierte computer- und informationsbezogene Kompetenzen bescheinigt, „zu denen das sichere Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen sowie das Erzeugen von inhaltlich und formal anspruchsvollen Informationsprodukten gehört“ (ebd., S. 16). Deutlich werden in der Studie auch Unterschiede in den Schulformen: Achtklässlerinnen und Achtklässler an Gymnasien erreichen eine signifikant höhere mittlere Leistung als Jugendliche an anderen Schulformen der Sekundarstufe 1 (ebd., S. 17). Die durchgängige Integration digitaler Medien in deutschen Schulen steht somit noch aus und es bleibt festzuhalten: Insgesamt kann Schule den Erwartungen von Eltern und Politik somit aktuell noch nicht gerecht werden.

4.4.2.2 Öffnung von Schule über (digitale) Medien

Die bislang vornehmlich technik-getriebenen Ausstattungsinitiativen an Schulen sind aus mediendidaktischer und -erzieherischer Sicht weitgehend erfolglos geblieben (Jörissen/Münte-Goussar 2015). Herausforderungen zeichnen sich weiterhin im Rahmen der Organisations- und Personalentwicklung als auch einer sich verändernden Lernkultur ab.

Kritisiert wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zum einen der enge schulische Blick auf das Lernen *mit* Medien und somit vor allem auf didaktische Fragestellungen. Reflektiert werden sollte ergänzend dazu stärker auch der Anteil der Medien am sozialen und kulturellen Wandel der Gesellschaft. Benötigt wird damit auch ein Lernen *über* Medien. Denn Medien stellen längst nicht mehr nur Werkzeuge, sondern auch „vernetzte, algorithmische, datengesättigte Netzwerkarchitekturen“ bzw. „digitale Akteure dar, die nicht nur Handlungsempfehlungen geben, sondern zunehmend eigenständig Entscheidungen treffen, diese verändern und von diesen ihrerseits hervorgebracht werden“ (ebd., S. 5f.). Die wesentliche Frage ist daher nicht nur, wie Medienbildung *in* der Schule, sondern wie eine neue *Schule im Medium* realisiert werden kann, also Bildung in medial konstituierten

Welten und sozio-technischen Strukturen möglich ist (ebd. S. 6, H. i. O.). Gefordert wird im Zuge dessen ein Changemanagement, das sowohl die Einzelschule als auch die Systemebene im Blick hat und neben einer Berücksichtigung der Lebenswelten und Interessen Jugendlicher eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperation mit außerschulischen Partnern fordert als auch eine intensivere Beschäftigung mit der Frage nach geeigneten Bildungsmedien (Open Educational Ressource[67]) und alternativen technischen Zugängen (Bring-Your-Own-Device-Ansatz[68]). Weitere Entwicklungsbedarfe werden zudem in der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer und bei der Qualitätssicherung gesehen. All diese Aspekte sollten sich im Mediencurriculum einer Schule wiederfinden (ebd., S. 5).

Kritisiert wird weiterhin, dass die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien bisher zu wenig ausgeschöpft werden. Im Hinblick auf die Werkzeugfunktion von Medien eröffneten sich unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen Medienmerkmalen und Eigenschaften der Nutzerinnen und Nutzer sowie den Kontextmerkmalen der Nutzungssituation vor allem Optionen in der Dezentralisierung und Deregulierung von Lernorten, der Multicodalität und Multimodalität, der Information „on demand“ und „just in time“, der Adaptivität und Interaktivität sowie Kommunikation und Kooperation (vgl. Herzig/Grafe 2009). Darüber hinaus können Medien auch sanktionsfreie Räume eröffnen, die risikofreie Manipulationen an symbolischen Objekten ermöglichen (vgl. ebd., S. 184ff.).

Digital-vernetzte Medien sollen darüber hinaus weiterhin auch einen Beitrag zur Auflösung bisheriger Grenzziehungen von Schule in Bereichen räumlicher Trennung, sozialer Separierung, professioneller Betreuung, thematischer Konzentration und Kommunikation als auch der Zeiteinteilung leisten können (Diederich/Tenorth 1997, S. 2; Aßmann 2015, S. 10ff; Jörissen/Münte-Goussar 2015, S. 7ff.). Hervorgehoben wird, dass sie räumliche Ordnungen und Zuteilungen in Frage stellen (hybride Räume, Ubiquität, Mobilität), einen flexiblen Einsatz von Zeit (asynchrone und polychrone Strukturen) und damit auch differenzierte Formen von Präsenz (Netzwerke) sowie neue Zugänge zu Wissen (Partizipation) ermöglichen würden. Damit fordern sie aber zeitgleich auch neue Formen von Quellenkritik und mehr Offenheit für neue Lehrmaterialien als auch eine Lernkultur, die nicht mehr nur den Einzelnen oder die Einzelne im Blick hat, sondern kollektive Leistungen, Teilung von Wissen, Vernetzung und Zusammenarbeit honoriert (Jörissen/Münte-Goussar 2015, S. 7ff.).

Das Ganztagsschulmodell könnte hier innovativere Möglichkeiten eröffnen bzw. beispielhaft zeigen, wie verschiedene Lernkontexte aufeinander bezogen und sich Grenzziehungen und Inkompatibilitäten zwischen der Logik der digital-vernetzten Medien und der Struktur der Schule auflösen ließen. Diese Aufgabe lässt sich allerdings nicht von der Schule allein, sondern nur im Rahmen „gegenseitiger Öffnung“ lösen und erfordert somit ein Zusammenspiel von Schule, außerschulischen Partnern als auch Eltern (Herzig/Grafe 2009, S. 191).

Als förderlich für eine solche Verzahnung haben sich die im Folgenden genannten Rahmenbedingungen erwiesen. Wenngleich diese ursprünglich für schulische und häusliche Lernumwelten formuliert wurden, lassen sich daraus wohl auch grundlegende Aspekte eines erfolgreichen „Doing Connectivity“ (Aßmann 2013) für nonformale Lernkontexte ableiten. Zu den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Verbindung gehören zuerst die (ausstattungs-)technische Konnektivität, d. h. gefordert ist ein (mobiles) Medium, das in allen Feldern gleichermaßen genutzt werden kann und den Zugriff sowohl auf persönliche Lernressourcen als auch bekannte Internetdienste an unterschiedlichen Lernorten ermöglicht. Die Durchlässigkeit der Kontexte wird weiterhin begünstigt durch verbindende kulturelle Bewertungs- und Deutungsschemata, die den Gegensatz auch zwischen

---

67 Als Open Educational Resources (OER) werden frei über das Internet verfügbare Lern- und Lehrmaterialien bezeichnet. OER sind weiterhin urheberrechtlich geschützt, der wesentliche Unterschied zu konventionellen Lern- und Lehrmaterialien ist die Einräumung von Nutzungsfreiheiten durch entsprechende Lizenzen wie sie etwa durch Creative Commons oder GNU General Public License geregelt sind, die es den Nutzenden gestatten, die Materialien zu bearbeiten und in der Regel auch weiterzuverbreiten (vgl. Neumann/Muuß-Merholz 2016). Nach einer Umfrage der KMK in den Ländern zu Maßnahmen und Projekten, die eine Verbreitung von OER fördern, fördern neun Länder OER in unterschiedlichem Maße. In 15 Ländern gibt es die Bereitschaft zu einer intensivierten länderübergreifenden Zusammenarbeit bei der Ausgestaltung und Umsetzung einer nationalen OER-Strategie. Den Bereichen Qualitätsmanagement und Metadaten-Erfassung wird eine hohe Priorität eingeräumt. Mit Blick auf „zentrale staatliche Online-Angebote zum Lehren und Lernen“ stellen sich die Entwicklungsstände in den Ländern deutlich heterogen dar. Einzelne Länder setzten auf eine integrierte Bildungscloud, während andere – gerade mit Blick auf die Konnektivitäts-, Konnexitäts- und Datenschutzproblematik – hierbei zurückhaltend sind.

68 Mit „Bring Your Own Device (BYOD)“ wird die Integration privater mobiler Endgeräte wie Laptops, Tablets oder Smartphones in die Netzwerke von Schulen, Universitäten und anderen (Bildungs-)Institutionen bezeichnet. Positiv daran wird gesehen, dass keine einheitlichen Geräteklassen mehr vorgegeben werden müssen, der organisatorische und zeitlicher Mehraufwand entfällt (Ausleihe, Verteilung, Einsammlung, Rückgabe) und die Medien jederzeit und allerorts genutzt werden können, wodurch Medien insgesamt flexibler eingesetzt werden können. Herausforderungen werden auf der pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Ebene ausgemacht. Deutlich wird hier ebenfalls, „dass es bei BYOD nicht nur um ‚Medien‘ geht, sondern um nichts weniger als ein umfassendes Schulentwicklungsprojekt“ (Kammerl/Unger 2015, S. 35).

Kommunikationscodes verschiedener Lernkontexte auflösen können. Kompetenzen, die im digitalen Spiel erworben werden (z. B. Teamfähigkeit, motorisches Geschick, Spezialwissen) können auf diese Weise auch Eingang in die Schule finden. Hilfreich ist zudem, dass spezifische Medien(angebote) (z. B. digitale Spiele, Fanfiktion) kontextübergreifend bzw. -verbindend genutzt und damit auch die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen aufgegriffen werden (Aßmann 2014). Nicht zuletzt würden sich damit ggf. auch Grenzen zwischen den bislang dominierenden binären Bewertungsmustern der „Kommunikations- und Unterhaltungsorientierung“ und der „Informationsorientierung“ auflösen, womit das Medienhandeln ressourcenbenachteiligter Jugendlicher auch anschlussfähiger an Schule wäre.

Es finden sich somit einige Ansatzpunkte, wie die Berücksichtigung digitaler Medien bzw. der soziotechnischen Infrastruktur die übergreifende, die Sekundarstufe prägende Leitidee ganztägiger Bildung unterstützen und sich Schule damit für Jugendliche gleichermaßen als Lern- *und* Lebensort präsentieren kann (vgl. Kap. 5). Als integraler und konstituierender Bestandteil des jugendlichen Alltags könnten digitale Medien ein Bindeglied zwischen den Ganztagsangeboten und der Schule darstellen, beide Lernkontexte in Annäherung bringen und somit auch innovative Unterstützungsstrukturen zur Förderung von Medienkompetenz liefern. Um diese Idee voranzubringen, fehlt es aber weiterhin an nachhaltigen Initiativen, einem Changemanagement und der Öffnung von Schule zu außerschulischen Akteuren und Eltern.

4.4.3 Digitale Medien in der Jugendhilfe

Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der digitalen Medien und Technologien in der Jugendhilfe finden sich erstmals im 11. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2002), in dem die Integration neuer Medien in schulische, berufliche und akademische Aus- und Weiterbildung und eine Vermittlung von Medienkompetenz sowie eine Neuregelung der Jugendschutzgesetze gefordert wird. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem stärkeren Fokus auf die digitalen Medien hat im 14. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2013) stattgefunden. Formuliert wird hier ein deutlicher Bedarf bei Fachkräften im Sinne einer reflexiven Professionalisierung, die Medienbildung als Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe einfordert – mit einem starken Fokus auf eine medienkritische Position zum Datenschutz, insb. auch im Kontext sozialer Ungleichheiten. Hingewiesen wird weiterhin auf die bislang zu wenig beachtete Bedeutung neuer Technologien bei der Dokumentation, Diagnostik und Hilfeerbringung (z. B. Online-Beratung; ebd., S. 397).

In den Positionspapieren und Stellungnahmen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2014), der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (BKJ 2015), dem *Bundesjugendkuratorium* (BJK 2013), dem *Deutschen Bundesjugendring* (DBJR 2009) etc. werden ähnliche Forderungen formuliert. In der aktuellen Stellungnahme des *Bundesjugendkuratoriums* (2016a) wird besonders auch auf die Herausforderungen von „Big Data“ für Kinder- und Jugendliche als auch für Fachdienste der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen – und im Zuge dessen werden Handlungsempfehlungen für Politik, Träger und Fachkräfte formuliert. Grundtenor ist, dass „Medienbildung strukturell und konzeptionell in allen Handlungsfeldern der Jugendhilfe konsequent verankert und in ständig weiterzuentwickelnde Handlungskonzepte übersetzt werden (muss), so wie es auch das Manifest ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ für Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung fordert“ (AGJ 2014, S. 8). Hingewiesen wird auf einen notwendigen Forschungsbedarf und Fachaustausch.

Wie stellt sich die Situation in der Jugendhilfe bzw. in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe aktuell dar? Wie wandeln sich die Arbeitsfelder im Zuge der Mediatisierung? Und wie ist es um die Medienkompetenz der Fachkräfte bestellt? Welche Formen der Unterstützung werden Jugendlichen angeboten?

4.4.3.1 Medienkompetenz der Fachkräfte

Aufgrund bislang geringer Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet lässt sich die Frage, wie es um die Medien- und auch Technikkompetenz von Fachkräften in der Jugendhilfe bestellt ist, aktuell nicht zufriedenstellend beantworten. Bei den vorliegenden Studien handelt es sich in der Regel um explorative Studien zu bestimmten Praxisfeldern. Herangezogen werden können weiterhin Handbuchbeiträge, in denen Best-Practice-Beispiele und

-Angebote vorgestellt werden und von einer medienreflexiven Professionalität zeugen (z. B. Dieter Baacke-Preis- Handbücher/GMK e. V[69]., BMFSFJ 2013; Medienkompetenzberichte der Länder; BKJ 2015).

Grundsätzlich ist wohl davon auszugehen, dass sich pädagogische Fachkräfte aus einem Interesse an der Zusammenarbeit mit Menschen für ihren Beruf entscheiden. Diese Entscheidung geht offenbar mit einer eher medienskeptischen Haltung und einem zögerlichen Einsatz von digitalen Medien einher. Eine etwas ältere Studie des Studierendenwerks zur Mediennutzung im Studium zeigt z. B., dass die Studierenden der Fächergruppe „Pädagogik“ in ihrem computerbezogenen Verhalten und bei der Kompetenzzuschreibung im Vergleich zu anderen Fächergruppen am unteren Ende der Skala liegen. Innerhalb der in der Studie aufgeführten Gruppe der pädagogisch Tätigen zeigen sich zwar auch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede – Männer schreiben sich grundsätzlich mehr Kompetenzen zu, im Vergleich zu den anderen Fächergruppen schneidet die Pädagogik und damit auch die Gruppe der Männer mit ihren Selbsteinschätzungen insgesamt unterdurchschnittlich ab (Middendorff 2002, S. 38). Hier finden sich erste Hinweise darauf, dass sich der Genderbias in der Sozialen Arbeit auf die zurückhaltende Verbreitung und Akzeptanz von digitalen Medien auswirken könnte. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Umgangsweise mit digitalen Medien und Techniken auch ein Resultat der binären Geschlechterordnung ist, d. h. bipolare Strukturen auch in die Technologie eingeschrieben sind (Flick 1994, 1996; Collmer 1997; Schachtner 1997), liegt es nahe, dass Sozialarbeiterinnen sich für die Thematik nicht nur zu Hause (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012), sondern auch am Arbeitsplatz weniger zuständig fühlen als ihre Kollegen.

Ein weiteres Indiz dafür, wie es um die Medienkompetenz der Fachkräfte bestellt ist, liefern Untersuchungen, die sich mit der Ausbildungssituation und der Frage der Verankerung von Medienpädagogik in den verschiedenen Hochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit beschäftigen. So hat eine Sekundärauswertung von Modulhandbüchern ergeben, dass explizit medienpädagogische Angebote häufig nur optional angeboten und es dann vor allem technisch-instrumentelle Kompetenzen sind (z. B. Recherche, Präsentation, Dokumentation), die vermittelt werden (Helbig 2014, S. 111ff.). Sicherlich können Modulhandbücher allein aber nur begrenzt Auskunft darüber geben, inwieweit digitale Medien das sozialpädagogische Studium tangieren.

Weitere Hinweise darauf, dass medienpädagogische Kenntnisse fehlen, liefert eine explorative Studie, in der 140 Fachkräfte aus der Jugendhilfe zur Nutzung von Facebook im Arbeitskontext befragt wurden (Alfert 2014). Deutlich wird, dass drei Viertel der Befragten Facebook einsetzen (ebd., S. 265), sich aber insgesamt ein großer Unterstützungsbedarf sowohl zu technisch-rechtlichen als auch zu konzeptionell-inhaltlichen Aspekten zeigt: 89,7 Prozent der Befragten wünschen sich Informationen zu Datenschutz- und Persönlichkeitsrechten, 86,8 Prozent wünschen sich klare Regeln für die Interaktion mit Adressatinnen und Adressaten, 63,2 Prozent stimmen zu, dass es an grundsätzlichem Fachwissen über Chancen und Risiken der Nutzung sozialer Netzwerke fehlt. Großes Interesse wird in der Studie auch gegenüber Forschungsergebnissen zur Facebook-Nutzung Jugendlicher bekundet (vgl. ebd., S. 294ff.).

Weitere Bedarfe zeichnen sich bei Fachkräften in Einrichtungen der stationären pädagogischen und alltagsbegleitenden Hilfen ab. In den vorliegenden explorativ angelegten Studien werden Medien bzw. wird der Entzug von Medien zuvorderst als Sanktionsmittel eingesetzt, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken digitaler Medien findet nicht statt (vgl. Behnisch/Gerner 2014; Domann u. a. 2015; Witzel 2015; Kutscher/Kreß 2015).

In einer Studie mit 35 Fachkräften aus der Erziehungsberatung und aus (teil-)stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, in der Bedarfe und Fragen rund um das Internet und mobile Medien im Mittelpunkt von Gruppendiskussionen standen, wurde deutlich, dass die Fachkräfte sich selbst nicht ausreichend medienkompetent einschätzen und ihren Ansprüchen an eine professionelle Beratung somit nicht gerecht werden (können). Für die Fachkräfte stellt eine der größten Herausforderungen dar, mit den medialen Entwicklungen Schritt zu halten; sie begrüßen die Möglichkeit einer zertifizierten Weiterbildung, weisen aber darauf hin, dass aus ihrer Sicht nicht nur ein professionelles, sondern auch ein persönliches Interesse notwendig ist, um sich in diesem Feld zu qualifizieren und die Expertise zu behalten (Wagner u. a. 2016).

Gegenstand jüngerer Diskussion ist auch die Technikkompetenz der Fachkräfte. Diagnostiziert wird in Bezug auf die Praxis der Sozialen Arbeit eine „Techniknaivität“ bzw. in der Forschung eine „Technikblindheit“, die zur Folge haben, dass in der Vergangenheit nur vereinzelt Folgen der Technisierung für die Arbeitswelten und Handlungspraktiken der Fachkräfte reflektiert wurden (Kutscher u. a. 2015, S. 7) und Ansätze zur Erhöhung des

[69] Vgl. http://www.dieter-baacke-preis.de/handbuecher/ [19.10.2016].

Technikinteresses bislang wenig Berücksichtigung fanden (Bockermann 2012; Zorn 2012). Handlungsbedarf wird v. a. hinsichtlich des Datenschutzes gesehen als auch bezüglich der Frage, inwieweit die Autonomie der Adressatinnen und Adressaten und auch die professionelle Autonomie von Prozessen der Technisierung berührt werden. Kritisch stärker reflektiert werden sollte zukünftig zudem die Dynamisierung von Effektivierungsprozessen durch die Technisierung (Kutscher u. a. 2015, S. 292). Skizziert wird insgesamt ein großer Ausbildungs- und Weiterbildungsbedarf bei den Fachkräften.

4.4.3.2 Medienbildung in der Jugendhilfe

Wurden digitale Medien in der Vergangenheit in der Jugendhilfe eingesetzt, dann hauptsächlich zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch jugendgerecht aufbereitete Informationen und die Förderung von Kommunikation, Kreativität und Ausdruck. Die Potenziale digitaler Medien zur Förderung niedrigschwelliger Partizipationsmöglichkeiten hat sich die Jugendhilfe erstmals im Rahmen der Jugendinformation zu eigen gemacht. Ziel ist es, Jugendlichen in geeigneter und verständlicher Weise Informationen zu Angeboten der Jugendhilfe bereitzustellen, sie über die jeweiligen gesetzlichen Grundlagen und Angebotsformen aufzuklären und sie bei Bedarf und auf Wunsch an geeignete Soziale Dienste zu vermitteln – und dies eben auch online.[70] Erkenntnisse darüber, wie diese Online-Dienste genutzt werden, liegen bislang nicht vor. Unter Berücksichtigung verschiedener Zugänge Jugendlicher zum Internet (Wagner 2008; Gebel u. a. 2013) und vor dem Hintergrund der Popularität von Social Web-Angeboten als auch der Zunahme medienkonvergenter Nutzungsmuster (Wagner/Theunert 2006; Schmidt u. a. 2009) wäre zukünftig zu prüfen, in welchem Umfang und zu welchen Anlässen Jugendliche die Jugendinformationsangebote nutzen, welche Jugendlichen sich angesprochen fühlen und wie die Angebote mit den Lebenswelten Jugendlicher verknüpft sind.

Stellt die Jugendinformation noch eher ein Push-Medium dar, das den Informationsfluss steuert, liegt die Faszination des Internet (nicht nur) für Jugendliche doch vor allem darin, dass der Informationsfluss nun selbst gesteuert und das Medium zu vielfältigen Zwecken in Dienst genommen werden kann. Dies geschah in der Vergangenheit insbesondere in der Jugendarbeit (vgl. Kap. 6), wo digitale Medien zur Artikulation, Positionierung und heute verstärkt auch zur Unterstützung von Beteiligung bzw. sogenannten (e)Partizipation eingesetzt werden, etwa zur Förderung einer „Liquid Democracy“: Jugendliche sollen darüber jederzeit z. B. mit Gemeinden und Jugendorganisationen in einem moderationsfreien Prozess über gemeinsame Themen, Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten diskutieren und gemeinsame Beschlüsse fassen (Reichert/Panek 2012). Einsatz finden auch konsultative Tools (z. B. ich-mache-politik.de) und technische Hilfsmittel, die darauf abzielen, kollaborativ Ideen und Wissen zusammenzutragen, sich auszutauschen, Abstimmungen durchzuführen (Ertelt 2015; vgl. auch Abs. 4.2.6). Für den gesamten Bereich der Jugendarbeit gilt, dass die zeit- und ortsunabhängige Kommunikation nicht nur die Streuung von Informationen und die Kontaktaufnahme verändern, sondern die virale Reichweite insbesondere auch für jugendpolitisches Engagement neue Optionen eröffnet (vgl. Abs. 1.3; 3.6 und 6.2.3), vor allem wenn die Informationen medienkonvergent, also sowohl in Sozialen Netzwerken als auch über Videokanäle verteilt werden.

Werden Medien weniger zur Selbstorganisation und Mitwirkung, sondern zur Artikulation eingesetzt, wird bislang in der Jugendarbeit vor allem ein handlungsorientierter Zugang gewählt – ein Zugang, der auch in der Medienpädagogik favorisiert wird. Allerdings kann eine dafür notwendige Ausstattung nach wie vor nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Laut einer repräsentativen Befragung von Jugendzentren aus dem Jahr 2012 lassen sich diesbezüglich teils signifikante Unterschiede erkennen, insbesondere zwischen den östlichen und westlichen Bundesländern sowie zwischen den ländlichen Regionen und Städten in Deutschland, und dies auch im Hinblick auf den Zugang zum Internet. Insgesamt betrachtet finden sich in 86 Prozent der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein Fernseher/DVD-Player, 67 Prozent der Einrichtungen haben eine Foto- bzw. Videokamera (Ost: 58 %, West: 71 %), 66 Prozent verfügen über eine Spielekonsole (Ost: 63 %, West: 68 %), 63 Prozent über eine Diskoanlage (Ost: 50 %, West: 70 %) und 58 Prozent über einen Beamer (Ost: 44 %, West: 66 %). Darüber hinaus finden sich in knapp einem Drittel der Jugendhäuser Konzertmusikanlagen (Ost: 21 %, West: 36 %). 58 Prozent der Einrichtungen sind ans Internet angeschlossen oder unterhalten ein

[70] Die Fachstandards für die Jugendinformation wurden 2004 auf der 15. Vollversammlung der European Youth Information and Counselling Agency (ERYICA) angenommen (http://eryica.org/page/european-youth-information-charter); die Prinzipien für Online-Jugendinformation wurden auf der 20. ERYICA-Generalversammlung verabschiedet (http://eryica.org/sites/default/files/Principles%20for%20Online%20Youth%20Information_German.pdf) [19.10.2016].

Internetcafé (Ost: 44 %, West: 65 %, vgl. Seckinger u. a. 2016a). Aus der vorliegenden Studie geht jedoch nicht hervor, wozu das Internet genutzt wird. Einen Hinweis liefert die Abfrage nach medienpädagogischen Angeboten; diese werden von 40 Prozent der Einrichtungen zur Verfügung gestellt – mit signifikanten Unterschieden zwischen Ost und West und Stadt und Land (Ost: 28 %, West: 46 %; Stadt: 50 %, Land: 33 %). Die konkrete inhaltliche Ausrichtung der Angebote bleibt offen.

Im Rahmen der (e)Partizipation zeigt sich bereits, dass die Schnittmengen und Überlappungen zwischen On- und Offline-Räumen Jugendlicher vielfältig sind. Dies hat Auswirkungen auf ein weiteres Feld der Jugendhilfe: die mobile Jugendarbeit. Jugendliche sind nicht nur häufiger unterwegs, sie nutzen Treffpunkte auch flexibler (Bollig/Keppeler 2015; Fuchs/Goldoni 2011), zudem gewinnen die Online-Räume selbst für sie auch an Attraktivität und zwar umso mehr, je weniger öffentliche Orte ihnen zur Verfügung stehen (vgl. Abs. 4.2). Diesen neuen Entwicklungen trägt die mobile Jugendarbeit durch die virtuell-aufsuchende Arbeit Rechnung, indem sie versucht, zwischen den virtuellen und den lokalen Räumen zu vermitteln (Bollig 2009). Die pädagogischen Fachkräfte bieten niedrigschwellige Kontaktmöglichkeiten an, suchen Anschluss an Gruppenaktivitäten und gruppendynamische Prozesse Jugendlicher z. B. in Sozialen Netzwerken und halten darüber auch Kontakt zu ihren Adressatinnen und Adressaten. Aktuell diskutiert werden Standards und Qualitätskriterien (Bollig/Keppeler 2015, S. 103), die insbesondere auch Aspekte zur Datensicherheit reflektieren, da sich Jugendliche und somit auch die Fachkräfte mit Vorliebe in kommerziell betriebenen Räumen aufhalten (vgl. Abs. 4.2). Auch zeigt sich, dass die Rundum-Verfügbarkeit der Fachkräfte eine besondere Herausforderung darstellt und zum Schutz der Adressatinnen und Adressaten sowie der Organisation klare Richtlinien (z. B. in Form einer Social Media Policy) und eine engere Verknüpfung sozial- und medienpädagogischen Wissens benötigt wird. Sinnvoll erscheint im Zuge dessen ebenfalls, virtuell aufsuchende Angebote verstärkt in Organisationsentwicklungsprozesse einzubinden (Bollig/Keppeler 2015).

Ein weiteres, damit eng verknüpftes Praxisfeld der Jugendhilfe stellt die Online-Beratung und -Unterstützung Jugendlicher dar. Erstmals beleuchtet wurde die Onlineberatung im Kontext des Leistungsspektrums der modernen Kinder- und Jugendhilfe im 14. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 304ff.), hier wurden bereits Forderungen nach einem Ausbau und einer Finanzierungssicherheit formuliert. Der Bedarf ist weiterhin vorhanden, denn für 90 Prozent der Jugendlichen stellt das Internet das am besten geeignete Medium dar, um in konkreten Problemsituationen schnell Informationen zu suchen (Hasebrink 2011, S. 253). In einer weiteren Studie wird ergänzt, dass mehr als 40 Prozent der Jugendlichen weitgehend unabhängig von Bildung und Geschlecht im Internet nicht nur sachliche Information, sondern auch professionelle Hilfe oder den Rat anderer Jugendlicher suchen (Klein 2008, S. 17). Die beiden größten deutschsprachigen Online-Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche (www.kids-hotline.de und www.bke-sorgenchat.de) hatten Anfang 2014 zusammen etwa 80.000 registrierte Nutzer und Nutzerinnen (Klein 2015, S. 130). Explizit an Jugendliche richten sich „juuuport“, die „Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche im Web“ (www.juuuport.de) und das im Juni 2016 gelaunchte „Rat- und Hilfesystem für Jugendliche“ (www.jugend-support.de), in das Beratungspartner und -partnerinnen wie die „Nummer gegen Kummer e. V.“ und der Verein „juuuport“ eingebunden sind. *Klein* hebt – bezogen auf die vorliegenden Studien zu selbst organisierter Unterstützung im Internet (auch von Erwachsenen) – vor allem den wechselseitigen Austausch unter Betroffenen bzw. Interessierten und den darin enthaltenen emotionalen Rückhalt hervor und erkennt Anzeichen einer neuen Qualität internetbasierter Selbsthilfe (Anonymität, asynchrone und öffentliche Dokumentation der Kommunikation, verschiedene Beteiligungsoptionen), die zur Kompensation von Diskriminierung und fehlender oder als unangemessen empfundener Unterstützung außerhalb des Internets beitragen kann (ebd., S. 135). Sie findet allerdings auch Nachweise dafür, dass die Unterstützung weiterhin durch informelle Ordnungsmuster von deutungsmächtigen Akteuren bzw. mehrheitsfähigen Interessen beschränkt wird (ebd., S. 136). Für Jugendliche liefert das virtuelle Beratungsangebot aus ihrer Sicht grundsätzlich erweiternde Alternativen zur realweltlichen Unterstützung, denn bei einigen Jugendlichen stellt es auch eine exklusive Unterstützungsressource dar: So geben in einer Befragung 400 Nutzerinnen und Nutzer der Beratungsplattform *kids-hotline* an, dass sie keine Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner außerhalb des Internet hätten und nur vier bzw. acht Prozent der Befragten konnten auf eine Beratungsstelle bzw. sozialpädagogisch professionell Tätige zurückgreifen. Mehr als zwei Drittel der befragten Jugendlichen geben an, dass sie die Probleme nicht außerhalb des Internet besprechen können oder wollen (Klein 2008, S. 350, 361ff.). Neben dem niederschwelligen Zugang schätzen die Nutzenden vor allem das angebotene Spektrum an sozialen Unterstützungsoptionen. Sie nehmen nicht nur die Hilfe der Fachkräfte in Anspruch, sondern lesen insbesondere auch gern Beiträge anderer und lassen sich durch Jugendliche beraten (ebd.). In der Studie wird allerdings auch deutlich, dass spezifische mediale Zugangs- und Nutzungsbarrieren wie die

Notwendigkeit einer Registrierung und die Erfordernisse spezifischer Medienkompetenzen im Umgang mit dem konkreten Angebot bei jugendlichen Zielgruppen als zusätzliche Barrieren fungieren können, es somit nach wie vor eher formal höher gebildete Nutzerinnen und Nutzer sind, die diese Möglichkeit in Anspruch nehmen (können) – soziale Ungleichheiten also auch virtuell fortgeschrieben werden (Klein 2008; Kutscher/Zimmermann 2011). Die weitere Etablierung niedrigschwelliger Beratungsangebote stelle daher kein technisches Projekt, sondern ein professionelles Projekt dar (Klein 2015, S. 143). Handlungsbedarf wird vor allem bei der Reflexion von Datenschutzaspekten und bei der Aufklärung von Jugendlichen über die besonderen Rahmenbedingungen professioneller Beratungspraxis (Datensicherheit, Datenschutz, Transparenz) im Unterschied zu kommerziellen Sozialen Netzwerken gesehen (ebd., S. 148.). Bedenklich stimmt in diesem Kontext, dass Kids-hotline im Januar 2014 aufgrund unzureichender Finanzierung schließen musste. Bereits im 14. Kinder- und Jugendbericht wurde angemahnt, dass die Projektfinanzierung vieler Onlineberatungs-Angebote hinderlich für eine langfristige Etablierung und Professionalisierung von Beratungsangeboten im Internet ist (Deutscher Bundestag 2013, S. 305; vgl. auch Gehrmann 2013, S. 112; Klein 2008, S. 172). Da die größten Anbieter überregional und intrainstitutionell organisiert sind und quer zu den herkömmlichen regionalisierten Strukturen der Finanzierung von Beratung nach dem SGB VIII liegen, ist bis heute keine Finanzierungssicherheit gegeben.

Ein weiteres Arbeitsfeld der Jugendhilfe, in dem digitale Medien bislang eine untergeordnete Rolle spielen, stellen die stationären Hilfen dar. Wenngleich eigentlich davon auszugehen ist, dass die Pflicht zur Erziehung auch die Medienerziehung umfassen sollte, fällt doch auf, dass die digitalen und insbesondere die mobilen Medien von Fachkräften aktuell vorwiegend als Sanktionsmittel und nicht zur Förderung von Teilhabe- und Bildungsprozessen eingesetzt werden. Dies zeigt z. B. eine explorative Studie zur Handynutzung Jugendlicher in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Behnisch/Gerner 2014, S. 5). Ergänzt wird dies durch die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Gewalterfahrungen in stationären Hilfen, in der der Entzug von Mobiltelefonen ebenfalls häufig als Erziehungsmittel eingesetzt wird, was von den Jugendlichen als Gewalthandeln empfunden wird (vgl. Domann u. a. 2015). Die Fachkräfte befinden sich offenbar in einem Dilemma: Grundsätzlich möchten sie Jugendlichen den Zugang zu digitalen Medien ermöglichen, gleichzeitig verunsichern sie der Kontrollverlust und die Autonomiegewinne bei Jugendlichen auch (Witzel 2015). Den Jugendlichen stehen daher weiterhin nur wenige Computer zur Verfügung und ein Wlan-Zugang ist eher eine Seltenheit (ebd., Kutscher/Kreß 2015). Kosten für eine alternative Mobilfunknutzung müssen die Jugendlichen selbst tragen, wodurch bestehende soziale Ungleichheiten weiter reproduziert werden (Witzel 2015, S. 125ff.). Diese Ergebnisse lassen sich teils auch auf die Situation Jugendlicher in Einrichtungen der Eingliederungshilfe übertragen. Wenngleich auch zu diesem Bereich kaum Daten vorliegen (vgl. Abs. 4.3.1), deutet sich in den wenigen existierenden Untersuchungen bereits an, dass aktuell vor allem Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen von digitaler Exklusion betroffen sind (Aktion Mensch 2010, S. 59ff.; Mayerle 2014, S. 7ff.). Als Grund wird neben dem fehlenden ökonomischen Kapital auch ein erschwerter Zugang zu Informationen angeführt.

Vernachlässigt wurde bislang in allen Arbeitsfeldern der stationären Jugendhilfe die besondere Lebenslage und bisherige Sozialisation der Adressatinnen und Adressaten. So bringen Jugendliche mit einem ressourcenärmeren Hintergrund zusätzlich zu ihrer je individuellen Mediensozialisation teils spezifische Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt, Missbrauch oder Delinquenz mit, die dann auch ihren Medienumgang beeinflussen (vgl. Hajok 2015, S. 85). Zudem finden sich Hinweise dafür, dass in den elterlichen Haushalten der Jugendlichen keine förderliche Medienerziehung erfolgte und sich der Medienerziehungsstil von Eltern sozial benachteiligter Heranwachsender häufig als autoritativ bewahrend und eher einschränkend darstellt (Paus-Hasebrink/Kulterer 2014), was sich ebenfalls negativ auf die Ausbildung von Medienkompetenz auswirkt (Haddon u. a. 2012).

Grundsätzlich ist daher zukünftig verstärkt darüber nachzudenken, digitale Medien auch in die Jugendhilfeplanung einzubeziehen. Aktuell werden der Zugang zu digitalen Medien und die Teilhabe an Medienbildungsprozessen weder in der Bestandsaufnahme, der Bedarfsermittlung noch in der Maßnahmenplanung berücksichtigt, obwohl beide für Jugendliche positive und notwendige Lebensbedingungen darstellen. Dabei zeigt z. B. die Studie über die Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Geflüchtete, dass die digitalen Medien existenziell bedeutsam sind, da Jugendliche darüber den Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie halten und die Medien als Informations- und Kommunikationswerkzeuge als auch insbesondere als Erinnerungs- und Koordinationswerkzeuge nutzen (Kutscher/Kreß 2015). Auch die von *Bosse* (2017) macht deutlich, dass die Teilhabe- und Bildungspotenziale digitaler Medien von Jugendlichen mit Behinderungen bislang kaum ausgeschöpft werden (können). In Bezug auf Jugendliche mit geistiger oder körperlicher Behinderung wären hier neben der Kinder- und Jugendhilfe auch die Träger der Eingliederungshilfe gefordert.

Ein weiterer Bereich, der für die Jugendarbeit, stationäre Hilfe und andere Praxisfelder der Jugendhilfe relevant ist und gleichzeitig eine wichtige Rahmenbedingung für das jugendliche Medienhandeln darstellt, ist der erzieherische Jugendmedienschutz. Ziel des Jugendmedienschutzes ist es, Jugendliche vor Inhalten zu schützen, die sie in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen oder (schwer) gefährden könnten; Ziel ist es aber auch, ihre Medienkompetenz zu fördern und sie damit in ihrer Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Verantwortung gegenüber Anderen zu stärken. Durch die digitalen Medien und damit einhergehenden erweiterten Zugänge und Möglichkeiten zu Information, aber vor allem auch Interaktion und Kommunikation gestaltet sich der Jugendmedienschutz derzeit sehr anspruchsvoll. Klassische Altersbeschränkungen, die nicht nur auf das Medium Kino (FSK 1951) zurückgehen und bis heute nicht einleuchtend entwicklungspsychologisch begründet sind, sondern auch die Vorverlagerung des Übergangs von der Kindheit zum Jugendalter missachten (vgl. Kap. 1), müssen entsprechend angepasst werden. Wie überholt aber auch eine alleinige Fokussierung auf Altersbeschränkungen ist, zeigen vor allem Online-Spiele, die ein anderes Involvement erfordern und deren Software jederzeit, von Version zu Version, erweitert und verändert werden kann. Insgesamt liegen die Risiken im Internet damit nicht mehr nur auf der Inhalts-, sondern verstärkt auch auf der Interaktions- und Kommunikationsebene. Jugendliche bewegen sich in konvergenten Medienwelten, sie suchen ihre Inhalte nicht nur im Film, sondern zeitgleich auch im digitalen Spiel, in Online-Communities, auf Videoplattformen usw. (vgl. Abs. 4.1 und 4.2). Sie werden damit auch immer mehr selbst zu Akteurinnen und Akteuren und können durch ihr eigenes Handeln oder das Handeln Dritter in risikobehaftete Situationen gelangen (z. B. Hate Speech, Shitstorms, Cyberstalking oder Cybermobbing). Hier stößt der Jugendschutz mit den bisherigen Regelungen an seine Grenzen. Nicht nur aus diesem Grund scheint ein ordnungsrechtliches und kontrollierendes Verständnis von Jugendmedienschutz, das bislang zuvorderst die zu schützenden Jugendlichen selbst im Blick hatte, nicht mehr zeitgemäß. Notwendig erscheinen stattdessen ein kohärentes und v. a. auch international abgestimmtes System der Alterskennzeichnung und die Förderung der Selbstregulierung durch ein wissenschaftlich fundiertes und stetig zu aktualisierendes Instrument der Selbsteinschätzung. Dieses sollte immer auch flankiert sein von Positivkennzeichnungen, sodass das zweite Standbein des Jugendmedienschutzes, die Förderung von Autonomie und Medienkompetenz, einen größeren Stellenwert erhält. Technische Maßnahmen sollten somit immer auch mit personellen Maßnahmen einhergehen. In diesem Sinne kommt den Anbietern der öffentlichen Hand eine wichtige Rolle zu, nicht nur bei der Entwicklung eines sozial- und geisteswissenschaftlich fundierten „technischen Jugendschutzes“, sondern vor allem auch bei der Förderung flankierender pädagogischer Maßnahmen, die Eltern die positiven Aspekte der Online-Teilhabe und Partizipation nahebringen und Jugendliche in ihrem Medienhandeln stärken. Zentral für ein „intelligentes Risikomanagement“, wie es das *Zentrum für Kinderschutz* im Internet bezeichnet[71], ist daher das Zusammenspiel technischer, präventiver, erzieherischer und partizipativer Maßnahmen. Aktuell berücksichtigen die Schutzmaßnahmen das alltägliche Medienhandeln Jugendlicher und insbesondere auch die von ihnen *selbst* formulierten Schutzbedürfnisse nicht oder nur unzureichend (z. B. Persönlichkeitsrecht, Urheberrecht, extremistische Inhalte), auch werden Jugendliche bis heute nicht in Jugendschutzdiskussionen einbezogen. Konzepte wie „safety by design“ und „privacy by design“ sollten im Austausch mit ihnen weiterentwickelt werden.

Von politischer Seite gibt es erste Vorstöße, statt der Kontrolle zukünftig stärker die Bedeutung der Prävention sowie unterstützender Strukturen und Angebote in den Vordergrund zu stellen. Konstatiert wurde z. B. auf der Jugend- und Familienministerkonferenz 2015, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf ein „gutes Aufwachsen mit Medien“ haben (JFMK 2015, S. 1). Daher sollten sich die Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes zukünftig nicht mehr allein an die jungen Menschen selbst richten, sondern auch an ihre Eltern, an Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, an Lehrkräfte aller Schulformen sowie an weitere potenzielle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Ziel sollte es sein, verlässliche, flächendeckend verfügbare und niedrigschwellige Beratungs- und Informationsangebote sowohl im Internet als auch vor Ort zu gewährleisten. Bei der Entwicklung der Angebote gilt es, „an die Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen und nicht allein die Risikodimensionen in den Blick zu nehmen“ (ebd. S. 2). „Befähigung und Partizipation“ sollten sich demnach zukünftig in allen Angeboten und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe wechselseitig ergänzen (ebd., S. 8). Bei der Entwicklung der Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes sollten junge Menschen dann auch konsequent beteiligt werden, da nur dann Maßnahmen Erfolg versprechend seien. Das JFMK-Positionspapier reagiert damit auf die Herausforderungen, mit denen sich der Jugendschutz aktuell angesichts der global verfügbaren digital-vernetzten Infrastruktur konfrontiert sieht. Der Fokus wird von Schutz

[71] Vgl. www.I-kiz.de [12.09.2016].

und Kontrolle zur Prävention und Partizipation gelenkt. Vorsicht scheint allerdings geboten, damit die Selbstkontrolle, die bislang die Eigenverantwortung der Unternehmen im Blick hatte, im Zuge einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortungsverlagerung auf das Subjekt, zukünftig nicht nur noch den Nutzerinnen und Nutzern auferlegt wird. Neue Herausforderungen ergeben sich auch bei den Inhalten. Neben den entwicklungsbeeinträchtigenden und verstörenden Inhalten stehen heute stärker auch Inhalte im Fokus, die das soziale und demokratische Zusammenleben in seinen Grundfesten berühren; hier werden Schnittmengen zwischen der Medienpädagogik und der politischen Bildung deutlich. Aktuell fokussiert sich der Jugendmedienschutz vor allem auf die Information, Beratung und das Beschwerdemanagement, eine engere Verzahnung mit medienpädagogischen Konzepten – also ein „Schutz durch Befähigung“, durch den Jugendliche *im* Medienhandeln selbst gestärkt werden (Handlungsorientierte Medienpädagogik), vermisst man aktuell noch in der Diskussion.

Insgesamt wird deutlich, dass der soziale und kulturelle Wandel durch die Mediatisierung und die damit veränderten Lebensbedingungen Jugendlicher einer stärkeren Berücksichtigung in der Jugendhilfe bedürfen. So umfasst die Jugendhilfe neben Schutz-, Unterstützungs- und Hilfeleistungen vor allem auch Sozialisations-, Lern- und Bildungsaufgaben. Ziel ist es, mit Blick auf die Adressatinnen und Adressaten sowie der rechtlichen Rahmung, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung bzw. individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern. Im Zuge dessen gilt es, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen, sodass ihnen insgesamt positive Lebensbedingungen und eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zur Verfügung stehen. Wenn Teilhabe heute auch notwendig digitale Teilhabe umfasst, dann beinhaltet erst der Abbau von Benachteiligungen die Förderung eines gleichberechtigten Zugangs aller Jugendlichen zu digitalen Medien und dem Internet. Unumstritten ist weiterhin, dass Medien Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, dies bislang aber nur vereinzelt in den verschiedenen Arbeitsfeldern berücksichtigt und reflektiert wird. Deutlich wurde auch, dass Eltern im Umgang mit digitalen Medien oftmals strukturell überfordert sind (vgl. Abs. 4.4.1) und sich insbesondere bei sozial benachteiligten Familien medienerzieherischer Unterstützungsbedarf zeigt (vgl. Abs. 4.3.1). Bekannt ist weiterhin, dass Medien besondere Problemlagen mitbegründen und verstärken können (Cybermobbing, Intensivnutzung von Medien, usw.) und die Konvergenzkultur und Entgrenzung von Öffentlichkeit und Privatheit auch Gefahren evozieren, die Einfluss auf die Aufgabenfelder des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes nehmen und die eine Kenntnis teils auch weiterer gesetzlicher Bestimmungen erfordern (Datenschutz, Persönlichkeits- und Urheberrecht, vgl. auch Abs. 4.2, 4.3.4). Da das erklärte Ziel der Jugendhilfe zudem der Erhalt oder die Schaffung einer jugendfreundlichen Umwelt ist, gilt es zukünftig auch verstärkt die digital-vernetzte Infrastruktur in den Blick zu nehmen. Bezogen auf die inhaltliche und interaktive Ebene betrifft dies einerseits Fragen des Jugendmedienschutzes (vgl. Abs. 4.3.4). Darüber hinaus stellt sich andererseits die Frage, welche höchstpersönlichen Rechte gestärkt werden müssen und welche gesetzlichen Regelungen (auch auf internationaler Ebene) adäquat wären, damit Jugendliche auch in virtuellen Räumen positive Lebensbedingungen vorfinden und sich entsprechend ihres Alters und ihres Erfahrungsraums entfalten können (vgl. Abs. 4.3.4).

Die Jugendhilfe ist somit insgesamt aufgefordert, sich den Herausforderungen, die mit der Digitalisierung und Technisierung der Alltagswelten (auch) Jugendlicher einhergehen, umfassend zu stellen und diese zukünftig systematischer in ihre Handlungsfelder zu integrieren (BMFSFJ 2013; Helbig 2014; Kutscher u. a. 2015). Für die Beratung zeichnen sich Reflexionsnotwendigkeiten auf der Ebene der Fachkräfte und der Angebotsstrukturen ab (Klein 2015). Insbesondere mit Blick auf Jugendliche mit formal niedriger Bildung wird die Relevanz professioneller Interventionen besonders dringlich. Bezogen auf das Berufsfeld selbst sind weiterhin auch die Einflüsse der digitalen Technologien auf Planungsprozesse, Dokumentation und Evaluation von Hilfen zu reflektieren (Kutscher u. a. 2015). Neu ausgelotet und in einem übergreifenden unterstützenden Netzwerk geregelt werden muss – angesichts der erweiterten Zugänge und unbegrenzten Möglichkeiten zu Information, Interaktion und Kommunikation sowie auch mit Blick auf die mögliche Überforderung von Eltern und pädagogisch professionell Tätigen – das Verhältnis von Befähigung, Schutz und Kontrolle. Hier rücken der Selbstschutz und damit eine frühzeitige und durchgängige Förderung von Medienkompetenz in den Vordergrund. Erforderlich ist im Zuge dessen auch eine grundlegende Aus- und fortwährende Weiterbildung der Fachkräfte im Bereich der Medienbildung und zielgruppensensible Angebotsformen in den unterschiedlichen Feldern der Jugendhilfe.

4.5 Jugend digital ermöglichen

Jugendliche und junge Erwachsene finden in den digital-vernetzten Medien einen sozio-technischen Möglichkeitsraum, um die Kernherausforderungen der Jugendphase zu bearbeiten. In Sozialen Netzwerken, Online-Communities, digitalen Jugendkulturen, Blogs usw. stellen sie sich dar und verorten sich, vernetzen sie sich mit anderen und stellen Zugehörigkeit her, entwickeln sie individuelle Kompetenzen und erweitern ihre soziale Handlungsfähigkeit. Mit Unterstützung der digitalen Medien organisieren sie ihren Alltag und Zeiten mit Familie, pflegen Peer- und Partnerbeziehungen und bewerkstelligen den Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag. Bildungs- und Teilhabeerfahrungen sind für junge Menschen heute unmittelbar mit Medienerfahrungen verknüpft.

Jugendliche und junge Erwachsene treffen in ihrem digital-vernetzten Leben allerdings auch auf zahlreiche strukturelle Herausforderungen und Zumutungen, die den digitalen Ermöglichungsraum Jugend gleichermaßen wieder begrenzen. Diese Begrenzungen erschließen sich Erwachsenen nicht immer gleich, in einigen Fällen ist ihr Blick auch durch Ressentiment verstellt. Auch die Unterstützungsstrukturen im sozialen und institutionellen Gefüge stellen sich insgesamt wenig ausgereift dar. Die Qualifizierungserwartungen sind hoch, die soziale Unterstützung fällt gering aus. Somit werden Jugendlichen sehr unterschiedliche Handlungsspielräume ermöglicht und soziale Grenzen gesetzt. Sie sind damit stark auf ihre eigenen Kompetenzen verwiesen, wodurch soziale Ungleichheiten sowohl reproduziert als auch verstärkt werden.

Die Digitalisierung und insbesondere auch „Datafizierung“ und Kommerzialisierung des Alltagslebens betrifft alle Menschen gleichermaßen (vgl. Aßmann u. a. 2016). Notwendig erscheint daher eine gesellschaftliche und insbesondere auch intergenerative Verständigung über Rechte, Werte und Normen in der digitalen Kommunikationskultur. An diesem Diskurs der „Informations- bzw. Netzwerkgesellschaft“ sind nicht nur alle Menschen zu beteiligen, sondern hierfür sind sie auch gleichermaßen und ausnahmslos zu befähigen. Ein digitaler Ermöglichungsraum Jugend erfordert damit insgesamt eine Jugendmedienpolitik, die der Gefahr eines Zwei- oder Mehrklassennetzes vorbeugt und sich als Anwältin von Jugend zur Durchsetzung von Medienbildungsinteressen sieht, Jugend somit eine durchgängige und institutionenübergreifende digitale Teilhabe ermöglicht und sie aktiv in die Gestaltung der Kommunikationskultur einbezieht (vgl. Abs. 8.1).

5 Auf dem Weg zur Ganztagsschule als Regelangebot – Zwischenbilanz aus einer jugendorientierten Sicht

Deutschland hat sich vor gut einem Jahrzehnt auf den Weg gemacht, die Halbtagsschulen in der Primar- und Sekundarstufe I sukzessive in ein weit in den Nachmittag hineinreichendes schulisches Regelangebot zu überführen. Auf den ersten Blick ist dies insoweit gut gelungen, als sich in vergleichsweise kurzer Zeit immerhin deutlich mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland als Ganztagsschulen bezeichnen konnten. Der zweite Blick zeigt dann allerdings, dass es dabei nicht unwesentliche Unterschiede mit Blick auf die Schularten sowie unterschiedliche Vorstellungen und Gestaltungsformen gibt, etwa in Bezug auf die Rhythmisierung des Unterrichts, die Übermittagsbetreuung, die Ausdifferenzierung der Angebote oder auch hinsichtlich der zeitlichen Intensität der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Dies gilt sowohl länderübergreifend als auch landesintern.

Auf den dritten Blick schließlich wird dann auch eine ganze Reihe von Unzulänglichkeiten erkennbar, die – vor allem aus dem Blick eines Kinder- und Jugendberichts – zu einer kritischen Zwischenbilanz Anlass geben. So zeigt sich das Feld „Ganztagsschule“ in den Bundesländern als sehr heterogen und ist nicht einfach als „die“ Ganztagsschule zu fassen. Deshalb gilt es, im Rahmen dieses Berichts den Versuch zu unternehmen, auf der Grundlage der vorliegenden Daten und Einschätzungen zu einer systematischen Betrachtung der Ganztagsschulentwicklung in der Sekundarstufe I zu gelangen. Dazu gehört insbesondere:

- eine empirische Vergewisserung darüber, wie sich der Ausbaustand der Ganztagsschule in Schulen der Sekundarstufe I darstellt und vor allem, welche Formen er umfasst;
- eine genauere Beschreibung dessen, was die besonderen Herausforderungen der Ganztagsschule im Jugendalter sind und – gemessen daran – ob sie diesen Herausforderungen in ihrer heutigen Verfasstheit überhaupt Rechnung tragen kann;
- der Frage nachzugehen, wie Jugendliche selbst Ganztagsschule aus ihrer Sicht beurteilen, ob sie sich von ihr angemessen in ihren Bedürfnissen angenommen fühlen oder ob sie sie – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – für sich ablehnen;
- danach zu fragen, welche strukturellen Rahmungen entstanden sind, um die Kooperation mit außerschulischen Partnern zu intensivieren und für mehr Qualität zu nutzen sowie in diesem Zusammenhang auch die Potenziale der außerschulischen Partner für die Gestaltung von Ganztagsschulen als vielfältiger Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen in den Blick zu nehmen;
- zu fragen, welche Rolle den Jugendlichen unter dem Aspekt der Beteiligung zugemessen wird und inwiefern darüber ein erweiterter Möglichkeitsraum für individuelle Bildungsprozesse gestaltet werden kann.

Mit diesen analytischen Aspekten soll insbesondere der Frage nach der Bedeutung der Ganztagsschule – bzw. genauer: ihrer gegenwärtigen Erscheinungsformen, die im Folgenden trotzdem im Singular als „Ganztagsschule“ umschrieben werden – im Prozess des Aufwachsens Jugendlicher nachgegangen werden. Dabei sind die Kernherausforderungen, die dieser Bericht für das Jugendalter als zentral identifiziert hat – Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung –, die Bezugsgröße und Messlatte für die Bewertung der aktuellen Lage der Ganztagsschulentwicklung.

Nach mehr als 13 Jahren Ganztagsschule ist eine solche Bilanz hilfreich, um zum einen Schlussfolgerungen zu ziehen und zum anderen weitere Schritte ins Auge zu fassen, die mit dem Ganztag verbundenen Erwartungen näher zu kommen. 2003 wurde mit Hilfe des milliardenschweren „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der damaligen Bundesregierung der Startschuss zum bundesweiten Ausbau der Ganztagsschulen gegeben und zugleich eine Intensität der Kooperation zwischen den Schulen und ihren außerschulischen Partnern gefördert, wie sie in diesem Ausmaß bis dahin unbekannt war (Wahler u. a. 2005). Kooperationen von Schulen mit anderen Akteuren aus Handlungsfeldern Jugendlicher außerhalb der Schule haben in diesem Zuge deutlich an Umfang gewonnen. Zwar bieten sich zahlreiche Partner – insbesondere aus den Bereichen Kultur, Sport und Jugendhilfe – an, doch ihr tatsächlicher Einbezug in die Formate der Ganztagsschule ist keineswegs gleichförmig konturiert, wobei es in den weiterführenden Schulen – das zeigt die Empirie – sogar eher noch diffus erscheint. Beispielhaft genannt seien hier die Kinder- und Jugendhilfeakteure, die an der Organisation und Umsetzung von Ganztagsangeboten beteiligt sind, deren Aufgaben und Rollen (und damit auch die Möglichkeiten ihrer Einbeziehung) in ganztägig organisierte Schulen der Sekundarstufe I jedoch nicht eindeutig geklärt sind.

Ungeachtet dessen wird das große Potenzial ganztägiger Schulen weithin betont, mehr Zeit und Raum stehen geradezu exemplarisch für die Hoffnung auf eine bessere Schule. Zudem werden Ganztagsschulen als eine bessere und individuellere Förderung junger Menschen angesehen, da diese Schulform – im Gegensatz zu einer allein auf Unterricht ausgerichteten Halbtagsschule – sozial intensivere, gemeinschaftlich gestaltete und mit unterschiedlichen Bildungsangeboten ausgestattete Erfahrungsräume ermöglichen soll. Programmatisch vorangetrieben wird die mit Ganztagsschulen verbundene Idee einer multiprofessionellen Gestaltung eines Lern- und Lebensortes, auch wenn die Praxis die gleichen Schwierigkeiten in der Entwicklung der fachlichen Zusammenarbeit zwischen den Professionen zeigt – allen voran zwischen Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal –, wie sie beispielsweise bereits seit Jahrzehnten aus den Bemühungen um eine Einbeziehung sozialpädagogischer Akteure im Rahmen der Schulsozialarbeit in Halbtagsschulen bekannt sind.

Die ganztägige Organisation von Schulen löst eben nicht von allein die strukturellen Hemmnisse in punkto Organisation und Zuständigkeiten und überwindet auch nicht ohne Weiteres die zum Teil inkompatiblen rechtlichen Kodifizierungen der unterschiedlichen Bildungsakteure. Mit anderen Worten: Die rechtlichen Vorgaben wurden an die Vorstellungen einer veränderten Schule bislang nicht angepasst. Daher wird im Folgenden noch einmal die grundlegende Frage danach gestellt, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Ganztagsschulen haben können und was die daraus ableitbaren schulischen Perspektiven für die Schülerinnen und Schüler im Jugendalter sind.

Bereits der 14. Kinder- und Jugendbericht hat die Welt der Schule und ihre Auswirkungen auf das Aufwachsen im Jugendalter mit der Annahme bilanziert: „Insgesamt wird sich die habituelle Prägung durch Schule erweitern, wird das Schülersein noch stärker zu einer dominierenden Lebensform in dieser Altersphase, wird die Gestaltung des Aufwachsens verstärkt in den öffentlichen Raum der Schule hinein verlagert – unter neuen Vorzeichen, mit neuen Chancen und Risiken für die Heranwachsenden, aber auch mit neuen Anforderungen an alle Akteure“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 168). Der vorliegende Bericht nimmt diese Betrachtung auf und thematisiert explizit das Verhältnis von Ganztagsschule und Jugend, vor allem mit Blick auf die doppelte Bedeutung von Schulen als Lern- und als Lebensort, insbesondere, wenn sie in ganztägiger Form organisiert, jedoch nicht auf die spezifische Lebenslage Jugend und die Bedürfnisse Jugendlicher abgestimmt wird.

5.1 Schule im Jugendalter – Schule und Ganztagsschule als gesellschaftliche Regulierung von Jugend

Die Debatten um Ganztagsschulen wurden bislang von allen Seiten in einer auffälligen Vernachlässigung der Altersfrage der Heranwachsenden geführt. Die Ganztagsschule wurde auf der einen Seite dabei ebenso selbstverständlich ohne Beachtung des Alters der Schülerinnen und Schüler befürwortet, wie auf der anderen Seite auch die Bedenken gegen eine allzu starke Ausweitung einer ganztägigen Schule altersfrei formuliert wurde. Kurz gesagt: Ganztagsschule wurde in der Regel betrachtet, unabhängig davon, ob es sich dabei um Kinder im Grundschulalter oder um Jugendliche in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe handelt.

Im Unterschied dazu soll hier dezidiert eine jugendorientierte Perspektive eingenommen werden. Das bedeutet, dass die Ganztagsschule im Grundschulalter bzw. die Ganztagsschule aus Gründen der Betreuung der Kinder hier ausgeblendet wird. Stattdessen wird die Fragestellung in den Mittelpunkt gerückt, welchen Gesichtspunkten eine Ganztagsschule im Jugendalter gerecht werden muss, die den Herausforderungen des Jugendalters im Horizont jenseits von Betreuung und im Lichte einer wachsenden Verselbstständigung, Qualifizierung und Selbstpositionierung folgt.

5.1.1 Funktion und Stellenwert der Schule im Leben Jugendlicher

Schule und Jugend bilden ein spezifisches Verhältnis, das als Teil der gesellschaftlichen Regulierung des Jugendalters verstanden werden kann, wie sie im Kapitel 1 erörtert wird. Dieses Verhältnis ist in den letzten Jahren deutlich intensiver und umfassender geworden, was auf veränderte, erweiterte Bildungsbedingungen Jugendlicher zurückzuführen ist. Schule hat im Jugendalter strukturell einen stetig zunehmenden Stellenwert ein-

genommen, indem sich die Schulzeit für alle ausgeweitet hat[72] und im Schnitt höhere Bildungsabschlüsse angestrebt und diese meist auch erreicht werden (vgl. die Befunde in Kap. 2). Gleichzeitig ist das Verhältnis von Schule und Jugend durch eine *Ungleichheitsrelation* geprägt, weil schulische Bildungsentscheidungen und -erfolge weiterhin stark durch soziale Herkunft beeinflusst werden und von sozioökonomischen Bedingungen abhängig sind (vgl. Hurrelmann u. a. 2014, S. 65f.).

Darüber hinaus befinden sich Jugendliche in der Schule in *Handlungswidersprüchlichkeiten*, die institutionell geprägt und gesellschaftlich mitbedingt sind, aber individuell bewältigt werden müssen. *Helsper* sieht daher Jugend mit sogenannten Antinomien bzw. „Modernisierungsambivalenzen" konfrontiert (Helsper 2012, S. 77), die in der jeweiligen Schule bearbeitet und mit ihren Konzepten, der etablierten Kultur sowie der Organisation der Angebote strukturell beantwortet werden:

– Individualisierungsantinomie: Während Jugendliche grundsätzlich und relativ früh ein hohes Maß an Freiheit in der Lebensgestaltung und den Lebensoptionen erleben, sehen sie sich aber auch mit einer gesteigerten persönlichen Verantwortung hierfür konfrontiert, die zu einer Belastung werden kann (ebd., S. 77).
– Rationalisierungsantinomie: Damit nimmt der individuelle Freiheitsanspruch zu, der umso mehr in institutionellen Kontexten als eingeschränkt erlebt, gewissermaßen situativ oder aufgrund zugeschriebener Rollenmuster als Einengung bzw. Verlust dieser Freiheit wahrgenommen wird (ebd., S. 79). Hier können Ganztagsschulen sowohl als Orte der Vereinnahmung (Begrenzung freier Zeit, Konfrontation mit schulischen Erwartungen), als auch als Orte der freien Entwicklung von Jugendlichen erlebt werden, etwa als Raum der Entlastung, der Entschleunigung und der Orientierung (vgl. auch Abs. 5.3).
– Pluralisierungsantinomie: Zudem wird Jugendlichen vor dem Hintergrund gewachsener Freiheiten eine Planung, ein Abwägen, Kalkulieren und Entscheiden abverlangt, dessen Aufwand jedoch nicht zur verlässlichen Zielerreichung führen muss, er reduziert eher nur eine strukturell geförderte Unsicherheit in der jugendlichen Biografie, die dadurch jedoch nicht aufgehoben wird (ebd., S. 80). Wer frei wählen und entscheiden kann, erschließt sich eine Vielzahl an Optionen, erfährt aber auch Formen der Regulierung und Standardisierung (z. B. in der Schule) und kann der Gefahr unterliegen, Optionen nicht als Gewinn für den eigenen Lebensweg nutzen zu können, sondern unter ihnen zu leiden, weil sie zu Orientierungslosigkeit, Entscheidungsschwierigkeiten, Überforderungen und Ängsten führen – der gekonnte Umgang mit der Steigerung von Optionen hängt wesentlich von den individuellen und sozialen Ressourcen, mithin von der Beschaffenheit der Lebenslage Jugend und den je individuellen Bewältigungsmustern Jugendlicher ab (vgl. auch Kap. 1 und 2).

In der Expertise zu diesem Bericht „Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung" (Hagedorn 2017) wird in der Zusammenschau aktueller Forschungsergebnisse zwar auf die sich allgemein verstärkende Funktion der Schule im jugendlichen Leben verwiesen, aber der Blick auch deutlich auf die unterschiedlichen Auswirkungen für Jugendliche entsprechend ihrer sozialen Herkunft gelenkt: Jugendliche in Gymnasien aus den oberen sozialen Schichten erleben sich demnach in einer guten Ausgangslage mit Blick auf die Erwachsenen- und Berufswelt (ebd.). Sie richten sich auch leichter an der „Lebensform Schüler" aus und bringen den schulischen Imperativ schon milieuspezifisch mit und in die Schulkultur ein (ebd.).

Für diese Jugendlichen ist die Ausweitung des schulischen Feldes in das jugendliche Leben eher mit der Gefahr einer Überanpassung an schulspezifische Habitusforderungen verbunden, die ihnen Einschränkungen jugendlich-kultureller Freisetzungsprozesse beschert (ebd.). Jugendliche in schwierigen, sie benachteiligenden Lebens- und Bildungssituationen erleben hingegen oft in einem selektiven Bildungssystem sehr früh Ausgrenzung und Nichtanerkennung. Bei diesen von der Schule abgewerteten, enttäuschten und „schulversagenden" Jugendlichen kann es dann vorkommen, dass sie andere, schulferne soziale Stützsysteme suchen, um ihre Misserfolgs- und Versagenserfahrungen zu kompensieren. Schule erscheint ihnen als Ort der Unterwerfung und Disziplinierung, der – unter Zurückstellung von Körperlichkeit und Expressivität – ihre jugendkulturellen Praktiken als Störung schulischer Abläufe ahndet (Hagedorn 2017).

---

72 Auch wenn durch die Schulzeitverkürzung durch das achtjährige Gymnasium (G8) die Schulzeit scheinbar verkürzt worden ist, muss doch gleichzeitig konstatiert werden, dass für alle Schülerinnen und Schüler eine mindestens zehnjährige Schulzeit zur Regel geworden ist und inzwischen deutlich mehr junge Menschen die allgemeine Hochschulreife anstreben, sodass insgesamt die Zeit, die Jugendliche in der Schule verbringen, zugenommen hat.

5.1.2 Spannungsfelder für Jugendliche in der Schule

Jugendliche positionieren sich auch im Handlungsraum Schule im Hinblick auf jugendkulturelle Stile und Praktiken (vgl. Abs. 3.5 und Abs. 4.2), gestalten dort ihre Beziehungen in unterschiedlicher Nähe, Dichte und sozialer Verlässlichkeit, steigern das gegenwärtige Erleben und die expansiven Selbsterfahrungen, ohne jedoch die Zukunftsorientierung, die Kontrolle des Lebensweges und Verantwortung für Lebensentscheidungen aufgeben zu dürfen. Dies lässt sich als „Zivilisationsantinomie“ bezeichnen (Helsper 2012, S. 82). Diese „kann mitunter zu Zerreißproben im jugendlichen Selbst führen. Und diese Spannung – die auch als Ambivalenz der Selbstrationalisierung und der Freisetzung zivilisatorischer Nähe- und Intensitätsansprüche zu fassen ist – wird zusätzlich dadurch gesteigert, dass sich Schule und Peerkultur im Raum der Schule durchdringen. Heranwachsende sind damit nicht nur als Schülerinnen und Schüler in der Schule anwesend, sondern zugleich auch in der nicht schulkompatiblen Form erotisch-sinnlicher, expressiv-ästhetischer und jugendkulturell-erlebnishafter Ansprüche und jugendkultureller Ausdrucksformen. Das schulische Handeln der Schülerinnen und Schüler findet somit auf zwei Bühnen, vor einem zweigeteilten Publikum statt. Es muss somit peer- und jugendkulturverträglich und zugleich unterrichtstauglich sein, und daraus resultieren Inkompatibilitäten und Balancierungsprobleme“ (ebd., S. 84f.).

Schulen ermöglichen z. B. durch die Förderung individueller Bildungsprozesse und Leistungen Erfahrungen, die eine Grundlage frei gestaltbarer, individuell verantworteter Lebenswege sein können. Gleichzeitig tun sie dies aber mittels einer Standardisierung von Lernzielen und Curricula, sie vereinheitlichen ihren Blick auf Jugendliche dann wiederum, indem relativ homogene, am Gruppendurchschnitt orientierte Erwartungen formuliert werden. Rationalisierung ist das Kernmerkmal des schulischen Geschehens, denn in der Schule wird Disziplin erwartet, kontrolliertes, geplantes und zielorientiertes Handeln gefördert, für das es organisierte zeitliche Abläufe und Angebotsformen gibt. Gleichzeitig eröffnen Schulen immer auch darüber hinausreichende Lern- und Erfahrungsräume, etwa über die Ermöglichung unterschiedlicher sozialer Beziehungen als auch z. B. über Angebote, die nicht nur unterrichtsbezogen sind.

Die Zivilisationsantinomie, das sei angesichts der Betonung des Verhältnisses von Schule und Jugend (und der Vergewisserung über Formen ganztägig organisierter Schule im Jugendalter) besonders hervorgehoben, wird von Schulen forciert, indem „sie die Jugendlichen in das Spannungsfeld formalisierter, tendenziell entpersönlichter Beziehungen einerseits und der emotionalisierten Peerbeziehungen und -freundschaften andererseits einrückt. Damit agieren Jugendliche innerhalb der Schule in zwei unterschiedlichen Beziehungslogiken: Im Modus unpersönlicher, schulisch formalisierter, spezifischer und im Modus ‚reiner‘ Beziehungen der diffusen Peervergemeinschaftung“ (Helsper 2012, S. 88).

Das lässt Schule auch als „ambivalenten Jugendraum“ erscheinen, wie *Helsper* es ausdrückt (2015, S. 131), der Jugendlichen ausgeprägte Formen der Bewältigung, der Orientierung in und zwischen der Schul- und Jugendwelt sowie der Auflösung möglicher Spannungsfelder darin abverlangt. Die erhöhte Bedeutung der Schule und die Ausweitung der Schulzeit verstärken diese Spannungen, Ganztagsschulen potenzieren sie sogar konzeptionell: „Für einen größer werdenden Teil der Heranwachsenden wandern Teile familiärer Betreuung und Versorgung in das Feld der Schule aus. Die emotional-diffusen Sorge- und Unterstützungsleistungen werden zwar auch weiterhin in den affektiv-diffusen und nicht substituierbaren generationalen Familienbeziehungen erbracht (…). Aber die Schule wird als Beziehungsraum bedeutsamer und zugleich intern ambivalenter: Die Jugendlichen müssen sich stärker in einen schulischen Raum involvieren, der einerseits durch die wachsende Bedeutung von Leistung und Abschlüssen und einer Leistungsrationalisierung des eigenen Selbst gekennzeichnet ist, der aber andererseits auch verstärkt emotionale Sorgeleistungen für die Jugendlichen zu erbringen hat. Damit durchkreuzen sich in der Schule verstärkt universalistisch-distanzierte Leistungsrationalität und eine diffus-emotionale Sorgehaltung im schulischen Beziehungsgefüge“ (ebd., S. 133).

5.1.3 Erweiterte Modalitäten der Ganztagsschulen zur Erfüllung schulischer Funktionen

Jugendliche werden in Schulen zumeist in ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler angesprochen, und eben nicht als Jugendliche. Auch wenn die Schule der zentrale institutionelle Rahmen für Jugendliche ist, der eine beträchtliche Zeit dieses biografischen Abschnitts prägt und konturiert, und der für sich Erwartungen sowie spezifische Ordnungen des Jugendalters reklamiert, bleiben wichtige Betrachtungen der jugendlichen Biografie und ihrer Alltagswelten eher außen vor, als dass sie offensiv Teil des Schulalltags werden.

So werden Jugendliche in der Schule zu Mitgliedern einer Organisation erklärt und organisationsbezogen relevanten, allgemein gültigen, die Individualität zunächst ausklammernden Kategorien unterworfen: Jugendliche werden zu Schülerinnen und Schülern in einer Klasse, einer Schulstufe und ggf. einem Angebotskomplex im Ganztagsbetrieb. Jede dieser schulspezifischen Kategorien transportiert Regeln und Erwartungen, um die alltägliche Schulorganisation gewährleisten zu können (vgl. Ecarius u. a. 2011, S. 81f.). Die Interaktion zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen wird vor allem auf den Zweck der Schule bezogen: auf Unterricht, Lerninhalte und Leistungsziele. Damit fördert die Strukturlogik der Schule ein darauf abgestimmtes Verhalten, ein Handeln in der Rolle als Schülerin bzw. Schüler, das pädagogisch, organisatorisch und didaktisch strukturiert wird. Schule bedeutet demnach eine Sozialisationsinstanz, die nicht nur gesellschaftlich wirkt und beauftragt ist, sondern darin auch gesellschaftliche Kontrolle ausdrückt (vgl. ebd., S. 83) und eine Rollenorientierung ausprägt.

Schulische Sozialisation ist daher grundsätzlich durch eine doppelte Perspektive gekennzeichnet, indem sie die Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft (Sozialintegration) und gleichzeitig deren Persönlichkeitsentwicklung (Individuation) fördern soll. Hierzu üben Schulen Funktionen aus, die genau diese Ziele und Merkmale eines Ortes der gesellschaftlich beauftragten und auch kontrollierten Sozialisation unterstützen. Ganztagsschulen sind im Vergleich zu den üblichen Halbtagsschulen zwar nicht durch prinzipiell andere Funktionen gekennzeichnet, können jedoch aufgrund ihrer erweiterten Optionen andere strukturelle und pädagogische Mittel einsetzen, um diese zu erfüllen und zu ergänzen, etwa mit Blick auf eine dezidiert jugendorientierte Konzeption von Methoden, Themen und Orten der außerunterrichtlichen Bildungsangebote (vgl. Tab 5-1).

Tabelle 5-1

Schulische Funktionen in struktureller und individueller Perspektive und ihre Erweiterungsperspektiven durch Ganztagsangebote

Schulische Funktion	Gesellschaftlich-strukturelle Perspektive	Personal-individuelle Perspektive	Zusätzliche Modalitäten der Ganztagsschule
Enkulturation	Kulturelle Reproduktion (z. B. Sprache, Wertevermittlung)	Persönlichkeitsentwicklung, Individuation	Institutionelle Öffnung nach innen und außen Multiprofessionalität Erweiterte Bildungsmöglichkeiten Differenzierung der Raumgestaltung Rhythmisierung von Zeit, Lernsequenzen und Bildungsarten Sozialer Erfahrungsraum Partizipation und Demokratiebildung Räume zur Selbstgestaltung
Qualifikation	Vermittlung von (tätigkeitsbezogenen) Fähigkeiten und Wissensbeständen, v.a. mittels Unterricht	Grundlage einer selbstständigen, flexiblen Berufslaufbahn	
Allokation	Reproduktion sozialer Positionsverteilungen durch Kompetenzen und Zertifikate	Leistungsstreben als mögliches Mittel der sozialen Positionierung	
Integration und Legitimation	Reproduktion sozialer Normen, Werte und Regeln, gesellschaftliche Integration	Soziale Bindung, Identitätsentwicklung, Gemeinwesenkultur	

Quelle: Eigene Darstellung, nach *Ecarius u. a.* (2011, S. 83f.), in den Grundsätzen nach *Fend* (2006), erweitert um Modalitäten der Ganztagsschule

Diese schulischen Funktionen führen zu organisationsspezifischen Regulierungen, ihre Effekte bestehen in einem Spannungsverhältnis von expansivem und reproduzierendem, reduziertem Lernen, einer Stabilisierung von Ungleichheit der schulischen Bildungsvoraussetzungen und -prozesse sowie einer Standardisierung von Bildungszielen, die weithin dem Ideal einer mittelschichtorientierten Qualifizierung entsprechen (vgl. Ecarius u. a. 2011, S. 85). Auch Ganztagsschulen unterliegen der Gefahr, die Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung (vgl. Kap. 1) – auf eine fachliche und berufsbezogene, zertifikatsorientierte Qualifizierung zu reduzieren, obwohl die Schulgesetze der Bundesländer nicht nur diese Funktion, sondern auch die der Erziehung zur gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, des demokratischen Handelns und der gesellschaftlichen Integration betonen.

Hinzu kommen soziale, in der Schule wirksame Einflussfaktoren wie Migration, Region oder Geschlecht, die institutionell meist nicht gezielt aufgegriffen werden, sondern eher als immanenter Ordnungsprozess wirken (vgl. Hertel/Pfaff 2015), da sie quer zu den gesellschaftlichen Funktionen der Schule liegen. Aus dieser strukturellen und funktionalen Logik der Schule dürfen allerdings nicht direkt Konsequenzen für das Erleben und Verhalten der Jugendlichen abgeleitet werden. Die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Bewältigungsverhalten und die subjektive Bewertung von Schule variieren dabei, sind Teil der jugendlichen Positionierungen im Kontext der Schule (vgl. Kap. 3). Expansionseffekt, Ungleichheitsrelation, Handlungswidersprüchlichkeit und Rollenorientierung drücken sich somit biografisch und im Erleben Jugendlicher durchaus verschieden aus, werden unterschiedlich thematisiert und individuell bearbeitet.

Ganztagsschulen werden in dieser Hinsicht vor allem mit den gewandelten Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen begründet. So gehen die sozialen und gesellschaftlichen Dynamiken einerseits mit der Veränderung außerschulischer Bedingungen des Aufwachsens einher, also beispielsweise veränderte Erwerbsstrukturen oder Familienkonstellationen, psychosoziale Belastungen, Erziehungs- und Betreuungsprobleme, zunehmende Mediatisierung von Erfahrung und die Veränderung von Erfahrungsmöglichkeiten und Kontaktchancen junger Menschen. Andererseits ist der Wandel von Wissensformen und ihrer Aneignung vor allem dadurch bedingt, dass Kenntnisse und Fähigkeiten in einer modernen Gesellschaft an Komplexität gewonnen haben und daher Basis- und Schlüsselqualifikationen bedeutsamer werden, die über die übliche schulische Grundbildung hinausgehen (z. B. soziale Kompetenzen, Medienkompetenz, Fähigkeiten der Analyse, Planung, Kommunikation, Problemlösung, das Lernen lernen).

Mit Ganztagsschulen sollten darauf bezogene Möglichkeitsräume geschaffen werden, die diesen vielfältigen Anforderungen besser begegnen. Sie sind im Anschluss an die ersten PISA-Befunde, die den deutschen Schulen pädagogische und strukturelle Defizite bescheinigten, bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht ausbuchstabiert worden (vgl. Deutscher Bundestag 2005) und beziehen sich auch auf den von der *Kultusministerkonferenz* bereits 2001 gefassten Beschluss (296. Sitzung) als Reaktion auf die PISA Studie und auf den von der *Jugendministerkonferenz* und der *Kultusministerkonferenz* gemeinsam gefassten Beschluss (JMK/KMK 2004). Wenngleich, vor allem bezogen auf die Ganztagsgrundschule, zunächst der Fokus auf das Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gerichtet wurde, so beinhalteten beide Beschlüsse bereits deutliche Hinweise auf Schlussfolgerungen für die Bildungsförderung und für die Perspektive der Ganztagsschule insgesamt. Bis heute zieht sich dieser Aspekt durch die bildungspolitischen Perspektiven der Ganztagsschule, denn die *Kultusministerkonferenz* unterstreicht die Bedeutung der Ganztagsschule dahin gehend, „dass individuelles, leistungsdifferenziertes fachliches und soziales Lernen durch das ganztägige Angebot gefördert wird. Dabei reicht die Unterstützung weiter, denn durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten werden die Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert. Ebenso sollen Bildungserfolge von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen unterstützt und damit deren Bildungschancen erhöht werden“ (KMK 2015, S. 4).

In diesem Lichte lassen sich einige Ziele der Ganztagsschule umschreiben (vgl. bereits Holtappels 1995, 2003, 2006a):

- Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule (Lernergebnisse von leistungsschwächeren und -stärkeren Schülerinnen und Schülern verbessern, Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss verringern),
- Schaffung von Ansätzen zur Realisierung der erzieherischen, sozialintegrativen und sozialkommunikativen Aufgabe der Schule (Schule als Erfahrungsraum und Ort der Sozialisation betonen, soziale Probleme und Benachteiligung an Schule mindern, Inklusion fördern und das Zusammenleben Jugendlicher unterschiedlicher kultureller Erfahrungshintergründe als Erfahrungsraum der Vielfalt) sowie
- Sicherstellung einer Infrastruktur für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen (Ganztagsschule als Familienergänzung, gerade auch als Unterstützung von Familien mit schwierigen Erziehungssituationen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf).

Diese Ziele sind an eine veränderte Konzeption von Schule gebunden, die ihre Sozialisations- und Integrationsfunktion gegenüber einer Halbtagsschule deutlicher hervorhebt, die Entwicklung von Unterricht und Schulleben gleichermaßen im Blick hat und sowohl schul- als auch sozialpädagogische Ansätze zu vereinen versucht, das heißt: die sich durch eine andere Zeitstruktur sowie pädagogische Öffnung auszeichnet und ganztägig organisiert ist. Ganztagsschulen stehen in ihrer Konzeption für die Möglichkeiten erweiterter pädagogischer und organisatorischer Modalitäten zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion von Schule: Vor allem geht es dabei um

soziale zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten für Bildungsprozesse junger Menschen und um die Gestaltung eines sozialräumlich verankerten, multiprofessionell gestalteten Möglichkeitsraums für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher.

In der Akzeptanz und Stärkung der individuell verschiedenen Bewältigungsstrategien Jugendlicher liegt die Chance einer gelingenden Ganztagsschulentwicklung, um zu einem für sie jeweils austarierten Verhältnis von Schulkultur und Jugendkultur zu kommen. Die Individualisierung der Lernprozesse und die Einsicht in die Notwendigkeit individueller Förderung bei verstärktem Entwicklungsbedarf bieten der Schule die Möglichkeit, vom Zwang zum Gleichschritt und dem Druck der Anpassung wegzukommen (vgl. Hagedorn 2017).

Die Akzeptanz der ganzen Person des Jugendlichen über seine Schülerrolle hinaus und die Wertschätzung als Subjekt seiner eigenen Bildungsprozesse sind notwendige Voraussetzungen für gelingende gesellschaftliche Integration Heranwachsender am Sozialisationsort Schule (ebd., S. 22). Eine Schüler- und Jugendorientierung im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagsschule benötigt eine Programmatik und eine personelle Kompetenz der verschiedenen Professionen, die diesen Anspruch auch einlösen. Die Orientierung am Subjekt unter Einbeziehung der Lebenslagen Jugendlicher erfordert einerseits eine sozialpädagogisch erweiterte Professionalität der Lehrkräfte, andererseits aber auch eine Veränderung und Öffnung der Lernsettings für neue Formen des Unterrichts und damit beispielsweise auch eine stärker medienreflexive Professionalisierung (vgl. auch Abs. 4.4.2.2).

Insbesondere der Anspruch der Ganztagsschule, durch eine Öffnung neuer Bildungs- und Lebenschancen kompensatorisch zu wirken gegenüber Elternhäusern und sozial disparaten Lebenslagen, die einem Teil der Jugendlichen Anerkennung und Wertschätzung verwehren, macht eine entschlossene Hinwendung zu dem einzelnen Jugendlichen und seiner Lebenslage vor allem in der Ganztagsschule erforderlich (Hagedorn 2017).

Wenn Schule ein Teil der Lebensbewältigung Jugendlicher ist, dann zeigen sich in ihr auch drei Aspekte, die eine erweiterte jugendorientierte Perspektive bei der Gestaltung von Ganztagsschulen einbringen können (vgl. Böhnisch/Schröer 2013): das Bewältigungsverhalten Jugendlicher im Sinne von Handlungsfähigkeit und Ausdruck von Selbstwert bzw. Selbstwirksamkeit, die von der Schule durch dort erlebte Beziehungen zu Lehrkräften und anderen Jugendlichen geprägte Bewältigungskultur sowie die Lebensbewältigungslage, die die Lebensbedingungen Jugendlicher und ihre Spielräume darin für Lernen, Entwicklung und aktive Lebensgestaltung thematisiert. Diese „drei Zonen“ (ebd.) der Lebensbewältigung sind auch Zonen des „bewältigungsorientierten Schulmanagements“ (vgl. Böhnisch 2012) Jugendlicher und stecken Grundsätze einer erweiterten pädagogischen Perspektive auf Bildungsprozesse Jugendlicher – in ihrer Verwobenheit aus subjektiven, sozialen, institutionellen und lebenslagenbezogenen Einflüssen – in Ganztagsschulen ab.

Dieser Blick könnte alters- und lebensphasenspezifische Überlegungen einer Pädagogik in den Mittelpunkt rücken, die die Besonderheiten des Jugendalters und ihrer Bewältigungslagen als Aufforderungscharakter versteht; Ganztagsschule als erweiterten sozialen Raum konzipiert und eine Öffnung in die Stadtteile und in die Gemeinde ermöglicht; sie sieht explizit die Verbindung der institutionellen Bedingungen (der Ganztagsschule) und der Seite des individuellen Lebensvollzugs Jugendlicher.

5.1.4 Ganztagsschulen und die gesellschaftliche Regulierung von Jugend

Hier zeigt sich ein zentraler Anknüpfungspunkt, eine Fragerichtung für die Entwicklung einer Ganztagsschule im Jugendalter und die Bewertung ihrer bisherigen Konzipierung: Inwiefern wirken sich schulische Funktionen auf die gesellschaftliche Sozialisation Jugendlicher aus, und inwieweit wird die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen explizit Gegenstand des pädagogischen Handelns und der Organisation der Schulangebote? Können Ganztagsschulen durch eine konzeptionelle Berücksichtigung, einer gesteigerten Sensibilität für die Lebenslage Jugend, zu einer Handlungsbefähigung Jugendlicher beitragen – als Unterstützung der Kernherausforderungen Jugendlicher zwischen Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung (vgl. Abs. 5.3)?

Empirische Studien zu Ganztagsschulen zeigen, dass die Wirkung der Angebote von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie von der Qualität der Angebote abhängt (vgl. Radisch u. a. 2014). In Modellen zur Analyse der Bildungsqualität von Ganztagsangeboten kommt dieser Einfluss als direkter Faktor aber kaum vor. Individuelle Bildungsaspirationen, Teilhabe, schul- und leistungsbezogene Ziele sowie Strategien des Umgangs mit schulischen Erwartungen stellen die persönliche Analogie zu den oben genannten Aspekten Expansionseffekt, Ungleichheitsrelation, Handlungswidersprüchlichkeit und Rollenorientierung dar, denen eine

größere Bedeutung beigemessen werden kann, um Jugendlichen eine Balance zwischen Bedeutungsgewinn und -begrenzung der schulischen Lern- und Bildungserfahrung zu ermöglichen.

Ganztagsschulen stehen programmatisch für die schulischen Ziele der Qualifikation und fachlichen Kompetenzbildung genauso wie für die Vorstellung einer veränderten Schule mit der Qualität eines Lern- und Lebensortes und zusätzlicher Möglichkeiten der sozialen Erfahrung und der Persönlichkeitsbildung (vgl. Hurrelmann u. a. 2014, S. 76f.). Das kann dann auch Ziel einer Ganztagsschule im Jugendalter sein, die ihre Attraktivität durch eine Bezugnahme auf die Alltags- und Erfahrungswelten Jugendlicher gewinnt und sich in Relation zu den Peers, Medien und der Gesellschaft entwirft, sich mithin als Teil dieses Zusammenspiels versteht und ihre Funktionen teilweise daraufhin neu justiert (vgl. Kap. 3, Kap. 4 und Abs. 5.5). Dabei bleiben die genannten Funktionen der Schule und die damit erfolgende gesellschaftliche Regulierung von Jugend bestehen, und auch die gesellschaftlichen Adressierungen an Jugendliche (Bildung als Kompetenzerwerb, Betonung des beruflich Verwertbaren und Berufsorientierung, möglichst gelingende Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen usw.) verändern sich nicht grundsätzlich durch die ganztägige Organisation von Schule.

Hierzu kann die Analyse von Schule als Kontext von „Modernisierungsantinomien“ (Helsper 2012) und als „ambivalenter Jugendraum“ (Helsper 2015) hilfreich sein. Trotz der intensiveren individuellen Fördermöglichkeiten, Leistungssteigerungen und einer möglichen Reduzierung von Ungleichheitsverhältnissen in schulischen Bildungsprozessen, „wird damit aber auch der Zugriff der schulischen Ansprüche auf das jugendliche Selbst weiter intensiviert, das im Zuge eines dominant werdenden hegemonialen Subjektentwurfs der Kompetenz- und Leistungsoptimierung schulisch stärker vereinnahmt werden kann. Zweitens verstärkt dies eine Tendenz, die schon in den 1980er Jahren als fortschreitende Individualisierung von Jugendlichen in der Schule diagnostiziert wurde“ (Helsper 2015, S. 135).

Schule ist gleichermaßen institutioneller Ort der Ausübung gesellschaftlicher Funktionen – allen voran der Qualifizierung und der Allokation –, sie ist aber auch ein Raum der sozialen Erfahrung, Integration und Sozialisation sowie letztlich ein Ort der Gleichaltrigenkulturen und des Erlebens von Peerbeziehungen. All diese Aspekte überlagern sich, werden von Jugendlichen unterschiedlich erfahren, bewertet und bewältigt und finden ihren Ausdruck in vielfältigen Formen der Positionierung. Zugleich sind sie Ausdruck einer spezifischen Form von Regulierung Jugendlicher in der Gesellschaft (vgl. Abb. 5–1). Die Modernisierungsambivalenzen und die gesellschaftlichen Funktionen von (Ganztags-)Schule konstruieren eine Schuljugend und regulieren diese normativ, während Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher in (ganztägig organisierten) Schulen als Bewältigungslage angesehen werden können und zu einer individuellen Transformation der Funktionen führen. Ganztagsschulen wirken auf dieses Wechselverhältnis mit ihren spezifischen strukturellen und pädagogischen Mitteln ein.

Die Auseinandersetzung mit Schule als Teil gesellschaftlicher Regulierung von Jugend kann dazu beitragen, die Ziele der Ganztagsschulentwicklung genauer zu bewerten. Veränderungen von Schule und ihrer Angebote, ihrer Leitvorstellungen – wie z. B. Zeit und Raum für individuelle Förderung, Vielfalt erleben, soziale Kompetenzen erlernen, Partizipation ermöglichen (vgl. Thurn 2014) – sowie auch der Erwartungen an Schülerinnen und Schüler, denen das „Jugendlich-Sein“ auch im schulischen Alltag stärker zugestanden wird, deuten sich an. Damit Anerkennung in Schulen aber nicht sofort mit Anpassung an schulische Normen verbunden wird, sollten die Räume des sozialen Lernens, des Erlebens von Solidarität und des Engagements füreinander nicht lediglich als potenzielle Handlungsräume, vielmehr als konkrete Ermöglichungsräume verstanden werden (vgl. Hummrich 2011, 2015).

Abbildung 5-1

Dimensionen gesellschaftlicher Regulierung Jugendlicher im Kontext von Ganztagsschule

Quelle: eigene Darstellung nach *Ecarius u. a.* (2011) und *Helsper* (2012; 2015)

Ganztagsschulen gehen mit Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztag einher, die die Rolle der Ganztagsschülerinnen und -schüler zur jugendlichen Lebensform umstrukturieren und Jugendbeziehungen darin pädagogisieren (vgl. Kolbe u. a. 2009). Ob eine derartige Neuregulierung von Jugend durch Ganztagsschule zu einer Überregulierung jugendlicher Lebensvollzüge führt, hängt wesentlich ab von der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule, der Sensibilität gegenüber der Lebenslage Jugend sowie ihrer Organisation als Ort des Zusammenspiels unterschiedlicher Bildungsqualitäten und pädagogischer Arrangements, die in ein jugendspezifisches Konzept der Ganztagsschule münden. Und es hängt auch davon ab, wie Ganztagsschulen ihre Relation zu gesellschaftlichen Erwartungen sowie zum lebensweltlichen Umfeld definieren und daraufhin Unterrichtsinhalte, Lernformen, außerunterrichtliche Erfahrungsräume, pädagogische Rollen und Kooperations- sowie Professionalitätsverständnisse abstimmen: Bedeutet schulische Regulierung die Missachtung jugendlicher Lebensverhältnisse und ihrer Positionierungen zugunsten institutioneller Zwecke und gesellschaftlicher Integrationserwartungen? Oder bedeutet sie, mit institutionellen Mitteln und unter Einbeziehung der Interessen Jugendlicher einen erweiterten Möglichkeitsraum bereitzustellen, um Jugendliche bei der Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters zu unterstützen?

5.1.5 Ganztagsschulen und ihr Verhältnis zu den Kernherausforderungen des Jugendalters

Ganztagsschulen stehen insoweit zu den Kernherausforderungen des Jugendalters – Selbstpositionierung, Qualifizierung und Verselbstständigung – in einem spezifischen und auch widersprüchlichen Verhältnis. Die schulischen Funktionen, die als gesellschaftliche Regulierung von Jugend wirken, werden durch eine ganztägig organisierte Form der Schule nicht verändert. Allerdings können Ganztagsschulen durch ihre gegenüber Halbtags-

schulen erweiterten Zeit-, Personal- und Raumkapazitäten sowie ihrer zusätzlichen inhaltlichen Möglichkeiten zu einer breiteren schulischen Funktionserfüllung beitragen.

Dieser Beitrag ist vor allem durch die sozialpolitische Erwartungshaltung an Ganztagsschulen begründet, die ihnen Effekte auf die herkunftsabhängige Verteilung von Bildungschancen, die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Entlastung der Familienerziehung, den generellen Ausgleich von Benachteiligungsstrukturen, die Minderung von Schulabbrecherquoten und die Verbesserung des Schulerfolgs sowie den Erwerb sozialer Kompetenzen durch ihre sozialintegrative Funktion zuschreiben. Damit ist ein sehr hoher Anspruch an die gesellschaftliche Wirkung von Ganztagsschulen formuliert, der durch ihre organisatorische und konzeptionelle Erweiterung zustande kommen soll. Die nachfolgenden Teile dieses Kapitels gehen daher der Frage nach, ob die bisherige Ganztagsschulentwicklung in Deutschland diesem Anspruch gerecht werden kann. Zugleich gilt es, diese Entwicklungen zu reflektieren und kritisch einzuordnen.

Aus den Herausforderungen des Jugendalters ergibt sich im Kontext der Ganztagsschulentwicklung eine Reihe von Leitfragen, entlang derer das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft mit den eingelagerten Erwartungen an Qualifikation und Bildung, diskutiert werden kann. Ganztagsschulen zielen auf Enkulturation und soziale Integration und wollen dies mit den Mitteln von Partizipation, sozialem Lernen und erweiterten Erfahrungsräumen von Gleichaltrigenkontakten im Schulalltag fördern. Der jugendkulturelle Eigensinn, die Anregung zur Selbstpositionierung und Möglichkeiten zur Identitätsdarstellung (vgl. Kap. 3 und Kap. 4) sollen demnach Teil schulischen Erlebens und (ganztags-)schulischer Konzepte werden: Inwiefern können Ganztagsschulen diese Aspekte aufnehmen, ohne die ihnen gesellschaftlich zugeschriebenen Funktionen zu vernachlässigen und ohne die Möglichkeit, die Gegenpositionierung Jugendlicher als Ausdruck ihrer Selbstpositionierung zu unterdrücken?

Die Vermittlung von Fachwissen und die Förderung vielfältiger Kompetenzen in unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsgelegenheiten sichern die Ziele der Allokation und Qualifizierung. Sie sind zugleich auch Mittel zur individuellen Bestimmung von Qualifizierungszielen, zur Klärung des Bildungsanspruchs Jugendlicher und der Äußerungsmöglichkeiten ihres Rechts auf Freiräume und auf Zeitphasen der Nicht-Qualifizierung, der Entlastung von schulisch vermittelten und gesellschaftlich normierten Erwartungen. Im Raum stehen damit zwei Fragen:

– Wird mit der Verselbstständigung vor allem der gelungene Übergang in berufliche Qualifizierungsprozesse sowie die Vorwegnahme zunehmend relevanter Kompetenzen zu einer (ökonomisch) unabhängigen Lebensführung verbunden?
– Wie wird das biografische Zusammenwirken von individueller Positionierung, Verselbstständigung und Qualifizierung als Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung gestaltet?

Der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland fehlt es– insbesondere für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe – bislang an einem klaren und den Ausbau dieser Schulformen sowie eines leitenden Konzeptes für die Beziehungen mit ihren Kooperationspartnern (vgl. Rauschenbach 2015b). In den Blick genommen werden müssten dabei die erweiterten Funktionen ganztägig organisierter Schulen ebenso wie die Bedeutung der außerhalb der formalen Lernstrukturen möglichen non-formalen Bildungsprozesse. Dabei kann man bei der aktuellen Ganztagsschullandschaft gar nicht von einer einheitlichen Entwicklung, geschweige denn von verallgemeinerbaren Erscheinungsformen sprechen (vgl. Züchner 2015), die überhaupt erst eine gezielte und mit Qualitätsvorstellungen einhergehende Konzipierung ganztägigen Lernens zuließen.

5.2 Ganztagsschule zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine empirische Bilanz

Eine Auseinandersetzung mit den zusätzlichen Leistungspotenzialen, aber auch den Grenzen einer ganztägig ausgerichteten Schule im Jugendalter kann nicht darauf verzichten, eine empirische Standortbestimmung zur Entwicklung und aktuellen Lage der Ganztagsschullandschaft durchzuführen. Von daher soll nachfolgend diese Seite der Thematik im Mittelpunkt stehen.

5.2.1 Ganztägig organisierte Schulen: Ziele, Erscheinungsformen und Erfahrungen

Die gezielte bundesweite Einführung von Ganztagsschulen seit 2003 ist auf veränderte Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsbedingungen und -infrastrukturen in der Gesellschaft zurückzuführen. Das Ziel der

besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Ausgleich von herkunftsabhängigen sozialen Ungleichheiten auf den Bildungserfolg (allen voran auf den Schulerfolg) haben die Zukunftsidee einer neuen, zeitlich und inhaltlich erweiterten Schule entstehen lassen, die eine verlässliche Betreuung sicherstellt, die Lernkultur und -methoden differenziert (vgl. auch Abs. 4.4.2) sowie die persönliche Förderung von Schülerinnen und Schülern verbessert, um deren Kompetenzerwerb möglichst unabhängig von den individuellen und sozialen Bildungs- und Lebensbedingungen besser zu unterstützen (Holtappels 2006b; Stecher u. a. 2011; Coelen/Stecher 2014; Nerowski 2015a).

Als übergreifende Erwartungen an die Einführung von Ganztagsschulen können nach *Nerowski* (2015b, S. 40ff.) die Verbesserung formeller und informeller bzw. sozialer Bildung, die Identifikation mit der Schule und das Wohlbefinden in ihr sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wesentliche und häufig genannte Erwartungen benannt werden. Sie sollen im Folgenden als Grundlage für eine empirische Vergewisserung des Status quo herangezogen werden.

Der in den letzten Jahren erfolgte Ausbau der Ganztagsschulen kann ohne Zweifel als eines der umfangreichsten bildungspolitischen Reformprojekte angesehen werden, da es sich – mehr als je zuvor – nicht nur um eine schulimmanente Reform handelte, sondern um eine neue Form der Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Nach Angaben der Statistik der *Kultusministerkonferenz* stieg die Zahl der Ganztagsschulen bzw. der schulischen Verwaltungseinheiten zwischen 2002 und 2014 von 4.951 auf 16.488. Dies entspricht einem Anstieg um mehr als 11.500 Schulen bzw. einem Zuwachs von über 230 Prozent.

Fast noch eindrucksvoller ist der gewachsene Anteil der Ganztagsschulen an allen Schulen: Für das Schuljahr 2014/15 weist die *Kultusministerkonferenz* 68 Prozent aller Schulen der Sekundarstufe 1 als Ganztagsschulen und 41 Prozent aller Schülerinnen und Schüler dieser Schulen als Ganztagsschülerinnen und -schüler aus – 2002 lagen die entsprechenden Zahlen noch bei 16 (Schulen) bzw. bei zehn (Schülerinnen und Schüler) Prozent (Sekretariat der KMK 2006; 2016). Damit ist Deutschland relativ „leise“ und fast nebenbei zumindest zahlenmäßig zu einem „Ganztagsschulland“ geworden – bei allerdings nicht zu vernachlässigenden länderspezifischen Unterschieden (vgl. Abb. 5–2).

Abbildung 5-2

Entwicklung der Ganztagsschulen an allgemeinbildenden Schulen[1] in der Sekundarstufe I nach Bundesländern

2002/03 und 2014/15[2], Anteile in %

1 Inklusive Waldorfschulen und Förderschulen
2 Erweiterung der Erfassungskriterien über die Zeit
3 Nur öffentliche Schulen
Quelle: Sekretariat der KMK 2006 und 2016a; eigene Berechnungen

Betrachtet man zunächst nur den Anteil der Ganztagsschulen an allen Schulen der Sekundarstufe I, so weisen inzwischen einige Länder über 90 Prozent dieser Schulen als Ganztagsschulen aus (Hamburg, Hessen, Sachsen, Saarland). Hinzu kommt, dass – bis auf Bremen – inzwischen in allen Ländern mehr Schulen Ganztags- als Halbtagsschulen sind, wenngleich mit deutlichen Unterschieden. Entsprechend unterschiedlich regional verteilt ist auch die Wahrscheinlichkeit oder die Chance eines Jugendlichen, in der Sekundarstufe I auf eine Ganztagsschule zu gehen (vgl. Abb. 5–3).

Abbildung 5-3

Entwicklung der Ganztagsschülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und -schülern der allgemeinbildenden Schulen[1] in der Sekundarstufe I nach Bundesländern
2002/2003 und 2014/2015, Anteile in %

1 Inklusive Waldorfschulen und Förderschulen
2 Nur öffentliche Schulen
Quelle: Sekretariat der KMK 2006 und 2016a; eigene Berechnungen

Berücksichtigt man die anteilsmäßige Entwicklung der Ganztagsschülerinnen und -schüler über die Zeit, so wird ebenfalls ein deutlicher Anstieg erkennbar. Allerdings gibt es keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Ganztagsschülerinnen und -schüler und dem Anteil der Ganztagsschulen, da die Quoten – auf Seiten der Schülerinnen und Schüler – von deren freiwilliger Nutzung und – auf Seiten der Schulen – von der Größe der Ganztagsschulen im Vergleich zu den Halbtagsschulen abhängt.

So wird in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Sachsen-Anhalt nach den KMK-Daten die Mehrheit der Sek I-Schülerinnen und -Schüler als Ganztagsschülerinnen und -schüler ausgewiesen, während dies in Bayern, im Saarland und in Rheinland-Pfalz gegenwärtig noch weniger als 25 Prozent sind. Diese und weitere Differenzierungen nach Schulformen (s. u.) zeigen deutlich, dass in Abhängigkeit von den Ländern die Lebensumstände der Jugendlichen in punkto Schule durchaus unterschiedlich sein können.

Die in den Abb. 5–2 und 5–3 sichtbar werdenden Länderunterschiede, und auch das länderspezifische Verhältnis zwischen Ganztagsschulen und Ganztagsschülerinnen und -schülern, führen zu der Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung und den unterschiedlichen Formen und Bedingungen von Ganztagsschulen. Die großen zahlenmäßigen Zuwachsraten erzählen unbestritten eine Erfolgsgeschichte; die vielen notwendigen Differenzierungen in den Details einzelner Ganztagsschulen verweisen auf inhaltlich-qualitative Seite des Themas.

So drückt sich die Vielfalt der Ganztagsschulen schon in der Begriffsbildung und den Definitionen zu Ganztagsschulen aus: Ab wann ist eine Schule eine Ganztagsschule? Im Zusammenhang mit der Ganztagsschulstatistik der *Kultusministerkonferenz* wurde als kleinster gemeinsamer Nenner für eine entsprechende Definition die Bestimmung über formale Indikatoren vereinbart. Demnach handelt es sich um eine Ganztagsschule, wenn

– „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
– an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
– die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (Sekretariat der KMK 2016a, S. 4f.).[73]

Diese Ganztagsschuldefinition der Kultusministerkonferenz klärt vor allem formelle Merkmale, die eine große Spannbreite möglicher Erscheinungsformen von Ganztagsschule zulassen, die jedoch nur indirekt qualitative, die pädagogischen Konzepte sowie die Inhalte oder Ziele betreffenden Aspekte von Ganztagsschulen tangieren, sodass sich unter dem Sammelbegriff Ganztagsschule unterschiedlichste Formate herausbilden konnten. Und selbst die drei idealtypisch von der KMK formulierten Varianten – das voll gebundene Modell mit einer verpflichtenden Teilnahme, das teilgebundene Modell mit der verpflichtenden Teilnahme eines Teils der Schülerschaft sowie das offene Modell, das durch Wahlfreiheit gekennzeichnet und erst nach Anmeldung für eine definierte Zeit verpflichtend ist – haben in der Praxis eine Vervielfachung und Unschärfe erfahren (StEG-Konsortium 2013, 2015). Sie erweisen sich als differenzierende Kategorien für die Realität der Umsetzung in den Ländern ebenfalls als nur bedingt tauglich (Bloße 2011; Bertelsmann Stiftung 2012).

Auch wenn die Mehrheit der Bundesländer ihre Ganztagsschulen entsprechend dieser Dreiteilung sortiert, zeigen sich in den Länderregelungen gewisse Unschärfen: So entsprechen bspw. die gebundenen Ganztagsschulen in Bayern nach den KMK-Kriterien teilgebundenen Ganztagsschulen. Und in vielen offenen Ganztagsschulen wurden aus praktischen Erwägungen verbindliche Ganztagsklassen eingeführt, ohne dass die Ganztagsschule dann das Label „teilgebunden“ erhielt.

Erschwerend kommt hinzu, dass eine Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb an mindestens drei Tagen faktisch nur von einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I erreicht wird (vgl. Züchner 2013) und auch systematisch bei einigen Ganztagsschulmodellen nur eine Option ist. Andere Bundesländer wiederum haben darüber hinaus eigene Definitionen und Ganztagsschulformate (und eben auch andere Begriffe) etabliert, die nicht immer passungsfähig zur KMK-Sortierung sind – und dementsprechend stimmen die länderbezogenen Daten über Ganztagsschulen im Land nicht immer mit den an die KMK gemeldeten Landeszahlen überein. So wird beispielsweise in Hessen bei Schulen des Profils 1 oder 2 landesintern von „Schulen mit Ganztagsangeboten“ und erst im Profil 3 von „Ganztagsschule“ gesprochen. Andere Bundesländer verwenden – über die Unterscheidung offen, teilgebunden und gebunden hinausgehend – den Begriff „Ganztagsschule“ deutlich breiter. In Sachsen hingegen wird der Begriff Ganztagsschule generell vermieden, da es sich dort um eine Koppelung von Halbtagsschule und Hort handelt. Hier findet sich infolgedessen durchgängig der Begriff „Schulen mit ganztägigen Angeboten“ (vgl. als Übersicht *Züchner* 2015).

Entsprechend stellt sich der „Möglichkeitsraum“ Ganztagsschule (Nerowski 2015b, S. 62) gegenwärtig als ein pädagogischer Handlungskontext von Vielfalt und Uneindeutigkeit bezüglich der Teilnahme der Adressatinnen und Adressaten, der Gesamtorganisation der inhaltlichen Gestaltung von Angeboten und deren Beziehung zum Unterrichtsgeschehen dar. Bei aller Offenheit der Entwicklung lässt sich somit auch hier konstatieren: Eine übergreifende, die Sekundarstufe prägende Leitidee ganztägiger Lern- und Bildungsmöglichkeiten ist weder erkennbar noch ausgewiesen, was eine gezielte Einbeziehung außerschulischer Akteure und die Entwicklung einer pädagogisch breiter begründeten Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften zusätzlich erschwert.

Darüber kann auch die vermeintliche Klarheit ganztagsschulischer Formate nicht hinwegtäuschen, wie sie in der Fachdebatte weithin als Potenzial präsentiert wird. Die pädagogischen Konzepte und Ziele ganztägig organisierter Schulen zeichnen sich z. B. nach *Holtappels* (vgl. Holtappels 2006a) durch die Entwicklung flexibler Lehr- und Lernformen, die stärkere Betonung individueller Förderung und Lernhilfen, neue und erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule, eine mit den pädagogischen Konzepten abgestimmte Raumgestaltung, offene, wählbare und freizeitorientierte Angebote mit Sport, Bewegung, Kunst, Musik, Kultur und weiteren

[73] Allerdings haben bspw. Bayern und Hamburg neuerdings auch diese Definitionen wieder aufgeweicht (vgl. StEG-Konsortium 2015).

Interessengebieten, die Förderung eines sozialen Lernens, von interkultureller Kompetenz sowie partizipativen Elementen in der Gestaltung des Schullebens als Feld des Demokratielernens aus (vgl. auch Kielblock/Stecher 2014).

Jenseits der organisationsbezogenen Kriterien von Ganztagsschulen haben *Rauschenbach u. a.* (2012) eine Typisierung von Ganztagsschulen entlang der Ausprägung der Qualitätsmerkmale „Angebotsvielfalt“, „Kooperationsausmaß“, „rhythmisierte Zeitstruktur“ sowie „Zielvorstellungen“ vorgenommen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012). Auch wenn sich die Unterschiede zwischen den Typen statistisch nur als geringfügig darstellen, rückt diese Systematik dennoch die relevanten Entwicklungsthemen der Ganztagsschulen in den Mittelpunkt. Wenn Schulen ihre bisherige Praxis kaum verändern („herkömmliche Schule“), vor allem die Organisation von Angeboten betonen („Angebotsschulen“), eine kooperative, zielorientierte Ausgestaltung umsetzen („kooperative Schule“) oder eine veränderte Zeit- und Organisationsstruktur („rhythmisierte Schule“) realisieren (ebd., S. 108ff.), dann lassen sich darin möglicherweise Eckpunkte einer Systematisierung erkennen.

Diese verweisen darauf, dass neben der Unterscheidung von Ganztagsschulen mit freiwilliger und verpflichtender Teilnahme weitere Differenzierungen notwendig sind, etwa mit Blick auf die Frage nach der Organisation des Ganztagsbetriebs durch die Schule oder durch einen externen Träger (insgesamt haben ca. 30 Prozent der Ganztagsschulen einen externen Träger), nach der Gestaltung des Ganztagsbetriebs mit schulischem Personal oder der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern (ca. 87 Prozent der Ganztagsschulen arbeiten mit externen Kooperationspartnern) bzw. der Einbindung von Honorarkräften oder der zeitlichen Länge des täglichen Ganztagsangebots (bis 14.30 Uhr oder bis 18.00 Uhr).

Auch inhaltliche Unterscheidungen zwischen einem ganztägig integrierten Schulmodell gegenüber der Aufrechterhaltung einer Trennung von Vormittagsunterricht und Nachmittagsangeboten, also der Rhythmisierung der Zeitstruktur als Alternative zur additiven Ergänzung des Unterrichts durch Hausaufgabenbetreuung und außerunterrichtliche Angebote (etwa 30 Prozent der Ganztagsschulen weisen zumindest Ansätze einer Rhythmisierung auf) lassen sich ebenso identifizieren wie Unterschiede in punkto inhaltlicher Zielsetzung, die z. B. mit der Organisation von Kinderbetreuung, verstärkter individueller Förderung oder einer besseren Umsetzung umfangreicher Unterrichtsvorhaben zum Ausdruck kommen.

Die möglicherweise bedeutsamste Aussage der empirischen Typenbildung der DJI-Expertise für die *Bertelsmann Stiftung* war – jenseits der Frage nach der Abgrenzbarkeit der Typen –, dass sich fast 30 Prozent der Ganztagsschulen inhaltlich kaum von der klassischen Halbtagsschule unterscheiden. Als ein Fazit der empirischen Beobachtung der Ganztagsschulentwicklung kann somit festgehalten werden, dass sich eine bunte Vielfalt an Ganztagsschulformaten entwickelt hat und dass sich diese inhaltlich doch so deutlich voneinander unterscheiden, dass von „der“ Ganztagsschule kaum gesprochen werden kann (vgl. Rauschenbach 2015b).

Zugleich ist die Ganztagsschulentwicklung an einer nennenswerten Zahl von Schulen nicht mit einer substanziellen Veränderung der Schulorganisation, der schulischen Abläufe oder einer gezielten Konzeptionsentwicklung einhergegangen. Infolgedessen stellt sich die Frage, inwieweit von solchen Ganztagsschulen tatsächlich etwas Anderes oder Neues gegenüber der herkömmlichen Schule erwartet werden kann. Mit anderen Worten: Es bleibt offen, inwiefern die Mittel zur schulischen Funktionserfüllung und -erweiterung und die gleichzeitige Berücksichtigung der Kernherausforderungen des Jugendalters (Qualifizierung, Selbstpositionierung, Verselbstständigung) dabei überhaupt konzeptionell in die so gestalteten Ganztagsschulen Eingang finden können.

Zudem zeichnet sich eine vor allem nach Schulform durchaus unterschiedliche Ausrichtung der Ganztagsschulen ab. So konstatiert das *StEG-Konsortium* in seinem jüngsten Ganztagsschulmonitoring, dass sich die Ganztagsschulen im Grundschulbereich stark in Richtung eines Betreuungsangebots entwickeln, die Gymnasien das Projekt Ganztagsschule primär zur Umsetzung des achtjährigen Gymnasiums genutzt haben, während die anderen Schularten der Sekundarstufe I ein stärker unterstützendes und flankierendes Angebot aufbauen, um den Erhalt der Schule selbst (vor allem bei den Hauptschulen), aber auch die schulischen Abschlüsse und den Übergang in die Berufsausbildung zu sichern (StEG-Konsortium 2015, S. 7).

Für die Sekundarstufe I lassen sich allein in der Anzahl der Ganztagsschulen und der Verteilung der Ganztagsschulformate markante Unterschiede herausstellen (vgl. Abb. 5–4).

Abbildung 5-4

Verteilung der Ganztagsschulformate nach Schularten
Deutschland 2014, Anteil in %

GTS = Ganztagsschule
SMB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen
IGS = Integrierte Gesamtschule
Quelle: Sekretariat der KMK 2016a, eigene Berechnungen

Zum einen ist der Anteil der Ganztagsschulen bei den Hauptschulen, den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Regelschulen, Oberschulen, Stadtteilschulen), bei Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen mit 70 Prozent und mehr deutlich größer als bei Realschulen und Gymnasien. Zum anderen wird bei letzteren die Dominanz des offenen Ganztagsschulmodells sichtbar – im Sinne einer freiwilligen Teilnahme, über die im Laufe der einzelnen Schuljahre immer wieder neu entschieden werden kann. Nur in den Integrierten Gesamtschulen überwiegen vollgebundene Modelle, in den Förderschulen, Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen stellen voll- und teilgebundene Ganztagsschulformen die Mehrheit der Ganztagsschulen dar.

Im Unterschied dazu finden sich an Realschulen und Gymnasien, bei denen der Anteil der Ganztagsschulen ohnehin insgesamt am niedrigsten ist, in der großen Mehrheit offene Formate. Dies legt den Schluss nahe, dass jene Schulen, in denen man besondere (sozial-)pädagogische Bedarfe vermutet und die in ihrer sozialen Zusammensetzung weniger Schülerinnen und Schüler mit höheren Bildungsabschlüssen der Eltern aufweisen, eher Ganztagsschulen und zudem zu höheren Anteilen auch gebundene Ganztagsschulen sind. Zu beobachten wird daher künftig sein, ob sich diesbezüglich in der Sekundarstufe I eine schulartenabhängige Ausprägung der Ganztagsschulformate entlang der sozialen Selektion des Schulwesens abzeichnet.[74]

[74] Es gibt derzeit keine eindeutigen Befunde zu den Wirkungen der unterschiedlichen Formen von Ganztagsschule auf den Schulerfolg, die Kooperation oder die Realisierung der oben genannten pädagogischen Merkmale von Ganztagsschulen. Allerdings wird dem gebundenen Modell ein höheres Maß an Möglichkeiten der rhythmisierten Gestaltung des Schulalltags zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten eingeräumt, während das offene Modell häufig mit der Problematisierung eines Nebeneinanders von konzeptionell unverändertem Unterricht (da für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten) und den Ganztagsangeboten am Nachmittag (für einen Teil der Schülerschaft) einhergeht (vgl. im Überblick Nerowski 2015a, S. 23ff.; Kielblock/Stecher 2014).

5.2.2 Organisation von Ganztagsschulen

Die Vielfalt der Ganztagsschulformate ist wesentlich bedingt durch vorhandene bzw. nicht-vorhandene landes- und kommunalpolitische Rahmenbedingungen. Die allgemeinen Länderdifferenzen in den Grundkonzeptionen der Ganztagsschultypen wurden schon aufgezeigt. Unter dieser Ebene finden sich jedoch weitere Elemente, die diese heterogene Ausgestaltung u. a. beeinflussen:

- Verantwortung für Ganztagsschulgestaltung und Trägerschaft: Die Länder haben für die Ganztagsschule bzw. Schulen mit ganztätigen Angeboten unterschiedliche Zuständigkeiten etabliert. Dabei liegt die Hauptverantwortung auf der Landesebene, je nach Bundesland sind auch die Kommunen an der Gestaltung und Finanzierung beteiligt (z. B. bei der Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen).
- Finanzierungsinstrumente: Ganztagsschulen werden vor allem aus Landesmitteln finanziert, je nach Bundesland gibt es aber auch Mischfinanzierungen, sodass noch kommunale und Elternbeiträge hinzukommen (können). Die kommunalen Anteile sind in den Ganztagsschulen der Sekundarstufe I aber eher gering und werden nicht von allen Kommunen geleistet. Als Steuerungs- und Gestaltungsmöglichkeit haben die Bundesländer den Schulen die Möglichkeit der Kapitalisierung von Lehrkraftstellen eingeräumt, mit dem zusätzliche Personen finanziert bzw. Verträge mit außerschulischen Partnern abgeschlossen werden können.
- Kooperationsverträge: Rahmenvereinbarungen mit Kooperationspartnern werden in unterschiedlichem Umfang und Detailierungsgrad abgeschlossen und führen in den Ganztagsschulen zu mehr oder weniger standardisierten Kooperationsverhältnissen.
- Schulentwicklungsplanung: Die Ganztagsschulen sind Bestandteil der Schulentwicklungsplanung, die in der Regel auf Landesebene primär als Raum- und Bedarfsplanung erfolgt. Dort, wo auf kommunaler Ebene Schulentwicklungsplanung vorgenommen wird, ist diese vermehrt auch eine Frage inhaltlicher Gestaltung, findet dann aber auch häufig unverbunden mit der Jugendhilfeplanung statt. Hierfür spielt die Verfahrenshoheit der Schulverwaltungsämter vermutlich eine tragende Rolle. Eine kommunale integrative Bildungsplanung – unter Einbeziehung von Ganztagsschulen – findet tendenziell nur in Ausnahmen statt, etwa als kommunale Bildungsplanung (z. B. in Mannheim).
- Qualitätsrahmen: In allen Bundesländern ist – in unterschiedlicher Form – eine Qualitätsdiskussion um die Ganztagsschulen angestoßen worden, die zu Qualitätsentwicklungsinitiativen und -instrumenten (z. B. Boßhammer/Schröder 2009; Althoff u. a. 2012), zur Berücksichtigung ganztagsschulspezifischer Kriterien sowie in die Bewertung der Schulqualität und zum Teil auch zu landesspezifischen Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen geführt hat (z. B. in Hessen oder Bayern). Diese Diskussionen und Entwicklungen verlaufen allerdings primär länderintern, während sich die *KMK* in ihrer Synopse zu Ganztagsschulformen in den Ländern (KMK 2015) auf die Beschreibung der unterschiedlichen Formate und Strukturen beschränkt.

5.2.3 Wirkungen der Ganztagsschule

In Anbetracht der aufgezeigten Heterogenität ist es schwierig, die Auswirkungen und Nebenwirkungen „der“ Ganztagsschule systematisch zu erfassen und zu bewerten, da sich Zeitstruktur, Angebot und Inhalte der verschiedenen Ganztagsschulen unter Umständen sehr stark voneinander unterscheiden. Dementsprechend sind auch die Ergebnisse zu Wirkungen in der in den letzten Jahren stark geförderten Ganztagsschulforschung bislang relativ gering. Versucht man dennoch vorsichtig eine Bilanz zu ziehen, so deuten sich länderübergreifend einige Wirkmechanismen an: Sichtbar werden Effekte, die einerseits auf eine Entlastung der Eltern, insbesondere bei Kindern im Grundschulalter und in der frühen Jugendphase hindeuten, andererseits aber auch Erfolge, die sich direkt an den Schulkindern festmachen lassen wie bspw. die geringere Zahl an Klassenwiederholungen bei Ganztagsschulbesuchen (Steiner 2011), einem verbesserten Schulklima oder auch der Entwicklung sozialer Kompetenzen bzw. erhöhter Selbstwirksamkeitserwartungen (StEG-Konsortium 2016).

Allerdings – und das ist keinesfalls trivial – können Ganztagsschulen mit Blick auf die Eltern und die Kinder und Jugendlichen überhaupt nur dann „Effekte“ erzielen, wenn sie auch in Anspruch genommen werden. Dies aber ist – jedenfalls in den Schulen der Sekundarstufe I und bei älteren Jahrgangsstufen – keineswegs selbstverständlich. Vor allem muss dabei der Blick sowohl auf die Teilnahme als solches als auch auf die Teilnahmeintensität gerichtet werden. Hinzu kommen muss zudem die Frage nach Effekten bei den schulischen Leistungen und dem sozialen Lernen, aber auch danach, welche Auswirkungen Eltern durch die Ganztagsschule erleben

und ob sich diese mit ihren Erwartungen decken. Schließlich muss der Blick auch auf die für Jugendliche relevanten außerschulischen Angebote in Vereinen und Projekten und den damit zusammenhängenden Peerkontakten gerichtet werden mit der Frage, ob und inwieweit Befürchtungen zutreffen, dass Jugendliche in Ganztagsschulen gehäuft in der Wahrnehmung dieser Belange beeinträchtigt werden.

(1) Altersbezogene Teilnahme: Die Daten des Steg-Schulleitungssurveys weisen darauf hin, dass 2012 in vielen Schulen das Angebot den Bedarf deckt und, wenn überhaupt, dann eher im Grundschulbereich noch Ausbaubedarf bei den Plätzen pro Schule besteht (Steg-Konsortium 2015, S. 87). Mit Blick auf das Jugendalter ist hingegen – da, wo überhaupt eine Teilnahme möglich ist – mit steigendem Alter nach wie vor ein Rückgang bei der Ganztagsschulteilnahme zu verzeichnen. In der Sekundarstufe I sinkt in den Ganztagsschulen bei den höheren Jahrgangsstufen die Anzahl der am Ganztag Teilnehmenden. Sowohl in der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Steg-Konsortium 2015, S. 83f.) als auch in der Hessischen Ganztagsschulevaluation (Hopf u. a. 2014, S. 8) wird der Befund bestätigt, dass in den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I die Teilnahme am Ganztagsbetrieb geringer war als in der fünften bis siebten Klasse (vgl. Abb. 5–5).

Abbildung 5-5

Teilnahme an Hort- und Ganztagesangeboten nach Altersjahrgängen
Jugendliche von 9 bis 14 Jahren, Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Daten gewichtet[75]; eigene Berechnungen

Auch wenn hier nicht genau geklärt werden kann, inwieweit dieser Effekt von einem zu geringen Angebot in den höheren Jahrgängen beeinflusst wird, könnte man diesen Befund – zusammen mit den Bewertungen der Jugendlichen (vgl. Abs. 5.3) – so deuten, dass Jugendliche mit steigendem Alter bei entsprechender Möglichkeit das Format der Ganztagsschule „abwählen“.

(2) Teilnahmeintensität: Unterhalb dieser Frage der generellen Teilnahme am Ganztagsbetrieb zeigt sich, mit Blick auf die zeitliche Einbindung der Schülerinnen und Schüler pro Woche, in den bisherigen Studien der Befund, dass der Status Ganztagsschülerin und Ganztagsschüler vor allem in der Sekundarstufe I keineswegs gleichbedeutend ist mit einem ganztägigen Schulbesuch an vier oder fünf Wochentagen. So gibt die große Mehrheit von immerhin rund 70 Prozent der Ganztagsschülerinnen und -schüler in der Sekundarstufe I an, nur an ein bis zwei Tagen pro Woche am Ganztagsbetrieb teilzunehmen (Züchner/Rauschenbach 2013; Abb. 5–6).

[75] Vgl. zur Erläuterung des verwendeten Gewichts *Walper u. a.* 2015, S. 68.

Abbildung 5-6

Teilnahmeintensität am Ganztagsschulbetrieb nach Altersstufen
Deutschland 2009, Anteil in %

Quelle: Steg Schüler-Befragung 2009, (Steg-Konsortium 2010), eigene Berechnungen

Wenig überraschend ist dabei, dass im Grundschulbereich die Teilnahme an vier bis fünf Tagen in der Woche für die große Mehrheit der Ganztagsschülerinnen und -schüler die Regel ist. Allerdings spielt in den Ganztagsgrundschulen die Betreuung eine ganz andere Rolle als in den weiterführenden Schulen. Diese zeitlich insgesamt wenig intensive Einbindung in der Sekundarstufe I erklärt möglicherweise auch die begrenzt nachweisbaren Wirkungen des Ganztagsschulausbaus auf die schulischen Leistungen oder auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen (vgl. auch Züchner/Arnoldt 2011).

(3) Schulische Leistungen/Schulisches Lernen: Die Teilnahme am Ganztagsangebot an Schulen führt nicht unmittelbar zur Verbesserung der schulischen Leistungen bzw. Noten (Kuhn/Fischer 2011; Reiners u. a. 2011; Steg-Konsortium 2016). Ob sich in einer längerfristigen Perspektive durch eine (regelmäßige) Ganztagsschulteilnahme auch die Leistungen verändern, ist bislang nicht abschließend geklärt. Interessanterweise beeinflussen die unterschiedlichen Typen von Ganztagsschulen diesen Befund nicht (Kuhn/Fischer 2011). Insgesamt konnte bislang ein starker systematischer Effekt des Ganztagsschulbesuchs auf Schulleistungen oder entsprechende Kompetenzen nicht nachgewiesen werden (vgl. Geologin/Reiners 2013), während sich aber kleinere positive Effekte bei hoher Qualität der entsprechenden Angebote zeigten (Fischer u. a. 2011a). Im Längsschnitt wurde deutlich, dass insbesondere an gebundenen Ganztagsschulen das Risiko des Sitzenbleibens sinkt (Steiner 2011; Steg-Konsortium 2016).

(4) Soziales Lernen: Demgegenüber finden sich in der Forschung – wenn auch kleinere – Effekte des Ganztagsschulbesuchs auf soziales Lernen und soziale Verhaltensweisen (Kanevski/von Salisch 2011; Fischer u. a. 2011b; StEG-Konsortium 2016). Auch *Reinders u. a.* beschreiben einen positiven Effekt auf problematisch bewertetes Sozialverhalten (Reinders u. a. 2011). Längerer Schulbesuch – insbesondere an gebundenen Schulen – scheint das Sozialverhalten in der Schule positiv zu beeinflussen, so auch schon Befunde der Ganztagsschulforschung vor dem *IZBB-Programm* (Radisch/Klieme 2004). Vorerst ungeklärt ist allerdings, ob dies auch als ein generell wirksamer Kompetenzerwerb anzusehen ist oder er sich vor allem positiv im Schulkontext und als Schulkultur auswirkt.

(5) Förderung der Chancengleichheit: Derzeit gibt es aus der Forschung noch keinen starken Nachweis, dass die Ganztagsschule zum Abbau von Chancenungleichheit im Bildungssystem beiträgt. Grundsätzlich bleiben

auch in den Ganztagsschulen die Schul- und Kompetenzleistungen klar von der sozialen Herkunft und der Schulform abhängig (vgl. Fischer u. a. 2009). In der *StEG-Studie* zeigten sich kleine Effekte, dass an gebundenen Ganztagsschulen der Zusammenhang von Schulnoten und sozialer Herkunft weniger stark ausgeprägt ist als in offenen Ganztagsschulmodellen (vgl. Züchner/Fischer 2014). Mit Blick auf außerunterrichtliche Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten zeigt sich, dass die Ganztagsschulen mit ihren Angeboten Jugendlichen aus ressourcenärmeren Haushalten Möglichkeiten organisierter Aktivitäten eröffnen, die sie ansonsten in außerschulischen Angeboten der Vereine oder der Kunst- und Musikschulen nicht wahrnehmen (Soremski 2011; Züchner/Rauschenbach 2013; Lehmann-Wermser u. a. 2010, S. 127f.).

(6) Fortgesetzter Besuch der Schule: Eine unterstützende Funktion erfüllt die Ganztagsschule offensichtlich in der Stabilisierung und Fortsetzung von Schulkarrieren. Die Teilstudie StEG-A beschreibt, dass der Ganztagsschulbesuch in Realschulbildungsgängen genutzt wird, um höhere Bildungsaspirationen zu verwirklichen und in die Sekundarstufe II überzugehen, in Hauptschulbildungsgängen dienen Ganztagsangebote eher der Stabilisierung der schulischen Leistungen zum Erreichen des Schulabschlusses (StEG-Konsortium 2016, S. 41).

(7) Veränderung des Familienlebens: In der Wahrnehmung vieler Eltern und Jugendlicher tragen die Ganztagsschulen zur Entlastung des Eltern-Kind-Verhältnisses bei – und dies besonders im Jugendalter. Vor allem die Entlastung von Hausaufgaben, aber durchaus auch die Unterstützung bei Erziehungsproblemen, werden von Eltern betont (Börner u. a. 2010; Züchner 2011). Hier sind die Effekte bei Elternhäusern mit niedrigem sozialen Status bzw. ressourcenärmeren Elternhäusern größer. Diese sehen insgesamt größere Auswirkungen durch die Nutzung der Ganztagsschulangebote auf ihre Kinder (Börner u. a. 2013). Unter dem Strich zeigen sich jedoch keine bedeutsamen Veränderungen der Familienbeziehungen von Ganztags- im Unterschied zu Halbtagsschülerinnen und -schülern (Soremski/Lange 2010).

(8) Auswirkungen auf Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten: Unterschiedliche Untersuchungen konnten bislang wenig – positive oder negative – Auswirkungen des Ganztagsschulteilnahme auf die Einbindung in andere organisierte Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule feststellen (Heim u. a. 2013; Laging 2013; Naul u. a. 2011; Züchner/Arnoldt 2011). Wiederholt geäußerte Bedenken, dass der Ganztagsschulbesuch sich zulasten anderer Freizeit- und Vereinsaktivitäten auswirke (Lange/Wehmeyer 2014), lassen sich insoweit nicht bestätigen (vgl. auch Kap. 6). So belegen auch die Daten der neuen Zeitverwendungsstudie des *Statistischen Bundesamts*, dass Jugendliche weit mehr Freizeit außerhalb als innerhalb der Schule verbringen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

(9) Auswirkungen auf Peerkontakte: Auch bei diesem Thema sind die Befunde nicht durchgehend konsistent. Während sich in den Selbstangaben der Jugendlichen in der StEG-Studie nur leichte Unterschiede bei Peereinbindungen in Abhängigkeit von Ganztags- und Halbtagsschulbesuch zeigten (Züchner 2013), fand die PIN-Studie (Kanevski/von Salisch 2011) heraus, dass sich bis zur neunten Jahrgangsstufe die Schülerinnen und Schüler in der Ganztagsschule im Vergleich zur Halbtagsschule mehr auf die Schulfreundschaften konzentrieren und außerschulische Beziehungen tendenziell stärker zurückgehen. Ein weiteres Ergebnis war, dass in den Ganztagsschulen mehr Freundschaften entstehen – Freundschaften, die ein höheres entwicklungsförderliches Potenzial beinhalten. Dabei gibt es auch eine größere Bandbreite gegenseitiger Unterstützungen unter den Schülerinnen und Schülern.

Als Ergebnis ihrer qualitativen Untersuchung von Freizeitaktivitäten von Ganztagsschülerinnen und -schülern betonen *Soremski* und *Lange,* dass Freizeitaktivitäten sich im Fall eines Ganztagsschulbesuchs vervielfältigen, sodass zunehmend Kompetenzen notwendig werden, die schulische und außerschulische Freizeit miteinander in Einklang zu bringen. Diese zu vereinbaren gelingt, wenn die schulische Freizeit mit den außerschulischen Freizeit- und Peeraktivitäten kompatibel ist. Sie gelingt weniger – und wird als Stress erlebt –, wenn es zu einer Trennung des Freundeskreises kommt (Soremski/Lange 2010). Diesbezüglich verweist *Soremski* (2013) auf unterschiedliche Typen der Freizeit- und Peereinbindung von Ganztagsschülerinnen und -schülern, bei denen diese Vereinbarkeit mal gut und mal weniger gut gelingt.

Versucht man, diese Befunde zu bilanzieren, so erscheinen die Auswirkungen des Ganztagsschulausbaus und die von ihm ausgelösten Veränderungen, so beeindruckend sich dieser mengenmäßig auch darstellen mag, insgesamt vorerst doch eher gering. Vor allem, wenn man die jugendspezifischen Fragen in den Blick nimmt, zeichnet sich in den empirischen Daten bislang kein grundlegender Wandel der Schulkultur oder des Lernens, keine Erosion der Landschaft außerschulischer Träger und auch keine gravierende Veränderung im Familienle-

ben und in der Alltagsgestaltung von Jugendlichen durch die Ganztagsschule ab[76] – weder als Einschränkung von Freizeit und außerschulischer Einbindung Jugendlicher noch als Gewinn im Sinne besseren Lernens, veränderten Schullebens oder größerer Chancengleichheit. Wenn man dies mit den anfangs genannten, mit der Ganztagsschule verbundenen bildungspolitischen Zielen abgleicht, ist das vorerst eine relativ bescheidene Bilanz, die auch im Licht der tatsächlich erreichten besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die primär das Grundschulalter betrifft, nur bedingt besser wird. Mit anderen Worten: Das Reformprojekt Ganztagsschule bleibt bislang unter seinen Möglichkeiten.

5.3 Jugendliche und Ganztagsschule: ein nur partiell geklärtes Verhältnis

Die Ganztagsschule ist in den letzten Jahren aus vielfältigen Perspektiven beschrieben und diskutiert worden. Allen voran ist eine bildungspolitische Sichtweise zu verzeichnen, die der Ganztagsschule ein hohes Maß an Potenzialen zuweist. Immer wieder abgefragt wurde auch die Sicht der Schulleitungen und der Verantwortungsträger für die Ganztagsschule (vgl. etwa StEG-Konsortium 2016). Nicht zuletzt wurden auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler interviewt (vgl. Züchner 2007b, S. 314ff.; Börner u. a. 2014).

Demgegenüber sind die Bemühungen, die Sichtweisen, Einschätzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Jugendalter als eine weitere Perspektive einzubeziehen, bislang eher selten. Als der umfangreichste Versuch, auch die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, kann bislang die erste STEG-Befragung gelten (Holtappels u. a. 2007). Dabei wurden mehr als 30.000 Kinder und Jugendliche der Klassen 3, 5, 7 und 9 in die Befragung einbezogen. Die standardisierte Befragung wurde durch verschiedene weitere, qualitativ ausgerichtete, Studien zur Sichtweise von Eltern und Jugendlichen ergänzt (vgl. u. a. Soremski/Lange 2010; von Salisch 2013).

5.3.1 Ambivalenzen in der Beurteilung der Ganztagsschule

Das Verhältnis zwischen Jugendlichen und der Schule bzw. der Ganztagsschule scheint – legt man die Ergebnisse der Jugend- und Schulforschung zugrunde – insgesamt ausgesprochen ambivalent zu sein. Jedenfalls ergibt sich aus den vorliegenden Befragungsergebnissen eher eine diffuse Mischung an Einschätzungen, die weder ein einheitliches, noch abgeschlossenes Bild über die subjektiven Haltungen der Schülerinnen und Schüler von Ganztagsschulen in der *SEK I* zeichnen. Selbst die positiven Ergebnisse liegen bei einer Skala von Null bis Vier zumeist gerade mal im Mittelfeld und kommen über den Wert Drei kaum hinaus (z. B. StEG-Konsortium 2010 und 2015; Börner u. a. 2014).

Dennoch wäre es vorschnell, daraus auf eine grundlegend positive oder ablehnende Einstellung Jugendlicher gegenüber der Ganztagsschule zu schließen. Immerhin liegt in der Zustimmung bzw. in den Sympathiewerten die Ganztagsschule gegenüber der Halbtagsschule geringfügig vorn. Allerdings muss beachtet werden, dass die Einschätzungen Jugendlicher zur Schule von mehreren Faktoren und Ereignissen beeinflusst werden. Dazu gehört – das wird auch in der Ganztagsschule nicht anders sein – unter anderem die Person der Lehrkraft, die Lernatmosphäre und die Lernerfolge. Für die Ganztagsschule dürfte die Messlatte sich auch daran orientieren, ob Jugendliche sich im Ganztag wohlfühlen und genügend Raum für eigene Bedürfnisse und Interessen vorhanden ist (Althoff u. a. 2012, S. 11).

Grundsätzlich ist Schule für die meisten Jugendlichen ein Ort, zu dem sie gern gehen, an dem sie neben dem Unterricht Freunde treffen, Beziehungen aufbauen, sich engagieren und „ihren Alltag“ leben. Schule ist zugleich ein kaum hintergehbarer Rahmen für Kinder und Jugendliche, ein Raum der eigenen Alltagsgestaltung und gleichzeitig Ausgangspunkt für das eigene Netz an Beziehungen und Aktivitäten. Jugendliche erfahren Schule gleichermaßen als einen Grenzen setzenden Ort, der nicht vorrangig auf Bedürfnisse wie Eigenständigkeit, Autonomie und Freiheit Rücksicht nimmt und der ihnen meist wenige selbst gestaltbare Räume ermöglicht. Insoweit erfahren sie ihn als einen Ort mit Widersprüchen und Antinomien (vgl. Abs. 5.1).

---

[76] So erreicht der Grad der Einbeziehung Jugendlicher in Sportvereine (*Deutscher Olympischer Sportbund* 2015, S. 12) derzeit – trotz Ganztagsschulausbau – einen historischen Höchststand, und auch die (steigende) Zahl der Nachhilfeschulen und -angebote zeugen von einer weiter steigenden Nachfrage (Dobischat u. a. 2013).

Bereits der 14. Kinder- und Jugendbericht sah die Schule als einen höchst ambivalenten Ort, der zwar eine kollektiv prägende, gemeinsame Erfahrung des Jugendalters, zugleich aber auch eine sehr persönliche Erfahrung für jeden Jugendlichen eröffnet (Deutscher Bundestag 2013, S. 156f.). Jugendliche erfahren die Schule aber in jedem Fall als einen für sie sehr prägenden Ort, da dieser als Zertifizierungsinstanz nicht nur ihre Chancen und Möglichkeiten in individueller Hinsicht erheblich beeinflusst, sondern auch die Weichen für ihre ersten sozialen und beruflichen Positionierungen stellt.

Nicht übersehen werden dürfen dabei die auf die Schule folgenden Schritte in den Bildungsbiografien. Dazu gehören v. a. die berufliche Bildung, die dualen Studiengänge, die zweiten Bildungswege, das Hochschulschulstudium. In diesen Bildungsfeldern können auch die in der Schule gegebenenfalls erlebten negativen Erfahrungen kompensiert und aufgearbeitet werden.

Mit der Ganztagsschule verändert sich aber auch für die teilnehmenden Jugendlichen der Schulalltag. So führt die Nutzung der Ganztagsangebote zu einem längeren Verbleib in der Schule und eröffnet dabei zugleich neue Lern- und Erfahrungsräume über den Unterricht hinaus. Die Ganztagsschule wirkt aber auch direkt in den Alltagsrhythmus Jugendlicher hinein und verändert möglicherweise auch deren Abläufe und Planungen. Immer wieder geäußerten kritischen Einschätzungen von Jugendlichen zum tatsächlichen Umfang und zu möglichen Folgewirkungen bzw. Einschränkungen in der Ganztagsschule, etwa zum Freizeitverhalten (z. B. Soremski 2011), stehen zugleich auch positive Einschätzungen zu erweiterten selbstbestimmten Handlungs- und Aneignungsmöglichkeiten und zu neuen Chancen der Gestaltung von Freiräumen gegenüber (vgl. Hunner-Kreisel 2008, S. 45).

Ob die Ganztagsschulen in der Summe „nach dem Geschmack“ der Schülerinnen und Schüler sind und ob die mit ihr verbundenen Vorstellungen und Erwartungen tatsächlich den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen, kann am ehesten von diesen selbst beantwortet werden. Dazu liegen jedoch nur wenige Hinweise und Befunde vor. Hinweise über das Teilnahmeverhalten in den verschiedenen Altersstufen lassen zumindest Rückschlüsse darüber zu, dass das Alter bei der Akzeptanz der Ganztagsschule eine große Rolle spielt: Mit zunehmenden Alter (etwa ab dem 15. Lebensjahr) suchen die Schülerinnen und Schüler andere Möglichkeiten für ihre Freizeit; die Zahl der teilnehmenden Jugendlichen nimmt daher sukzessive ab (so etwa die PIN-Studie in Brandenburg, vgl. hierzu Kanevski/von Salisch 2011; Arnoldt u. a. 2013, S. 11). Das bestätigen aber auch andere Untersuchungen (StEG-Konsortium 2010; Börner u. a. 2014). Dieses Verhalten Jugendlicher ist jedoch nicht spezifisch für die Ganztagsschule, sondern findet sich in vergleichbarer Weise auch bei der Nutzung außerschulischer Angebote (vgl. Arnoldt u .a. 2013, S. 11, mit Hinweis auf die *MediKuS-Studie*, vgl. Grgic/Züchner 2013).

5.3.2 Aspekte zur Einschätzung Jugendlicher

Sieht man einmal von den Ergebnissen der Schülerbefragung im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG“ (StEG-Konsortium 2010) und einigen länderbezogenen Daten ab (z. B. Börner u. a. 2014; Soremski 2011 und 2013; Kanevski/von Salisch 2011), dann ist festzustellen, dass über die individuellen Haltungen der Schülerinnen und Schüler zur Ganztagsschule nur wenig Daten vorliegen. Dies ist umso erstaunlicher, als insbesondere die Ganztagsschule als ein überwiegend „freiwilliges“ Angebot auch um die Zustimmung Jugendlicher ringen muss und ihr daher die Einschätzung Jugendlicher nicht gleichgültig sein kann.

Die Frage nach den Einschätzungen und Bewertungen Jugendlicher bzw. ihrem Verhältnis zur Ganztagsschule kann allerdings nur im Kontext von Schule und von der Funktion und den Erfahrungen im Alltag der Ganztagsschulen nachvollzogen und verstanden werden, denn auch eine Ganztagsschule erfüllt weiterhin die Funktion der Schule mit ihrem Zertifizierungscharakter, produziert und bestätigt Erfolge, aber auch Misserfolge. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit Jugendliche dem Besuch der Ganztagsschule eine andere, weitergehende Bedeutung für sich selbst und ihren Entwicklungsmöglichkeiten zumessen. Dazu gehören Fragen der eigenen individuellen Anerkennung und ihrer Suche nach Selbstbehauptung und Qualifizierung ebenso wie die Akzeptanz des Bedürfnisses nach Verselbstständigung.

Die gegenwärtigen Erkenntnisse über die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zeigen eher ein ambivalentes Bild und dokumentieren, dass Jugendliche die Ganztagsschule mit eigenen Augen sehen und ihre Zufriedenheit sehr von den schulinternen und sie umgebenden, externen Rahmungen abhängig ist: sowohl bezogen auf die Möglichkeiten der Partizipation, der Einbeziehung außerunterrichtlicher Partner und ihrer Angebote als auch

auf die interessenorientierte, jugendorientierte Gestaltung des möglichen Zusammenspiels unterschiedlicher Bildungs- und Erfahrungsräume in der Ganztagsschule (StEG-Konsortium 2010; Börner u. a. 2014).

Unterschiede sind im Vergleich der Schülerinnen und Schüler der nicht-gymnasialen Schulen und den Gymnasien festzustellen. StEG unterscheidet – bezogen auf die 9. Jahrgangsstufe – u. a. zwischen den „geselligen“, den „wenig aktiven“ und den „bildungsorientierten“ Jugendlichen. Dabei zeigen sich z. T. deutliche Akzeptanzunterschiede. So weisen die eher „geselligen“ Jugendlichen den geringsten Akzeptanzgrad auf (Arnoldt u. a. 2013, S. 22, unter Hinweis auf StEG-Konsortium 2010). Allein den Besuch einer Ganztagsschule als Beleg für eine positive Einstellung und Zufriedenheit zu nehmen, würde zu kurz greifen. Denn es gibt sehr verschiedene Gründe, warum Jugendliche eine Ganztagsschule besuchen. So ist die Teilnahme an Ganztagsangeboten im Rahmen einer gebundenen Ganztagsschule nicht zwingend von einer allgemeinen Zustimmung und einer positiven Wertschätzung Jugendlicher zur Ganztagsschule abhängig.

Dabei kann es ein erheblicher Unterschied sein, ob die Teilnahme durch den Jugendlichen selbst entschieden wurde oder eher von den Eltern gewollt ist. So dürfte v. a. in den unteren Jahrgangsstufen 5 und 6 (10- bis 12-Jährige) eher noch die elterliche Entscheidung für den Besuch einer Ganztagsschule ausschlaggebend sein, weil der Betreuungsaspekt aus ihrer Sicht noch überwiegt. Ab der Jahrgangsstufe 7, also etwa mit dem 13. Lebensjahr, verändert sich diese Haltung der Eltern und die Entscheidung wird eher vom Jugendlichen selbst getroffen.

Dies zeigt sich auch in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, von denen nur noch 27 Prozent in der 5. Klasse, 21 Prozent in der 7. Klasse und elf Prozent in der 9. Klasse ihre Teilnahme mit dem Hinweis auf die Berufstätigkeit der Eltern begründen (vgl. StEG-Konsortium 2010). In den älteren Jahrgangsstufen sind hingegen oftmals ganz persönliche Vorstellungen des Jugendlichen für den Besuch ausschlaggebend. Dies machen v. a. die in der StEG-Befragung gefragten Jugendlichen deutlich, die keine Ganztagsschule besuchen wollen. Sie geben als Gründe u. a. an, dass sie „keine Unterstützung brauchen“, „weil sie mit Freunden den Nachmittag verbringen wollen“, „weil sie keinen Ganztag wollen“ oder auch, „weil sie den Nachmittag lieber für sich haben wollen“. Während die jüngeren Jugendlichen die Ganztagsschule für sich durchaus als einen Ort neuer Lernchancen und erweiterter kommunikativer Möglichkeiten unter Gleichaltrigen betrachten (Börner u. a. 2014; StEG-Konsortium 2013; Arnoldt u. a. 2013), sieht ein Teil der älteren Jugendlichen diese offenbar eher mit Skepsis und wachsender Distanz (vgl. Haenisch 2014).

Entsprechend zeigt sich auch, dass ältere Jugendliche vielfältige Freizeitoptionen außerhalb der Schule denen in der Schule vorziehen (Soremski 2013; StEG-Konsortium 2010). Sie sehen oftmals den Ganztag als „Freizeitkiller“ (Soremski 2013), der ihnen viel Zeit für eigene Planungen und Wünsche nimmt, die für sie bedeutsamer sind. Fragt man Jugendliche, die nicht oder nicht mehr am Ganztag teilnehmen, was ihr Motiv für die Nichtteilnahme bzw. ihr Ausscheiden ist, geben diese hierfür als Gründe oftmals „zu wenig Zeit für Freunde“, „bin alt genug, um den Nachmittag allein zu gestalten“ oder auch „Langeweile“ bzw. „mir gefallen die Angebote nicht“ an. Hierbei unterscheiden sich einige Angaben durchaus altersspezifisch: Von älteren Schülerinnen und Schülern wurden als Grund für das Beenden der Ganztagsschulteilnahme vor allem die Angaben „Angebote gefallen nicht“ (5. Klasse: 38 %, 7. Klasse: 52 %, 9. Klasse: 57 %) und „keine Lust mehr“ (5. Klasse: 44 %, 7. Klasse: 63 %, 9. Klasse: 73 %) häufiger genannt als von den jüngeren Schülerinnen der 5. Klasse (Prozentanteil der Nennungen „eher wichtiger“ und „sehr wichtiger Grund“; StEG-Konsortium 2010, eigene Berechnungen).

Ob und inwieweit der Ganztag Jugendlichen in der Wahrnehmung ihrer außerschulischen Aktivitäten Grenzen setzt und dadurch negativ wirkt, dürfte individuell sehr verschieden sein. Vorliegende Hinweise scheinen jedenfalls kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen in Halbtags- und Ganztagsschulen in ihrem Zeitbudget zu belegen und deuten darauf hin, dass Bedürfnisse, z. B. Vereinsaktivitäten etc. nicht zurückgestellt werden müssen (vgl. Züchner/Arnoldt 2011; Arnoldt u. a. 2013). Das bedeutet aber nicht, dass der Besuch einer Ganztagsschule keine zeitlichen Engpässe produziert, durch die sich Jugendliche in ihren Handlungsoptionen eingeschränkt fühlen. Das gilt auch dann, wenn durchaus eine positive Einstellung zum Besuch einer Ganztagsschule gegeben ist.

Besonders bedeutsam scheint es für Jugendliche zu sein, sich in der Schule auch wohlzufühlen. So zeigt die Schülerbefragung im Rahmen von *StEG*, dass Jugendliche jüngeren Alters sehr häufig positive Bewertungen abgeben und mit dem Besuch der Ganztagsschule auch ihr Wohlbefinden (Spaß haben; Sich-gut-fühlen; mit Gleichaltrigen zusammen zu sein u. a.) – bei vorgegebenen Antworten – überdurchschnittlich gut beschreiben (bei einer Skala von 1 bis 4). Aber auch die Befragung von Jugendlichen der Klassen 9, die weiterhin an einer Ganztagsschule teilnehmen, zeigen immer noch positive Werte, da deren Einstellungen zu „mehr Freizeit ha-

ben“ bzw. „sich oft langweilen“ zwar niedrig, aber – damit korrespondierend – ihre Erwartungen an mehr attraktive Angebote und Möglichkeiten entsprechend hoch sind (vgl. Abb. 5–7).

Abbildung 5-7

Bewertung von Ganztagsangeboten aus Sicht von Jugendlichen
Deutschland 2009, Anteil in %

Quelle: StEG Schüler-Befragung 2009, nur Ganztagsschülerinnen und –schüler (StEG-Konsortium 2010), eigene Berechnungen

5.3.3 Die Bedeutung der Inhalte und der Qualität der Angebote

Das hohe Interesse an Arbeitsgemeinschaften mit projektspezifischen Angeboten sowie an den freizeit-, spiel- und sportorientierten Angeboten weist darauf hin, dass der Bezug zur Ganztagsschule von jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchaus konstruktiv geprägt ist. Hinsichtlich der Streuung der Angebote und der Teilnahmedichte in Schulen der Sekundarstufe I zeigt sich – bei einer über die ganzen Wochentage organisierten Ganztagsschule – ein deutlich überwiegendes Interesse an der Teilnahme an Angeboten des Sports (65 Prozent), der Musik (42 Prozent), des Spiels (31 Prozent) und der selbst gestalteten Freizeit (29 Prozent) (vgl. StEG-Konsortium 2010, eigene Berechnungen). Geschätzt werden also vor allem Angebote am Nachmittag, die Möglichkeiten der eigenen Ausgestaltung enthalten. Schülerinnen und Schüler nutzen diese Angebote, und damit auch den Ganztag, weil sie ihnen Spaß machen, weil sie etwas lernen und weil sie dort Freunde treffen (vgl. Arnoldt u. a. 2013, S. 19).

Was die Wahl der Themen der Arbeitsgruppen angeht, so „hängt die Themenwahl von Schüler/innen oftmals von der von ihnen besuchten Schulform und ihrem Geschlecht ab. So nehmen Neuntklässler an Gymnasien deutlich häufiger an musischen und künstlerischen Angeboten und deutlich seltener an Angeboten zu Umwelt und Natur teil. Hauptschüler nutzen überproportional Mathematik- und Deutschangebote, Angebote zu Berufsausbildung und zum Themenbereich Computer/Video/Medien, handwerkliche Angebote sowie Angebote zur Heimatsprache der Eltern. Sport wird stärker von Hauptschüler/innen und Schüler/innen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen gewählt. An Spiel-Angeboten nehmen häufiger Realschüler/innen teil“ (ebd., S. 25).

Erkennbar ist, dass die Bewertung der Ganztagsschule durch die Schülerinnen und Schüler erkennbar vom dort wahrgenommenen, subjektiven Wohlbefinden geleitet ist. Dies liegt in der Skala der möglichen Nennungen ganz vorne, was den aus der Schulforschung bekannten Schluss zulässt, dass ein positives Klima in der Schule ein wichtiger Grund für die Zufriedenheit ist.

Für die Bewertung Jugendlicher kommt es aber auch darauf an, was die Ganztagsschule ihnen „bietet", und ob sie für sich als Nutzerinnen und Nutzer Vorteile und Erfolge daraus ziehen können. So zeigen die Ergebnisse vorliegender Befragungen, dass das Beziehungsgeflecht in der Schule und die Angebotsqualität ebenso gewichtige Zufriedenheitsfaktoren sind wie auch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, die Vielfalt und vor allem die altersspezifisch geeigneten Angebote. Folgt man *StEG* und anderen Erhebungen (vgl. StEG-Konsortium 2010; Börner u. a. 2014; Soremski 2013), so sind es positive Erfahrungen der Jugendlichen im Ganztagsangebot, die sie zufrieden machen. Das sind z. B. individuelle Erfolge im Lernverhalten (jedenfalls so die individuellen Einschätzungen), aber auch Gelegenheiten, sich im außerunterrichtlichen Bereich eigenständiger bewegen und an attraktiven Angeboten teilnehmen zu können.

Anders als in der Halbtagsschule erwarten sie von der Ganztagsschule ein Mehr an Bewegungsspielraum für sich und ihre persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungschancen. Dabei kommt es vor allem darauf an, „dass Angebote als motivierend und kognitiv herausfordernd erlebt werden und dass Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind" (Börner u. a. 2014, S. 45). Auch spielt Partizipation eine ebenso wichtige Rolle wie das „Lehrer-Schüler-Verhältnis", das Verhältnis zu den weiteren pädagogischen Fachkräften, die Möglichkeiten von frei gestaltbaren Räumen (im Sinne unbeaufsichtigter Orte) oder auch weitere Lernerfolge (vgl. auch Soremski 2013). *Deinet u. a.* bilanzieren aus ihrer Befragung von Ganztagsschülerinnen und -schülern die Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsschulen eher kritisch und beschreiben eine Einschränkung des Handlungsraums von Kindern und Jugendlichen durch die ganztätige Institutionalisierung (Deinet u. a.2015).

Jugendliche sind dabei in ihren Erwartungen kritischer als ihre Eltern, auch, weil sich die Erwartungen der Eltern von denen ihrer Kinder durchaus unterscheiden. Während Eltern eher sehr pragmatische Vorstellungen haben, die sie erfüllt sehen wollen, z. B. sichere Betreuung, Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung u. ä. (wobei sich hier auch deutliche Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zeigen, vgl. Börner u. a. 2014, S. 23), bewerten ihre Kinder diese Schulform nach eigenen Kriterien, die sie aus dem unmittelbaren Nutzen der Angebote ableiten. Sie erleben den Ganztag sehr viel direkter und schätzen eigenständig ein, ob eine ihrem Alter entsprechende Vielfalt der Angebote vorhanden ist und ob diese auch qualitativ zufriedenstellend sind und die Erwartungen erfüllen.

5.3.4 Freiwilligkeit und Pflicht – ein widersprüchliches Verhältnis in der Ganztagsschule

Wesentlich für die Einstellung zur Ganztagsschule ist offensichtlich auch, ob die Jugendlichen die Entscheidung für den Besuch einer Ganztagsschule selbst getroffen haben, also aus freien Stücken am Ganztag teilnehmen oder eher nicht. Jugendliche, die sich eigenständig für den Besuch einer Ganztagsschule entschieden haben, sind mit den Angeboten und den ihnen gegebenen Möglichkeiten offenbar auch eher zufrieden. Denn es kann auch bei den sogenannten „freien" Zeiten davon ausgegangen werden, dass „bei den Älteren das Spannungsverhältnis von Freiwilligkeit und Pflicht ein Thema ist. So werden freiwillige AGs im Rahmen des Pflichtprogramms der Ganztagsschule nicht als Freizeit empfunden, die freiwillige AG im Anschluss an das Pflichtprogramm ‚Unterricht' hingegen schon. Jugendlichen ist es wichtig, sich auch ohne erzieherische Kontrolle in der Schule bewegen zu dürfen" (Arnoldt u. a. 2013, unter Bezug auf Kolbe u. a. 2006).

„Fragt man Jugendliche selbst, so bestätigen sich die ersten empirischen Erkenntnisse: Wichtig ist die eigene Entscheidung über die Teilnahme, über die Angebotsinhalte und über die mehr oder weniger autonome Verwendung der schulischen (Frei-) Zeit. Gleichzeitig müssen aber auch die Ressourcen ausreichend sein, d. h. ein ausreichend vielfältiges Angebot mit ausreichenden Plätzen und angemessener Ausstattung" (Arnoldt u. a. 2013, S. 16).

Dies spiegelt sich in der Ganztagsschule in vielfältigen Facetten wieder, indem sich Jugendliche positionieren und mitentscheiden wollen. Sie klagen allerdings darüber, dass sie sich offensichtlich nur wenig an der Gestaltung z. B. von Arbeitsgemeinschaften und Kursen beteiligen können.

Der Drang nach mehr Beteiligung wird auch daran deutlich, dass Jugendliche mehr Möglichkeiten „kooperativer Lernformen" einfordern (Börner u. a. 2014, S. 47). Zwar sehen sie sich bei der Auswahl von Themen durch-

aus einbezogen, dies stellt sich für sie jedoch nicht durchgängig im Sinne partizipativer Grundhaltungen der Schule dar. Ebenso fehlt es an Erprobungsmöglichkeiten, ob der Kurs, für den man sich entschieden hat, einem wirklich zusagt oder ob stattdessen ein anderer Kurs besucht werden kann (ebd., S. 48).

Insgesamt zeigt sich, dass eine Ganztagsschule, die vorrangig durch die institutionellen unterrichtlichen Vorgaben bestimmt ist und kaum Möglichkeiten für eine „freie" Gestaltung eröffnet, von Jugendlichen kaum akzeptiert werden und eher Unzufriedenheit erzeugen wird. Denn es zeigt sich mehr und mehr, dass es ein „Schlüsselindikator" für die Akzeptanz des Ganztags aus der Sicht der Jugendlichen ist, sie partizipativ einzubeziehen. Immerhin halten es mehr als 60 Prozent der von *StEG*-Befragten für selbstverständlich, dass sie um ihre Meinung bei der Gestaltung gefragt werden oder mitentscheiden können (StEG-Konsortium 2010).

5.3.5 Jugendorientierte Ganztagsschulentwicklung als Chance

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Einschätzungen Jugendlicher, inwieweit sie ihren Besuch einer Ganztagsschule positiv oder kritisch bewerten und warum sie ggf. wegbleiben, von einer Vielzahl von Faktoren und Erfahrungen beeinflusst werden. Die Bewertung von Ganztagsschulen durch Jugendliche, so kann man zusammenfassen, hängt wesentlich von der Frage ab, ob die Schule ihnen die Möglichkeiten eröffnet, diese für sich auch entsprechend erfolgreich nutzen zu können. Dabei ist die Balance zwischen den Bedarfen der Ganztagsschule und den Interessen der Jugendlichen sowie ihrer Eltern entscheidend. Ein allein auf die Bedürfnisse jüngerer Schülerinnen und Schüler ausgerichteter Angebotskanon kann sich bei älteren Jugendlichen durchaus negativ auswirken und das Interesse am Ganztag sinken lassen. Gleiches gilt bei einer zu starken Berücksichtigung allein der Elterninteressen, die die Teilnahme der jüngeren, aber möglicherweise nicht der älteren Jahrgänge ansteigen lässt (Arnoldt u. a. 2013, S. 36).

Bedeutsam ist auch die Ressourcenausstattung der Schule hinsichtlich räumlicher, personeller und sachlicher Angebote, die mit darüber entscheidet, ob sie von den Schülerinnen und Schülern angenommen wird. Die vorliegenden Befunde zur Selbsteinschätzung von Jugendlichen in Ganztagsschulen machen deutlich, dass die gegebenen Rahmungen nicht immer auf die Belange der Jugendlichen zugeschnitten sind. Auch geben sie keine schlüssigen Hinweise darauf, welche Form (gebundene, teilgebundene oder offene) die pass- und zielgenauere sein kann. Schule selbst muss sich daher positionieren und sich auf dieses Spannungsverhältnis positiv einlassen. Daher muss auch hier danach gefragt werden, welche Möglichkeiten die Ganztagsschule bietet, wie sie der veränderten Rolle von Jugend – wie sie in den Kapiteln 1 bis 4 in diesem Bericht dargestellt wird – konzeptionell, räumlich und inhaltlich Rechnung tragen kann und wo auch die Grenzen einer jugendorientierten Ausrichtung von Ganztagsschule liegen.

Eine positive Haltung zur Schule und eine Zufriedenheit mit der Ganztagsschule stellen sich nur ein, wenn Ganztagsschule nicht als Ort der Grenzen, sondern als Ort der Möglichkeiten gestaltet und wahrgenommen wird. Sicher ist die Ganztagsschule nicht so zu verstehen, dass sie beliebig ausgestaltet wird und sich allein an den individuellen Bedürfnissen Jugendlicher ausrichtet. Aber sie hat vielfältige und auch rechtlich abgesicherte Möglichkeiten, das aktive Mitwirken von Schülerinnen und Schülern offensiver anzugehen. Auch wenn der Nachmittag im Ganztag eine im rechtlichen Sinn „schulische Veranstaltung" ist, so heißt das nicht, dass nicht mehr Beteiligung für Jugendliche ermöglicht werden könnte. Allerdings: Als pädagogisch gestaltetes Arrangement ergeben sich gleichwohl Grenzen, insbesondere dann, wenn es um das Bedürfnis Jugendlicher nach Kontrollfreiheit und nicht-pädagogisierten Räumen geht.

Auch stellt sich für Jugendliche die Frage, ob durch Verdichtungs- und Beschleunigungsprozesse des Schulalltags, die auch für die Ganztagsschule gelten, nicht ohnehin das Zeitbudget für jeden einzelnen stärker „fremdbestimmt" wird, und dies eben nicht allein auf die Ganztagsschule zurückgeführt werden kann (vgl. Züchner 2013). Demgegenüber zeigt sich – und das könnte das Plus einer Ganztagsschule sein –, dass sie das Potenzial hat, zeitentlastend zu wirken (vgl. Soremski 2013; Haenisch 2014). Es wundert daher nicht, wenn Jugendliche eher die für sie belastenden Faktoren bei der Bewertung der Zeit am Ort der Schule nennen. So zeigt eine Befragung in NRW (Börner u. a. 2014), dass Schülerinnen und Schüler ihre geringe Freizeit vor allem damit begründen, dass die Schule insgesamt zu lange dauert, dass sie nach der Schule oft müde sind und dass – an dritter Stelle – Hausaufgaben und Lernen einen hohen Zeitaufwand mit sich bringen (ebd., S. 41).

Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen erwartungsgemäß kein einheitliches Bild, sondern machen deutlich, dass das Interesse und die Einschätzung Jugendlicher zur Ganztagsschule einerseits stark abhängig davon sind, was ihnen die Schule außerhalb des Unterrichts bietet. Andererseits sind sie auch abhängig von Einschätzungen des

Freundeskreises, von den Bedarfen und Einschätzungen der Eltern (insbesondere bei den jüngeren Jugendlichen) sowie von individuellen Faktoren, wie z. B. die gemeinsame Teilnahme mit Freunden, die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften oder an Projekten. Die Chancen hierfür sind groß, denn es wäre „ein gravierender Mangel der auf die Schule reduzierten Bildung, dass junge Menschen zum Teil bis in das frühe Erwachsenenalter keinerlei Gelegenheiten erhalten oder keine Veranlassung sehen – auch nicht im privaten, familialen Umfeld – Verantwortung für Dritte zu übernehmen, also ein folgenabhängiges Gefühl zum eigenen Handeln zu erhalten, um auf diese Weise ihre Nützlichkeit zu erfahren“ (Rauschenbach 2009b, S. 176).

Bildungs- und jugendpolitisch ist mit Blick auf die Ganztagsschulen noch vieles offen und auch vieles möglich, um grundlegende Weichenstellungen in den Bundesländern zur Weiterentwicklung der Ganztagsschule unter stärkerer Berücksichtigung der Bedürfnisse Jugendlicher zu initiieren. Das berührt auch das Profil und die Qualität einer Ganztagsschule im Jugendalter, einschließlich der Einbeziehung außerschulischer Partner. Daher wird es notwendig sein, die strukturellen Bedingungen, zu denen auch die Verbesserung der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler im Jugendalter bei der Ausgestaltung (partizipativer Aspekt), der Qualitätssicherung (Evaluierungsaspekt) sowie der Berücksichtigung ihrer Anliegen, Erwartungen und Bedürfnisse gehören, zu verbessern und bildungspolitisch die entsprechenden Rahmenbedingungen zu setzen.

Insbesondere deshalb, weil es eine elementare Herausforderung für Jugendliche ist, sich in dieser Altersphase ausreichend breit qualifizieren zu können und nicht nur ein Mehr an Wissen zu erlangen – also etwa die Fähigkeit, sich in dieser Gesellschaft verantwortlich einbringen und sich eigenständig positionieren zu können –, kommt auf die Ganztagsschule im Jugendalter die Herausforderung zu, ihre Stellschrauben zu optimieren. Dazu gehören nicht allein klare Vorstellungen darüber, wie eine Verschränkung von unterrichtsbezogenem und außerunterrichtlichem Lernen sinnvoll vorgenommen werden kann, sondern eine Ressourcenoptimierung und Verbesserung ihrer Qualität ebenso wie eine stärkere Beachtung der Interessen von Jugendlichen.

Dazu gehört es auch, den Ganztag nicht als eine lediglich an die Halbtagsschule angedockte Ergänzungsmaßnahme zu betrachten, sondern den außerunterrichtlichen Angeboten einen eigenen Stellenwert als erweiterten Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher, ihnen also ein eigenes Profil zu verleihen. In diesem Sinne geht es nicht allein darum, die Bedürfnisse jener Jugendlichen zu beachten, die sich für die Ganztagsschule entschieden haben, sondern vor allem auch Gründe und Interessen von Jugendlichen ernst zu nehmen, die sich gegen eine Teilnahme entscheiden. Es geht bei der Bewertung der Ganztagsschulen durch Schülerinnen und Schüler somit auch darum, zu klären, wie eine den Belangen Jugendlicher entsprechende Ganztagsschule aussieht und aussehen kann.

5.4 Ganztagsschule und ihre Kooperationspartner: Entwicklung zwischen Expansion und mangelnder Etablierung

Ein weiterer Baustein einer Bilanz zum Stand der Ganztagsschulentwicklung ist die Frage nach dem Stand der Kooperation und der Einbeziehung außerschulischer Partner. Ein Impuls oder vielleicht richtiger: eine Hoffnung, die mit dem Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland verbunden war, lag in den neuen, erweiterten Möglichkeiten einer Kooperation der (Halbtags-)Schule mit außerschulischen, bildungsnahen Akteuren, etwa dem Sport, der Kultur, aber vor allem auch – in ihrer Vielfalt – mit der Kinder- und Jugendhilfe. Dass diese Kooperation ein Selbstläufer sein würde, war aufgrund der unterschiedlichen Mentalitäten, der föderal disparaten Zuordnung, der ungleichen Rechtskreise und der unterschiedlichen organisatorischen Verfasstheiten nicht zu erwarten. Umso wichtiger ist die Frage, wo die Ganztagsschule in Sachen Kooperation – und damit auch die Öffnung der Schule – inzwischen steht.

5.4.1 Erwartungen an einen vielfältigen Bildungsort

Mit der Einführung der Ganztagsschule und ihrer bundesweiten Verbreitung verbanden sich vielfältige, diffuse Erwartungen an eine Öffnung von Schule in den lokalen Kontext und an eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Akteuren (vgl. Maykus 2009a). Denn eine Bilanz der Bildungspolitik in den Zeiten vor PISA lässt Rückschlüsse auf zahlreiche unbewältigte Herausforderungen zu, die ganz offensichtlich auch mit einer Veränderung des Lernortes Schule und einer neuen Perspektive in der Gestaltung des Schulalltags zusammenhängen. Handlungsleitend war dabei u. a. die Erkenntnis, so weichenstellend der 12. Kinder- und Jugendbericht, dass die

Halbtagsschule allein die Vorbereitung auf die komplexen Lebensanforderungen nicht leisten kann und dass daher die Ganztagsschule in dieser Hinsicht neue Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse eröffnet (vgl. Deutscher Bundestag 2005). Erreicht werden sollte dies durch eine neue Form der Zusammenarbeit von Schule mit den außerhalb bzw. neben der Schule tätigen Akteuren, etwa der Kinder- und Jugendhilfe, dem Sport oder der Kultur.

Einen wichtigen Anstoß in diese Richtung gab auch der gemeinsame Beschluss der *Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz* (JMK/KMK 2004) allein schon dadurch, dass erstmalig von beiden Konferenzen in dieser Frage gemeinsame Ziele und Erwartungen formuliert wurden.

Sie riefen alle beteiligten Akteure in den Ländern und Kommunen sowie die Schulen dazu auf, die Kooperationsbemühungen zu unterstützen, weil u. a. vor allem

– in der Mischung kognitiver, sozialer, personal-emotionaler und praktisch-kreativer Angebote und Anforderungen, die über den gesamten Tag verteilt, in unterschiedlicher Intensität und Folge Kinder und Jugendliche in ihrem gesamten Wahrnehmungsspektrum besser ansprechen, eine gute Basis gegeben ist, um die Lernmotivation und Aufnahmebereitschaft sowohl in unterrichtlichen als auch in außerunterrichtlichen Kontexten zu erhöhen;
– diese Ziele durch eine Ergänzung der Schule durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, des Sports, der Kultur und anderen außerschulischen Akteuren sowie durch Öffnung der Schule zum Gemeinwesen eher realisierbar erschienen (vgl. JMK/KMK 2004).

Mit dieser Erwartung wurde auch ein Prozess der Veränderung des Profils der bisherigen Halbtagsschule eingeleitet, wie sie auch im IZBB-Programm formuliert war: die Öffnung von Schule durch Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Betrieben vor Ort als einen Qualitätsstandard (vgl. BMBF 2003). Ganztagsschule als „Lern-, Lebens- Erfahrungs- und Kulturraum“ (Höhmann 2012; ähnlich auch Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002) sollte eine Erweiterung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler erhalten und sich an einem Bildungsbegriff orientieren, der „weit über die Schule hinausreicht“ (ebd.).

Gedacht war daran, insbesondere Akteure aus der Kinder- und Jugendhilfe, der Kultur und des Sports sowie Verbände und Vereine gezielt in die Schule zu holen. Damit sollte gemeinsam eine (multiprofessionelle) Schulstruktur entwickelt werden, die sich hinter der Überschrift „Zeit für mehr“ (BMBF 2003) versteckte und damit „ihren Blick ebenso auf die soziale und kulturelle Seite der Bildung richten und sich nicht allein auf die Funktion einer ‚Chancenverteilungsinstanz‘“ konzentrieren sollte (Rauschenbach 2009b, S. 12, darüber hinaus vgl. auch Deutscher Bundestag 2013). So wird im Bildungsbericht 2014 betont, dass eine Verständigung über eine „gezielte Einbindung außerschulischer Akteure“ eine zentrale Voraussetzung dafür ist, dass die Bedarfe der Eltern, die bei Ganztagsschulen „einen Teil ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben an die Schule abtreten“, mitberücksichtigt werden. Zudem weist auch der Bildungsbericht auf den Bedarf nach einem veränderten, erweiterten Bildungskonzept durch ein entsprechendes klares pädagogisches Konzept im Ganztag hin (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 11).

Aufbauend auf konzeptionellen Überlegungen, aber auch auf gelungenen Kooperationsbeispielen mit Blick auf eine Verbindung zwischen unterrichtsbezogenem und außerunterrichtlichem Lernen gab (und gibt es noch) weitgehende Übereinstimmungen darin, Bildung als einen Prozess zu verstehen, der weder allein an schulischen Unterricht noch an schulische Inhalte gebunden ist. Bildungsprozesse Jugendlicher können vielmehr an unterschiedlichen Orten, über verschiedene Akteure und in vielfältigen Gestaltungsformen stattfinden. Ganztagsschule kann dann in der Verschränkung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arrangements und Akteuren einen erweiterten Möglichkeitsraum für Jugendliche eröffnen, indem sie Schülerinnen und Schüler gleichzeitig auch als Jugendliche anerkennt und versucht, ihren Bedürfnissen Rechnung zu tragen. In diesem Sinn wäre die Einführung der Ganztagsschule auch danach zu bewerten und zu beurteilen, ob sie dem Ort „Schule“ den Raum und die Rahmung eröffnet, um das „Dilemma der kognitiven Engführung“ (Rauschenbach 2009b, S. 168) der klassischen Halbtagsschule zu überwinden und stattdessen solche Formate und Räume zu schaffen, die sie zu einem „ganzheitlichen Entwicklungsort“ werden lassen (Prüß 2009 u. a., S. 51).

Inzwischen ist die Kooperation mit Akteuren der Bildung und Erziehung im Kontext der Ganztagsschule sehr viel eher zu einer Selbstverständlichkeit geworden und „ein nicht wegzudenkendes Element der Gestaltung ganztägiger Bildungsarrangements“ (StEG-Konsortium 2015, S. 32). Dennoch zeigt sich hier ein sehr unterschiedliches Bild hinsichtlich ihrer Vielfalt und strukturellen Umsetzung. Die unterschiedliche strukturelle und

inhaltliche Gestaltung der Ganztagsschulen in Abhängigkeit von den Ländern sowie die besondere Verantwortung der Kommunen in der Umsetzung der Kooperation als Schulträger lassen eine umfassende Übersicht über die Kooperationen nicht zu (vgl. auch Abs. 5.1.3).

Vielmehr befindet sich die Realisierung der an die Kooperation gerichteten Erwartungen insgesamt noch immer in einem Prozess, der nicht abgeschlossen ist (vgl. Maykus 2009b, 2011, 2012). Das gilt besonders für Schulen in der Sekundarstufe I. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der jüngsten Schulleitungsbefragung zur Kooperation (vgl. StEG-Konsortium 2016), da sie deutlich machen, dass die Kooperationen meist keine auf Dauer angelegte Verbindlichkeit haben, sondern in der Sekundarstufe I – wenn auch unterschiedlich in Abhängigkeit von den Schulformen – durchaus Schwankungen und Diskontinuitäten erkennbar sind (vgl. Abs. 5.4.2).

Trotz der Vielfalt bzw. der gegebenen Unübersichtlichkeit sowie der ganz offensichtlich strategischen Unverbindlichkeit der Kooperationen in Schulen der Sekundarstufe I bleibt das Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Partnern mit Blick auf den Wandel der Jugendphase und den veränderten gesellschaftlichen Rahmungen ein zentrales Element der Ganztagsschulen. Denn nicht zuletzt haftet an ihr die mit der systematischen und strukturellen Einführung der Ganztagsschulen verbundene Hoffnung und Erwartung, dass am Ende nicht ein „Mehr an Schule, sondern ein Mehr an Bildung“ erreicht wird (vgl. Rauschenbach 2009b, S. 177). Diese Erwartungen basieren darauf, dass über das Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Akteure Jugendliche angemessener bei der Bewältigung der Kernherausforderungen des Jugendalters unterstützt werden können als es in Halbtagsschulen der Fall ist: Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung sind daher vor allem im ganztagsschulischen Kontext bedeutsam, weil insbesondere in der Konstruktion der Ganztagsschule diese Prozesse besser gefördert werden können.

Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht die enge Rahmung der unterrichtszentrierten Logik dominiert, sondern der Ganztag Gestaltungsräume eröffnet, die einerseits die Organisationszusammenhänge verändern und andererseits die Beteiligungsmöglichkeiten erweitern. Dadurch kann auch der klassische schulische Blick, der sich auf die besondere Rolle der Schülerinnen und Schüler konzentriert, durch einen Blick auf die lebensweltlichen Einbindungen der Jugendlichen in ihrer Lebenszusammenhänge erweitert werden. Zugleich können neue soziale Räume eröffnet werden, in denen sich die Jugendlichen mit mehr Verantwortung einbringen können.

5.4.2 Kooperationen von Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I

Kooperationen von Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern existieren gegenwärtig auf verschiedenen Ebenen. Die wohl am weitesten verbreiteten Kooperationsformen sind zum einen Einzelprojekte mit spezifischen Anbietern und Angeboten, wie z. B. dem Sport oder der Kultur, während zum anderen eine generelle Übernahme der Trägerschaft für den Ganztagsbetrieb durch die Kinder- und Jugendhilfe zu verzeichnen ist. In der Summe überwiegt aber der Sport als Kooperationspartner.

Diese Formen der Kooperation unterscheiden sich insoweit grundsätzlich, als sie ausgesprochen unterschiedliche Arbeitszeitumfänge, Ressourcen sowie Abstimmungsbedarfe nach sich ziehen. Es ist aber ebenso ein gravierender Unterschied, ob die Schule mit Trägern Einzelprojekte durchführt oder ob die Gestaltung der außerunterrichtlichen Zeit gewissermaßen im Paket durch einen Träger der Kinder- und Jugendhilfe verantwortet ist. Wie der Ganztag gestaltet und welche Form bzw. Intensität der Kooperation eingegangen wird, ist in erster Linie von dem in den Bundesländern geschaffenen rechtlichen Rahmen abhängig.

Empirisch ist zu konstatieren, dass in der Sekundarstufe bundesweit nur etwa elf Prozent der Schulen mit einer externen Ganztagsträgerschaft arbeiten (StEG Schulleitungsbefragung 2015, eigene Berechnungen). Konzeptionell scheinen dabei Kooperationsformen zu überwiegen, die sich auf projektorientierte Einzelangebote beziehen, nicht aber in der Breite verantwortlich für die Gestaltung des Ganztags sind. Zugleich variieren die Organisationsformen und damit auch die Einbindung außerschulischer Träger bzw. Akteure deutlich zwischen den Schulformen bzw. -stufen, aber auch zwischen den einzelnen Schulen. So sind im Bereich der Hauptschulen eher Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar, die neben bildungsorientierten auch sozialpädagogische Angebote machen und dabei verantwortlicher in das Schulleben eingebunden sind, während im gymnasialen Zweig der Sekundarstufe I eher ergänzende kulturelle Angebote bzw. Lernangebote präferiert werden (Börner u. a. 2014).

In der *StEG*-Schulleitungsbefragung 2015 wurden bundesweit knapp 950 Ganztagsschulleitungen aus Schulen der Sekundarstufe I nach der Art der Angebotserbringung durch die Kooperationspartner gefragt. Dabei zeigte sich, dass 85 Prozent der befragten Schulen mit den Partnern projektorientiert zusammenarbeiten. Deutlich wird mit Blick auf den Stand der Praxis aber auch, dass die Jugendhilfeträger noch keine selbstverständlichen Kooperationspartner der Ganztagsschulen sind (vgl. Abb. 5–8).

Abbildung 5-8

Ausgewählte Kooperationspartner für Angebote der Ganztagsschulen
Deutschland 2015, Anteil der kooperierenden Schulen in %

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2015, eigene Berechnungen

Etwa die Hälfte der Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I arbeitet mit Sportvereinen und -verbänden zusammen, die damit die häufigsten (Einzel-)Kooperationspartner sind, gefolgt von den Kunst- und Musikschulen (25 %). Fasst man die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zusammen, so sind diese ebenfalls an etwa der Hälfte der nicht-gymnasialen Ganztagsschulen der Sekundarstufe I beteiligt, während sie an Gymnasien nur zu 25 Prozent vertreten sind. Dies deutet an, dass der Relevanz der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ganz unterschiedliche Motive seitens der Schulen zugrunde liegen dürften. Einerseits sind diese räumlich motiviert, da der Raum in den Schulen oftmals begrenzt ist, um den Ganztag durchzuführen. Andererseits sind es konkrete Unterstützungsangebote, wie z. B. die Jugendberatung oder die Jugendsozialarbeit, die vor allem bei den älteren Jahrgängen und in den Schulen mit Haupt- und Realschulabschlüssen eine besondere Rolle spielen.

Deutlich wird in der StEG-Schulleitungsbefragung allerdings auch, dass es oftmals Unklarheiten darüber gibt, was der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet werden kann und was nicht. Dennoch lassen die Daten den Schluss zu, dass in der Summe kaum von einer systematischen partnerschaftlichen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Ganztagskonzeption an Schulen der Sekundarstufe I gesprochen werden kann. Diese Einschätzung mag insofern unterschiedlich bewertet werden, als dass, was unter Kooperation verstanden wird, von der Schule oftmals anders eingeschätzt wird als von den außerschulischen Partnern.

Als ein Ergebnis der empirischen Befunde formuliert dennoch die aktuelle *StEG*-Studie: „Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Partnern nehmen zu und erreichen ein Ausmaß, das als Ausdruck einer Regelhaftigkeit interpretiert werden kann. Ganztagsschule ohne den Einbezug externer Partner ist nur noch selten zu beobachten. Die Rahmenbedingungen dieser Zusammenarbeit bleiben dabei in hohem Maße stabil. (…) In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Öffnung der vor dem Ganztagsschulausbau überwiegend institutionell geschlossenen Schulen sowie jener Schulen, die nicht aus reformpädagogischer Überzeugung den Ganztagsbetrieb eingeführt haben, ein langwieriger Prozess ist. Das Steuern der Kooperationen zwischen Schule

und externen Partnern ist eine komplexe Aufgabe, die viele Schulen (zum Teil auch Partner) im Zuge des Ganztagsschulausbaus erst erlernen müssen. (…) Ressourcensicherheit ist dabei notwendiger Bestandteil für die qualitative Entwicklung von Kooperationen, damit langfristige Planungen möglich werden. Zusätzlich sind in einigen Bereichen auch rechtliche Weichenstellungen nötig“ (Arnoldt 2011, S. 328).

Allerdings ist die Expansion der bloßen Einbindung von externen Akteuren wie der Kinder- und Jugendhilfe oder des Sports und der Kultur noch kein hinreichender Indikator für förderliche Bedingungen des Zusammenwirkens und erst recht kein Hinweis auf eine auch sozialpädagogisch inspirierte Schulentwicklung, die zumindest die Potenziale der Ganztagsschule erweitern und diese als Lern- und Lebensort mit entfalten könnten (vgl. Coelen/Stecher 2014). Mehr denn je stellen sich heutzutage in der Praxis grundsätzliche pädagogische Fragen, vor allem hinsichtlich einer konzeptionellen Einheit der Ganztagsschule im Jugendalter. So weist eine von der *Bertelsmann-Stiftung* in Auftrag gegebene Studie zur Ganztagsentwicklung in Deutschland darauf hin, dass sich die realisierten Kooperationen „überwiegend zeitsparend punktuell und nach Bedarf“ ergeben, allerdings kaum im Sinne einer Ko-Produktion der Kinder und Jugendlichen, aber auch nicht der außerschulischen Akteure (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 54).

5.4.3 Kooperation zwischen Ganztagsschule und Jugendhilfe: Formate, Erfahrungen, Hindernisse

Wie dargestellt, weist auch die *StEG*-Schulleitungsbefragung 2015 auf die bislang wenig ausgeprägte Kooperation zwischen Ganztagsschulen und der Kinder- und Jugendhilfe hin. Insbesondere zeigt sich, dass die Kooperation nach Schulform jeweils quantitativ wie qualitativ unterschiedlich ausgeprägt ist. Sieht man einmal von der besonderen Rolle des Sports ab, so trifft eine geringe Kooperation vor allem auf die nicht-gymnasialen Sekundarschulen zu. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist dennoch kennzeichnend, dass sie im Unterschied zu anderen projektbezogenen Akteuren im Ganztag nicht allein als Partner für ein einzelnes Angebot, sondern z. T. auch mit einer generellen Verantwortung einbezogen wird.

Der Grund hierfür könnte sein, dass Schule und Jugendhilfe in ihrer Zuständigkeit und ihrem Profil voneinander deutlich abgegrenzte Bereiche darstellen, die sich nicht nur historisch, sondern vor allem auch konzeptionell und von ihren Aufträgen her unterschiedlich herausgebildet haben (vgl. Maykus 2011 und bereits ausführlich Deutscher Bundestag 2005). Auch wenn beide für sich einen eigenen Bildungsauftrag reklamieren, wird die Kinder- und Jugendhilfe dennoch oftmals – auch von der Schule – als ein für kompensatorische Aufgaben zuständiger Akteur wahrgenommen, verbunden mit der Erwartung der Re-Integration junger Menschen, deren Sozialisationsverläufe als defizitär betrachtet werden.

Allerdings ist es in diesen Fällen nicht angemessen, pauschal von „der“ Kinder- und Jugendhilfe zu sprechen, da sich die einzelnen Handlungsfelder – sowohl in ihren Formen als auch in ihren Handlungsmöglichkeiten und -mustern sowie in ihrer Bereitschaft und ihren Potenzialen, sich in die Ganztagsschule einzubringen – deutlich unterscheiden. Nichtsdestotrotz ist diese Lesart einer vor allem sozialarbeitsbezogenen Akzentuierung der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule nicht selten. Ein solches Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe bedeutet jedoch, sie deutlich in ihren Kompetenzen und Möglichkeiten zu reduzieren. Insbesondere im Kontext der Ganztagsschule bedarf es daher eines Blicks auf die – je nach Träger – sehr unterschiedlichen Handlungsansätze.

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird gleichwohl oftmals mit zum Teil sehr weitreichenden pädagogischen und konzeptionellen Erwartungen verbunden: etwa der Gestaltung einer gemeinsamen Kultur des Aufwachsens oder dem Anspruch, Lebensräume „bildungsorientiert zu optimieren“, der Neujustierung des Verhältnisses unterschiedlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsanbieter zueinander sowie eine neu ausbuchstabierte öffentliche Verantwortung des Aufwachsens. Im Blick war dabei immer schon, dass beide Bereiche unterschiedliche Aufgaben und Ansätze haben. In Auseinandersetzung mit den Befunden der PISA-Studie erfährt diese Kooperation jedoch eine weitergehende und eine zum Teil auch neue substanzielle bildungs- und sozialisationsbezogene Begründung (vgl. u. a. BMBF 2004). Allerdings entspricht dieser vor allem konzeptionell formulierten Verortung (noch) nicht die tatsächliche Entwicklung einer entsprechend verankerten Kooperationspraxis (vgl. Maykus 2011; als Überblick Henschel u. a. 2009; zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe Hartnuß/Maykus 2004).

Es ist aber auch nach weit mehr als zehn Jahren Ganztagsschulentwicklung noch nicht der Zeitpunkt gekommen, an dem – jedenfalls bundesweit betrachtet – von einer ausgereiften und selbstverständlichen Zusammenar-

beit zwischen Jugendhilfe und Schule in der Sekundarstufe gesprochen werden kann. Alle Erkenntnisse hierzu zeigen vielmehr, dass es u. a. aufgrund struktureller Verschiedenheit immer noch zu Missverständnissen oder auch zu Fehldeutungen und Fehlannahmen auf beiden Seiten kommt. Nach wie vor scheint es – jedenfalls zwischen bestimmten Partnern – Schwierigkeiten zu geben, die aus dem jeweiligen professionellen Selbstverständnis resultieren. Und offen ist dabei auch die Beantwortung der Frage, wie ggf. mit den strukturellen Differenzen umgegangen werden soll.

Da kann der Blick nicht allein auf die Schule mit ihren auch heute noch bisweilen starren Formen, Strukturen und Denkmustern gerichtet werden. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe bestehen anhaltende Vorbehalte und Sorgen, bezogen auf eine mögliche Verzweckung der eigenen Arbeit für schulische Ziele, ebenso wie bezogen auf das eigene fachliche Selbstverständnis und den Mangel an personellen Ressourcen. Insgesamt ist erkennbar, dass multiprofessionelle Kooperationen eher gering ausgeprägt sind, so *Tillmann* und *Rollet* (2011, S. 30f.). Entsprechend marginal sind auch die Partizipationsmöglichkeiten der nicht-lehrenden Berufsgruppen.

Unter dem Strich bleibt die Herausforderung der Überwindung der Struktur- bzw. Kulturunterschiede zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule mit dem Ziel, einen Rahmen der wechselseitigen Wertschätzung und Offenheit zu entwickeln, eine Konstellation, die vielleicht auf einzelne Schulen zutreffen mag, nicht aber in der ganzen Breite. Völlig unzulänglich ist zudem nach wie vor die Bereitstellung und dauerhafte Sicherung ausreichender personaler, sächlicher und finanzieller Ressourcen für die Kooperation. Hinzu kommt eine fehlende Sicherung der aufgaben- und organisationsbezogenen Klarheit beider Professionen, aber auch eine Verlässlichkeit hinsichtlich einer mittelfristigen Anstellung des nicht-unterrichtenden pädagogischen Personals, um Kontinuität in den Angeboten und in der Kooperation zu ermöglichen.

Die multiprofessionelle Kooperation in Teams an Ganztagsschulen beschreiben *Steiner* und *Tillmann* (vgl. Steiner/Tillmann 2011) daher deutlich ernüchtert: Die Hauptprobleme sind unverändert konfliktträchtige und einschränkende Arbeitsbeziehungen sowie Arbeitsbelastungen, Zeitmangel, fehlende Kontinuität. „Verschiedene Zonen der Beschäftigung“ (ebd., S. 50) zwischen Kern- und Randteams prägen den Personaleinsatz und erschweren die Kooperation. Auch die notwendige Klärung von pädagogischen Konzepten, von Förderverständnissen und Fördermethoden an der einzelnen Schule erhält noch zu wenig Raum. Nicht zuletzt sind es die jeweiligen strukturellen Bedingungen, die als rahmende Faktoren den Umgang mit Heterogenität und der individuellen Förderung beeinflussen. Und für einzelne Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe müssen die Voraussetzungen und Bedingungen der Kooperation mit Ganztagsschulen ohnehin spezifisch konturiert werden.

So gilt beispielsweise für die Kinder- und Jugendarbeit, die – bezogen auf die Jugendverbandsarbeit, aber auch für Teile der offenen und der kulturellen Jugendarbeit sowie des Sports – vor allem ehrenamtlich gestaltet und verantwortet wird, dass darin objektive Grenzen für ein generelles Engagement in der Ganztagsschule liegen, die insbesondere mit den Strukturprinzipien und den personellen Ressourcen zusammenhängen (vgl. Kap. 6). Allerdings darf dabei auch nicht außer Acht bleiben, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit immer wieder entscheiden muss, ob sie die an sie gestellten Erwartungen überhaupt erfüllen kann und will.

Will man ein Fazit aus den unterschiedlichen Kooperationsbemühungen und -versuchen ziehen, so muss man konstatieren, dass bis heute nicht eindeutig geklärt ist, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagsschulen einnehmen soll, welche strukturelle Rahmung dabei sinnvoll ist, wie die damit zusammenhängenden Ressourcenfragen gelöst werden könnte und welchen strukturellen Status sie in der Ganztagsschule haben soll. Mehr noch: Es fehlt bis heute eine Generaldebatte über die unabdingbaren Koordinaten und Eckwerte einer erfolgreichen Zusammenarbeit, die auch gegenüber den Kooperationspartnern der Schulen klare Erwartungen formuliert, was diese in eine verlässliche Zusammenarbeit einbringen sollten und welche verbindlichen Ressourcen sie dafür im Gegenzug erwarten können

Für die Bewertung des Standes der Kooperation zwischen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe (inklusive ihren unterschiedlichen Feldern) sind vor diesem Hintergrund zwei Annahmen relevant, um die Realisierungschancen der multiprofessionellen Gestaltung von Ganztagsschule besser einordnen zu können:

– Für die Entwicklung von erweiterten Ganztagsschulkonzepten, so die erste Annahme, könnte die Kinder- und Jugendhilfe dann eine wichtigere Funktion einnehmen, wenn sie ihre spezifische sozialpädagogische Kompetenz einbringen und mit ihren Arbeitsweisen und -formen die Schule als Lern- und Lebensort von Kindern und Jugendlichen erweitern bzw. bereichern könnte. Mit ihren sozialpädagogischen Grundsätzen und Erfahrungen, mit ihren kooperativen und netzwerkorientierten Arbeitsweisen sowie mit einer Mitwirkung in Schulgremien könnte sie solche Konzeptentwicklungsprozesse gezielter anregen als andere außer-

schulische Partner, zumal sie den professionellen Ergänzungspart einer lebensweltlich ausgerichteten Sozialpädagogik zu einer unterrichts- und fächerorientierten Schulpädagogik bietet (vgl. Coelen 2014, S. 37).

– Ganztagsschulen, die gezielt mit Partnern kooperieren, so die zweite Annahme, können das Zusammenwirken verschiedener (formaler, non-formaler und informeller) Bildungssettings ermöglichen, die Orientierung an den Bedürfnissen Jugendlicher und ihrer Alltagswelten stärker betonen und die Fixierung auf institutionelle Zielvorstellungen aufweichen sowie eine dezidiert sozialräumliche Vernetzung eingehen und sich somit als Teil des kommunalen Gemeinwesens verstehen. In der Zusammenarbeit mit diesen Partnern eröffnen sich auch für die Schule neue Möglichkeiten, Jugendliche an neue Themen und Inhalte heranzuführen, ihnen andersartige Bildungserfahrungen zu eröffnen und sie zugleich in lebensweltnahe Ernstsituationen einzubinden (Rauschenbach 2009b, S. 179).

Trotz aller Dynamik in der Entwicklung der Ganztagsschulen und ihrer Kooperationen mit Partnern muss man jedoch konstatieren: Eine übergreifende, die Sekundarstufe prägende Leitidee ganztägiger Lern- und Bildungsarrangements in Schulen mit Sekundarstufe, die zugleich auch eine Verschränkung unterrichtsbezogener und außerunterrichtlicher Settings impliziert, fehlt bis heute. Einer möglichen Entwicklung hin zu einer kommunal vernetzten, ganztägigen Schule sowie zu einer Annäherung der pädagogischen Professionen und weiteren Akteure – als Basis einer kooperativen Förderung jugendlicher Bildungsprozesse – mangelt es zudem an einer begründeten Perspektive. Diese müsste schul- wie bildungspolitisch klar bestimmt, strukturell und organisatorisch fundiert werden und im Endeffekt auch zu gesetzestechnischen Anpassungen sowie zu veränderten Zuständigkeiten im Schul- und Jugendhilfesystem führen. Mit anderen Worten: Ein organisatorischer Wandel der gezielten Einbindung von außerschulischen Akteuren in die Konzepte der Ganztagsschulen ist bislang ebenso wenig zu erkennen wie eine Umstrukturierung von Zuständigkeiten und Prioritäten.

Um die Chancen und Möglichkeiten einer fachlichen Verbesserung der Kooperation der Schule, insbesondere mit Partnern aus der Kinder- und Jugendhilfe, des Sports und der Kultur, stärker zu betonen und sie auch als eine feste Größe in den Schulalltag einzubauen, bedarf es aber einer Vergewisserung aller Beteiligten, ob und inwieweit die Schule als Institution auch von den Professionen her erweitert werden soll. Wenn die genannten Kernherausforderungen des Jugendalters mit Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung als „Messlatte“ an die Ganztagsschule angelegt werden sollen, dann bedarf es einer dezidiert über die Vermittlung von Wissen hinausgehenden Perspektive für die Ganztagsschule.

In der Kooperation mit außerschulischen Akteuren kann die Chance liegen, Schule auch als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse anderer Art zu begreifen, in dem Jugendliche selbst organisierte Formen des sozialen Lernens entwickeln können. Dazu bedarf es aber Räume außerhalb des regulären Schulunterrichts, die von Jugendlichen mitgestaltet werden können. Schule wird erst dann zu diesem Möglichkeitsraum, wenn die Verschränkung unterschiedlicher Ziele im Rahmen von Bildung und Erziehung möglich ist.

Es geht demnach um eine Neujustierung der gesellschaftlichen Funktion der (Ganztags-)Schule, gleichermaßen um eine Grenzüberschreitung des bisherigen konzeptionellen schulischen Radius als Kontaktherstellung zu jugendlichen Lebenswelten sowie um eine Begrenzung entlang institutioneller Beschränkungen und jugendorientierter Überzeugungen von gelingenden Bildungsgelegenheiten, die den Spezifika der jugendlichen Lebensphase mit ihren subjektiven Positionierungen und Erfahrungen auch am ehesten gerecht werden. Oder anders ausgedrückt: Zu diskutieren wäre auf der einen Seite der gesellschaftliche Mehrweit einer Ganztagsschule im Jugendalter für alle Beteiligten sowie auf der anderen Seite, wie die Gesellschaft Erwartungen an die Ganztagsschule öffentlich artikulieren muss.

So gesehen suchen Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I – und in diesem Kontext auch die Kinder- und Jugendhilfe – noch nach ihrem Ort, nach ihrer Funktion und nach ihren pädagogischen Möglichkeiten der Förderung vielschichtiger Bildungsprozesse im Jugendalter. Es ist keinesfalls ausgemacht, wohin die Reise geht. Der Kinder- und Jugendhilfe sieht sich in diesem Klärungsprozess in einer doppelten Rolle: Einerseits bedarf sie einer eigenen klaren Positionierung, wie sie sich in den Prozess der Kooperation einbringen kann und will und wo dabei ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen bei der Unterstützung der Alltagsbildung liegen. Andererseits versteht sie sich aber immer auch als ein kritischer Begleiter von Schule mit ihren spezifischen Risiken und Herausforderungen für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen.

5.5 Jugendorientiert und kooperativ – Koordinaten einer Ganztagsschule im Jugendalter

Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen ist eine Schulentwicklung forciert worden, die mit zahlreichen Erwartungen an ihre Leistungspotenziale verknüpft war, nicht zuletzt auch mit der Hoffnung auf eine Reduzierung der herkunftsbedingten sozialen Unterschiede durch die Schule und in der Schule. Es gibt inzwischen Entwicklungsdynamiken, die hoffen lassen, dass die Ganztagsschule nach Wegen sucht, ihr Zukunftspotenzial besser auszuschöpfen. Zweifelsohne ist mit ihr eine Vielzahl an Chancen verbunden, Schule stärker an den Bedarfen und Interessen Jugendlicher zu orientieren. Ohne Zweifel aber ist die Schule durch das „Projekt Ganztagsschule“ auch mit neuen Herausforderungen konfrontiert.

Gleichwohl hat sie aber, das ist als Fazit der empirischen Bilanz festzuhalten, bislang die darin liegenden Chancen und Möglichkeiten einer Verschränkung von formaler und non-formaler Bildung noch nicht ausreichend genutzt. Weiterhin dominiert ein vor allem schulzentrierter Diskurs zwischen den Akteuren, der sich zugleich als Hindernis einer intensiveren Kooperation zwischen den verschiedenen Partnern erweist. Dies mag vielleicht daran liegen, dass es an einem verbindlichen und verlässlichen Ganztagsschulkonzept nicht nur bundesweit, sondern auch in den einzelnen Bundesländern mangelt. Zwar reklamiert die Schule, dass sich das dortige Lernen nicht allein auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und von Wissen beschränkt, sondern zugleich auch soziales Verhalten vermittelt. Aber dennoch bleibt es in seinem Kern der Idee als ein „primäres Geschäft des Unterrichts“ (Thiersch 2006) verhaftet.

Demgegenüber sind die externen Kooperationspartner der Ganztagsschule in ihrem Grundverhalten gegenüber der Schule immer noch auffällig ambivalent. Viele suchen immer noch nach ihrer eigenen Rolle und Positionierung. Oftmals richtet sich ihre Kritik daher pauschal an das System Schule, vergisst dabei aber zugleich die Unzulänglichkeiten im eigenen System. Das gilt gleichermaßen für die Kinder- und Jugendhilfe, die sich bis heute in ihrem Selbstverständnis in Teilen immer noch als suchender Akteur versteht und die ihre einzubringenden Kompetenzen und Besonderheiten nicht ausreichend durch die Schule gewürdigt und berücksichtigt sieht.

Es macht daher Sinn, etwas genauer danach zu fragen, was die Zukunftspotenziale der Ganztagsschule sind, welche Chancen sich für sie aus einem sinnhaften strukturellen Verhältnis unterschiedlicher Partner im Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen ergeben, aber auch welche Grenzen sie dabei zu beachten hat, insbesondere wenn Bildungslandschaften und Bildungsorte insgesamt in den Blick genommen werden und nicht von vornherein die Schule als alleinentscheidende Institution angenommen wird. Was macht die Ganztagsschule als Ort der Qualifizierung, der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung im Jugendalter aus, und welche Entwicklungsschritte müsste sie umsetzen, damit die positiven Effekte erreicht werden?

Vor diesem Hintergrund ist die bisherige und zukünftige Entwicklung einer Ganztagsschule im Jugendalter mit grundlegenden Vergewisserungen konfrontiert: So wird das Potenzial ganztägiger Schulen zwar weithin betont, mehr Zeit und mehr Raum stehen geradezu pauschal für die Hoffnung auf eine bessere Schule, letztlich auch für eine effektivere und individuelle Förderung junger Menschen, die in der Ganztagsschule sozial intensivere, gemeinschaftlich gestaltete und mit unterschiedlichen Bildungsangeboten zugleich vielfältigere Erfahrungsräume erleben können als in einer Halbtagsschule. Und auch die mit Ganztagsschulen verbundene Idee der interprofessionellen Gestaltung eines Lern- und Lebensortes wird immer wieder gefordert. Die Empirie zeigt in all diesen Punkten jedoch Realisierungsprobleme, die mit dem professionellen Selbstverständnis der Akteure ebenso zu tun haben wie mit den strukturellen, personellen und sachlichen Hindernissen.

So überwindet die ganztägige Organisation von Schule nicht von sich aus die strukturellen Barrieren in der Organisation, in den Zuständigkeiten und auch in den nicht immer kompatiblen rechtlichen Kodifizierungen der unterschiedlichen Akteure. Diese Unzulänglichkeiten wurden bisher nicht an die Rahmungen einer veränderten Ganztagsschule angepasst. Daher stellt sich schon die grundlegende Frage danach, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Ganztagsschulen künftig haben werden und welche Spezifika sie mit Blick auf die Herausforderungen des Jugendalters und hinsichtlich der Lebenslage Jugendlicher haben sollte, um im Sinne einer jugendorientierten Ausrichtung ganztägiger Schulen angemessene Organisationsformen bzw. pädagogische Konzepte zu realisieren.

Die Klärung dieser Frage ist zugleich entscheidend für die Einbindung der Kooperationspartner wie der Kinder- und Jugendhilfe. Nur eine klar erkennbare Vorstellung einer interprofessionell gestalteten Ganztagsbildung, die das Zusammenwirken der Akteure leitet, hilft, die gegenwärtigen Probleme der schulbezogenen Kooperation und des Aufbaus kommunaler Bildungsnetzwerke zu mindern. Ferner kann man gar nicht von einer einheitlichen Entwicklung, geschweige denn von verallgemeinerbaren Erscheinungsformen ausgehen, die erst eine ge-

zielte und mit Qualitätsvorstellungen einhergehende Konzeptionierung ganztägigen Lernens für das Jugendalter und mit Jugendlichen zuließen.

Die bisherigen Erkenntnisse zu den Einschätzungen der Ganztagsschule aus Sicht der Jugendlichen zeigen, dass die gegebenen Rahmungen häufig nicht sonderlich auf die Belange der Jugendlichen zugeschnitten sind. Auch geben sie keine schlüssigen Hinweise darauf, welche Form (gebundene, teilgebundene oder offene) die pass- und zielgenaue sein kann, um das Verhältnis von Jugend und Ganztagsschule zumindest annähernd konzeptionell (und pädagogisch) zu bearbeiten. Bildungspolitisch sind hier in den Bundesländern noch keine grundlegenden Entscheidungen gefallen.

Das berührt auch die Qualität der Ganztagsschulen generell und letztlich speziell die der Einbeziehung außerschulischer Partner. Daher wird es notwendig sein, die strukturellen Bedingungen, zu denen auch die Verbesserung der Einbeziehung der Jugendlichen bei der Ausgestaltung der Angebote, also die Berücksichtigung ihrer Anliegen, Erwartungen und Bedürfnisse gehört, zu verbessern und bildungspolitisch Rahmenbedingungen für eine Ganztagsschule im Jugendalter zu setzen, die sich durch ein entsprechend dezidiertes Konzept einer jugendorientierten Ganztagsbildung auszeichnet (vgl. Abs. 8.2.1).

Die Relationen zwischen Jugend und Ganztagsschule sind derart komplex, dass sie empirisch kaum eindeutig dargestellt werden können. Es ist gegenwärtig nicht klar, ob Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Lebenssituationen in den Ganztagsschulen angemessen erreicht werden, ihre Vorstellungen von Beteiligung und Selbsttätigkeit im Schulalltag Gehör finden und die individuellen und gruppenbezogenen Freizeitvorstellungen dort überhaupt eine Chance auf Umsetzung haben. Es wäre für die Ausrichtung der Ganztagsschulen ein enormer Gewinn, wenn sie nicht nur aus der Sicht der Erwachsenen bzw. der Institutionen vorgenommen wird, sondern die Jugendlichen konzeptionell eingebunden wären.

Hierzu ist nicht nur mehr Forschung zu jugendbezogenen Perspektiven auf Ganztagsschule notwendig, sondern auch eine konzeptionelle Verbindung von jugendorientierten (auf Subjekte und ihre Positionierungsformen bezogenen), jugendpädagogischen (auf in der Schule professionell tätige Akteure und ihre die Vorstellungen von Jugend repräsentierenden Konzepte bezogenen) sowie jugendhilfebezogenen (die sozialpädagogischen Konzepte von Jugend betonenden) Aspekten der Ermöglichung von Bildungsprozessen Jugendlicher in Ganztagsschulen und ihrem Umfeld.

Die Berücksichtigung der Besonderheiten des Jugendalters und das reflexive Verstehen von Jugend im schulischen Alltag ist ein genauso unverzichtbarer Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns in Ganztagsschulen wie die gezielte Eröffnung von verbesserten Möglichkeiten der Partizipation, von Demokratielernen in Gruppen, von Verantwortungsübernahme und solidarischen Erfahrungen. Diese stärkere Ausrichtung der Ganztagsschule auf das Jugendalter kann zum Fundament aller Beteiligten in Ganztagsschulen werden. Mehr noch: Sie sollten diese in ihren unterschiedlichen Bildungsformen und -qualitäten zusammenführen, Lehrkräfte, nichtlehrendes pädagogisches Personal sowie alle Akteure aus den Bereichen Kunst, Kultur, Musik und Sport. Eine jugendorientierte Ganztagsschule ist damit nicht automatisch eine jugendhilfeorientierte Ganztagsschule; sie kann durch sie aber mit initiiert und im Diskurs mit den schulischen Akteuren präzisiert werden. In einem solchen Prozess kämen nicht nur die Stärken der Schule, sondern auch die Stärken der außerschulischen Partner als gemeinsame Potenziale einer jugendorientierten Ganztagsschule zum Tragen.

6 Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel

6.1 Annäherungen an das Feld der Kinder- und Jugendarbeit

Mit Kinder- und Jugendarbeit[77] werden in diesem Kapitel vielfältige Gelegenheitsstrukturen und Räume des Aufwachsens bezeichnet, die trotz aller wichtigen internen Unterschiede sich – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – durch gemeinsame Charakteristika auszeichnen und sich nach außen vor allem gegenüber Familie und Schule als die beiden vorgängigen Orte des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche deutlich abheben lassen. Während Familie für fast alle jungen Menschen als die persönliche, unhintergehbare Rahmung der eigenen Biografie die Grundlage für das Aufwachsen bildet, fungiert die Schule als ein für alle Kinder und Jugendlichen obligatorisches Setting des Wissenserwerbs, der Organisation von Bildungsprozessen und der Chancenzuweisung. Dieses hat sich in jüngster Zeit in mehrfacher Hinsicht weiter ausgebreitet und nimmt im Leben junger Menschen einen immer größeren Raum ein: Die Schule prägt für einen deutlich wachsenden Anteil junger Menschen das nahezu gesamte zweite Lebensjahrzehnt, und sie nimmt zugleich durch die bundesweite Ausbreitung der Ganztagsschulangebote und die Umstellung der Gymnasien auf acht Jahre in vielen Bundesländern einen noch größeren zeitlichen Raum im alltäglichen Leben der Heranwachsenden ein (vgl. Kap. 5).

Im Vergleich zu Familie und Schule stehen jungen Menschen in der Kinder- und Jugendarbeit deutlich andere Konstellationen und Optionen zur Verfügung, auch wenn sie – wie zu zeigen sein wird – von den angesprochenen Prozessen der Scholarisierung der Jugendalters und dem Wandel der Bedingungen des Aufwachsens ebenfalls in vielfältiger Weise betroffen ist. Als freiwilliges, jugendspezifisches und nicht-kommerzielles Angebot eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit jungen Menschen Gelegenheiten, in einem organisierten Rahmen jenseits der eigenen Familie und der Schule sich mit Gleichaltrigen treffen, sich ohne schulische Vorgaben einbringen, neue Erfahrungen machen und auch Verantwortung übernehmen zu können. Anders als Familie, die man sich buchstäblich nicht aussuchen kann, und der Schule, deren Besuch für wenigstens ein Jahrzehnt verpflichtend ist, gilt für alle Formen der Kinder- und Jugendarbeit, dass die Teilnahme freiwillig ist und man die Mitwirkung und Inanspruchnahme auch jederzeit wieder beenden kann.

Die Breite der Angebote und ein hoher Grad an Auswahlmöglichkeiten eröffnen vielfältige Optionen in Bezug auf Inhalte, Organisationsformen und Verbindlichkeiten. Junge Menschen können sich also entscheiden, wo sie sich wie lange und in welcher Form einbringen wollen. Innerhalb der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit treffen Interessierte vorrangig auf Gleichaltrige, aber nicht in der Form weitgehend altersgruppen- und kompetenzhomogener Klassen und durchgängig didaktisierter Lernarrangements, sondern in Form mehr oder weniger offener Gruppen, deren Aktivitäten mitzugestalten sind. Nicht umsonst gehören Stichworte wie Selbstorganisation, Partizipation und Verantwortungsübernahme unter Gleichaltrigen zu den zentralen Leitbegriffen des Feldes.

Diese Gruppen fungieren häufig – wenn auch mit erkennbaren Unterschieden – als vergleichsweise offene Gestaltungs-, Frei- und Experimentierräume, die nicht selten durch das Interesse am Erproben von Selbstständigkeit und Eigensinn geprägt sind. Jederzeit wählbare, risikoarme Ausstiegsoptionen führen dazu, dass alle Träger dieser Angebote gezwungen sind, sich an lebensweltlichen Bedarfen und Nachfragen zu orientieren.

Sieht man einmal von den auch in diesem Feld anzutreffenden vielfältigen non-formalen Angeboten der Aus- und Weiterbildung ab, lassen sich die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit unter dem Aspekt der Qualifizierung vor allem als Orte der informellen, inzidentellen[78] und in einem gewissen Sinne auch der zufälligen Aneignung und des Lernens beschreiben. Im Mittelpunkt stehen „selbst gestaltete Bildungsprozesse. Damit sind zugleich wesentliche strukturelle Unterschiede zur unterrichtsnahen Bildung im Pflichtsystem Schule markiert, so

---

[77] In dem vorliegenden Bericht wird der Begriff „Kinder- und Jugendarbeit“ nicht nur als Bezeichnung für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, für die er sich seit einiger Zeit durchgesetzt hat, sondern für das gesamte Feld der §§ 11-12 SGB VIII verwendet. Die Sachverständigenkommission ist sich bewusst, dass damit nicht an allen Stellen das fachliche Selbstverständnis der Praxisfelder präzise getroffen wird und dass diese Bezeichnung im Einzelfall möglicherweise Irritationen auslöst – weil die z. B. entsprechende Formulierung „mobile Kinder- und Jugendarbeit“ keineswegs überall selbstverständlich ist. Weil es aber sehr sperrig wäre, jedes Mal zwischen der Kinder- und Jugendarbeit im Sinne jener Formen der Kinder- und Jugendarbeit, die diese Begrifflichkeit übernommen haben, und anderen Formen der Jugendarbeit sprachlich zu unterscheiden, wird hier der Oberbegriff „Kinder- und Jugendarbeit“ verwendet und sachbezogen auf die Differenzen eingegangen. Der Schwerpunkt der Darstellung bleibt dennoch entsprechend des inhaltlichen Fokus dieses Berichtes auf dem Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

[78] Mit inzidentellem Lernen, immer wieder auch implizites oder beiläufiges Lernen genannt, werden Formen des Lernens bezeichnet, die sich ohne eine konkrete Lernabsicht bzw. Lernintention vollziehen (vgl. Dohmen 2001, S. 18ff.; Watkins/Marsyck 1992).

offen, fortschrittlich, kreativ, demokratisch diese im Einzelfall auch sein mögen“ (Rauschenbach u. a. 2010, S. 238). Und wie kein anderer Sozialisationsort eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit zahlreiche Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme.

Das damit in den Blick genommene Praxisfeld ist wenig standardisiert, ständiger Weiterentwicklung unterworfen, an seinen Rändern hochgradig fluide und systematisch kaum auf einen Nenner zu bringen. Nur exemplarisch seien deshalb hier ausgewählte Angebote erwähnt, deren Nennung nur dem Zweck dient, die Breite des Feldes zu veranschaulichen:

- Offene Kinder- und Jugendarbeit (Jugendzentren, Freizeitheime, Häuser der offenen Tür, Clubs),
- Außerschulische Jugendbildung,
- Internationale (Kinder-) und Jugendarbeit und Jugendbegegnung,
- Kinder- und Jugenderholung,
- Mobile (Kinder-) und Jugendarbeit, Streetwork
- Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und technische Jugendbildung
- Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit (z. B. ökologische Verbände, konfessionelle Verbände, Nachwuchsorganisationen der rettenden und bergenden Vereine, Vereine junger Migrantinnen und Migranten, Jugendorganisationen der Sportvereine).

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass Kinder- und Jugendarbeit „als Teil des Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsangebots für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene außerhalb von Familie, Schule/Ausbildung und Erwerbsarbeit“ (vgl. Gieseke 1980; Hafeneger/Schröder 2001, S. 840) jungen Menschen Orte, Gelegenheiten und Möglichkeiten bietet, in denen sie ihre Freizeit-, Gesellungs- und Bildungsbedürfnisse unter Gleichaltrigen zu realisieren suchen (Böhnisch/Münchmeier 1990, S. 45) und sich ehrenamtlich engagieren können. Sie stellt zudem einen Ort dar, an dem sich Kinder- und Jugendliche Kompetenzen aneignen, sich ihre Lebenswelt erschließen und sich mit ihr auseinandersetzen (vgl. Gieseke 1980).

Inzwischen kann man jedoch den Eindruck gewinnen, dass der Kinder- und Jugendarbeit die Rolle einer dritten oder vierten Sozialisationsinstanz – neben Familie, Schule und Ausbildung – weniger selbstverständlich zugestanden wird. Diese Veränderung ist nicht allein durch die Ausweitung der Schule hervorgerufen worden, sondern zusätzlich durch die enorme Vervielfältigung, Pluralisierung und Kommerzialisierung der jugendlichen Lebens- und Freizeitwelten. Dies hat dazu beigetragen, dass sich für viele Jugendlichen auch die Handlungsoptionen vermehrt haben, dass sie mit weitaus mehr, leichter erreichbaren und attraktiven Angeboten konfrontiert werden. In jüngerer Zeit wurde diese Entwicklung auch noch einmal durch die Digitalisierung des Alltags junger Menschen verstärkt (vgl. Kap. 4).

Zu einer tatsächlichen oder vermeintlichen Erosion der Kinder- und Jugendarbeit als einem selbstverständlichen Bestandteil im Prozess des Aufwachens von jungen Menschen hat aber auch der gesellschaftliche Wandel beigetragen, sei es die soziale Zusammensetzung und die Milieustabilität der Bevölkerung durch die deutsche Wiedervereinigung und die Folgen der Zuwanderung, sei es durch Prozesse der regionalen Mobilität und der Binnenwanderung. Durch diese Flexibilisierung und Pluralisierung der Gesellschaft hat ein wesentlicher Stützpfeiler des traditionellen Zugangs zu lokalen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen, die biografische Einbindung und Verwobenheit in das örtliche Vereinsleben, zumindest an Stabilität verloren.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die diesen Bericht orientierenden Leitthemen sollen im Folgenden nachstehende Fragestellungen verfolgt werden: Zunächst soll anhand des empirisch vorhandenen Datenmaterials eine Bilanz gezogen werden zur institutionellen Seite der Kinder- und Jugendarbeit, zu den diese Angebote nutzenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie zur Frage, was für junge Menschen daran attraktiv ist (Abs. 6.2, Abs. 6.3, Abs. 6.4). Bis heute sind diese Fragen datenbasiert keineswegs einfach zu beantworten, da geeignetes Datenmaterial hierfür nur bedingt zur Verfügung steht. Sodann (Abs. 6.5) werden die schon immer bestehenden strukturellen Spannungsfelder im Lichte der empirischen Befunde und Entwicklungen der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben. In einem abschließenden Teil (Abs. 6.6) werden einige zentrale Herausforderungen, vor denen die Kinder- und Jugendarbeit aktuell steht, aufgegriffen. Diskutiert werden die Erwartung, dass sich Kinder- und Jugendarbeit stärker gegenüber jungen Menschen mit Behinderungen öffnen müsste, das Verhältnis zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschule, die Frage, ob und wie Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit nachgewiesen werden können und sollten, sowie der Anspruch auf Vertretung der Interessen Jugendlicher und die Frage der Freiräume und der politischen Bildung im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit.

6.2 Was wird angeboten? Die institutionelle Seite der Kinder- und Jugendarbeit

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Vielfalt einigermaßen vollständig darzustellen, ist keineswegs trivial. Im Sinne einer Bestandsaufnahme können über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik vor allem die bestehenden Einrichtungen, das beruflich tätige Personal sowie die dafür aufgebrachten finanziellen öffentlichen Ausgaben ausgewiesen werden. Nicht wirklich sichtbar wird hingegen in der Einrichtungs- und Personalstatistik die weniger institutionalisierte Seite der Kinder- und Jugendarbeit, also vor allem all das, was nicht öffentlich gefördert, nicht von berufstätigem Personal verantwortet wird und/oder all jenes, das nicht in Einrichtungen stattfindet, allen voran die ehrenamtliche, gruppenbezogene Kinder- und Jugendarbeit.

Insofern ist mit den vorliegenden Datenquellen der Einrichtungs- und Personalstatistik kein umfassendes Abbild der gesamten Kinder- und Jugendarbeit möglich, was mit der Spezifik dieses Arbeitsfeldes zu tun hat. Statistisch erfasst werden nur jene Angebote, die aufgrund ihrer Förderung im Blickfeld der örtlichen Jugendämter sind. Nicht umfänglich ins Blickfeld geraten im Unterschied dazu sowohl die Jugendgruppen vor Ort als auch das gesamte unübersichtliche Terrain des ehrenamtlichen Engagements, also ausgerechnet jener Teil, der eine Besonderheit der Kinder- und Jugendarbeit im Jugendalter markiert.

Hinzu kommt, dass aber auch die institutionelle Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit selbst nicht sehr stabil zu sein scheint. So wurde beispielsweise die Hälfte der bestehenden Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit bis zum Jahr 1990 und jede vierte Einrichtung erst zwischen dem Jahr 2000 und 2011, d. h. in diesem Jahrhundert gegründet (vgl. Seckinger u. a. 2016a), in einer Phase also, von der wir anhand der amtlichen Statistik wissen, dass es keine generelle Expansion von Einrichtungen gab. Das bedeutet: Auch wenn sich unter dem Strich die Infrastruktur zahlenmäßig wenig verändert, ist keineswegs auszuschließen, dass dahinter dennoch ein Auf und Ab an Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu verzeichnen ist.

Derartige Veränderungen in den einrichtungsbezogenen Strukturen sind jedoch nicht allein auf Schwankungen in der Finanzierung zurückzuführen, sondern auch Ausdruck des Engagements und der Selbstorganisation junger Menschen und insoweit auch eine Reaktion auf sich wandelnde Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen und regionale Verschiebungen in der Inanspruchnahme. So wurden z. B. viele offene Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in den 1970er und 1980er Jahren gebaut und befinden sich heute an Orten, an denen sich das soziale Umfeld deutlich verändert hat. Eine Herausforderung besteht somit beständig darin, eine ausreichende und plurale Infrastruktur für junge Menschen zu schaffen und zugleich die Veränderbarkeit dieser Angebote zu ermöglichen, etwa bezogen auf den Ort, an dem ein Angebot existiert, auf die Gruppen von Jugendlichen, die sich für die Angebote interessieren, oder auf die spezielle Altersgruppe, die sich angesprochen fühlt.

Beschreiben lässt sich bundesweit die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit vor allem auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie einiger *DJI*-Erhebungen, soweit diese die institutionelle Seite der Kinder- und Jugendarbeit in den Blick nehmen. Darstellbar sind so aber nur jene Angebote, die an bestimmte Orte, Räume oder Einrichtungen gebunden sind. Diese Einschränkungen in der bisherigen Erfassung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit waren auch ein wesentlicher Anlass, die amtliche Erhebung im Bereich der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit zu reformieren (vgl. von der Gathen-Huy/Pothmann 2014). Mit den ersten Ergebnissen dieser neuen Erhebung ist jedoch nicht vor Mitte 2017 zu rechnen.

Unter Beachtung all dieser Einwände und Spezifika beschäftigt sich der folgende Abschnitt damit, wo die Kinder- und Jugendarbeit aktuell steht. Eine der zentralen Fragestellungen ist in diesem Zusammenhang, ob sich anhand der Daten – wie oft befürchtet – ein genereller Trend zur Reduzierung der Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit ablesen lässt oder aber Stabilität auszumachen ist.

6.2.1 Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

Anhand der nur alle vier Jahre erscheinenden Einrichtungs- und Personalstatistik wurden zum Stichtag Ende 2014 bundesweit insgesamt 14.726 Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit gezählt.[79] Bei einem Blick auf die früheren Werte fällt auf, dass im Vergleich zum Zeitraum 1998 bis 2006 mit jeweils 17.000 bis 18.000 Einrichtungen pro Erhebung die Zahl der Einrichtungen in der Kinder- und Jugendarbeit deutlich gesunken ist (vgl. Tab. 6–1). Auch wenn Ende 2010 der Rückgang bei den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit unter Berücksichtigung der unsicheren Datenlage zu den Jugendheimen und -räumen ohne hauptamtliches Personal relativiert werden musste (vgl. Fußnote 79), so wird anhand der aktuellen Ergebnisse seit 2006 – trotz aller Neueröffnungen, Schließungen und Zusammenlegungen von Einrichtungen, die sich im Einzelnen darunter verbergen – in der Summe dennoch ein nachhaltiger Abwärtstrend bei den Einrichtungen erkennbar. Insoweit scheint im Lichte dieser Entwicklungen die Sorge um eine Marginalisierung der Kinder- und Jugendarbeit – zumindest in bestimmten Regionen – nicht ganz unbegründet zu sein.

Tabelle 6-1

Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit
1994-2014, Angaben absolut

		1994	1998	2002	2006	2010	2014
Anzahl der Einrichtungen	Deutschland	13.446	17.920	17.372	17.966	16.725	14.726
	West	11.663	13.482	12.832	14.058	12.926	10.922
	Ost	1.783	4.438	4.540	3.908	3.799	3.804
Anzahl pro 100.000 der 6- bis 21-Jährige	Deutschland	95	123	121	130	129	120
	West	104	115	106	118	114	101
	Ost	61	156	194	203	241	253
Anzahl pro 1.000 qkm	Deutschland	38	50	49	50	47	41
	West	47	54	52	56	52	44
	Ost	17	42	42	36	35	35

1 Die Ergebnisse für das Erhebungsjahr 1994 sind angesichts einer Weiterentwicklung des Erhebungsinstrumentes der Statistik zu den Einrichtungen und tätigen Personen ohne Tageseinrichtungen für Kinder zwischen 1994 und 1998 zu relativieren. So sind mit der Erhebung für das Jahr 1998 erstmalig Einrichtungen/Initiativen der mobilen Jugendarbeit oder auch Jugendberatungsstellen erfasst worden. Auf diese beiden Einrichtungsarten entfallen bei ihrer Ersterhebung 3.321 Meldungen.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Aufgeteilt auf einzelne ausgewählte Einrichtungsarten zeigt sich dabei 2014 folgendes Bild: 6.913 Jugendzentren und Jugendfreizeitheime (47 %), 4.336 Jugendheime und kleinere Jugendklubs ohne hauptamtliches Personal (29 %), 942 Einrichtungen oder Initiativen der mobilen Jugendarbeit (6 %), 226 Jugendbildungs- und Jugendtagungsstätten (2 %), 271 pädagogisch betreute Spielplätze (2 %) sowie 343 Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte (2 %). Hinzu gerechnet werden darüber hinaus auch 1.110 Einrichtungen aus den Bereichen der Kinder- und Jugenderholung sowie des Kinder- und Jugendreisens (8 %), also etwa Kinder- und Jugendferienerholungsstätten, Jugendzeltplätze oder Jugendherbergen.

[79] Bei der Betrachtung der Entwicklung der Einrichtungszahlen müssen allerdings methodische Aspekte berücksichtigt werden. Erstens ist zu beachten, dass zwischen 1994 und 1998 die Merkmalsausprägungen bei der Frage nach der Art der Einrichtung auch für das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit weiter ausdifferenziert worden sind. So ist ein Teil der noch für die 1990er-Jahre zu beobachtenden Zunahme mit darauf zurückzuführen, dass 1998 mitunter Einrichtungen erstmalig aufgrund der Veränderungen im Erhebungsinstrument im Rahmen der KJH-Statistik erfasst worden sind (vgl. auch Pothmann 2011, S. 276f.). Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die Zunahme zwischen 2002 und 2006 sowie der Rückgang zwischen 2006 und 2010 bei den Einrichtungen zum einen vergleichsweise gering ausgefallen ist und die Veränderungen in starkem Maße durch die Entwicklungen bei „Jugendräumen und Jugendheimen ohne hauptamtliches Personal“ bedingt sind in einem Umfang von bis zu 1.700 Jugendheimen bzw. -räumen. Ähnliches gilt auch für die Veränderungen zwischen 2010 und 2014. Und bedacht werden muss schließlich auch, dass eine vollzählige Erfassung dieser Art von Einrichtungen mit besonderen erhebungspraktischen Herausforderungen verbunden ist (zu den Unterschieden bei den Arten der Erfassung vgl. auch Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg 2015).

Ungeachtet dieses Rückgangs der absoluten Zahl an Einrichtungen ist bei der Entwicklung der Einrichtungen in Relation zur Zahl der jungen Menschen von sechs bis 21 Jahren ein eher uneinheitliches Bild zu verzeichnen. Während sowohl in Gesamt- als auch in Westdeutschland mit die schlechtesten Werte seit 20 Jahren festzustellen sind, dokumentieren die Zahlen für Ostdeutschland einen deutlichen Anstieg. Allerdings ist diese Entwicklung nicht etwa durch einen Anstieg der Angebote und Einrichtungen zu erklären, sondern vor allem durch einen demografischen Rückgang der entsprechenden Altersgruppen (vgl. Abs. 2.1).

Eine etwas andere Perspektive auf die Einrichtungsstruktur wird durch die *DJI*-Jugendamtserhebungen möglich. Für die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit lassen sich gezielter die Unterschiede zwischen Städten und Landkreisen aufzeigen (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 117). So gibt es im quantitativ besser ausgestatteten Ostdeutschland zusätzliche Unterschiede zwischen Städten und Landkreisen: Interessanterweise sind in den Landkreisen – gemessen an der Anzahl der Kinder und Jugendlichen zwischen zehn und 25 Jahren – mehr Jugendzentren/Jugendräume anzutreffen als in Städten.

In Westdeutschland ist das Verhältnis umgekehrt: Hier gibt es in den Städten mehr Einrichtungen. Die rechnerisch günstigste Relation zwischen der Anzahl der Jugendzentren und der Anzahl der Kinder und Jugendlichen in den Jugendamtsbezirken findet sich somit in den ostdeutschen Landkreisen, ein Effekt, der sich aufgrund der flächenmäßig schlechteren Ausstattung jedoch wieder verliert. An diesen Unterschieden zwischen Städten und Landkreisen bzw. zwischen Ost und West hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre nichts Wesentliches verändert.

In der Bilanz der amtlichen Statistik zu den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich somit im Zeitreihenvergleich ein deutlicher Rückgang der Einrichtungen in Westdeutschland insgesamt, aber auch im Verhältnis zur Altersgruppe und in Bezug zur Fläche. In Ostdeutschland wird dagegen keine Veränderung bei der Zahl der Einrichtungen erkennbar. Aufgrund dessen hat sich die Situation im Verhältnis zur weiter schrumpfenden Altersgruppe rechnerisch verbessert.

Im Lichte dieser Entwicklung steht die Frage im Raum, ob hinter diesen Zahlen eine massive Schließung von Einrichtungen und damit ein erheblicher Abbau der Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit in den westdeutschen Bundesländern zu beobachten ist. Diese Frage ist so eindeutig nicht zu beantworten. Bei genauerer Betrachtung der Statistik deuten sich für diesen Rückgang mehrere Gründe an. Ein Grund ist in erhebungspraktischen Schwierigkeiten auszumachen, mit denen die Statistik der Kinder- und Jugendarbeit seit jeher konfrontiert ist (vgl. Liebig 2005; Pothmann 2011). So zeigt sich beispielsweise bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse für die Bundesländer im Vergleich zwischen 2010 und 2014, dass insbesondere in Hamburg und Schleswig-Holstein ein außergewöhnlich hoher Rückgang zu verzeichnen ist.[80] Für eine Schließung von Einrichtungen in diesem Ausmaß gibt es jedoch in beiden Bundesländern nicht genügend Hinweise.

Erhebliche Rückgänge sind darüber hinaus insbesondere bei der Teilgruppe der „Jugendräume/Jugendheime ohne hauptamtliches Personal“ zu verzeichnen. Wenn die Zahl der Einrichtungen im benannten Zeitraum insgesamt um 1.999 zurückgegangen ist, so befinden sich darunter alleine 975 Jugendräume und Jugendheime ohne hauptamtliches Personal.[81] Dies ist eine Gruppe von Einrichtungen, bei der in der Vergangenheit immer wieder mehr oder weniger sprunghafte Veränderungen zu beobachten waren, beispielsweise wenn kurzfristig kleinere Einrichtungen und Räumlichkeiten in Gemeinden und Pfarrhäusern, aber auch bei Wohlfahrts- und Jugendverbänden für Kinder- und Jugendarbeit nicht mehr zur Verfügung gestellt werden.

Nichtsdestotrotz scheint es eine generelle Entwicklung zu geben, dass dieser Einrichtungstypus ohne hauptberufliches Personal insgesamt weniger wird. Die Hintergründe dafür müssten genauer untersucht werden (z. B. stärkere Angebotsorientierung, sinkende Attraktivität, höhere Ansprüche, die von kleinen, selbst organisierten Treffs nicht leicht erfüllt werden können), da dieser Einrichtungstyp ein zentrales Angebot der Jugendarbeitslandschaft darstellt. Ein Grund für den Einrichtungsrückgang könnte auch in der Bildung von Trägerverbünden liegen: Kleinere Einrichtungen – möglicherweise auch insbesondere jene ohne Personal – werden demzufolge als Teil von größeren Einrichtungen nicht mehr gesondert erfasst.

---

80 In Hamburg hat sich zwischen 2010 und 2014 die Zahl der Einrichtungen in der KJH-Statistik von 353 auf 64 und in Schleswig-Holstein von 394 auf 233 verringert.

81 Da der in der Statistik dokumentierte Rückgang bei den Einrichtungen ohne Personal vor allem auf die beiden Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen zurückgeht und es auch dort keine Hinweise auf eine flächendeckende Schließungswelle gibt, lässt dies zumindest teilweise auf Erfassungsprobleme schließen. Insbesondere bei den Einrichtungen ohne Personal besteht die generelle Schwierigkeit, diese für die Beantwortung des Erhebungsbogens überhaupt ausfindig zu machen, da sie weniger in die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind als Einrichtungen mit Personalausstattung.

Diese Schwierigkeiten in der Erfassung erklären sicherlich nicht das gesamte Ausmaß der Veränderungen im Vergleich zum Jahr 2010 und den Jahren davor. Vielmehr muss unter dem Strich davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit insbesondere in Westdeutschland gesunken ist. In den ostdeutschen Bundesländern stellt sich die Situation nicht so eindeutig dar: In einigen Bundesländern gibt es eine Zunahme, in anderen eine Abnahme. Werden zusätzlich die Daten der *DJI*-Jugendamtserhebungen herangezogen, dann zeichnet sich auch dort zwischen 2008 und 2014 ein deutlicher Rückgang an Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Westdeutschland ab.

Insgesamt bietet die Zahl der Einrichtungen, Angebote und Jugendräume nur eine Annäherung an die einrichtungsbezogene Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit, spielen doch weitere Aspekte – wie etwa die Einrichtungsgröße, die Öffnungszeiten, die adressierte Altersgruppe, die Programmvielfalt oder die Erreichbarkeit – eine wichtige Rolle. Hinzu kommt, dass die gruppenbezogene Kinder- und Jugendarbeit damit noch nicht erfasst ist und die Angebote in der vereins- und verbandsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit mit diesen Daten nur ausschnitthaft in den Blick kommen.

6.2.2 Trägerlandschaft

Die heutige plurale Landschaft an Trägern und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit ist das Resultat eines historischen Entwicklungsprozesses, bei dem von Beginn an Trägeraktivitäten, staatliche Interessen, aber auch das Engagement Jugendlicher und die Aushandlungsprozesse lokaler Akteure vor Ort eine Rolle spielten. Auch wenn historisch die staatlich-kommunale Jugendpflege als Wurzel der offenen Kinder- und Jugendarbeit von der verbandlichen Tradition unterschieden werden muss, lässt sich diese Trennlinie heutzutage nicht mehr so deutlich ziehen.

Werden die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zunächst grob nach Trägerarten sortiert, bestätigt sich nach wie vor, dass rund ein Drittel der Einrichtungen von öffentlichen Trägern und zwei Drittel von freien Trägern betrieben werden – inzwischen ohne große Unterschiede zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern. Bei den freien Trägern handelt es sich vor allem um gemeinnützige Träger. Privatgewerbliche Träger spielen nach wie vor kaum eine Rolle, wenngleich sie zuletzt auf geringem Niveau ein deutliches Plus zu verzeichnen haben (vgl. Tab. 6–2).

Tabelle 6-2

Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen
Deutschland; 1994–2014; Angaben in %

	1994 (n = 3.446)	**1998** (n = 7.920)	**2002** (n = 7.372)	**2006** (n = 7.966)	**2010** (n = 6.725)	**2014** (n = 4.726)
Öffentliche Träger	*32,6*	*33,8*	*36,5*	*33,4*	*34,5*	*36,2*
Freigemeinnützige Träger	*66,5*	*65,3*	*62,6*	*66,1*	*65,0*	*60,5*
Privatgewerbliche Träger[1]	*0,9*	*0,9*	*0,9*	*0,5*	*0,5*	*3,4*

1 Zwischen 2010 und 2014 haben sich die Merkmalsausprägungen beim Item „Art des Trägers“ mit Blick auf die Erfassung der privatgewerblichen Träger verändert. Während bis zum Erhebungsjahr 2010 die erhobene Merkmalsausprägung „Wirtschaftsunternehmen“ als privatgewerblicher Träger gegolten hat, sind dies im Rahmen der Erhebung für das Jahr 2014 folgende veränderte Merkmalsausprägungen: „Unternehmens-, Betriebsteil“, „selbstständig-privatgewerblich“ und „natürliche oder andere juristische Person“. Diese Veränderung beim Erhebungsinstrument sollte bei der Veränderung des Anteilswerts für die privatgewerblichen Träger mit berücksichtigt werden.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder); versch. Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Entsprechend dieser Verteilung bei den Einrichtungen waren 2010 auch die dort beruflich tätigen Personen zu 30 Prozent bei einem öffentlichen Träger sowie zu 70 Prozent bei einem freien Träger angestellt. Diese Relationen bestätigen einen ersten wichtigen Befund: Die grundsätzliche Trennung von Kinder- und Jugendarbeit in eine offene und eine jugendverbandliche Kinder- und Jugendarbeit ergibt heute ebenso wenig einen Sinn, wie die alleinige Zuordnung der offenen Angebote zu den öffentlichen Trägern und die bisher, vor allem als verbandliche, definierten gruppenbezogenen Formen zu den freien Trägern. Vielmehr muss konstatiert werden,

dass die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland sowohl in beruflicher als auch in ehrenamtlicher Form seit vielen Jahrzehnten vor allem in den Händen der freien Träger, der Wohlfahrtsverbände, Sportvereine und Jugendverbände liegt.

Auf der Basis der *DJI*-Jugendamtserhebungen zeigen sich in der Trägerstruktur für die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Ost- und Westdeutschland weitere Unterschiede: Während in Westdeutschland Einrichtungen offener Kinder- und Jugendarbeit häufiger in Trägerschaft von Jugendverbänden und -ringen sind, finden sich in Ostdeutschland die Einrichtungen vermehrt in Trägerschaft von Wohlfahrtsverbänden und lokalen Vereinen (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 119; auch DJI-Jugendamtserhebung 2014).

An diesen Befunden bildet sich ein wichtiger Ost-West-Unterschied ab: erkennbar wird, dass sich in Ostdeutschland eine andere Trägerlandschaft in der Kinder- und Jugendarbeit etabliert hat. Wird als ein weiteres Indiz dafür die Mitgliedsstruktur der bestehenden Jugendringe auf kommunaler Ebene herangezogen, dann bestätigt sich dieser Unterschied (vgl. Seckinger u. a. 2009). Träger der Kinder- und Jugendarbeit, die jedoch keine Jugendverbände im Sinne des § 12 SGB VIII sind und Organisationen, die keine Träger der Jugendarbeit sind, gehören in Ostdeutschland in sehr viel mehr Jugendringen zu den Mitgliedern als in Westdeutschland (vgl. Tab. 6–3). Auch am Anteil der Jugendverbände an der jeweiligen Gesamtzahl der Mitglieder wird dies offensichtlich: In ostdeutschen Jugendringen beträgt der durchschnittliche Anteil der Jugendverbände im Sinne des § 12 SGB VIII an allen Mitgliedern lediglich 55 Prozent, während er in westdeutschen Jugendringen bei 82 Prozent liegt (vgl. DJI-Jugendringerhebung 2015, eigene Berechnungen).

Tabelle 6-3

Anteil der Jugendringe, in denen der jeweilige Typus von Mitgliedsorganisationen vertreten ist
Angaben in %

	Ost	West	Insgesamt
Jugendverbände im Sinne § 12 SGB VIII	*97*	*99*	*99*
Träger der Jugendarbeit, die keine Jugendverbände sind[1]	*73*	*36*	*41*
Öffentlicher Träger oder kreisangehörige Gemeinden	*9*	*20*	*18*
Parteijugendorganisationen (z. B. JuSos, JU, Solid)	*30*	*15*	*17*
Organisationen, die nicht Träger der Jugendarbeit sind	*36*	*13*	*17*
Einzelpersonen	*9*	*9*	*9*
Sonstige Mitglieder	*6*	*5*	*6*

1 im Sinne § 12 SGB VIII
Quelle: DJI-Jugendringerhebung 2015, n = 235, eigene Berechnungen

Allerdings hat sich auch in Westdeutschland in den letzten 15 Jahren das Spektrum der geförderten Träger spürbar erweitert. Betrug im Jahr 2000 der Anteil der anerkannten Jugendverbände an allen geförderten Trägern der Kinder- und Jugendarbeit in Westdeutschland noch 53 Prozent, so waren es im Jahr 2008 39 Prozent und im Jahr 2013 nur noch 32 Prozent (vgl. Gadow u. a. 2013, S. 93; DJI-Jugendamtserhebung 2014). Das heißt, andere Trägergruppen sind hinzu gekommen. Im Vergleich zu den anerkannten Jugendverbänden unterscheiden sich diese eher „untypischen“ Jugendorganisationen in ihrem Profil und in ihren Strukturmerkmalen sehr deutlich von den etablierten Verbänden, da sie stärker angebotsorientiert (z. B. mit Nachmittagsbetreuung an Schulen) und weniger auf die Förderung von Selbstorganisation ausgerichtet zu sein scheinen (z. B. geringerer Anteil ehrenamtlich Aktiver). Es sind zudem eher kleinere Organisationen, die häufig nicht oder nur lose in übergeordnete Verbandsstrukturen eingebunden sind (vgl. Seckinger u. a. 2009).

Die Jugendverbandserhebung zeigt zugleich, dass in den ostdeutschen Bundesländern nur gut die Hälfte der Mitgliedsorganisationen in den Jugendringen Gruppenstunden – das bisher zentrale Strukturelement der Jugendverbandsarbeit – zu ihrem Angebotsspektrum zählen (vgl. Seckinger u. a. 2009, S. 28f.). Das ist ein weiterer Befund, der den empirisch belastbaren Schluss nahelegt, dass die Kinder- und Jugendarbeit sich weiter ausdifferenziert und vervielfältigt hat.

Ein anderes Indiz für die Pluralisierung der Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich in einer wachsenden Etablierung von Vereinen für junge Migrantinnen und Migranten bzw. von Migrantenselbstorganisationen. Beispiele dafür sind Neugründungen wie der Bund der muslimischen Jugend (BDMJ/DITIB-Jugend), der Bund Moslemischer Pfadfinderinnen und Pfadfinder Deutschlands (BMPPD) oder der Jugendverband des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD). Darüber hinaus kam es zu einer Stärkung bereits bestehender Jugendverbände (wie z. B. die Alevitische Jugend (BDAJ) oder die Muslimische Jugend (MJD)). Gleichzeitig öffneten sich etablierte Dachverbände: Von der Bundes- über die Landes- bis zur Kreis- und Stadtebene sind diese Verbände oder Vereine zu Mitgliedern und Kooperationspartnern von Jugendringen geworden und zum Teil in die Förderpläne integriert worden.

Ihr Anteil an den Mitgliedern von kommunalen Jugendringen ist in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gestiegen, wie die *DJI*-Jugendringerhebung 2015 zeigt. Inzwischen zählen 39 Prozent der Jugendringe mindestens eine Migrantenselbstorganisation zu ihren Mitgliedern, während das 2004 erst für 26 Prozent der Jugendringe galt (vgl. Seckinger u. a. 2012, S. 22). Daran wird deutlich, dass Vereine junger Menschen mit Migrationshintergrund zunehmend in die Vertretungs- und Förderstrukturen der Kinder- und Jugendarbeit eingebunden sind.

Ein weiteres Thema in punkto Trägerschaft ist die Frage der Selbstverwaltung von Einrichtungen durch junge Menschen. Spätestens seit den 1970er-Jahren ist die einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit ein Ort für junge Menschen, der – neben dem Ehrenamt und der Selbstorganisation in Jugendverbänden – weitere Möglichkeiten und Räume zur Eigeninitiative eröffnet. Seit dieser Zeit sind immer wieder Jugendräume, Jugendhäuser und jugendkulturelle Einrichtungen durch Jugendliche und junge Erwachsene selbst gegründet, betrieben und verwaltet worden. Die Selbstverwaltung von Einrichtungen ist unter dem Aspekt der Trägerschaft somit eine weitere Dimension der Selbstorganisation der Kinder- und Jugendarbeit von und durch junge Menschen.

Die empirische Bestimmung der Größenordnung selbstverwalteter Einrichtungen ist jedoch nicht ganz einfach. Was jeweils genau unter Selbstverwaltung verstanden wird, variiert und bezieht sich z. B. darauf, dass die Trägerschaft bei den Jugendlichen selbst liegt, dass Einrichtung und Träger identisch sind, dass ehemalige Jugendliche im Vorstand sind oder dass der Betrieb der Einrichtung komplett von Jugendlichen selbst bestimmt wird (vgl. Seckinger u. a. 2016a). Im jeweiligen Selbstverständnis mischen sich die Struktur- bzw. Trägerebene sowie die Ebene der Alltagsgestaltung in je anderen Kombinationen. Dies ist auch der Grund, warum sich empirisch aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Größenordnungen von (DJI-Jugendamtserhebung 2014; auch Gadow u. a. 2013). Selbstverwalteten Jugendzentren ergeben: Etwa 20 Prozent der Jugendzentren bezeichnen sich als selbstverwaltet (Seckinger u. a. 2016a, S. 40), während aus der Perspektive der Jugendämter nur sechs Prozent der Einrichtungen die Bezeichnung selbstverwaltet erhalten.

Die Befunde weisen unter dem Strich darauf hin, dass die Trägerlandschaft der Kinder- und Jugendarbeit vielfältiger geworden ist. Inwieweit diese Pluralität den sich verändernden Interessen und Bedürfnissen von Jugendlichen oder deren gewandelten Lebenslagen gerecht wird, oder ob sich darin auch andere Entwicklungen abbilden, kann hier nicht beurteilt werden. Dabei geht es auch um eine Zunahme von Organisationen und Trägern, die Angebote im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an Ganztagsschulen unterbreiten, deren Angebote eher dem Bereich der Jugendsozialarbeit zuzurechnen wären. Die Frage ist zudem, inwieweit die Vielfalt der Trägermodelle als eine Reaktion auf andere veränderte Rahmenbedingungen der Infrastruktur vor Ort zu verstehen ist.

6.2.3 Personalressourcen und Fachkräfte

Eine Besonderheit der Kinder- und Jugendarbeit ist – im Unterschied zu vielen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern – das Nebeneinander von freiwilligem Engagement und bezahlter Tätigkeit, von Ehrenamt und Haupt- bzw. Nebenberuflichkeit (vgl. Abs. 6.4.1 zu empirischen Daten zum ehrenamtlichen Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit). Das Aufgabenspektrum des berufstätigen Personals ist vielfältig und reicht von der klassischen Referentinnen- und Referententätigkeit in den Jugendorganisationen über die pädagogische Arbeit in Einzel- und Gruppensettings sowie themenspezifischen Angeboten in den Einrichtungen bis hin zu den jugendarbeitsspezifischen Aufgaben der Kooperation mit unterschiedlichen Partnern (aus der Kinder- und Jugendhilfe selbst, mit Schulen, Polizei oder Politik), allgemeinen Managementaufgaben, Öffentlichkeitsarbeit oder auch technischen und verwaltenden Tätigkeiten.

Zu den bisherigen Anforderungen an das berufstätige Personal sind in den letzten Jahren neue Schwerpunkte hinzugekommen. So haben viele Träger der Kinder- und Jugendarbeit begonnen, Angebote zur Gestaltung des

Nachmittags von Schulkindern in Zusammenarbeit mit Schulen zu organisieren, neue gesetzliche Anforderungen, wie zuletzt etwa das Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG), umzusetzen und sich verstärkt mit den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention auseinanderzusetzen. Ein ganz anderes Paket an Anforderungen und Auswirkungen entsteht z. B. durch die Digitalisierung. Offen bleibt, inwieweit sich derartige Veränderungen in den Personalressourcen niederschlagen.

(a) Beschäftigungsentwicklung

Wirft man einen generellen Blick auf die Beschäftigungsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit, lassen sich zwei Seiten unterscheiden: zum einen die tatsächliche Zahl der Beschäftigten, zum anderen das damit verbundene umgerechnete Beschäftigungsgesamtvolumen.

Im Horizont des weiter vorne diskutierten Rückgangs der Einrichtungszahlen, stellt sich umso mehr die Frage, ob sich eine derartige Entwicklung auch beim Personal abzeichnet. Die Zahl der tätigen Personen in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit ist bundesweit zwischen 1998 und 2014 von 44.560 auf 29.126 zurückgegangen (vgl. Tab. 6–4). Umgerechnet auf die sogenannten „Vollzeitäquivalente“[82] dokumentiert die Kinder- und Jugendhilfestatistik für Ende 2014 17.564 umgerechnete Vollzeitstellen als berufsbezogene Personalressource der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Bundesweit haben sich diesen Daten zufolge die personellen Ressourcen seit 1998 mit minus 47 Prozent fast halbiert.[83]

Tabelle 6-4

Beschäftigte und Vollzeitäquivalente in der Kinder- und Jugendarbeit (KJA) im Ost-West-Vergleich
1998-2014; Angaben absolut und pro 10.000 der 6- bis 21-Jährigen

Jahr	Berufstätige in der KJA	Entwicklung der Vollzeitäquivalente[1]			Vollzeitäquivalente pro 10.000 der 6- bis 21-Jährigen		
	Deutschland	West[2]	Ost[2]	Deutschland	West[2]	Ost[2]	Deutschland
1998	44.560	23.966	9.326	33.292	20,4	32,8	22,8
2002	39.137	20.124	7.418	27.541	16,7	31,7	19,1
2006	33.631	15.288	4.526	19.814	12,8	23,5	14,3
2010	35.959	16.724	4.011	20.734	14,7	25,4	16,0
2014	29.126	14.463	3.100	17.564	13,4	20,6	14,3

1 Bei der Berechnung der Vollzeitäquivalente wird das wöchentliche Beschäftigungsvolumen aller tätigen Personen auf Vollzeitstellen umgerechnet. Bei der Aufsummierung der Ergebnisse für Ost- und Westdeutschland kann es gegenüber dem Bundesergebnis zu rundungsbedingten Abweichungen kommen.
2 West inklusive Berlin, Ost ohne Berlin.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder); versch. Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Für 2010 deutete zunächst einiges auf eine Konsolidierung hin, da zumindest in Westdeutschland zwischen 2006 und 2010 die Vollzeitäquivalente wieder leicht gestiegen sind, während in Ostdeutschland ein weiterer Rückgang zu verzeichnen war (vgl. Pothmann 2012). Mit den aktuellen Ergebnissen für 2014 zeichnen sich nun sowohl für Ost- als auch für Westdeutschland weitere Rückgänge bei den personellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit ab.

Auch in Bezug auf die Vollzeitäquivalente pro 10.000 der sechs- bis 21-Jährigen ist das Stellenvolumen zurückgegangen. In Westdeutschland bedeutet dies, dass dort die Zahl der Vollzeitäquivalente auf einen neuen Tiefpunkt gesunken ist. Da aber zugleich auch die Anzahl der jungen Menschen im Alter von sechs bis 21 Jah-

82 Als Vollzeitäquivalente werden auf Vollzeitstellen umgerechnete Stellen bzw. Stellenanteile bezeichnet.

83 Allerdings muss man dabei auch in Rechnung stellen, dass sich dahinter auch statistische Effekte verbergen können, da es vielfach vor Ort schwierig ist, angemessen die für die Kinder- und Jugendarbeit aufgewendeten Personalressourcen genau zu isolieren und zu beziffern, vor allem bei Stellen, die nicht ausschließlich für die Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt werden (vgl. etwa Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg 2015, S. 100).

ren um 8 Prozent zurückgegangen ist, hat sich die Relation der Vollzeitäquivalente zu der altersentsprechenden Bevölkerung nicht ganz so stark verändert.

In Ostdeutschland hat sich die Zahl der Vollzeitäquivalente zwischen 1998 und 2014 um 67 Prozent reduziert. Parallel hierzu ist auch die Zahl der sechs- bis 21-Jährigen um rund 47 Prozent zurückgegangen, sodass zwar die Vollzeitäquivalente pro 10.000 der genannten Bevölkerungsgruppe von knapp 33 auf ca. 21 gesunken sind, sich die personellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit im Verhältnis zur Zahl der Kinder und Jugendlichen aber in Ostdeutschland rein rechnerisch immer noch als deutlich günstiger erweisen als in Westdeutschland.

Es fällt auf, dass nach Trägerschaft betrachtet der Rückgang des Personals bei den nicht-öffentlichen Trägern höher als bei den öffentlichen Trägern ausfällt. Die dafür zugrunde liegenden Entwicklungen müssen in weitergehenden Analysen verfolgt werden.

Insgesamt ist somit – sowohl in den ostdeutschen als auch in den westdeutschen Bundesländern – ein Rückgang des Personals zu konstatieren. Es ist anzunehmen, dass die Gründe dafür – ähnlich wie bei den Einrichtungen – vielschichtig sind (vgl. Abs. 6.2.1). Eine zugrunde liegende Entwicklung ist sicher der Rückgang der Zahl der Kinder und Jugendlichen, also eine demografisch begründete Verringerung. Aus der kommunalen Perspektive kann das ein Argument sein, weniger fest angestelltes Personal vorzuhalten. Für bestimmte Angebote werden in der Folge vielleicht eher anlassbezogen Honorarkräfte „eingekauft“.

Ein anderer Grund könnte in der Verlagerung von Personal aus der Kinder- und Jugendarbeit heraus in angrenzende Arbeitsfelder, wie etwa die Nachmittagsbetreuung in Kooperation mit Schulen oder in die Jugendsozialarbeit liegen. Der über die amtliche Statistik dokumentierte vorübergehende Wiederanstieg des Personals nach 2006 ist vermutlich auch auf den Ausbau der Nachmittagsbetreuung an Schulen zurückzuführen. In diesem Zeitraum (ab dem Jahr 2005) haben viele Einrichtungen und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit begonnen, Angebote der Nachmittagsbetreuung in Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen zu übernehmen. Im Jahr 2011 hat ein Drittel der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein solches Angebot und insbesondere jene Einrichtungen, die Nachmittagsbetreuung anbieten, verzeichnen auch signifikant häufiger einen Anstieg des Personals (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 245).

Die Anteile der Personalressourcen dafür lassen sich jedoch nicht genau bestimmen, wie exemplarisch die Analyse für Baden-Württemberg zeigt (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg 2015). In manchen Regionen werden die neu geschaffenen oder umgewidmeten Stellen zur Kinder- und Jugendarbeit gerechnet, in anderen Regionen nicht, weil diese nicht über den Jugendhilfehaushalt finanziert werden.

Für die Ergebnisse der KJH-Statistik 2014 ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass die Beschäftigten im Arbeitsbereich „Schulsozialarbeit an Schulen“ zwischen 2010 und 2014 um 60 Prozent auf 4.846 zugenommen haben. Es können anhand dieser Zahlen allerdings keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern möglicherweise zum 31.12.2014 personelle Ressourcen gemeldet worden sind, die bei vorherigen Erhebungen noch dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit zugeordnet worden sind oder aber sich der Arbeitsschwerpunkt der Beschäftigten tatsächlich im Laufe der Jahre verändert hat. Dieser vorübergehende Anstieg kann jedoch offenbar den Gesamttrend der sinkenden Personalressourcen nicht aufhalten.

(b) Geschlecht, Alter und Qualifikationsprofil

– Zum Geschlecht: Die Kinder- und Jugendarbeit ist das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, in dem sich insgesamt und auch im Vergleich zur Schule (außer den Gymnasien), „die Geschlechterverteilung […] als einigermaßen ausgewogen [darstellt]“ (Rauschenbach 2010, S. 36). Von den für Ende 2014 im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit tätigen Personen sind 58 Prozent weiblich. Dabei zeigt sich im Zeitreihenvergleich, dass sich der Anteil der weiblichen Beschäftigten prozentual vor allem seit den 1970er- und 1980er-Jahren Jahren erhöht hat. So weisen *Rauschenbach u. a.* (1994, S. 73f.) auf der Datenbasis der KJH-Statistik für Deutschland im Jahre 1974 (altes Bundesgebiet) einen Frauenanteil von 44 Prozent aus, der sich dann in den 1980er-Jahren auf etwas mehr als 50 Prozent erhöht hat und sich mittlerweile zwischen 55 und 60 Prozent bewegt. Diese Tendenz zu einem höheren Frauenanteil bei den Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit korrespondiert unmittelbar mit der Ausweitung der Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen.

– Zum Alter: Bezogen auf die Altersstruktur der Beschäftigten ist über die Jahrzehnte hinweg eine Tendenz zum Älterwerden des Personalkorpus zu konstatieren. Ende 2014 sind bundesweit rund 43 Prozent der Be-

schäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit im Alter zwischen 40 und 60 Jahre, für Anfang der 1990er-Jahre wurde für diese Altersgruppe noch ein Anteil von 22 Prozent bzw. 27 Prozent ausgewiesen (vgl. Tab. 6–5).

Tabelle 6-5

Beschäftigte in der Kinder- und Jugendarbeit nach Altersgruppen in Ost- und Westdeutschland
1994-2014; Angaben in %

	1994	1998	2002	2006	2010	2014
Deutschland insgesamt						
Beschäftigte insgesamt (n)	29.601	44.560	39.137	33.631	35.959	29.126
unter 25 Jahre	*15,6*	*13,2*	*14,0*	*11,2*	*12,7*	*12,3*
25 bis unter 40 Jahre	*55,5*	*50,3*	*43,6*	*41,1*	*37,8*	*38,8*
40 bis unter 60 Jahre	*27,4*	*34,7*	*40,5*	*45,4*	*46,4*	*43,3*
60 Jahre und älter	*1,4*	*1,8*	*1,9*	*2,3*	*3,1*	*5,6*
Westdeutschland[1]						
Beschäftigte insg. (n)	24.206	33.776	30.376	27.781	30.514	24.772
unter 25 Jahre	*16,6*	*14,8*	*15,8*	*11,8*	*13,4*	*13,3*
25 bis unter 40 Jahre	*57,1*	*51,4*	*45,7*	*42,0*	*38,1*	*38,7*
40 bis unter 60 Jahre	*24,9*	*31,8*	*36,7*	*44,0*	*45,6*	*42,8*
60 Jahre und älter	*1,4*	*2,1*	*1,8*	*2,1*	*2,9*	*5,2*
Ostdeutschland						
Beschäftigte insgesamt (n)	5.395	10.784	8.761	5.850	5.445	4.354
unter 25 Jahre	*11,4*	*8,3*	*7,9*	*8,3*	*9,0*	*6,7*
25 bis unter 40 Jahre	*48,1*	*47,1*	*36,4*	*36,7*	*35,8*	*39,3*
40 bis unter 60 Jahre	*39,0*	*43,7*	*53,5*	*51,7*	*51,0*	*46,5*
60 Jahre und älter	*1,6*	*0,8*	*2,2*	*3,3*	*4,1*	*7,5*

1 Westdeutschland inklusive Berlin, Ostdeutschland ohne Berlin.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder); versch. Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Während in Ostdeutschland das Personal, bezogen auf die letzten 20 Jahre, im Schnitt insgesamt etwas älter ist, zeigt sich sowohl für Ost- als auch für Westdeutschland in diesem Zeitraum ein Trend zum „Älterwerden“ des Personals (vgl. Tab. 6–5). Die Kinder- und Jugendarbeit hat sich somit von einem ausgesprochen „jungen Arbeitsfeld“ (Rauschenbach 2010, S. 33) zu einem Berufsfeld mit einer Altersverteilung entwickelt, die sich im Verlauf der Jahre dem der anderen Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe angeglichen hat, also seine „Jugendlichkeit“ eingebüßt hat (vgl. ebd., S. 33f.). Dies impliziert und erklärt einen Anstieg des Altersdurchschnitts bei den Beschäftigten von knapp 29 Jahre (1994) auf zuletzt fast 36 Jahre (2014).

– Zum Qualifikationsprofil: Für das Qualifikationsniveau der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit ist für 2014 nicht nur zu konstatieren, dass die Beschäftigten in der Regel über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung oder einen Studienabschluss verfügen, sondern auch, dass von den rund 29.000 tätigen Personen etwa 13.000 einen akademischen Abschluss, vor allem einen Fachhochschulabschluss vorweisen können. Das entspricht einer Professionalisierungsquote[84] von fast 46 Prozent sowie einem Akademisierungsgrad von etwa 56 Prozent.

[84] Die Professionalisierungsquote umfasst die Berufsgruppen der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Fachhochschulausbildung, der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen sowie der Sozialpädagoginnen und So-

– Unterhalb einer Hochschulqualifikation sind insbesondere die Erzieherinnen und Erzieher fachlich einschlägig für eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit ausgebildet. Der Anteil dieser Berufsgruppe an den Beschäftigten in der gesamten Kinder- und Jugendarbeit lag 2014 bei 14 Prozent.

(c) Weitere Beschäftigtengruppen

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Arbeitsfeld, in dem neben unbefristet und befristet Beschäftigten noch weitere Personen tätig sind. In mehr als der Hälfte der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommen Honorarkräfte, in 22 Prozent der Einrichtungen Jahres- und Berufspraktikantinnen und -praktikanten und in zehn Prozent der Einrichtungen Personen im Bundesfreiwilligendienst bzw. im freiwilligen sozialen, ökologischen oder europäischen Jahr hinzu. So sind in jenen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Honorarkräfte beschäftigen (28 Prozent), im Durchschnitt 4,9 Honorarkräfte tätig (vgl. Seckinger u. a. 2016a; ähnlich auch bei Jugendverbänden vgl. Seckinger u. a. 2009). Diese übernehmen überwiegend pädagogisch-inhaltliche Aufgaben, wie z. B. Schulungen oder bestimmte Angebote und werden für Ferienmaßnahmen oder auch im Rahmen der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder eingesetzt. Einrichtungen, die eine Nachmittagsbetreuung im Zusammenhang mit einer Schule anbieten, haben zudem signifikant mehr Honorarkräfte (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 69).

(d) Teilzeitbeschäftigung

In der Kinder- und Jugendarbeit ist seit Anfang der 2000er-Jahre ein Zuwachs an Teilzeitbeschäftigungen zu beobachten. Bundesweit hat sich der Anteil der Teilzeitbeschäftigungen in der Kinder- und Jugendarbeit von dem bereits ausgesprochen hohen Niveau von mehr als 56 Prozent im Jahr 1998 bis heute auf über 60 Prozent weiter erhöht. Wie für andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bestätigt sich auch für die Kinder- und Jugendarbeit, dass Teilzeitarbeit in Anbetracht des erhöhten Anteils weiblicher Beschäftigter mittlerweile in diesem Arbeitsfeld zum „Normalfall“ geworden ist (vgl. Bröring/Buschmann 2012).

Damit unterscheidet sich die Kinder- und Jugendarbeit weder von anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe noch vom gesamten Arbeitsmarkt. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten ist bei den jüngeren Beschäftigten besonders hoch. Dies verweist darauf, dass Teilzeitbeschäftigung eng verbunden ist mit der Berufseinstiegsphase und bestätigt zugleich, dass vor allem bei den unter 25-Jährigen – nicht zuletzt auch während des Studiums – Honorartätigkeit bzw. entlohnte Beschäftigung jenseits der Sozialversicherungspflicht eine bedeutende Rolle spielt.

Ein Grund für diese unklare Konstellation ist, dass in der Kinder- und Jugendarbeit die Abgrenzungen zwischen geringfügiger Teilzeitarbeit, Nebentätigkeit, Honorartätigkeit und Ehrenamtlichkeit, aber auch zwischen entgeltlicher und nicht-entgeltlicher Arbeit mitunter nicht eindeutig sind. In manchen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit werden nur jene Ehrenamtlichen als solche gezählt, die im steuerrechtlichen Sinn eine Aufwandsentschädigung erhalten (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 83), in anderen Einrichtungen werden diese als Honorarkräfte betrachtet. Dies weist einmal mehr darauf hin, dass in der Kinder- und Jugendarbeit die Übergänge zwischen einer ehrenamtlichen Tätigkeit und einer Beschäftigung als Honorarkraft vielfach fließend geworden sind.

In diesem hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigten können zudem auch Studierende enthalten sein, die sich während des Studiums als Honorarkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit etwas hinzuverdienen. Eine solche Teilzeitbeschäftigung käme dann der Notwendigkeit oder dem Bedürfnis nach einem Nebenverdienst während des Studiums entgegen. In anderen Fällen entsprechen sie nicht den eigenen Bedürfnissen einer gelingenden Berufseinstiegsphase, weil eine Vollzeitbeschäftigung gewünscht ist. Schwierig wird ein hoher Anteil der Teilzeitbeschäftigten für die Kinder- und Jugendarbeit dann, wenn damit systematische Kostenreduktionsstrategien verbunden sind oder dies ein Effekt von gestiegener Projektförderung ist. Aus der Perspektive der Einrichtungen wiederum kann ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigten mehr Koordinations- und Verwaltungsaufwand bedeuten und wichtige Ressourcen binden, die damit nicht in die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen fließen.

---

zialpädagogen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit Universitätsabschluss und der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Fachhochschulabschluss.

Komplementär zum Anstieg der Teilzeitbeschäftigung zeigt sich ein Rückgang der Vollzeitbeschäftigung. Lediglich nur noch etwa jede dritte in der Kinder- und Jugendarbeit tätige Person ist heutzutage vollzeitbeschäftigt. Dies gilt auch für den Arbeitsbereich der „freizeitbezogenen, offenen Jugendarbeit und Jugendpflege“.[85]

(e) Befristung

Für die Erhebung zum 31.12.2014 ist nach langer Zeit wieder die Befristung von Beschäftigungsverhältnissen für das Personal in der Kinder- und Jugendarbeit erfasst worden. Insgesamt sind demnach 24.114 Beschäftigte in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit angestellt. Der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse beträgt dabei fast 20 Prozent. Zum Vergleich: Für die Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe jenseits der Kindertagesbetreuung liegt diese Quote bei 12,7 Prozent. Das heißt, die Kinder- und Jugendarbeit hat es in einem deutlich höheren Maße mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen zu tun.

Die Auswirkungen solcher Rahmenbedingungen werden noch etwas greifbarer, wenn man sich die Befristung, bezogen auf die Einrichtungen und Verbände, betrachtet. Die Personalausstattung ist – wie auch in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Seckinger u. a. 2009) und den Jugendringen (vgl. Seckinger u. a. 2012) – in ostdeutschen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit prekärer als in westdeutschen Einrichtungen (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 67). Fast jede fünfte Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Ostdeutschland (19 %) hat zu 100 Prozent, also in vollem Umfang befristet beschäftigtes Personal; diese Konstellation trifft jedoch nur für sechs Prozent der westdeutschen Einrichtungen zu. Und umgekehrt haben 29 Prozent der ostdeutschen Einrichtungen ausschließlich unbefristet beschäftigtes Personal, was in Westdeutschland in 54 Prozent der Einrichtungen der Fall ist.

Ein Grund dafür ist die höhere Abhängigkeit der ostdeutschen Kinder- und Jugendarbeit von Fördermitteln aus Landes- und/oder Bundesprogrammen bzw. aus der EU-Förderung, bei denen es sich in der Regel um befristete Projektförderungen handelt. Ein weiterer Grund ist sicher, dass, je nach kommunalen Gegebenheiten, finanzielle Ressourcen und Bedarfe unterschiedlich zueinander ins Verhältnis und entsprechend politische Prioritäten gesetzt werden. Für eine kontinuierliche inhaltliche Arbeit und die Planungshorizonte von Einrichtungen und Angeboten ist ein hoher Anteil von Befristungen nicht förderlich. Außerdem verschlechtern sich damit die Chancen der Kinder- und Jugendarbeit noch mehr, für die Einrichtungen und Angebote qualifiziertes Personal zu gewinnen und auch im Arbeitsfeld zu halten, was vielfach in einem Missverhältnis zu den an sie gerichteten Ansprüchen steht.

Zusammengefasst heißt das, dass – ähnlich wie schon mit Blick auf die sinkende Zahl der Einrichtungen – auch bei der Personalausstattung der Kinder- und Jugendarbeit ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen ist. Auch wenn für den Rückgang des Personals ebenfalls Erfassungsprobleme ein Grund sein können, da die Zählung der Einrichtungen und des Personals, im Gegensatz zur Erhebung der Ausgaben, einer vergleichbaren Erhebungssystematik folgen und dieselbe Auskunft gebende Gruppe haben, ist durch diese statistischen Effekte auf keinen Fall das gesamte Ausmaß des Rückgangs zu erklären. Ungeklärt ist bislang, inwieweit sich dahinter auch Verschiebungen zwischen den Arbeitsfeldern – etwa in Richtung Ganztagsschule oder Jugendsozialarbeit – verbergen und ob sich zugleich eine Verlagerung der Beschäftigungsformen hin zu mehr Honorartätigkeiten, Mini-Jobs und anderen nicht festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abzeichnet.

6.2.4 Ausgabenentwicklung und Finanzierung

Die Finanzierung von Angeboten und Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit basiert neben den Eigenmitteln von Trägern vor allem auf öffentlichen Fördergeldern. Finanzielle Mittel der öffentlichen Haushalte von Bund, Ländern und – vor allem – Kommunen sind die tragenden Säulen im Finanzierungsmix.

Über die Kinder- und Jugendhilfestatistik werden die Ausgaben der öffentlichen Gebietskörperschaften für Leistungen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit jährlich erhoben.[86] Laut diesen Ergebnissen belief

---

[85] Auf der Basis der Daten für die regelmäßige Strukturdatenerhebung zeigt sich für die offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, dass „insgesamt 50% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Beschäftigung in Teilzeit nachgehen – 46% bei freien Trägern und 55% bei öffentlichen Trägern. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten mit einem Stellenumfang von weniger als 20 Wochenstunden hat sich zwischen 2002 und 2008 von 7% auf 14% verdoppelt“ (Bröring/Buschmann 2012, S. 60).

[86] In der Statistik umfasst der Leistungskatalog folgende Schwerpunkte: außerschulische Jugendbildung, Kinder- und Jugenderholung, internationale Jugendarbeit, Mitarbeiterfortbildung, sonstige Jugendarbeit im Bereich arbeitswelt-, schul- und familienbezogener Jugendarbeit sowie Jugendarbeit in Geselligkeit, Spiel und Sport. Bei den Einrichtungen für die Kinder- und Jugendarbeit werden explizit benannt: Kinder-

sich das Ausgabenvolumen im Jahr 2014 für die – in der öffentlichen Statistik erfasste – Kinder- und Jugendarbeit auf 1,709 Mrd. € (vgl. Tab. 6–6). Das sind umgerechnet auf die Altersgruppe der Sechs- bis 21-Jährigen 139 € pro jungem Mensch und Jahr.[87]

Tabelle 6-6

Ausgaben der „öffentlichen Hand" für die Kinder- und Jugendarbeit (nominal);
Deutschland; 2005-2014; Angaben absolut, pro Sechs- bis 21-Jährigen, in %

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ausgaben insg. in Mrd. Euro	1,378	1,401	1,451	1,544	1,559	1,565	1,627	1,626	1,694	1,709
Anteil an JH-Ausgaben (%)[1]	*6,6*	*6,7*	*6,4*	*6,3*	*5,8*	*5,4*	*5,3*	*5,0*	*4,8*	*4,5*
Pro 6- bis 21 Jährigen nominal	98	101	106	115	118	121	128	130	137	139

1 Ausgewiesen wird der prozentuale Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt an den Gesamtaufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe (JH-Ausgaben). Zur Kinder- und Jugendhilfe gehören u. a. die Kindertagesbetreuung und die Hilfen zur Erziehung.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen, versch. Jahrgänge, Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

In dieser Ausgabenentwicklung verbirgt sich eine ambivalente Botschaft: Während auf der einen Seite durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung und den Kostenanstieg bei den Hilfen zur Erziehung der Anteil der Kinder- und Jugendarbeit an den gesamten Jugendhilfeausgaben stetig gesunken ist, sind auf der anderen Seite die absoluten Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit über die Jahre hinweg ebenso kontinuierlich angestiegen wie die Pro-Kopf-Ausgaben. So haben sich die jährlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit pro Sechs- bis 21-Jährigem seit Mitte der 2000er-Jahre von 98 € auf die besagten 139 € erhöht, was immerhin einem Anstieg um 42 Prozent entspricht (vgl. Tab. 6–6). Zugleich hat sich das absolute Ausgabenvolumen im gleichen Zeitraum nur um 24 Prozent erhöht, was darauf hinweist, dass die altersentsprechende Bevölkerungsgruppe – die Sechs- bis 21-Jährigen – zahlenmäßig abgenommen hat (zwischen 2005 und 2014 um 13 Prozent).

Die absoluten Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit haben sich laut KJH-Statistik im Zeitraum 2010 bis 2014 um etwas mehr als neun Prozent erhöht und die Aufwendungen pro Sechs- bis 21-Jährigen sind um rund 15 Prozent gestiegen. Dies ist auch vor dem Hintergrund der Inflation ein Zugewinn: Für den genannten Zeitraum weist das Statistische Bundesamt eine Preissteigerung von 6,6 Prozent aus, während sich das Bruttoinlandsprodukt preisbereinigt um knapp 5,8 Prozent erhöht hat, womit die Steigerungen in der Kinder- und Jugendarbeit etwas höher ausfallen als die Preissteigerung.

Zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich auch hier Unterschiede: Der absolute Anstieg geht vor allem auf die westdeutschen Bundesländer zurück. In den ostdeutschen Bundesländern bleiben die Ausgaben eher stabil. Bezogen auf die Sechs- bis 21-Jährigen steigen die Ausgaben in Westdeutschland seit 2010 weiterhin an. In Ostdeutschland bleibt bezogen auf die Sechs- bis 21-Jährigen dagegen seit 2011 die Höhe der Ausgaben nahezu unverändert.

Auch hier zeigen sich anhand der aktuellen Daten wieder deutliche Unterschiede zwischen den Regionen Deutschlands (vgl. Abb. 6–1).

---

und Jugendferien- / -erholungsstätten; Einrichtungen der Stadtranderholung; Spielplätze; Jugendräume und -heime; Jugendzentren, -freizeitheime, Häuser der offenen Tür; Jugendtagungsstätten, Jugendbildungsstätten; Jugendherbergen; Jugendgäste- und Übernachtungshäuser; Jugendzeltplätze; Jugendkunstschulen.

87 Die Ausweisung der öffentlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit in Relation zur Anzahl der jungen Menschen ist im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung) insofern mit Schwierigkeiten verbunden, als das Altersspektrum der Teilnehmenden und Nutzenden nicht exakt zu bestimmen ist. Die gewählte Referenzgruppe der 6- bis 21-Jährigen basiert auf Überlegungen zur Indikatorenbildung im Kontext des 12. Kinder- und Jugendberichts (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 370f.) sowie des Bildungsberichts 2008 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 78f.).

Abbildung 6-1

Kommunale Ausgaben für Kinder- und Jugendarbeit pro 6- bis unter 22-Jährige
Jugendamtsbezirke 2014, in Euro

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Ausgaben und Einnahmen 2014, Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Eine unterschiedliche kommunale finanzielle Ausstattung der Kinder- und Jugendarbeit ist vor allem im Nord-Süd-Vergleich zu verzeichnen. Im Süden findet sich ein höherer Anteil an Kreisen mit vergleichsweise geringen Pro-Kopf-Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit. Dies mag durch einen traditionell höheren Anteil an vereins- und verbandsförmig organisierter ehrenamtlicher Kinder- und Jugendarbeit bedingt sein, kann aber auch mit einem geringeren Ausbaustand der offenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zusammenhängen.

Eine andere Datenquelle zu den Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit ist die amtliche Finanzstatistik bzw. die Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte sowie die Informationen über die Haushaltsplanungen.[88] Diese Angaben liegen über den Bildungsfinanzbericht 2015 bis einschließlich 2015 vor, wobei die Angaben bis einschließlich 2012 amtliche Daten aus der Jahresrechnungsstatistik darstellen und die Angaben 2013 bis 2015 lediglich auf die Haushaltsansätze bezogen werden können (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Hierüber kann ebenfalls die fiskalische Situation der Kinder- und Jugendarbeit betrachtet werden, wobei noch einmal andere Auswertungsperspektiven möglich sind als über die KJH-Statistik.

Über den Bildungsfinanzbericht werden auf Basis der amtlichen Finanzstatistik 2012 1,9 Mrd. € für die Kinder- und Jugendarbeit ausgewiesen. Laut den Angaben zu den Haushaltsansätzen hat sich diese Summe bis zum Jahr 2015 auf etwas mehr als 2,1 Mrd. erhöht.

Die amtliche Finanzstatistik ermöglicht, anders als die KJH-Statistik, den Beitrag der staatlichen Ebenen zur Finanzierung der Kinder- und Jugendarbeit aus öffentlichen Mitteln mit in den Blick zu nehmen. Demnach tragen eindeutig die Kommunen die Hauptlast der Finanzierung der Kinder- und Jugendarbeit. So weist der Bildungsfinanzbericht 2015 aus, dass nach den Ergebnissen der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte knapp 67 Prozent der finanziellen Mittel von den Kommunen erbracht werden, während rund 16 Prozent von den Ländern und 17 Prozent von der Bundesebene bestritten wird. Laut den Haushaltsansätzen haben sich bis 2015 die Gewichtungen zwischen Bund und Ländern verschoben. So hat sich nach den Planungszahlen der Anteil der Kommunen auf fast 69 Prozent sowie der der Länder auf 17 Prozent erhöht, während der Bundesanteil auf rund 14 Prozent zurückgegangen ist.

6.2.5 Heterogene Entwicklungen

Die Befunde zur Zahl der Einrichtungen und Angebote, zum Personalbestand und zu den Ausgaben in der Kinder- und Jugendarbeit zeigen auf der aggregierten Ebene einen gegenläufigen Befund: Während das Finanzvolumen der Kinder- und Jugendarbeit seit Jahren angestiegen ist, sinken die Anzahl der Einrichtungen und der Personalbestand kontinuierlich. Für diese Entwicklung sind neben Erfassungsschwierigkeiten, die auch in den unscharfen und unübersichtlichen Konturen der Kinder- und Jugendarbeit liegen, mehrere Veränderungen in der Kinder- und Jugendarbeit verantwortlich.

Der Anstieg der Ausgaben relativiert sich fast völlig im Lichte der Tarifsteigerungen und des Inflationsausgleichs. Insofern legen die erhöhten Pro-Kopf-Ausgaben eine Leistungsausweitung nahe, die faktisch aber vielfach gar nicht gegeben ist. Ein gleichzeitiger Rückgang des Personals könnte damit zusammenhängen, dass frei werdende Stellen nicht mehr selbstverständlich gleichwertig besetzt werden, sondern durch Honorarkräfte, Mini-Jobs bzw. Personen auf Werkvertragsbasis kompensiert werden. In den Ausgaben würden sich diese Kosten weiterhin niederschlagen, während der Personalbestand rückläufig wäre (da Honorarkräfte vielfach nicht unter Personal ausgewiesen werden). Allerdings zeigt sich auch bei den nicht sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten, wie z. B. Honorarkräften, ein Rückgang, sodass weitergehende Plausibilisierungen notwendig sind.

Eine weitere Erklärung ergibt sich durch das steigende Durchschnittsalter des Personals in der Kinder- und Jugendarbeit. Aufgrund der damit verbundenen tariflichen Gehaltssteigerungen nehmen die Personalkosten zu, ohne dass zusätzliches Personal eingestellt wird. Ein möglicher anderer Grund verbirgt sich in der ungleichen Entwicklung der Arbeitsfelder: So sind die Ausgaben für Angebote der Jugendsozialarbeit in fast allen Bundesländern stärker gestiegen als für die Kinder- und Jugendarbeit. Auch der Personalbestand hat dort zwischen 2010 und 2014 mit fast 40 Prozent deutlich zugenommen, während die Zahl der Beschäftigten in der Kinder-

---

88 Über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik und die amtliche Finanzstatistik – hier die Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte – können jeweils Daten zu den Ausgaben der Kinder- und Jugendarbeit ausgewertet werden. Allerdings können die Ergebnisse aus den beiden unterschiedlichen Erhebungen nicht zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, da sich die Methodik der beiden amtlichen Erhebungen voneinander unterscheiden. Zu beachten ist auch, dass je nach Bundesland die Finanzierung über Landesmittel oder über kommunale Mittel unterschiedlich sein kann.

und Jugendarbeit um ca. 20 Prozent zurückgegangen ist. Dies könnte ein Hinweis auf eine mögliche Schwerpunktverlagerung von der Kinder- und Jugendarbeit zur Jugendsozialarbeit im kommunalen Raum sein.

Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass in den Ausgaben ein Teil der Angebote der Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler einberechnet sind, ein Bereich, in dem es einen massiven Ausbau in den letzten Jahren gegeben hat. Da die Auskunft gebende Stelle für die Einrichtungs- und Personalstatistik eine andere ist als die zu den Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit, sind unterschiedliche Praktiken in der Zuordnung zur Kinder- und Jugendarbeit und zur Nachmittagsbetreuung durchaus im Bereich des Möglichen.

Unter diesen generellen Bundestrends verbergen sich in einzelnen Regionen unterschiedliche Entwicklungen, wie z. B. die Unterschiede zwischen Ost und West zeigen (prekärere Bedingungen der Personalsituation in den ostdeutschen Bundesländern, Reduzierung der Einrichtungen vor allem in westdeutschen Bundesländern). Inwiefern das Angebot der Kinder- und Jugendarbeit dabei bedarfsgerecht ist, kann mit den vorliegenden Daten nicht ausgesagt werden. Der Finanzbedarf wird letztendlich nicht nur durch die reine Anzahl an Kindern und Jugendlichen bestimmt, sondern auch durch die Zahl der Angebote und Einrichtungen.

Nichtsdestotrotz sollten diese Entwicklungen genauer untersucht und beobachtet werden; möglicherweise deutet sich in den Zahlen eine Transformation der Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit zugunsten der Jugendsozialarbeit und den schulbezogenen Nachmittagsangeboten an – mit allen Implikationen für die bislang etablierten Formen der Kinder- und Jugendarbeit.

6.3 Wer geht hin? Teilnehmende der Kinder- und Jugendarbeit

In den folgenden beiden Kapiteln (Abs. 6.3 und 6.4) wird ein Perspektivwechsel vorgenommen: Nicht mehr die Infrastruktur steht im Zentrum der Betrachtung, sondern die Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dabei ist zunächst die Frage interessant, wie viele Jugendliche und junge Erwachsene in Einrichtungen und Verbänden aktiv sind bzw. von den Angeboten „erreicht“ werden. Es geht somit um die Frage: Wer geht eigentlich „hin“ bzw. ist dort aktiv?

Schmidt (2011, S. 46) erinnert in seiner Übersicht über die empirische Forschung zur (offenen) Kinder- und Jugendarbeit daran, dass diese Frage schon in den 1950er-Jahren, vermehrt ab den 1970er-Jahren, immer wieder zu Versuchen empirischer Bestimmung geführt hat (zu den Jugendverbänden vgl. auch Düx 1999). Die Abbildung dieser Seite der Realität von Kinder- und Jugendarbeit erweist sich als eine besondere Herausforderung, da entsprechende empirische Bestandsaufnahmen nur Annäherungen darstellen. Dies hat damit zu tun, dass es sich um ein Feld vielfältiger Angebots- und Teilnahmeformen handelt, bei dem sowohl die Schwierigkeit besteht, die Grenzen – wen und was rechnet man dazu – zu bestimmen als auch einen sinnvollen Vergleich vorzunehmen.

Ein typisches Beispiel aus dem Bereich der Jugendverbandsarbeit ist die Bestimmung der Teilnahme anhand der Mitgliedschaft. Da nur bei einem Teil der Jugendorganisationen die Mitgliedschaft unmittelbar mit einer aktiven Beteiligung im Verband gleichgesetzt werden kann (z. B. Jugendfeuerwehr) bzw. unterschiedliche Definitionen von Mitgliedschaft existieren, ist dieses Kriterium nur bedingt auskunftsfähig für die gesamte Jugendverbandslandschaft (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 107). In der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit wird häufig dazu übergegangen, von Nutzerinnen und Nutzern, Teilnehmerinnen und Teilnehmern, erreichten Kindern und Jugendlichen oder von Akteurinnen und Akteuren zu sprechen. Diese Schwierigkeit mit der Zählung gilt erst recht für die offene Kinder- und Jugendarbeit, die den Mitgliedsbegriff gar nicht kennt.

Ein anderes Beispiel für eine nur eingeschränkte Vergleichbarkeit der Teilnahme an Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die Frage nach der Intensität, also ob Kinder und Jugendliche überhaupt schon mal eine Einrichtung besucht bzw. ein Angebot genutzt haben, dies gelegentlich tun oder zu den regelmäßigen Stammbesucherinnen und -besuchern gehören. Diese Ausprägungen in ihrer Gesamtheit und differenziert zu erfassen, ist nahezu unmöglich und widerspricht zum Teil auch der Offenheit der Angebote. Insbesondere dann, wenn Aktivitäten in kompletter Selbstorganisation von Jugendlichen stattfinden oder Angebote ohne Förderung der Jugendämter unterbreitet werden, wird eine geregelte und einheitliche Erfassung schwierig.

Quellen für empirische Aussagen mit Blick auf einen quantitativen Überblick bieten die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, einige wenige größere Untersuchungen zur Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Fauser u. a. 2006; Düx u. a. 2008, Informationen aus breiter angelegten bundesweiten Jugendstudien (z. B. *Shell-Studien* oder die Jugendstichprobe des AID:A-Survey des DJI, in der Nachfolge des DJI-Jugendsurveys), aber auch

landes- oder bundesweite Träger- und Einrichtungserhebungen (z. B. DJI-Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“, Strukturdatenerhebungen offene Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen) oder bisweilen auch lokale Studien (vgl. die Übersichten bei Schmidt 2011, S. 47 und Gadow/Pluto 2014, S. 163).[89] Hinzu kommen in den letzten Jahren vermehrt qualitative Studien zu Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit und zur subjektiven Bedeutung von Kinder- und Jugendarbeit, die allerdings in der Frage des zahlenmäßigen Überblicks nicht weiterhelfen.

Zur Bilanzierung der empirischen Bestandsaufnahme zu Jugendlichen in der Kinder- und Jugendarbeit können zwei Arten der Nutzung unterschieden werden, die Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit einnehmen. Typologisch sind es auf der einen Seite Teilnehmende und auf der anderen Seite freiwillig/ehrenamtlich Engagierte (vgl. Abs. 6.4.1). Diese beiden Rollen können sich jedoch überlappen und es bestehen fließende Übergänge zwischen ehrenamtlichen und freien Mitarbeitenden sowie Honorarkräften.

Eine weitere Unterscheidung liegt in der Frage, welchen Aktivitäten Jugendliche in diesen Positionen nachgehen und welche Rollen sie dabei ausfüllen. So lässt sich im freiwilligen Engagement zumindest kategorial zwischen mehreren Rollen unterscheiden, beispielsweise eher politisch-organisatorisches oder gruppenbezogen-pädagogisches Engagement (zu den Typen vgl. auch Düx u. a. 2008). Zudem ist die Frage relevant, wie hoch die zeitliche Intensität dieser unterschiedlichen Jugendarbeitsaktivitäten ist.

Die genannten Punkte sind nur begrenzt mit dem vorhandenen empirischen Datenmaterial zu beschreiben. Dennoch liegen mit den neueren Überblicksarbeiten von *Schmidt* (2011) und *Gadow/Pluto* (2014) Zusammenschauen von Ergebnissen früherer und auch aktuellerer Studien vor, die in ihrer Pluralität Trends aufzeigen. Ergänzen lassen sich diese Befunde auch aus der Perspektive der Jugendlichen durch den *AID:A*-Survey 2014 sowie aus der institutionellen Perspektive – also der Verbände, Vereine und Einrichtungen – anhand der Daten des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ des *DJI* (vgl. Seckinger u. a. 2016a).

Frühere wie auch aktuell vorliegende Befunde der Jugendforschung zeigen (vgl. Shell Deutschland Holding 2015; Maschke u. a. 2013), dass immer nur ein Teil der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden „zur Jugendarbeit kommt“ bzw. von ihr erreicht wird. Das gilt für alle Formen der Kinder- und Jugendarbeit. Gleichzeitig hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass die Kinder- und Jugendarbeit immer stärker auch Angebote an Kinder adressiert und dort auch auf Resonanz stößt (vgl. Grgic/Züchner 2013; Peters u. a. 2011; Voigts 2015). So ist empirisch zunächst interessant, wer die Kinder- und Jugendarbeit nutzt, wie häufig sie genutzt wird – etwa in der Unterscheidung von Intensivnutzenden bzw. „Stammpublikum“ und Gelegenheitsteilnehmenden – , in welcher Altersphase dies wie ausgeprägt ist und welche Einflussfaktoren eine Teilnahme bzw. ein „aktiv sein“ in der Kinder- und Jugendarbeit eher wahrscheinlich machen (Milieu, Migrationshintergrund, Schulform, etc.).

6.3.1 Jugendliche in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

In der Zusammenschau der empirischen Studien aus mehr als 40 Jahren von *Schmidt* werden die heterogenen Befunde zur Teilnahme an Aktivitäten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit – insbesondere in Jugendzentren deutlich. Die Zahlen variieren nach Alter der befragten Kinder und Jugendlichen sowie erfragter Besuchsintensität (vgl. Schmidt 2011, S. 47f.). Aus den zumeist regionalen Studien der letzten 15 Jahre lässt sich grob ablesen, dass etwa acht bis zehn Prozent der Jugendlichen im Teenageralter mindestens einmal wöchentlich ein Jugendzentrum besuchen, während es weitere 20 Prozent in diesem Alter gibt, die zumindest gelegentlich ein Jugendzentrum besuchen. Diese gelegentlichen Besuche können z. B. Konzerte, Kurse, Vorträge, Proben, Tauschbörsen, Sportaktivitäten, Partys, Treffpunkt und vieles mehr sein.

In der *AID:A-Studie* 2014 wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie in den letzten zwölf Monaten ein Jugendzentrum oder einen Jugendtreff besucht haben (vgl. auch Seckinger u. a. 2016a). Ausgehend von diesen Daten wird deutlich, dass die Einrichtungen durchaus Jugendliche, und zwar insbesondere im Alter zwischen 15 und 17 Jahren erreichen (vgl. Abb. 6–2). Dabei zeichnet sich ab, dass Jugendliche insbesondere im Schulalter in der offenen Kinder- und Jugendarbeit anzutreffen sind.

---

[89] Eine weitere Quelle sind die Geschäftsstatistiken der Verbände und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit, die dabei z. T. mit berücksichtigt sind.

Abbildung 6-2

Besuch von Jugendzentren und Jugendtreffs in den letzten 12 Monaten nach Teilnahmeintensität und Alter

Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Fälle gewichtet[90], n = 7.675, eigene Berechnungen

Den *AID:A*-Daten zufolge haben im Jahr zuvor – je nach Altersstufe und Geschlecht – zwischen acht und 31 Prozent der befragten Zwölf- bis 25-Jährigen ein Jugendzentrum besucht. Dies macht deutlich, dass diese Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit Jugendliche aber auch Kinder und junge Erwachsene erreichen. Ihre Zahl ist keineswegs als irrelevant zu bezeichnen. Mehr noch: Im Schulalter nutzt mehr als jede/r vierte Minderjährige ab dem Alter von zwölf Jahren Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Nichtsdestotrotz zeigen sich in der Gesamtbetrachtung aller Altersgruppen klare Alterseffekte: Mit zunehmendem Alter sinkt der Anteil der Besuchenden unter den Befragten (vgl. auch Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Landschaftsverband Rheinland 2012). Dies gilt insbesondere für junge Frauen: Ist ihr Anteil unter den Besucherinnen und Besuchern bis 18 Jahre noch in etwa mit dem der Jungen vergleichbar, geht er nach dem Erreichen des 18. Lebensjahres deutlich stärker zurück als bei den jungen Männern. Dabei sind die Anteile der generellen Nutzung auch vergleichbar mit den Anteilen der *AID:A*-Befragung 2009, sodass – zumindest in den letzten fünf Jahren – keine größeren Veränderungen beim generellen Besuch der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verzeichnen sind.

Der Blick auf die einzelnen Einrichtungen wiederum macht deutlich, dass das Altersspektrum, das eine Einrichtung anspricht, mitunter sehr weit sein kann. In immerhin 20 Prozent der Einrichtungen kommen auch unter Sechsjährige[91] und 62 Prozent der Einrichtungen werden von Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren besucht. (vgl. Seckinger u. a. 2016a). Das heißt, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind längst nicht mehr nur Orte für Jugendliche und junge Erwachsene, sondern vor allem auch für Kinder. Ein Grund dafür ist sicherlich auch die durch die Einrichtungen angebotene Nachmittagsbetreuung im Kontext der ganztägigen Angebote der Schule, die den Anteil der Kinder in den Einrichtungen nochmals erhöht hat.

Die Gruppe der Stammbesucherinnen und Stammbesucher – hier: mindestens ein wöchentlicher Besuch im Jugendzentrum – macht einen Anteil von etwa zehn bis zwölf Prozent der Zwölf- bis 17-Jährigen aus, geht aber

[90] Vgl. zur Erläuterung des verwendeten Gewichts *Walper u. a.* 2015, S. 68.

[91] Welche Angebote (z. B. eine von Eltern selbstorganisierte Spielgruppe, die die Einrichtung nutzt) hinter diesen Prozentwerten stehen, kann anhand der Daten nicht bestimmt werden.

mit der Volljährigkeit und der damit einhergehenden höheren Mobilität deutlich zurück (in der Gruppe ab 18 Jahren sind junge Männer signifikant häufiger vertreten). Dies lässt sich faktisch als ein impliziter „Schulaltersbezug“ der Kinder- und Jugendarbeit deuten, auch wenn dieser konzeptionell nicht gewollt ist.

Die hier vorgestellten *AID:A*-Daten finden in den von *Schmidt* (2011) zusammengetragenen Befunden durchaus ihre Entsprechung. Werden die Gruppen der Teilnehmenden weiter differenziert, so zeigen sich für die Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf das Alter und das Geschlecht signifikante Unterschiede nur noch unter regionalen Gesichtspunkten: Ein Wohnsitz in einer Großstadt macht den Besuch – möglicherweise aufgrund der Konkurrenz anderer Angebote – unwahrscheinlicher. Der Migrationshintergrund und die (soziale) Herkunft haben demgegenüber keinen nachweisbaren Einfluss auf die generelle Teilnahme von Jugendlichen an der einrichtungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit.

Dies ändert sich, wenn man den regelmäßigen, wöchentlichen Besuch analysiert (vgl. Tab. 6–7). Hier finden sich neben den Unterschieden nach Alter und Geschlecht auch signifikant höhere Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, während sich für die Regionen keine Unterschiede mehr zeigen (vgl. Tab. 6–7). Dieser Befund zeigt, dass in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind. Auch regional ausgerichtete Studien liefern, bezogen auf die letzten 20 Jahre, nach *Schmidt* immer wieder Befunde, die zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Einrichtungen häufiger besuchen (vgl. Schmidt 2011). Die Daten des *DJI*-Surveys *AID:A* bestätigen das allerdings nur für die Stammbesucher und Stammbesucherinnen.

Generell ist bei der Verwendung des Begriffes „Migrationshintergrund“, wie bei den anderen Kategorien auch, Vorsicht angebracht. Dem Migrationshintergrund wird damit als Kategorie eine Bedeutung zugeschrieben, die er für die Jugendlichen haben kann, aber nicht haben muss. Zudem verbergen sich hinter dieser Dimension höchst unterschiedliche Dinge (z. B. soziale Aspekte, kulturelle Aspekte, eigene Migrationserfahrung oder die der Eltern, Sprache usw.). Bei der Bestimmung von zahlenmäßigen Größenordnungen besteht die Herausforderung darin, einer unreflektierten Verwendung der Kategorien keinen Vorschub zu leisten und dennoch eine empirische Basis für fachpolitische Debatten zu liefern.

Werden die Einrichtungen um eine Selbstauskunft gebeten, wie hoch sie den Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Besucherinnen und Besuchern einschätzen, wird deutlich, dass dies von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich ist. So haben nach eigenen Angaben 16 Prozent der Einrichtungen gar keine Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter der Besucherschaft (West: 6 %, Ost: 40 %). Und am anderen Ende der Verteilung schreiben 21 Prozent der Einrichtungen drei Viertel der Besuchenden oder mehr einen Migrationshintergrund zu (Ost: 1 %, West: 30 %). Letzteres sind insbesondere Einrichtungen in westdeutschen Bundesländern und in städtischen Regionen (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 202). Das bedeutet, Einrichtungen werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich besucht, möglicherweise auch in Abhängigkeit von der örtlichen Lage der Einrichtungen. Noch nicht beantwortet ist damit die Frage, ob die Einrichtungen jeweils durch eine homogene oder eher eine heterogene Zusammensetzung der Besucherinnen und Besucher geprägt sind.

6.3.2 Jugendliche in Vereinen und Verbänden

Analog zur offenen Kinder- und Jugendarbeit ist auch die über die Kinder- und Jugendverbandsarbeit erreichte Anzahl an Kindern und Jugendlichen immer wieder Gegenstand von Kontroversen. *Gadow* und *Pluto* (2014, S. 108) machen auf Basis der Betrachtung verschiedener Studien auf die Heterogenität der Befundlage, je nach gewähltem Alterszuschnitt, aufmerksam. Insgesamt reicht der Anteil von Jugendlichen, die von Jugendverbänden erreicht werden, je nach Studie und der dort gewählten Operationalisierung von 30 bis 60 Prozent. Entscheidende Bedeutung hat die Frage, ob bei der Zählung der Sport mit einbezogen wird oder nicht. Auf einzelne Verbände bezogen kommen bspw. *Fauser u. a.* (2006) zu dem Schluss, dass etwa zehn Prozent aller Kinder und Jugendlichen zwischen zehn und 20 Jahren in ihrem Lebensverlauf aufaddiert schon einmal Teilnehmende in der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit waren sowie knapp neun Prozent in der katholischen (ebd., S. 83). Für Baden-Württemberg kommen *Ilg u. a.* (2014) in einer neueren Studie für die evangelische Kinder- und Jugendarbeit in der Altersgruppe der 13- bis 16-Jährigen auf einen Anteil von 7,1 Prozent, die an regelmäßigen Gruppenangeboten teilnehmen. In der Altersgruppe der 17- bis 20-Jährigen sind es dann noch 3,1 Prozent der Jugendlichen. Und ebenfalls für Baden-Württemberg kommt die Jugendstudie 2015 zu dem Ergebnis, dass 25 Prozent der Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren die Jugendgruppe in der Kirche/Moschee/Synagoge

mindestens zwei- bis viermal im Jahr nutzen. Ein Anteil von elf Prozent der Jugendlichen besucht die Jugendgruppe regelmäßiger (Antes/Schiffers 2015, S. 52).

Abbildung 6-3

Aktivitäten in Vereinen und Verbänden nach Geschlecht und Alter

Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Fälle gewichtet, n = 7.949, eigene Berechnungen

AID:A 2014 bietet auch hierzu aktuelles Datenmaterial – bei allen Schwierigkeiten, die eine Übersetzung von Selbstzuordnungen von Jugendlichen zu Jugendgruppen und Organisationen in der Jugendverbandsarbeit haben mag. In diesem Survey wurden Jugendliche um Auskunft über ihre (generelle) Aktivität in Vereinen und Verbänden gebeten. Die Daten vermitteln somit einen Eindruck über die Aktivität in der Jugendverbandsarbeit und anderen Jugendorganisationen, auch wenn die relativ offenen Kategorien (kirchliche Gruppe, Gewerkschaft) über die Kinder- und Jugendarbeit im eigentlichen Sinne zum Teil hinausweisen (vgl. Abb. 6–3).

Wie schon in der Zusammenschau von *Gadow* und *Pluto* (2014) zeigt sich auch in den Daten von *AID:A* 2014 erneut die herausragende Bedeutung des Sports, in dem – bei im Alter abnehmendem Anteil – ein großer Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aktiv ist. Nicht geklärt werden kann an dieser Stelle, ob es sich dabei um freizeitorientierte Breitensportangebote, Sport im Kontext jugendverbandlicher Angebote, Wettkampfsport oder auch Leistungssport handelt. Größere Anteile an Kindern und Jugendlichen finden sich zudem in den Gesangs- und Musikvereinen sowie den Theatergruppen insbesondere unter Mädchen. Allerdings ist auch hier die Abgrenzung zwischen der kulturellen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und anderen Aktivitäten jenseits der Kinder- und Jugendarbeit nicht abschließend möglich. Und: In diesen Bereichen finden sich bei Mädchen auch im jungen Erwachsenenalter noch anhaltende Aktivitäten.

Darüber hinaus sind in kirchlichen und religiösen Gruppen vor allem Kinder organisiert, deren Anteil mit zunehmendem Alter deutlich sinkt. Nicht zu klären ist hier, ob in diesen Antworten auch Angebote wie Konfirmandinnen- und Konfirmandenarbeit, Kommunionskindergruppen oder Ministrantinnen- und Ministrantenarbeit oder die Mitwirkung in Kinder- und Jugendchören einbezogen wurde. Der Anteil der Jugendlichen, die bei einem der „technisch-helfenden Jugendverbände“ (z. B. Jugendfeuerwehr, DRK-Jugend, THW-Jugend) aktiv sind, beläuft sich auf acht bis zehn Prozent (vgl. hierzu auch Begemann u. a. 2011b).

Addiert man diese Einzeldaten zusammen, so sind insgesamt 67 Prozent bzw. – ohne den Sport – 45 Prozent aller Zwölf- bis 25-Jährigen in Vereinen und Verbänden aktiv, bei mit dem Alter sinkenden Anteilen. Wird die Teilnahme noch einmal gesondert nach der Intensität betrachtet, so zeigt sich, dass die Aktivitäten in Vereinen/Verbänden bei der Mehrheit der Jugendlichen regelmäßig und wöchentlich sind und damit im Alltagsleben der jungen Menschen eine zeitliche Relevanz haben (vgl. Abb. 6–4).

Abbildung 6-4

Regelmäßige, mindestens einmal wöchentliche Teilnahme an Angeboten ausgewählter (Jugend-)Organisationen nach Alter
Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Daten gewichtet, n = 2.796, eigene Berechnungen

Auch dabei zeigt sich die starke Bedeutung von Sportvereinen, gefolgt von den künstlerisch-musikalischen Aktivitäten. Summiert man die Angaben, so gehen – bei mit dem Alter absteigendem Anteilen – 53 Prozent der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen zwölf und 25 Jahren regelmäßig zu einer Vereinsaktivität, ohne Einbeziehung der Sportvereinsaktivitäten sind dieses noch 27 Prozent. Bei aller Schwierigkeit einer einfachen Gleichsetzung von Vereinsaktivität und Jugendverbandsaktivität kann unter dem Strich dennoch von einer zahlenmäßigen Bedeutsamkeit der (Jugend)Verbandsarbeit gesprochen werden.

Wird versucht, näherungsweise zu analysieren, welche Jugendlichen sich in den verschiedenen Organisationen finden, so zeigen sich in den Analysen bekannte Muster (vgl. Tab. 6–7).

Tabelle 6-7

Einfluss ausgewählter Faktoren auf die regelmäßige Aktivität in ausgewählten Vereinen und Verbänden/Gruppen bzw. regelmäßiger Besucher im Jugendzentrum
Altersgruppe 12 bis 17 Jahre

	Sportverein	**Religion/ Kirche**	**Heimat-/ Schützenverein etc.**	**Gesangs-/ Musikverein, Theatergruppe**	**Techn. Jugend-organisation[1]**	**Jugendfreizeit-zentrum, Jugendtreffs**
Männliches Geschlecht	+	-	+	-	+	+++
Migrationshintergrund beider Elternteile	-	+		-	-	++
Eltern(teil) Akademi-ker/innen	+			+	-	-
Schüler/in in allgemeinbil-denden Schulen	+			+		+++
Alter (in Jahren)	-	-	-	-		---
Hohe im Verhältnis zu nie-driger und mittlerer Schicht	+			+		
Östliche Bundesländer und Berlin[2]	-	-	-			
Kreisfreie Großstadt[3]	-		-		-	

Lesehilfe: Ein Pluszeichen gibt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Aktivität, ein Minuszeichen eine verringerte Wahrscheinlichkeit der jeweiligen Aktivität an. So sind männliche Jugendliche und junge Erwachsene bspw. in Sportvereinen über-, in religiösen Gruppen gegenüber weiblichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterrepräsentiert. Dabei wird die jeweilige Wahrscheinlichkeit „unter Kontrolle“ der anderen Einflussfaktoren geschätzt.
1 Freiwillige Feuerwehr, THW etc.
2 im Verhältnis zu den westlichen Bundesländern
3 im Verhältnis zu ländlicher Raum und verdichteten Gebieten
Quelle AID:A 2014, Daten gewichtet, n = 2.657, eigene Berechnungen

Soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht sowie Wohnort erweisen sich als relevante Einflussfaktoren für die jeweilige Teilnahme. So sind Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund beider Eltern in allen Organisationen, außer in konfessionellen bzw. religiösen Gruppen, deutlich unterrepräsentiert (vgl. auch Antes/Schiffers 2015, S. 52). Ein Wohnort in einer Großstadt macht entsprechende Einbindungen in Organisationen ebenfalls unwahrscheinlicher, ebenso wie junge Menschen mit zunehmendem Alter weniger teilnehmen. Für die soziale Herkunft und das Geschlecht gibt es, je nach Art der Organisation, unterschiedliche Einflussfaktoren: So geht ein höherer Sozialstatus der Eltern mit einer wahrscheinlicheren und regelmäßigeren Teilnahme in Sportvereinen, in kulturellen Angeboten und Organisationen sowie in kirchlich-religiösen Gruppen einher. Mädchen wiederum sind bei der regelmäßigen Teilnahme an kirchlich-religiösen Gruppen und bei Aktivitäten im Bereich Musik und Theater deutlich überrepräsentiert, beim Sport und in den technischen (Jugend)verbänden hingegen unterrepräsentiert. Es zeigt sich damit, dass nicht alle Jugendlichen in jedem Alter die gleichen Angebote der Jugendverbandsarbeit wahrnehmen. Zum Einen beeinflussen (sozial)strukturelle Faktoren die Teilnahme an jugendverbandlichen Aktivitäten (wie z. B. die Dichte von Angeboten in manchen Gegenden oder die den Familien zur Verfügung stehenden Ressourcen), zum Anderen variiert die Teilnahme auch nach Interessen-

lage: Jugendverbände und -gruppen sind werte- und interessenorientiert und sprechen so unterschiedliche Jugendliche zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich stark an.

6.3.3 Ferienfreizeiten

Ferienfreizeiten sind ein wichtiger Teil der Kinder- und Jugendarbeit, der auch in der Arbeit der Jugendverbände eine zentrale Rolle spielt (vgl. Herrmann u. a. 2016). Ihre Formate sind vielfältig: Sie reichen von Wochenendfahrten, Feriencamps und Ferienspielprojekten bis hin zu mehrwöchigen Auslandsfahrten und internationalen Jugendbegegnungen. Die Teilnahme an Ferienfreizeiten ist dabei in aller Regel nicht an eine Vereinsmitgliedschaft gebunden. Sie wird häufig offen ausgeschrieben oder ist gezielt an bestimmte Wohngegenden oder Zielgruppen gerichtet, z. B. an benachteiligte Kinder. Insgesamt zeigt sich, dass die verschiedenen Ferienfreizeitangebote einen Großteil der Kinder und Jugendlichen erreichen (vgl. Abb. 6–5).

Abbildung 6-5

Teilnahme an Freizeiten der Stadt, der Kirche oder eines Vereins/Verbandes in den letzten 12 Monaten
Jugendliche von 12 bis 17 Jahren, Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle AID:A II 2014, Daten gewichtet, n = 1.371, eigene Berechnungen

So haben bei den Zwölf- bis 13-Jährigen mehr als 50 Prozent und bei den 16- bis 17-Jährigen immerhin noch ein Drittel der Befragten im letzten Jahr an einer Freizeit teilgenommen, ohne wesentliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.[92] In einer multivariaten Analyse zeigt sich zudem, dass die Teilnahme bei Jugendlichen in Ostdeutschland seltener ist, und dass Kinder und Jugendliche aus Akademikerhaushalten bei diesen Freizeiten leicht überrepräsentiert sind. Dennoch bleibt in der Summe auch hier der Befund stabil, dass Freizeiten, Wochenendfahrten etc. in und mit der Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zum Aufwachsen dazu gehören. In der Evaluation von Freizeiten und Jugendbegegnungen hat sich gezeigt, dass ein höherer Betreuungsschlüssel ein zentraler Indikator für eine höhere Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist und gewünschte Effekte im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden. Außerdem ist bei einem höheren Betreuungsschlüssel die Bereitschaft der Jugendlichen höher, einmal selbst eine Freizeit zu begleiten (Ilg 2016, S. 13). Befunde von *Peters u. a.* (2011) zeigen, dass Jugendliche, die bereits als Kinder an einer Freizeit teilgenommen haben, überproportional häufig als Teamer oder Leitung bei Freizeiten mitwirken.

[92] Nicht unterschieden werden kann bei diesen Daten, von wem diese Angebote unterbreitet werden.

6.4 Was machen Jugendliche und junge Erwachsene in der Kinder- und Jugendarbeit?

Wenn Kinder- und Jugendarbeit kein Selbstzweck der Organisationen ist, sondern ein (möglichst attraktives) Angebot für junge Menschen, dann ist es nur folgerichtig, die Perspektive der Jugendlichen auf Kinder- und Jugendarbeit ins Blickfeld zu rücken. Wie die bisherigen empirischen Analysen gezeigt haben, ist Kinder- und Jugendarbeit durch eine Vielfalt an Angeboten gekennzeichnet, auf die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene vor Ort jeweils zurückgreifen können und auf die sie – wie die Empirie zeigt – auch zurückgreifen. Aufschlussreich ist darüber hinaus, wie Jugendliche und junge Erwachsene die Kinder- und Jugendarbeit nutzen und was ihnen dabei wichtig ist (zu einer ähnlichen Fragestellung vgl. Schulz 2013). Von Interesse sind auch die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die als non-formale Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben werden können.

6.4.1 Freiwilliges Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit ist in ihrer konzeptionellen Ausrichtung nicht nur auf die aktive Teilnahme von Kindern und Jugendlichen angelegt, sondern soll und will zugleich zur Selbstorganisation sowie zur „gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen“ (§ 11 SGB VIII). Eine wesentliche Ausdrucksform dessen ist das Ehrenamt bzw. das freiwillige Engagement[93] in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit, also die ehrenamtliche Übernahme von Aufgaben und Funktionen in der jeweiligen Organisation oder in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Diese Formen des Engagements reichen von temporären Leistungen, wie z. B. bei der Organisation einer Veranstaltung, über die Übernahme der Verantwortung für eine Kinder-/Jugendgruppe bis hin zu organisationsbezogenen Funktionen im Verband oder Verein, wie etwa einer Vorstandstätigkeit.

Vor diesem Hintergrund stellen die veränderten Rahmenbedingungen von Jugend – Verdichtung von Schule, Studium und Beruf als auch von Kommunikation – und die individuellen Lebenslagen – Zunahme von Nebenjobs während Schule, Ausbildung und Studium – für die Kinder- und Jugendarbeit eine Herausforderung dar, wenn es darum geht, Jugendliche und junge Erwachsene für derartige Tätigkeiten zu gewinnen. Zwar zeigt ein Blick auf die Befunde des jüngsten *Freiwilligensurveys* nach wie vor die generelle Bereitschaft Jugendlicher sich für gesellschaftliche und politische Themen zu engagieren. Dennoch sind in der Realisierung dieses Engagements auch Brüche und Belastungsgrenzen zu verzeichnen, die deutlich machen, dass Jugendliche heute ein anderes Verständnis von Zeit und Dauer sowie Tiefe und Intensität ihres Engagements haben, als dies noch vor zwei, drei Jahrzehnten der Fall war (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 232).

Insgesamt, so weist der *Freiwilligensurvey* 2014 aus, waren im Zeitraum von zwölf Monaten vor der Befragung 47 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 14 bis 25 Jahren in mindestens einem Tätigkeitsfeld, 23 Prozent in zwei und mehr Tätigkeitsfeldern freiwillig aktiv (Freiwilligensurvey 2014, eigene Berechnungen, Daten gewichtet). Da das Fragekonzept im *Freiwilligensurvey* 2014 freiwillige Tätigkeit für einen anderen Bezugszeitraum erhebt, sind Vergleiche über die Zeit nur begrenzt möglich.

Die ehrenamtliche pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, für die die Kinder- und Jugendarbeit z. B. mit der Jugendgruppenleiterinnen- und Jugendgruppenleiterausbildung auch eigene Qualifikationen für ehrenamtlich Tätige entwickelt hat, macht einen wichtigen Anteil im Engagement der Jugendlichen und im Selbstverständnis von Jugendverbänden aus. Für die Jugendlichen steht dabei nicht so sehr im Vordergrund, dass sie in der Zukunft davon einen Vorteil haben, indem das Engagement z. B. in Bewerbungen angeführt werden kann, sondern dass sie ihren Interessen nachgehen können. Die Jugendverbandsarbeit und die Jugendarbeit in Sportvereinen ist – ebenso wie die stärker beruflich strukturierte offene und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit – auf dieses Engagement angewiesen.

Freiwilliges Engagement in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Auch wenn sich der Blick auf das freiwillige Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit meist auf die Vereine und Verbände konzentriert (vgl. ausführlich Düx 1999), so ist auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sowohl von freien als auch von öffentlichen Trägern angeboten wird (vgl. Abs. 6.2), freiwilliges Engagement junger Menschen eine wichtige Ressource (vgl. ausführlich Seckinger u. a. 2016a; Völker 1997). Die Relevanz

[93] Im Bericht werden die Begriffe freiwilliges und ehrenamtliches Engagement ohne systematische Differenz verwendet.

des ehrenamtlichen Engagements wird vor allem auch an den Einrichtungen deutlich, die über kein berufstätiges Personal verfügen. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist davon im Jahr 2014 immerhin bundesweit 4.300 Einrichtungen aus.

Aufgrund der Abgrenzungsschwierigkeit zwischen Ehrenamtlichkeit und Honorartätigkeit ist nicht klar zu bestimmen, an wie vielen Jugendzentren konkret Ehrenamtliche mitarbeiten bzw. inwieweit die Einrichtungen unentgeltlich und von Jugendlichen selbst betrieben werden. Bislang richtet die offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Aufmerksamkeit zu wenig auf das in diesem Arbeitsfeld erbrachte freiwillige Engagement. Den Daten der *DJI*-Jugendzentrumserhebung entsprechend finden sich pro Einrichtung im Schnitt über zehn ehrenamtlich Engagierte (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 84; ähnlich auch Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen 2010, S. 17). Dabei zeigt sich, dass die Zahl der Ehrenamtlichen in Jugendzentren in öffentlicher Trägerschaft geringer ist.

Tabelle 6-8

Anteil der Jugendzentren, in denen Ehrenamtliche Aufgaben übernehmen
Mehrfachnennungen, Angaben in %

Bereiche	
Begleitung oder Durchführung von Ausflügen/Ferienmaßnahmen/Veranstaltungen	76
Pädagogisch-inhaltliche Aufgaben (z. B. Gruppen organisieren, Dienste übernehmen, Nachhilfe)	61
Renovierungsarbeiten, Gestaltung der Außenanlagen, weitere handwerkliche Arbeiten	61
Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit	44
Hauswirtschaftliche Tätigkeiten (z. B. Zubereitung des Mittagessens)	34
Gremienarbeit	24
Verwaltungsaufgaben	15
Förderverein	14
Mentorentätigkeiten	12
Sonstiges	2

Quelle: DJI-Jugendzentrumserhebung 2011, n = 808 (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 94)

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass auch in der einrichtungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit ehrenamtliches Engagement eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Im Verhältnis zum freiwilligen Engagement in den Jugendverbänden ist dies jedoch ein eher kleinerer Anteil – wobei zu berücksichtigen ist, dass sich nicht wenige Jugendliche in beiden Feldern engagieren und zudem die Trennung zwischen den Feldern auch nicht immer eindeutig vollzogen werden kann.

Freiwilliges Engagement in (Jugend)vereinen und -verbänden

Die Frage, wie viele Jugendliche und junge Erwachsene ehrenamtlich in Jugendverbänden aktiv sind, beschäftigt die Kinder- und Jugendarbeit schon lange (Rauschenbach 1991). Unklare Erhebungsformen und schwierige Abgrenzungsprobleme (ab wann ist etwas ehrenamtliches Engagement?) lassen exakte bundesweite und auf alle Verbände gleichermaßen anwendbare Aussagen nur sehr begrenzt zu (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 128; Düx 1999). Verbandsbezogene Erhebungen, die der Frage nachgegangen sind, wie hoch der Anteil der Ehrenamtlichen im Verhältnis zu den Aktiven ist, kommen auf sehr unterschiedliche Anteile, die zwischen zehn und 50 Prozent liegen (Fauser u. a. 2006; Reichwein/Freund 1992).

Für eine Näherung des Anteils der Jugendlichen, die ehrenamtlich aktiv sind, wurden in Kapitel 2 die Daten des neuen Freiwilligensurveys sowie die aktuelle *AID:A*-Erhebung 2014 herangezogen (vgl. Kap. 2). Dort wurde gefragt, ob die in den Organisationen Aktiven ein Amt oder eine Funktion ausüben. Auch wenn diese offene Frage letztlich weit reichen kann (Mannschaftskapitänin/Mannschaftskapitän, Messdienerin/Messdiener, Gruppenleiterin/Gruppenleiter), so lässt sich damit doch eine mögliche Annäherung an die Größenordnung des ehrenamtlichen Engagements erreichen (vgl. Abb. 3–3), wenngleich dies nicht unmittelbar mit dem Ehrenamt in

der Kinder- und Jugendarbeit gleichzusetzen ist. Fasst man diese Kategorien zusammen (inklusive Sport), dann kommt man auf einen Anteil von etwa 26 Prozent aller Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren, die in den Organisationen ehrenamtliche Funktionen innehaben und Aufgaben übernehmen. Absolut wären das rund 2,6 Mio. junge Menschen.

Auch wenn über diese Angaben das freiwillige Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit nicht immer klar abgegrenzt werden kann, ist Kinder- und Jugendarbeit für junge Menschen ein zentrales Feld für freiwilliges, ehrenamtliches Engagement. *Gadow* und *Pluto* (2014) haben in einer Zusammenschau einschlägiger Untersuchungen die Tätigkeitsschwerpunkte von Ehrenamtlichen in den Jugendverbänden bilanziert. Frauen engagieren sich nach dieser Studie deutlich häufiger im Bereich der Leitung von Kindergruppen, Männer hingegen verstärkt im Bereich von Jugendgruppen sowie in Leitungsaufgaben. Gemäß *JuleiCa*-Report 2011 (vgl. Pothmann/Sass 2011) sind drei Viertel der *JuleiCa*-Besitzerinnen und Besitzer mit der Organisation und Durchführung von Freizeiten beschäftigt – auf die insgesamt gültigen *JuleiCas* bezogen wären das immerhin ca. 95.000 Jugendliche – und fast 60 Prozent mit der pädagogischen Betreuung und Anleitung einer Gruppe. Seltener anzutreffen sind Tätigkeiten wie Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Interessenvertretung und Mitsprache oder Vorstands- und Verwaltungstätigkeiten (ca. 76.000 Jugendliche) (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 135).

Auch der *Freiwilligensurvey* 2014 gibt Hinweise (ohne dass die Abgrenzungen der Handlungsfelder einen klaren Einschluss oder eine Abgrenzung zur Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen) auf inhaltliche Ausrichtungen des Engagements von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ehrenamtlich Tätige zwischen 14 und 25 Jahren benennen eine ganze Reihe von Tätigkeitsschwerpunkten (vgl. Abb. 6–6).

Abbildung 6-6

Tätigkeitsschwerpunkte beim freiwilligen Engagement
Jugendliche von 14 bis 25 Jahren, Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: Freiwilligensurvey 2014, n = 1.670, Daten gewichtet, eigene Berechnungen

Aus dem *Freiwilligensurvey* 2014 gibt es zudem Hinweise, wie sich das Engagement nach verschiedenen Merkmalen junger Menschen unterscheidet. Bezogen auf das Geschlecht zeigen sich bis zum Alter von 20 Jahren keine Unterschiede. Ab 20 Jahren geht jedoch das Engagement der jungen Frauen im Vergleich zu dem der Männer deutlicher zurück: Zwischen 20 und 25 Jahren sind 39 Prozent der jungen Frauen und 46 Prozent der jungen Männer engagiert (Freiwilligensurvey 2014, eigene Berechnungen). Erst ab Anfang des vierten Lebens-

jahrzehnts nimmt das Engagement der Frauen wieder zu, wenn sie im Kontext von Familiengründung freiwillige Aufgaben in Kindergarten und Schule übernehmen (vgl. für den Freiwilligensurvey 2009 auch Picot 2012).

Differenziert man nach formalem Bildungsabschluss, zeigen sich auch da Unterschiede: Der Anteil der freiwillig Engagierten im Jahr 2014 ist bei Jugendlichen mit einem niedrigen formalen Bildungshintergrund (28 %) deutlich geringer als bei Jugendlichen mit einem mittleren Bildungshintergrund (46 %) oder einem höheren Bildungshintergrund (54 %) (Freiwilligensurvey 2014, eigene Berechnungen).

Auch die Verwurzelung in einer Region kann sich positiv auf das Engagement auswirken. Junge Menschen, die ihren Wohnort zumindest einmal gewechselt haben, sind deutlich weniger engagiert, als die bislang am Ort Verbleibenden: So zeigen sich Unterschiede im Engagement junger Menschen, die weniger als drei Jahre (42 %), drei bis zehn Jahre (46 %) und länger als zehn Jahre am Wohnort leben (52 %, Freiwilligensurvey 2014, eigene Berechnungen).

Zudem zeigt der *Freiwilligensurvey*, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger freiwillig engagiert sind, dass aber der Anteil mit der Generationenfolge steigt (für die 14- bis 25-Jährigen: eigene Migrationserfahrung 24 %, 2. Generation 43 %, ohne Migrationshintergrund 53 %; Freiwilligensurvey 2014, eigene Berechnungen). Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind insbesondere deutlich seltener in Vereinen und Initiativen engagiert. In der Schule besteht dagegen kein Unterschied im Engagement zwischen jungen Menschen ohne Migrationshintergrund oder Migrationshintergrund in der 2. Generation. Befunde dazu, z. B. bezogen auf die Funktion der Schülersprecherin bzw. des Schülersprechers bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt der *DJI-Survey AID:A*.

Weiter gibt es in der Forschung Hinweise, dass das Ausmaß der ehrenamtlichen Tätigkeit auch in Zusammenhang mit der Tradition freiwilligen Engagements im Herkunftsland zu sehen ist und somit geringere Engagementquoten eher aus der Tradition der Herkunftsländer heraus als mit einer Verweigerungshaltung gegenüber der Gemeinschaft, in der die Menschen aktuell leben, zu erklären sind (vgl. Voicu/Rusu 2012). Zudem erfolgt der Einstieg junger Menschen in Vereine und Verbände vor allem über Eltern, Geschwister und Verwandte sowie über Freunde. Sind diese jedoch nicht selbst engagiert, weil sie z. B. erst vor kurzem zugewandert sind, so erklärt dies möglicherweise, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener einen Zugang in klassische Vereine und Verbände finden.

Die empirischen Befunde geben allerdings nur einen Ausschnitt dessen wieder, welche Formen von Kinder- und Jugendarbeit Jugendliche nutzen, wie häufig und wo sie aktiv sind und sich freiwillig engagieren. Da die Angebotspalette sehr vielfältig ist, manche Angebote auch von den Jugendlichen nicht der Kinder- und Jugendarbeit zugeordnet werden bzw. in Eigenverantwortung erfolgen – ohne, dass die Jugendlichen diese Tätigkeiten als Kinder- und Jugendarbeit oder als ehrenamtliches Engagement verstehen –, ist eine vollständige Erfassung von Aktivitäten „der Kinder- und Jugendarbeit“ aus Sicht von Jugendlichen kaum möglich. Die vorliegenden Daten belegen dennoch, dass auch heute noch für einen nicht geringen Teil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit attraktive Möglichkeiten eröffnen, ihre Freizeit zu gestalten.

6.4.2 Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht der Jugendlichen

Kinder- und Jugendarbeit ist ein Infrastrukturangebot, das junge Menschen aus ganz unterschiedlichen Gründen wahrnehmen oder auch nicht wahrnehmen. Die bislang vorgelegten Befunde zur Nutzung der Kinder- und Jugendarbeit durch Jugendliche und ihre Mitwirkung in Formen freiwilligen Engagements lassen die Frage unbeantwortet, was junge Menschen mit ihrer Teilnahme und ihrer Mitwirkung an den Angeboten verbinden und vor allem, wie sie die Angebote für ihre persönliche Entwicklung einschätzen. Aus dem Besuch eines Jugendzentrums lässt sich zwar auf ein subjektives Interesse schließen, nicht jedoch darauf, was Jugendliche mit dem Besuch verbinden. Insofern werden im folgenden Abschnitt die Gründe und Motive für den Besuch eines Jugendzentrums in den Mittelpunkt gerückt.

Aus Hinweisen der Träger sind zahlreiche Gründe bekannt, die Jugendliche dazu bewegen, an Angeboten teilzunehmen, sie für ihre Freizeit zu nutzen und sich zu engagieren (vgl. Ilg 2015; Fauser u. a. 2006). Danach befragt, äußern Jugendliche aber durchaus sehr konkrete Vorstellungen und Wünsche. Allerdings gibt es nur wenig gesicherte Befunde, die etwas darüber aussagen, wie die tatsächliche subjektive Einschätzung Jugendlicher zur Kinder- und Jugendarbeit ist, vor allem nicht derjenigen, die durch die Angebote nicht erreicht werden, die

sich aus den Orten der Kinder- und Jugendarbeit zurückgezogen haben oder nicht zur Zielgruppe eines Trägers der Kinder- und Jugendarbeit gehören.

Vordergründig kann aus den vorliegenden Daten geschlossen werden, dass die Orte der Kinder- und Jugendarbeit als Anziehungspunkte für Jugendliche von Interesse sind, weil sie dort Möglichkeitsräume und Treffpunkte für sich erkennen. Die spezifischen Funktionen, die Jugendliche Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zuweisen und mit Erwartungen verbinden, dürften von der subjektiven Einschätzung geprägt sein, welche Möglichkeiten ihnen eröffnet werden, aber auch, wie eigenständig sie diese wahrnehmen können (vgl. Richter u. a. 2007; Riekmann 2011; von Schwanenflügel 2015).

Schmidt zeigt in seiner Aufarbeitung vorhandener lokaler Erhebungen und Befunde, dass sich die Erwartungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr stark auf altersgemäße Angebote, auf eigene Räume, auf Öffnungszeiten, Musikveranstaltungen u. a. m. konzentrieren (vgl. Schmidt 2011, S. 60ff.). Andere Studien weisen darauf hin, dass diejenigen Jugendlichen, die über eine längere Zeit die Kinder- und Jugendarbeit für sich nutzen oder selber zu einem integralen Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort geworden sind – etwa durch eine verantwortliche Stellung in einem Verband oder einer Jugendeinrichtung – auch zu den Angeboten eine dem Grunde nach positive subjektive Einschätzung haben (vgl. Fauser u. a. 2006).

Eine Sonderrolle nehmen der Sport und die Aktivität in Sportvereinen ein. Sport ist unter den Freizeitaktivitäten junger Menschen eindeutig am häufigsten vertreten; er begleitet Heranwachsende seit ihrer Kindheit. Für viele nimmt er aber im Jugendalter nicht mehr nur im Verein, sondern auch in anderen Zusammenhängen, z. B. der mobilen Jugendarbeit oder selbst organisierten Möglichkeiten, einen wichtigen Stellenwert in ihrer Freizeit ein (vgl. AID:A 2014; Shell Deutschland Holding 2015; Maschke u. a. 2013; Grgic/Züchner 2013).

Die Breite und Vielfalt subjektiver Motive und Interessenlagen von jungen Menschen zeigt, bezogen auf den Besuch eines Jugendzentrums, der *AID:A-Survey* 2014. Im Rahmen dieses Surveys wurden Jugendliche, die in den letzten zwölf Monaten ein Jugendzentrum besucht haben, danach befragt, was ihnen dort wichtig ist (vgl. Abb. 6–7).

Abbildung 6-7

Bedeutung der Nutzungsmöglichkeiten eines Jugendzentrums für Jugendliche
Jugendliche von 12 bis 17 Jahren, Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: AID:A II 2014, Daten gewichtet; zusammengefasste Items „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“, n = 753, eigene Berechnungen

„Freunde treffen“ ist für nahezu alle Befragten der wichtigste Anlass für einen Besuch im Jugendzentrum. „Leute kennenlernen“, „Angebote nutzen können“, „Selbst was machen/organisieren können“, aber auch „Freizeit ohne Geld ausgeben“ folgen in etwa gleicher Häufigkeit als wichtige Elemente des Besuchs von Jugendzentren. „Tipps bekommen“, was auch als eine Form von Beratung verstanden werden kann, betrachten immerhin noch etwa zwei Drittel als wichtig, während „von zu Hause weg sein“ nur von knapp der Hälfte der Jugendlichen als bedeutsam eingeschätzt wird (da zwischen den Geschlechtern keine bedeutsamen Unterschiede bestehen, wurde auf eigene Darstellung verzichtet). Unterscheidet man nach regelmäßigem und gelegentlichem Besuch, fällt auf, dass fast alle Antwortmöglichkeiten bei einem regelmäßigen Besuch eine signifikant höhere Bedeutung haben. Insgesamt treten so vor allem soziale Beziehungen und Angebote bzw. selbst organisierte Aktivitäten in den Freizeiteinrichtungen als besonders bedeutsam hervor.

Die subjektive (positive) Haltung hängt darüber hinaus stark von den binnenstrukturellen Voraussetzungen und natürlich von den inhaltlichen Möglichkeiten ab, die die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit bieten. So ist es für Jugendliche offenbar besonders wichtig, dass sie durch die Kinder- und Jugendarbeit in ihren Möglichkeiten nicht eingeengt oder „vereinnahmt“ werden, sondern dass für sie offene und unverbindliche Angebote vorhanden sind (Schulz 2013, S. 52). Sie nutzen damit die Angebotsvielfalt und ordnen sie ihren jeweiligen Interessenlagen zu. So zeigt etwa die Befragung der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in München, dass ein nicht geringer Teil der Jugendlichen diese Orte als Treffpunkte und Orte des informellen Lernens für sich nutzt. Die Studie zeigt auch, dass es oft erst einige Zeit und das Wissen um Beteiligungsmöglichkeiten braucht, damit sich Jugendliche aktiv in die Gestaltung der Einrichtung einbringen (vgl. z. B. Klöver u. a. 2008).

Eine aktive Teilnahme scheint daher sowohl in den offenen als auch in den verbandlichen Angeboten einen besonderen Stellenwert in der Bewertung der Kinder- und Jugendarbeit durch Jugendliche einzunehmen. Partizipation ist ein Charakteristikum der Kinder- und Jugendarbeit, das für Jugendliche einen hohen Stellenwert besitzt. Ihre eigenen Interessen und Anliegen einbringen und realisieren zu können, beeinflusst daher ihre Haltung gegenüber der Kinder- und Jugendarbeit nachhaltig. Auf diese Weise sind sie nicht „nur“ Empfängerinnen und Empfänger oder passive Konsumentinnen und Konsumenten von Dienstleistungen, sondern werden zu Ko-Produzentinnen und -produzenten (vgl. Schulz 2013, S. 54).

Kennzeichnend ist in diesem Zusammenhang – und das markiert einmal mehr die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Selbstpositionierung junger Menschen –, dass sie als Teilnehmende ihren Status und ihre Position in der Einrichtung bzw. im Verband finden wollen. Hierbei ist zwischen Regelbesuchenden (den Stammbesuchern und Stammbesucherinnen) und den nur sporadisch die Einrichtung aufsuchenden Besucherinnen und Besuchern zu unterscheiden (vgl. insgesamt Züchner 2003; ähnlich auch Klöver u. a. 2008; Liebig 2004). Mehr als ein Viertel der Befragten äußern in der *NRW-Jugendstudie*, dass sie sich im Jugendzentrum anerkannt fühlen – darunter deutlich mehr Jungen (32 %) als Mädchen (25 %) (vgl. Maschke u. a. 2013).

Bei Jugendlichen, die in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit mitwirken, spielen offenbar die Interessen eine stärkere Rolle. Ziele der Verbände – etwa religiöse Haltungen, politisches oder gewerkschaftliches Engagement, sportliche Aktivitäten – sind auch ausschlaggebend dafür, ob Jugendliche sich einem Verband zugehörig fühlen oder nicht (vgl. z. B. Ilg u. a. 2014; Gadow/Pluto 2014). Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass Jugendliche von vorneherein festgelegt sind und dabei auch bleiben (vgl. Bruner/Dannenbeck 2002). Einzelne Befunde, wie z. B. aus dem Bereich der evangelischen Jugend, weisen zudem darauf hin, dass Jugendliche ihre Beteiligung im Verband auch allgemein als eine Form der Begegnung, der Identitätssuche, des Engagements und der Freizeit ansehen (vgl. Fauser u. a. 2006; ähnlich Corsa 2008; Ilg u. a. 2014; Richter u. a. 2007, S 48).

Die Zugehörigkeit zu einem Verband ergibt sich für Jugendliche immer noch häufig über Freundinnen und Freunde und Familie. Sie kann in eine Mitgliedschaft münden, dies ist aber nicht immer das ursprüngliche Ziel. Mitglied sein zu wollen, ist vielmehr ein Ausdruck positiver Einschätzung und hoher Identifikation (vgl. Richter 2011). Allerdings sprechen viele Verbände nicht mehr von Mitgliedern sondern von Nutzerinnen und Nutzern und Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. Abs. 6.3). Die Verbände können sich hier im Vergleich zu früheren Zeiten durch unterschiedliche Entwicklungen (demografische Veränderungen, Erosion traditioneller Milieus u. a.) nicht mehr auf die Milieugebundenheit und den damit verbundenen „selbstverständlichen“ Zugang Jugendlicher aus bestimmten Milieus verlassen (vgl. Rauschenbach 2009a, 2010).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des veränderten Freizeitverhaltens und des Wandels der Lebenslagen Jugendlicher, der Konkurrenz mit kommerziellen und medialen Angeboten und den Entwicklungen im Schulbereich, ist für Jugendliche auch die Frage nach der aufzubringenden Zeit für die Kinder- und Jugendarbeit wich-

tig für ihre Einschätzung. Insbesondere die Verdichtung des Schulalltags oder des Studiums hat die Haltung junger Menschen beeinflusst und evtl. auch verändert. So äußern die in der Studie von *Lange* und *Wehmeyer* befragten Jugendlichen zwar, dass sie mehr als 40 Prozent ihrer freien Zeit in ihrem Verband verbringen wollen (vgl. Lange/Wehmeyer 2014), diese Zeit konkurriert aber mit anderen Interessen und Pflichten. Der Ausbau der Ganztagsschule und die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre, aber auch die zeitliche Intensivierung des Studiums infolge der Umstellung auf sehr viel schulischer ausgerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge bleibt nicht ohne Einfluss auf die Bereitschaft junger Menschen mit Blick auf die Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit.

Wenngleich dies zwar individuell wichtige Faktoren sein mögen, haben sie jedoch – was den Besuch von Einrichtungen/das ehrenamtliche Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit angehen – insgesamt quantitativ keine so große Auswirkung (vgl. Züchner 2013). Ein Blick auf diejenigen, die durch die Kinder- und Jugendarbeit erreicht werden, zeigt, dass sich Aktivitäten häufig auf das Wochenende konzentrieren und sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mehr Flexibilität in den zeitlichen Dispositionen der Angebotsstrukturen wünschen. Dies könnten Indizien für die zeitliche Übermacht der Schule und ihrer Auswirkung auf die Freizeit Jugendlicher und ihrer Möglichkeiten sein (vgl. ebd.).

So bleibt die Erkenntnis aus den vorliegenden Hinweisen und Befunden, dass die subjektiven Einschätzungen Jugendlicher und junger Heranwachsender davon abhängen, ob und wie sie mit der Kinder- und Jugendarbeit in Kontakt kommen, ob es eher zufällige oder auch nur einmalige „Treffen“ sind oder ob die Angebote der Einrichtungen und Jugendverbände längerfristig ihren Interessen entsprechen. Die Einschätzungen Jugendlicher gegenüber der Kinder- und Jugendarbeit sind von einer Vielfalt an unterschiedlichen Kriterien bestimmt, die sich zum einen auf Aspekte beziehen, die außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit liegen und zum anderen direkt auf die Kinder- und Jugendarbeit, etwa wenn es darum geht, welche Erfahrungen sie dort machen und welche Gleichaltrigen sie dort treffen können, aber auch welche Entfaltungsmöglichkeiten und Räume sich ihnen bieten.

6.4.3 Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit stellt einen vielfältigen Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher dar. Um diese Prozesse konkreter bestimmen zu können, sind in den letzten Jahren einige, wenngleich sicherlich noch zu wenige, Forschungsprojekte angestoßen worden. Gefragt wird in den Studien, welche lern- und bildungsbezogenen Möglichkeitsräume sich Jugendlichen etwa in der Familie, in der Peergroup und vor allem auch in pädagogischen Settings wie der Kinder- und Jugendarbeit eröffnen (vgl. etwa Düx u. a. 2008; Golenia/Neuber 2010; Schulz 2010). Damit wird zunehmend der Tatsache Rechnung getragen, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht an einen spezifischen Ort, wie etwa die Schule, gebunden sind, sondern sich über das gesamte Spektrum jugendlicher Lebenswelten entfalten (Deutscher Bundestag 2005; Grunert 2012b). Insbesondere die Diskussionen zum non-formalen und informellen Lernen lenkten die Aufmerksamkeit auf die vielfältigen Lernorte und Lernanlässe – und dabei immer wieder auch auf die Kontexte der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. z. B. Seckinger u. a. 2016b; zur generellen Diskussion um informelles Lernen vgl. Harring u. a. 2016).

Von Interesse ist dabei zum einen allgemein, wie sich Lern- und Bildungsprozesse in den spezifischen Settings der Kinder- und Jugendarbeit entfalten können; zum anderen wird im Anschluss an die Kompetenzmessungen der Schulleistungsstudien danach gefragt, welche Kompetenzen als Ergebnisse dieser Lern- und Bildungsprozesse junge Menschen in diesen Arrangements erwerben.

Diese Fragestellungen zum Gegenstand empirischer Studien zu machen, drängte sich nach der *PISA-Studie* 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und den daran anschließenden Debatten in der Kinder- und Jugendarbeit geradezu auf, da der Kinder- und Jugendarbeit schon seit Langem nicht nur ein Bildungsauftrag, sondern auch „Bildungsleistungen“ zugeschrieben, und auch von ihr eingefordert werden (Deutscher Bundestag 2005, S. 241).

Damit stellt sich aber gleichsam die Frage danach, wie Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit empirisch eingeholt werden können. Denn wie plausibel die oben genannten Fragen auch erscheinen, so schwierig sind sie empirisch zu beantworten. Zum einen sind mit Begrifflichkeiten, wie „Bildungsprozesse“, „Erfahrungen“, „Lernen“ oder „Kompetenzen“ sehr unterschiedliche theoretische Konzeptionen verbunden, die wiederum differente Gegenstandsbezüge und methodische Zugänge implizieren. Zum anderen stellt sich die Frage, wie Prozesse und Produkte von Lernen und Bildung angemessen untersucht und an einen spezifischen

Lern- oder Bildungsort, wie die Kinder- und Jugendarbeit (oder auch die Schule) rückgebunden werden können. Insbesondere die individuelle Eigenlogik von Bildungsprozessen, die in pädagogischen Arrangements allenfalls angeregt bzw. ermöglicht, aber durchaus auch beschränkt werden können und immer auch in andere intersubjektive Zusammenhänge eingebettet sind, erschwert die Frage nach der methodischen Zugänglichkeit. Während ein rein quantitativer Zugang die Notwendigkeit nach sich zieht, von der Dynamik individueller Lern- und Bildungsprozesse und deren Entfaltungsbedingungen zu abstrahieren und „Bildung“ oder „Kompetenz“ auf von außen angelegte und operationalisierbare Begriffskonstruktionen und daran sich orientierende Niveaustufen reduziert, können qualitative methodische Zugänge keine Messungen liefern oder Verteilungsaussagen machen. Zudem muss insbesondere im Hinblick auf informelle Lernprozesse die Frage der methodischen Einholbarkeit gestellt werden: „Weil informelles Lernen prinzipiell immer, überall und zu allen Themen denkbar ist, aber nicht unbedingt auch erfolgt, entzieht es sich weitgehend einer unaufwendigen wissenschaftlichen Beobachtung (....)“ (Rauschenbach 2016, S. 807f.).

Aktuell finden sich für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit einige wenige Untersuchungen, die sich diesem Handlungsfeld unter einer solchen lern- und bildungsbezogenen Perspektive nähern. Diese setzen zum großen Teil auf Selbstauskünfte der Jugendlichen, die sowohl über standardisiert-quantitative Verfahren (etwa Düx u. a. 2008; Gensicke/Geiss 2010) als auch und vor allem über qualitative Zugänge (etwa Golenia/Neuber 2010; auch Düx u. a. 2008) erhoben werden. Nur vereinzelt finden sich Untersuchungen, die über Beobachtungsdesigns versuchen, Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund ihrer sozialen, strukturellen und materiellen Konstitutionsbedingungen in all ihren Besonderheiten sichtbar zu machen (Delmas u. a., 2004; auch Schulz 2010).

Für das ehrenamtliche Engagement in Vereinen und Verbänden liegen mittlerweile Untersuchungen vor, die positive Einflüsse vor allem am subjektiv erlebten Kompetenzzuwachs (vgl. Düx u. a. 2009; Hübner 2010), an der Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Heath 1999) sowie an Zusammenhängen zwischen Engagement, sozialem Bewusstsein und politischer Beteiligungsbereitschaft (vgl. Reinders 2009) festmachen. Das ehrenamtliche Engagement in Vereinen und Verbänden erscheint zudem durch die bestehenden Möglichkeiten, auf freiwilliger Basis Verantwortung zu übernehmen, die Arbeit an den eigenen Interessen zu orientieren sowie in Gruppenprozesse eingebunden zu sein, besondere Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse zu bieten. In ähnlicher Weise kommen Untersuchungen, die sich auf den Kompetenzerwerb im Vereinssport beziehen, zu dem Schluss, dass neben dem Erwerb motorischer Fähigkeiten vor allem auch soziale und personale Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen, die eher beiläufig und ungeplant in verschiedenen Handlungssituationen im gemeinsamen Handeln mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters, Trainern und Übungsleitern erworben werden. Vor allem auf der Basis gegenseitiger Verantwortungsübernahme können sich neue Sichtweisen auch im Horizont von „Heterogenität“ entfalten (vgl. Golenia/Neuber 2010). Jugendliche schreiben demnach ihrer Sportvereinsaktivität einen Kompetenzerwerb zu, der sich auf viele unterschiedliche Dimensionen erstreckt, vor allem aber soziale Kompetenzen betrifft (ebd., S. 204). Auf den ersten Blick überrascht, dass beim Sport nicht nur die sportliche Tätigkeit motiviert, sondern Sportvereine als Knotenpunkte im Netzwerk sozialer Beziehungen geschätzt werden.

Insbesondere das ehrenamtliche Engagement von Jugendlichen ist nicht nur für solche Lern- und Bildungsprozesse relevant, die die Bearbeitung der Kernherausforderungen der Selbstpositionierung und Verselbstständigung ermöglichen, sondern ist ebenso mit spezifischen Qualifizierungen verbunden. So gehen damit häufig Aufgaben einher, die eines spezifischen Fachwissens bedürfen, wofür auch im formalisierten Rahmen (Weiter-)Qualifikationsangebote zur Verfügung stehen. Dabei haben nach den Daten des *Freiwilligensurveys* (vgl. Simonson/Romeu Gordo 2016; für den Freiwilligensurvey 2009 Gensicke/Geiss 2010) 23 Prozent der befragten 14- bis 29-Jährigen bereits mehrfach und 15 Prozent mindestens einmal an Kursen oder Seminaren zur Weiterbildung für das ehrenamtliche Engagement teilgenommen, die einen wichtigen Bereich (jugend-)verbandlicher Bildungsarbeit darstellen (Simonson/Romeu Gordo 2016, S. 360). Fast alle Jugendlichen geben an, dass sie durch die freiwillige Tätigkeit Fähigkeiten erworben haben, die für sie persönlich wichtig sind. Der *Freiwilligensurvey* weist gleichzeitig darauf hin, dass sowohl im Hinblick auf die qualifikationsbezogenen Angebote und die artikulierten Lerneffekte zwischen unterschiedlichen Inhalten und Formen des Engagements unterschieden werden muss.

In den letzten Jahren geraten zunehmend auch die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Orte von Lern- und Bildungsprozessen in den Fokus empirischer Forschung (vgl. Cloos u. a. 2009; Delmas u. a. 2004; Müller u. a. 2005a; Schulz 2010). Deutlich wird hier, dass offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer spezifischen Struktur und Qualität einen besonderen Möglichkeitsraum für individuelle Lern-und Bildungsprozesse

Jugendlicher auf ganz unterschiedlichen Ebenen bietet. Spezifika liegen zum einen in der besonderen pädagogischen Beziehungskonstellation zwischen Erziehungs-, Beratungs-, Dienstleistungs- und Freundschaftsbeziehungen, die in dieser Mischung immer wieder aufrechterhalten und neu ausbalanciert werden müssen. Ähnliches gilt auch für die Jugendlichen untereinander, die nicht in vorgegebene Sozialzusammenhänge, wie etwa in schulischen Klassenstrukturen, eingebettet sind, sondern ihre Rollen und Regeln untereinander auch immer wieder neu aushandeln müssen. Diese unbestimmten Beziehungssituationen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit eröffnen den Jugendlichen ein Lernfeld für differente Beziehungsformen, und dies vor allem dann, „wenn der Umgang mit den unterschiedlichen Ebenen aktiv und glaubwürdig gestaltet wird“ (Müller u. a. 2005b, S. 153). Zum anderen bildet die spezifische Verbindung von „bildungsfördernder Intervention“ im Sinne von konkreten, pädagogisch geplanten Angeboten und „bildungsfördernden Antworten“ im Sinne situativen, individuellen und kontextbasierten Eingehens auf die Handlungen der Jugendlichen im Jugendarbeitsalltag ein weiteres Spezifikum der offenen Jugendarbeit, das ebenfalls als unterstützend für individuelle Lern- und Bildungsprozesse beschrieben wird (Müller/Schulz 2005). Dieses Changieren zwischen gegebenem Angebot und individueller Aneignung durch die Teilnehmenden bietet eine spezifische Chance, jugendliche Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten.

Gegenüber diesen sehr offenen Angebotsformen rückten in der Studie von *Düx u. a.* (2008) neben Initiativen wie Greenpeace, Attac und offenen Angeboten wie Jugendclubs und -treffs vor allem die vielfältigen Formen der freiwilligen Engagements innerhalb der etablierten Organisationen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Kirchen und andere religiöse Organisationen, Sportvereine und -verbände, Kinder- und Jugendverbände, Parteien, Gewerkschaften und deren Jugendorganisationen, Schule und Hochschule, Kultur, Hilfs- und Rettungsdienste, vgl. Düx u. a. 2008, S. 75). Auf der Basis von Selbstauskünften von Personen im Alter zwischen 24 und 40 Jahren, die vor ihrem 22. Lebensjahr freiwillig und ehrenamtlich engagiert waren, und einer entsprechende Vergleichsgruppe nicht-engagierter Personen, zielte die Studie auf die Erfassung der in diesen Setting erworbenen Kompetenzen – wobei ein breiter Kompetenzbegriff, von personalen, sozialen, instrumentellen und anderen Kompetenzen zugrunde gelegt wurde. Die Studie liefert eine Reihe von Hinweisen dafür, dass „Jugendliche (…) sich nicht vorrangig aus altruistischen Motiven (engagieren), sie tun es vermutlich auch nicht, um etwas zu lernen oder um ihre personellen und sozialen Kompetenzen zu entfalten. Wohl aber ist der Erwerb solcher Kompetenzen (…) ein wesentlicher Nebeneffekt“ (Düx u. a. 2008, S. 258). „Lernen en passant“ (ebd., S. 229) haben die Autorin und die Autoren diese Form von Lern- und Bildungsprozessen genannt und als charakteristisch für wenig didaktisierte, außerschulische Settings ausgewiesen.

Liefern schon die Daten bei *Düx u. a.* (2008) Hinweise, dass das freiwillige Engagement auch Bedeutung für die Ausbildung der eigenen Identität hat, so rückt dieses Thema in der qualitativ angelegten Studie von *Nierobisch* (2016) in das Zentrum der Aufmerksamkeit. In biografisch ausgerichteten Interviews mit erwachsenen Frauen wird u. a. danach gefragt, welche Rolle Vergemeinschaftungsprozesse bei der Identitätsbildung spielen. In verschiedenen Einzelporträts wird der besondere Rahmen, den bündische Jugendverbände bieten (z. B. hinsichtlich des Verhältnisses von Individuum, Gesellschaft und Gruppe), aufgespannt und es werden detailliert die jeweiligen Lernerfahrungen rekonstruiert. Resümiert werden diese auch hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation: „In Lernräumen, die sie maßgeblich mitbestimmen bzw. selbst gestalten, erleben sie nicht nur eine thematische und methodische Vielfalt, sondern vor allem die Folgen der eigenen Wirkmacht. Diese grundlegende Erfahrung wird in der weiteren Identitätsbildung zum Fundament einer biografischen Haltung der Partizipation und Verantwortungsübernahme“ (Nierobisch 2016, S. 368).

Ausschließlich diesem spezifischen Aspekt der Partizipation widmet sich die Studie von *von Schwanenflügel* (2015). In narrativen, problemzentrierten Interviews mit Jugendlichen und in Beobachtungen werden „Partizipationsbiografien“ von Jugendlichen, die sich in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren, rekonstruiert. Der Fokus liegt insbesondere auf benachteiligten Jugendlichen und ihrem Zugang zu Partizipation. Dies wird beschrieben als ein „wachsender Prozess in dem Sinn, dass die Selbst- und Mitbestimmungsanliegen und -fähigkeiten der Jugendlichen im zeitlichen Verlauf klarer hervortreten, deutlicher werden, zunehmen und sich teilweise auf ein erweitertes, gesellschaftliches Umfeld beziehen“ (ebd., S. 269) und damit auch zum Modus der Integration werden. Betont wird, dass Partizipation nicht nur eine Frage formaler Bildung, des Wissens um demokratische Verfahren und richtige Werteinstellungen, sondern vor allem ein subjektiver Aneignungs- und Bildungsprozess ist. Dieser entsteht und wird entlang der nach und nach bewusst-werdenden Handlungsmöglichkeiten entwickelt, ohne dass damit aber die Verantwortung für gesellschaftliche Partizipation allein den Subjekten zugeschoben werden soll. Herausgearbeitet wird hinsichtlich der Kinder- und Jugendarbeit, dass dieser Prozess auf entsprechend offene, an biografische Erfahrungen anschlussfähige Strukturen und Angebote, angewiesen ist.

Die zitierten Studien (vgl. auch Wahler u. a. 2004; für die Freiwilligendienste zusammenfassend Rauschenbach 2015a)[94] belegen einerseits, dass die Bildungsforschung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit noch am Anfang steht. Andererseits dokumentieren die erwähnten Studien, dass im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Lern- und Bildungsprozesse stattfinden, die offenbar auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und für die Jugendlichen nachhaltige Lern- und Bildungserfahrungen bereithalten. Nicht zuletzt wird z. B. auch in und mit Medien gelernt (vgl. Tully 1994/2004; Otto/Kutscher 2004; Tillmann 2008a).

Damit kann es auch vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 5 nicht darum gehen, Schule und Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Bildungsbedeutsamkeit konkurrierend gegenüberzustellen. Interessanter sind vielmehr Fragen danach, durch welche sozialen, strukturellen und auch materiellen Konstitutionsbedingungen sich Jugendlichen in den verschiedenen Settings Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozessen eröffnen und wie sich diese unterscheiden und darin wiederum ggf. ein Zusammenspiel bilden. Denn weder die Schule ist ausschließlich ein Ort kognitiven Wissenserwerbs im Rahmen standardisierter und formalisierter Lehr-Lernprozesse, noch ist die Kinder- und Jugendarbeit lediglich Ort der Aneignung personaler und sozialer Kompetenzen über beiläufiges und nicht-formalisiertes Lernen (Grunert 2016). Vielmehr bietet auch die Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter, die die Bearbeitung der drei Kernherausforderungen Selbstpositionierung, Verselbstständigung und Qualifikation ermöglichen. Diese bedürfen jedoch noch eingehender empirischer Untersuchungen.

6.5 Wo steht die Kinder- und Jugendarbeit? Eine Zwischenbilanz

6.5.1 Spannungsfelder

Die empirischen Beschreibungen der Kinder- und Jugendarbeit haben gezeigt, dass sie ein vielfältiges und an verschiedenen Stellen auch ein in Veränderung begriffenes Feld ist. Zugleich sind die Schwierigkeiten deutlich geworden, Kinder- und Jugendarbeit empirisch zu umreißen und damit ein annähernd umfassendes Bild über ihre Strukturen, Angebote und Inanspruchnahmen zu generieren. Verantwortlich dafür sind nicht nur die großen regionalen Unterschiede, die jeweiligen lokalen Jugendarbeitslandschaften, deren Angebote und Aktivitäten sowie deren Entwicklungen erheblich von bundesweiten Trends abweichen können; ebenso führen veränderte Lebenslagen und Bedingungen des Aufwachsens (vgl. Kap. 1, 2 und 3) sowie Veränderungen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit dazu, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit in einer komplexen Gemengelage heterogener Erwartungen, Ansprüche, Bedürfnisse und eigener fachlicher Überzeugungen immer wieder neu justieren muss:

- Aus Sicht der Jugendlichen ist dabei vor allem die gute Erreichbarkeit und Zugänglichkeit nicht kommerzialisierter Orte, an denen sie ihren eigenen Interessen nachgehen können, Gemeinschaft unter Gleichaltrigen herstellen können, Unterstützung finden und ggf. selbst Verantwortung wahrnehmen können, entscheidend.
- Aus Sicht der politischen und administrativen Verantwortlichen steht im Vordergrund, wie gesetzliche und politische Vorgaben eingehalten und mit den Interessen Jugendlicher zusammengebracht werden; aber auch, wie (unterschiedliche) gesellschaftliche Aufträge auf der Basis der lokalen finanziellen Möglichkeiten umgesetzt werden können.
- Verbände, Einrichtungen und Träger der Kinder- und Jugendarbeit haben ein Interesse, ihre weltanschauliche und verbandliche Ausrichtung zu wahren und entsprechende inhaltliche Angebote zu machen, ihr wirtschaftliches Risiko kalkulierbar zu halten und ihrer Verantwortung, z. B. ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, aber auch den Jugendlichen gegenüber, nachzukommen.
- Schließlich sind – bisweilen auch quer oder gar im Widerspruch zu diesen Interessen – in sich vielschichtige gesellschaftliche Entwicklungen zu nennen, wie der demografische Wandel, die Mediatisierung und zunehmende kommunikative Verdichtung der Alltagswelten, der Ausbau der Ganztagsschule, die gesell-

[94] In Bezug auf die Jugendfreiwilligendienste verdeutlicht Rauschenbach (2015) u. a. Kennzeichen des Lernens in Jugendfreiwilligendiensten im Kontrast zum schulischen Lernen (z. B. Ernsthaftigkeit statt Künstlichkeit, Kooperation statt Selektion). Thematisiert werden in Bezug auf die zusammengetragenen empirischen Befunde zum Lernen in Freiwilligendiensten auch die diesbezüglich existierenden Abgrenzungsschwierigkeiten zu anderen Lebensbereichen und die Frage der Belastbarkeit von Selbsteinschätzungen hinsichtlich der eigenen Lernerfahrungen.

schaftliche Debatte um Bildung und die Inklusionsanforderung, die öffentliche Hinwendung zu Kindern und Kinderbetreuung, die Betonung des Kinderschutzes, finanzielle Restriktionen vieler Kommunen, die das Feld und seine Akteure vor neue Herausforderungen stellen und Anpassungsprozesse erzwingen.

Lokal haben sich mit der Zeit aus diesen Gemengelagen sehr unterschiedliche Angebote, Einrichtungsformen, Trägerstrukturen und konzeptionelle Schwerpunkte entwickelt. Die damit für die Kinder- und Jugendarbeit einhergehenden Spannungsfelder sind in vielen Fällen keineswegs neu, aber sie erhalten durch die derzeitigen Entwicklungen neue Dynamiken. Vor dem Hintergrund der Perspektive des Berichtes sind diese Spannungsfelder daraufhin zu betrachten, ob Kinder- und Jugendarbeit noch ein Angebot für Jugendliche ist und sich ihre Prinzipien dort noch wiederfinden. Im Folgenden werden einige dieser Spannungsfelder näher skizziert.

6.5.1.1 Offenheit für alle und Zielgruppenbezug

Eines dieser fast schon klassischen Spannungsfelder im gleichsam neuen Gewand bezieht sich auf die Frage, ob die Kinder- und Jugendarbeit alle Jugendlichen erreicht und erreichen kann und welche und wie viele Jugendliche sie tatsächlich erreicht. Die zuvor dargestellten Forschungsergebnisse belegen, dass erstens die verschiedenen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit offenbar in sehr unterschiedlicher Weise junge Menschen ansprechen. Und zweitens provozieren die Zahlen und Prozentwerte immer wieder die Nachfrage nach dem Stellenwert der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die gesamte Altersgruppe. Mehr oder weniger latent werden ihr Stellenwert und damit auch ihre öffentliche Förderung mit dem Argument in Frage gestellt, dass immer weniger junge Menschen die Angebote in Anspruch nehmen würden.

Für die Kinder- und Jugendarbeit ergibt sich daraus ein Dilemma: Geht es ihr um möglichst alle oder lieber um ausgewählte Zielgruppen Jugendlicher? Soll sie sich möglichst profiliert an ihren jeweiligen Inhalten orientieren oder sich breit gefächert möglichst Vielen öffnen? Das Dilemma lässt sich exemplarisch am Beispiel der offenen Kinder- und Jugendarbeit verdeutlichen. Die meisten Einrichtungen haben den Anspruch, für alle jungen Menschen offen zu sein. In der Realität erreichen sie, je nach Angebot und Einrichtung, häufig nur ganz bestimmte Jugendliche und junge Erwachsene. Die Empirie, sowohl aus der Perspektive der Jugendlichen als auch aus der Sicht der Jugendzentren zeigt, dass offene Einrichtungen im Durchschnitt häufiger männliche Jugendliche mit einem niedrigeren Bildungsabschluss und oft auch Migrationshintergrund erreichen (vgl. auch Abs. 6.3). Dabei gilt allerdings immer auch, dass es Einrichtungen und Regionen gibt, die eine davon abweichende Zusammensetzung der die Einrichtung aufsuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben.

Innerhalb dieses schon immer bestehenden Spannungsfeldes zeichnen sich Entwicklungen ab, für die die Frage, ob die Kinder- und Jugendarbeit heute noch ein Angebot für Jugendliche ist, neu bilanziert werden muss. Eine dieser Entwicklungen bezieht sich auf die *Altersgruppe*. Die Empirie zeigt, dass die Gruppe der Jugendlichen noch immer die Hauptzielgruppe der Kinder- und Jugendarbeit ist, zugleich wird an ihr aber auch offensichtlich, dass ein nicht unwesentlicher Teil der Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendarbeit heute die Altersgruppe der Kinder ist. Verantwortlich dafür ist u. a. eine gesellschaftliche Erwartungshaltung an das Praxisfeld, sich stärker an der Sicherstellung der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern zu beteiligen.

Für die Verbände und Einrichtungen kann damit die Hoffnung verbunden sein, neue Zielgruppen zu erreichen, ihre gesellschaftliche Legitimation zu verbessern, für ihre Prinzipien und pädagogischen Ansätze zu werben oder zusätzliche Ressourcen zu erschließen. Zugleich sind aber auch herausfordernde Wechselwirkungen mit den bisherigen Angeboten und den erreichten Zielgruppen zu erkennen. Jene Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Beispiel, die Angebote der Nachmittagsbetreuung unterbreiten, werden häufiger von Kindern besucht als Einrichtungen, die kein solches Angebot unterbreiten. Und 30 Prozent der Jugendzentren nehmen nach eigenen Angaben eine Verjüngung ihrer Besucherschaft wahr (Seckinger u. a. 2016a).

Kinder- und Jugendverbände orientieren sich ebenfalls an immer jüngeren Altersgruppen, auch um in der Konkurrenz mit anderen Verbänden und Vereinen bei der Suche nach Nachwuchs nicht abgehängt zu werden (vgl. Voigts 2011, 2015). Diese Befunde sind Ausdruck eines sich für die Kinder- und Jugendarbeit verschärfenden Spannungsfeldes: Wie kann die Nachfrage nach den Angeboten der Betreuung von Schulkindern gedeckt werden, ohne dass Angebote für Jugendliche und junge Erwachsenen darunter leiden? Denn spielen Kinder in den Angeboten oder der Einrichtung eine größere Rolle, so erlangen Fragen – beispielsweise zur Aufsichtspflicht oder inwiefern Selbstverwaltung noch möglich ist – eine größere Bedeutung.

Auch in Bezug auf die Ausstattung der Räume können Interessenkonflikte zwischen unterschiedlichen Altersgruppen entstehen. Die Fachkräfte stehen ebenfalls vor jeweils anderen Anforderungen, wenn die pädagogische

Auseinandersetzung über jugendtypischem Verhalten auch im Beisein von Kindern oder ausschließlich unter Jugendlichen geführt werden muss.

Die Frage, wen die Kinder- und Jugendarbeit mit den Angeboten erreicht, wird darüber hinaus durch die demografische Entwicklung beeinflusst. Insbesondere in ländlichen Regionen und Regionen, die von Abwanderung betroffen sind, wird es problematisch, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit noch aufrecht zu halten, wenn die Zahl der Jugendlichen immer geringer wird. Dies ruft einerseits automatisch Sparinteressen auf den Plan und wirft andererseits für die Kinder- und Jugendarbeit die Frage auf, wie überhaupt noch Orte und Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene bereitgestellt werden können.

Die Kinder- und Jugendarbeit steht dabei vor einem strukturellen Dilemma. Einerseits ist es offensichtlich, dass allein zwei Jugendliche noch keine Jugendverbandsgruppe ergeben und der Jugendhausbesuch wenig spannend ist, wenn dort kaum andere Jugendliche getroffen werden können. Andererseits sind die Angebote, die diese Kriterien erfüllen, irgendwann nicht mehr wohnortnah und für alle gut erreichbar. Zudem können mit diesen Entwicklungen Auswirkungen auf die bisherigen Inhalte und Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit verbunden sein: Gibt es interessante Kinder- und Jugendarbeit in ländlichen Regionen dann hauptsächlich an Schulzentren, weil nur noch dort eine hinreichend große Zahl von Jugendlichen zusammenkommt? Werden Angebote dann automatisch zu stärker von Erwachsenen kontrollierten Orten und richten sie sich dann eher an Jüngere? Erreicht eine dergestalt ausgerichtete Kinder- und Jugendarbeit noch die Jugendlichen, die nicht mehr zur Schule gehen oder für die Schule kein positiv besetzter Ort ist? Wie vergewissert sich wiederum ein Jugendverband seiner eigenen Identität, wenn die Zugehörigkeit zum Verband bei den Angeboten und Aktivitäten keinerlei Rolle mehr spielt?

Ein weiterer Faktor, der die alte Frage, inwiefern die Kinder- und Jugendarbeit ihre Adressatinnen- und Adressaten erreicht, schon seit Längerem virulent hält, ist der wachsende Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Abs. 2.1.2). Diskutiert werden die damit einhergehenden Themen anhand unterschiedlicher Stichworte. Dazu gehören vor allem „interkulturelle Öffnung“, „kultursensible Kinder- und Jugendarbeit“, „antirassistische Kinder- und Jugendarbeit“, „Kinder- und Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ und – über den Migrationsaspekt hinausgehend, ihn aber beinhaltend – „diversitätsorientierte Kinder- und Jugendarbeit“.

Auch in Bezug auf diese Debatten gilt, dass sich unter dem Etikett „Kinder- und Jugendarbeit“ sehr unterschiedliche Konstellationen verbergen. Im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit gehören im Westen Deutschlands Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund schon lange zu den Hauptnutzerinnen und -nutzern z. B. der Jugendhäuser und -zentren. In den Vereinen und Verbänden sind Jugendliche mit Migrationshintergrund nach wie vor aufs Ganze gesehen unterrepräsentiert (Gaiser/Gille 2012, Seckinger u. a. 2009, Seckinger u. a. 2012). Parallel dazu ist zu konstatieren, dass zunehmend Vereine junger Migrantinnen und Migranten in die Interessenvertretungsstrukturen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene eingebunden sind (vgl. DJI-Jugendringerhebung 2015; vgl. Abs. 6.2.2). Darüber hinaus wird die öffentliche Aufmerksamkeit wieder stärker auf die bereits vorhandenen verbandlichen Aktivitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelenkt, die vor allem auch in der Quantität bislang nicht wahrgenommen wurden (vgl. z. B. Halm/Sauer 2015b, S. 28; Ilg u. a. 2014).

Auch bei diesem Thema bewegt sich die Kinder- und Jugendarbeit in einem sich verstärkenden Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, eigenen Existenzfragen und der Aufgabe, den jeweiligen Interessen der Jugendlichen nachzukommen. De facto geht es um die Frage, wie viel Heterogenität ermöglicht werden kann, ohne das eigene Profil aufzugeben.

6.5.1.2 Interessen Jugendlicher und gesellschaftliche Erwartungen

Kinder- und Jugendarbeit war schon immer durch das Spannungsfeld geprägt, das sich aus den *Interessen Jugendlicher einerseits und den gesellschaftlichen Ansprüchen und Aufträgen,* die an die Kinder- und Jugendarbeit herangetragen werden, wie z. B. Integration benachteiligter Jugendlicher, Betreuungsaufgaben, andererseits ergibt. Ob sich das Verhältnis beider Seiten eher in die eine oder in die andere Richtung verschiebt, hängt auch davon ab, inwiefern die Kinder- und Jugendarbeit als geeignet angesehen wird, den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden und wie sie sich selbst zu diesen Ansprüchen verortet. Das Thema Prävention kann exemplarisch herangezogen werden, um die Seiten in diesem Spannungsfeld zu verdeutlichen (vgl. Freund/Lindner 2001). So war die Kinder- und Jugendarbeit schon immer mit dem Auftrag konfrontiert, präven-

tive Angebote zu unterbreiten. Die Bedeutung, die der Prävention bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme zugeschrieben wird, hat sich jedoch in der fachlichen und öffentlichen Diskussion noch einmal erhöht. So sind die Erwartungen an das, was Prävention leisten kann, gestiegen und auch der Zeitpunkt, wann Prävention ansetzen soll, hat sich weiter nach vorn in die frühe Kindheit verlagert. Die im Kern richtige Idee, Problemlagen früh zu erkennen und darauf bezogene Vorsorge zu treffen, wurde dabei in den vergangenen Jahren oft überzogen (Lüders 2011b). Dies spürt auch die Kinder- und Jugendarbeit, an die immer wieder auch Erwartungen, wie z. B. die intensivere Einzelbegleitung von Jugendlichen, herangetragen werden, die mit ihrem Auftrag und auch ihrer Ausstattung mitunter nicht vereinbar sind. Zugleich führt die Lebensweltnähe der Kinder- und Jugendarbeit fast unvermeidlich dazu, dass sie mit den verschiedenen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen konfrontiert wird und vor der Schwierigkeit steht, inwieweit sie diese Bedarfe selbst auffangen kann und soll, welche Ressourcen sie dafür braucht oder ob sie an andere Stellen und Dienste weitervermitteln muss. Beides bündelt Ressourcen und erst recht, wenn es so ist, wie viele Jugendzentren dies empfinden, dass sie für manche Jugendliche der einzige Ansprechpartner sind. Diese Nachfrage und die herangetragenen Ansprüche implizieren auch inhaltliche Veränderungen, sodass sich die Kinder- und Jugendarbeit in einer unübersichtlichen Gemengelage wiederfindet, bei der sie auch vor der Frage steht, was letztlich die Interessen Jugendlicher sind und ob und wie sie diesen angemessen nachkommen kann.

6.5.1.3 Selbstorganisation und von Erwachsenen geprägte Strukturen

Ein weiteres Spannungsfeld in der Kinder- und Jugendarbeit besteht – anknüpfend an das zuvor Beschriebene – zwischen *von Erwachsenen vorstrukturierten Angeboten einerseits und Selbstorganisation Jugendlicher andererseits*. Auch für dieses seit langem bestehende Spannungsfeld lässt sich an der allgemein gestiegenen Bedeutung des Themas Bildung eine neue Qualität skizzieren. So wurde das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vermutlich noch nie so stark wie heute unter der Perspektive von Bildung, Lernen und Wissenserwerb betrachtet. Die Ausweitung des institutionalisierten Lernens (Stichwort Ganztagsschule), die Verkürzung des Gymnasiums, die Einführung der Master- und Bachelorabschlüsse und die Diskussion um non-formale Bildungsprozesse liefern einige Hinweise darauf. Die Kinder- und Jugendarbeit befindet sich in einem Dilemma: Auch wenn sie schon immer Bildungsangebote unterbreitet hat, scheint sie heute nicht mehr nur daran bemessen zu werden, wie gut es ihr z. B. gelingt, Orte zur Vergemeinschaftung und zur Selbstpositionierung zur Verfügung zu stellen, sondern daran, welchen unmittelbaren Nutzen sie für Kinder und Jugendliche erbringt bzw. welchen Beitrag sie leistet, damit Jugendliche und junge Erwachsene die Schule meistern können oder ihnen die Integration in den Arbeitsmarkt gelingt.

Zugleich haben die Einrichtungen, Verbände und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit selbst auch ein Interesse, das eigene Bildungsverständnis und die Möglichkeiten, die sie für Bildungsprozesse bieten, bekannter zu machen, auch wenn dies schwieriger wird in einer Gesellschaft, die Selbstbildungsprozessen von jungen Menschen immer weniger vertraut. Und schließlich werden auch seitens der Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst Erwartungen an sie herantragen – sei es nach ganz konkreten Bildungsangeboten, nach Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen in Schule, Ausbildung und Studium oder nach Nachweisen und Zertifikaten der in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Bildungsleistungen.

Die Kinder- und Jugendarbeit erfährt somit von verschiedenen Seiten Erwartungen, die eine Veränderung der Art der Angebote in Richtung einer stärker von Erwachsenen vorstrukturierten Angebotspalette nahelegen. Lässt man sich als Einrichtung oder Verband beispielsweise darauf ein, neue Angebote zu unterbreiten, weil sich z. B. nur darüber dringend benötigte personelle Ressourcen erschließen, neue Zielgruppen gewinnen oder sich das Personal eher für diese Aufgaben motivieren lässt, auch wenn damit eine Veränderung der Ausrichtung der bisherigen Angebote verbunden ist? Empirische Befunde zeigen beispielsweise, dass immerhin 14 Prozent der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit keinen offenen Treff haben (vgl. Seckinger u. a. 2016a), obwohl deren Offenheit – sowohl bezogen auf die Zugänglichkeit als auch die inhaltliche Ausrichtung – ein zentrales Strukturmerkmal bildet. Eine Veränderung kann mit diesen Befunden nicht nachgezeichnet werden, aber Einrichtungen ohne ein offenes Angebot unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich ihrer strukturell verankerten Partizipationsmöglichkeiten und der Zahl der ehrenamtlich Engagierten (vgl. Seckinger u. a. 2016a). Gibt es Verschiebungen in den Angeboten, kann eine Folge sein, dass Gelegenheiten und Orte der Selbstorganisation für Jugendliche weniger werden.

6.5.1.4 Ehrenamtlichkeit und Verberuflichung

Eines der zentralen Strukturmerkmale vor allem der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit ist sowohl von *freiwillig und ehrenamtlich Aktiven als auch von beruflich in der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen gestaltet zu werden*. Dies macht ihre besondere Qualität aus und ist zugleich auch schon immer Anlass für Reibungspunkte z. B. hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortungsbereiche (vgl. Heidenreich 1991; Wendt 2014). Es gibt jedoch auch Anlässe, die dieses Verhältnis weiter in Schieflage geraten lassen können. Hintergrund dafür sind unter anderem das zurückgehende Engagement in Vereinen und Verbänden und die zugleich gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an professionelles Handeln und eine Tendenz zur Verregelung (z. B. Brandschutz, Gesundheitsvorschriften, Vorkehrungen zum Kinderschutz). Die Verbände und Organisationen stehen also vor der Frage, wie sie eines der zentralen Prinzipien aufrechterhalten und zugleich den von außen an sie gestellten vielfältigen Ansprüchen gerecht werden können. Die Empirie zeigt, dass beruflich in der Kinder- und Jugendarbeit Tätige eine wichtige Unterstützungsstruktur für das ehrenamtliche Engagement darstellen bzw. gerade sie oftmals notwendig sind, damit ehrenamtlich Aktive jene Tätigkeiten ausüben können, die für sie das Engagement ausmachen und für die sie es ursprünglich begonnen haben, z. B. Gruppenangebote machen, Konzerte zu organisieren, Rettungsschwimmerin bzw. Rettungsschwimmer zu sein. Hauptberuflich in der Kinder- und Jugendarbeit Tätige sichern damit Strukturen, entlasten Ehrenamtliche gleichzeitig von ungeliebten Aufgaben, wie z. B. Verwaltungsaufgaben, und unterstützen sie bei der Bewältigung schwieriger Situationen (vgl. Seckinger u. a. 2009).

6.5.2 Vielfalt und fließende Übergänge

Schon in Abs. 6.2 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Feld der Kinder- und Jugendarbeit sich nur unzureichend auf der Basis der verfügbaren empirischen Daten abbilden lässt. Verantwortlich dafür sind zum einen die Art und Weise der Erfassung sowie nach wie vor fehlende Überblicksstudien; zum anderen liegen die Probleme auch in der Sache selbst. Kinder- und Jugendarbeit ist immer schon geprägt von der Vielfalt ihrer Strukturen, Methoden und Inhalte. Um nur ein Beispiel zu nennen: allein das 1991 erschienene „Handbuch Jugendverbände“ listete 255 Jugendverbände und Jugendorganisationen (Dachverbände, Bundes- und Landesjugendringe) auf (Böhnisch u. a. 1991, S. 1059-1063) – und dabei wurden die Untergliederungen nicht mitgezählt und allein die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit in den Blick genommen.

Es ist nicht besonders riskant, davon auszugehen, dass sich seitdem die Zahl der Jugendverbände erhöht hat. Allein die Gründung von Jugendorganisationen der Migrantinnen- und Migrantenselbstorganisationen und ihre teilweise Etablierung auf Bundesebene, wie z. B. dem Bund der Muslimischen Jugend (BDMJ), dem Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (BDAJ), dem Bundesverband Jüdischer Studenten in Deutschland (BJSD), der Muslimischen Jugend in Deutschland (MJD), der Jugendorganisation von jungen Roma und Sinti in Deutschland (Amaro Drom), dem Assyrischen Jugendverband Mitteleuropa e. V. (AJM), dem Verband der russischsprachigen Jugend in Deutschland (JunOst) und dem Kurdischen Kinder- und Jugendverband (KOMCIWAN) sowie das Hinzukommen ostdeutscher Jugendorganisationen, z. B. der Bundesverband Jugendweihe Deutschland und seine Mitglieder, indizieren eine weitere Pluralisierung des Feldes. Diese wird noch deutlicher, wenn der Blick auf die regionalen Strukturen gelenkt wird. So sind – um ein fast schon beliebiges Beispiel zu nennen – im Kreisjugendring Landkreis Leipzig derzeit 65 Organisationen vertreten; davon sind erkennbar über die Hälfte rein regional tätige Organisationen.[95]

Einen in dieser Hinsicht ebenfalls aufschlussreichen Einblick liefert die Expertise „Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg“ (Scherr/Sachs 2015), in der die zahlreichen Mitglieder einer Reihe von städtischen und Landkreis-Jugendringen dokumentiert sind. Der Blick in die Mitgliedsorganisationen der örtlichen Kreisjugendringe ist auch deshalb informativ, weil er deutlich macht, dass dort neben den Jugendverbänden sich schon länger ein breites Spektrum von Organisations- und Angebotsformen der Kinder- und Jugendarbeit etabliert hat. Im bereits erwähnten Kreisjugendring Landkreis Leipzig sind allein 25 Mitglieder lokale Jugendclubs (JC); darüber hinaus sind Jugendinitiativen, Jugendhäuser, ein Freizeit- und Bildungszentrum, ein Kultur- um Umweltzentrum, eine Reihe von Musikvereinen u. a. vertreten. Wollte man diese Vielfalt jenseits der Bundes- und Landesebene empirisch erfassen, bedürfte es umfangreicher regio-

[95] Vgl. http://www.kjr-ll.de/index.php/mitglieder [03.06.2016].

naler Vollerhebungen – wobei man von Beginn an mit dem Problem der Sortierung bzw. der heterogenen Bezeichnungen zu kämpfen hätte. Um dies wiederum an einem Beispiel deutlich zu machen: Handelt es sich bei Jugendhäusern, Jugendclubs, Jugendzentren Jugendtreffs, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Jugendfreizeitstätten, Jugendfreizeitheimen – um nur ein paar Bezeichnungen zu zitieren – um Angebote des gleichen Typs oder bedarf es weiterer Unterscheidungen?

Weil es derartige Erhebungen nicht gibt und man angesichts von Fragen, wie der zuletzt genannten, lange diskutieren kann, erscheint die Landschaft der Kinder- und Jugendarbeit für Außenstehende unübersichtlich, nicht selten als verwirrend, gelegentlich auch als diffus und konturlos. Im Vergleich zur Kindertagesbetreuung oder zur Schule offenbart die Kinder- und Jugendarbeit „eine unsortierte und unüberschaubare Vielfalt an Formen und Facetten (…), die es schwieriger macht, diese zu fassen, sich rasch darüber zu verständigen, was mit Kinder- und Jugendarbeit gemeint ist“ (Rauschenbach 2009b, S. 186).

Diese „unsortierte“ Vielfalt ist zunächst Ausdruck der vom Gesetz auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit geforderten „Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und (der) Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen“ (§ 3, Abs. 1, SGB VIII). Sie ist aber zugleich auch Ausdruck und Antwort auf die zuvor beschriebenen Spannungsfelder und vor allem Antwort auf die Heterogenisierung der Lebenswelten junger Menschen. In diesem Sinne *spiegelt die Vielfalt der Strukturen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit auch die Unterschiedlichkeit und die zunehmende Diversität in den Lebenslagen Jugendlicher* wider – wobei zugleich festzuhalten ist, dass, wie im vorangehenden Abschnitt bereits angedeutet (vgl. Abs. 6.5.1), die damit verbundenen Dilemmata keineswegs als gelöst betrachtet werden können, sodass mit weiterer Steigerung der Vielfalt zu rechnen ist (vgl. hierzu auch Abs. 6.6.1).

Gleichsam als Antwort auf die wachsende Heterogenität der Lebenslagen und Interessen junger Menschen, aber auch im Sinne *verstärkter fachlicher Spezialisierung auf bestimmte Adressatinnen- und Adressatengruppen* sind neben den „klassischen“ Formen der Kinder- und Jugendarbeit zahlreiche weitere offene Formen und Angebote mit zum Teil fließenden Übergängen entstanden: so z. B. im Rahmen von selbst organisierten Initiativen, Aktivitäten und Projekten, etwa an der Schwelle zwischen Jugend- und Kulturpädagogik oder im offenen sportlichen Bereich auf der Straße, aber auch in der Zusammenarbeit mit Schulen. Sie haben das Profil der Kinder- und Jugendarbeit bereichert und sind zumeist auch Ausdruck der *Entwicklung neuer pädagogischer Handlungsansätze mit bestimmten Zielgruppen*: geschlechtsspezifische pädagogische Angebote, Ansätze/Projekte zu interkultureller Kinder- und Jugendarbeit, die Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven, Medienarbeit, erlebnis- und abenteuerspezifische Ansätze, neue Beteiligungsformate, aber auch Ansätze der Beratung und Unterstützung bei Alltagskonflikten. Sie werden ergänzt durch Angebote der Beratung im Kontext von familiären Konflikten und Auseinandersetzung mit der Schule und partizipativen Formen der Beteiligung auch an lokalen Prozessen der Stadtteilgestaltung (umfassend dargestellt für die offene Kinder- und Jugendarbeit vor allem in Deinet/Sturzenhecker 2013). Angesichts der auf diese Weise entstandenen zahlreichen *Mischformen* ist vielerorts eine eindeutige Trennung zwischen verbandlicher, offener und kultureller Kinder- und Jugendarbeit kaum noch möglich.

So ist heute z. B. in vielen Fällen kaum (mehr) möglich, eindeutig auszumachen, wo die Grenzen zwischen den spezifischen Inhalten und der Ausrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu den allgemeinen vereinsbezogenen oder themenspezifischen Angeboten liegen (Rauschenbach 2010, S. 19), was den Unterschied zwischen öffentlichen Musikveranstaltungen und Events zur Kinder- und Jugendarbeit ausmacht, wie hoch etwa der Anteil jugendpädagogischer Arbeit gegenüber beispielsweise den sportlichen oder religiösen Ansätzen ist, was freizeitbezogene Aktivitäten sind und wo in diesen Angeboten das eigentliche Profil der Kinder- und Jugendarbeit steckt (vgl. Rauschenbach 2009b, S 186).

Ein anderes Beispiel sind Kinder- und Jugendverbände, die ihr Angebot ergänzen, indem sie z. T. selbst Träger von offenen Einrichtungen sind bzw. werden und beide Angebotsformen auch strukturell miteinander verbinden. Eine Folge davon ist, dass neben der klassischen Form der Mitgliedschaft vielfältige andere Formen des Engagements und der Inanspruchnahme der verbandlichen Angebote zu beobachten sind und dass der Mehrzahl der Verbände das Prinzip der Mitgliedschaft als *die* Voraussetzung zur Teilnahme an Bedeutung verliert (vgl. auch Voigts 2013a/b), während sie bei einigen Verbänden nach wie vor eher die Regel darstellt (z. B. den Sportvereine, die DLRG-Jugend oder der Jugendfeuerwehr, bei den Pfadfinderinnen und Pfadfindern, der Jugend des Deutschen Alpenvereins, Gewerkschaftsjugend, SJD – die Falken).

Diese Tendenzen sind auch Ausdruck einer immerwährenden Suche nach attraktiven Angeboten für die Zielgruppen. Generell sind in bestimmten Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit mehr und mehr Mischformen in

den Angebotsprofilen erkennbar, die verschiedene Vorstellungen und Ziele miteinander verbinden und die Grenze dessen, was Kinder- und Jugendarbeit ist, deutlich öffnen und erweitern (vgl. z. B. Ilg 2015; Schmidt u. a. 2015; Landesjugendring Nordrhein-Westfalen 2009, 2010a, 2012, 2014).

6.5.3 Kinder- und Jugendarbeit: Entgrenzungstendenzen und Schnittstellen zu anderen Feldern

Neben der beschriebenen Ausdifferenzierung und dem Auftauchen neuer Mischformen innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit erschwert eine zweite Entwicklung eine präzise Beschreibung des Feldes: Insbesondere in jüngerer Zeit mehren sich nicht nur die Schnittstellen mit anderen Praxisfeldern und deren Angebotsformen; darüber hinaus lässt sich – wie schon vom 14. Kinder- und Jugendbericht für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt festgestellt (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 253ff.) – auch für die Kinder- und Jugendarbeit eine zunehmende Durchmischung der Arbeitsformen und Standards, gleichsam eine Art verstärkter Im- und Export von Handlungslogiken, feststellen. Die Grenzen zu anderen Bereichen, z. B. der Schule, der Sozialarbeit und der Arbeitsagentur, sind fließender geworden. Es vermischen sich vor allem in diesen Kontexten die Angebotsformate, was zu Angebots- und Handlungsstrukturen führt, die sich aus einer „Kombination mit weiteren Maßnahmen“ (Seckinger u. a. 2016a, S. 167) zusammensetzt. Vor allem an den Schnittstellen zur Schule, Gesundheitsförderung, Kultur, aber auch der Berufsförderung zeichnen sich neue Konstellationen ab.

So verweist z. B. *Deinet* (2013) auf neue Formen institutionenübergreifender Angebote (Deinet 2013). In diesem Sinne lassen sich in der Arbeit der soziokulturellen Zentren, der Bürgerhäuser und kommunalen Kultureinrichtungen, also Orten, die man auf den ersten Blick nicht der Kinder- und Jugendarbeit zuordnen würde, zahlreiche Parallelen zur und Schnittstellen mit der Kinder- und Jugendarbeit beobachten. Parallelen bedeutet dabei in vielen Fällen, dass Arbeitsformen der Kinder- und Jugendarbeit in diese Felder übernommen und angepasst worden sind.

Weitere Befunde aus neueren Untersuchungen zur offenen Kinder- und Jugendarbeit (Seckinger u. a. 2016a) liefern Hinweise dafür, dass auch aufseiten der Jugendzentren neue Schnittstellen zur Jugendsozialarbeit entstanden sind. Eine Folge davon ist, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit nicht mehr allein auf die Kooperation zu Trägern der Jugendsozialarbeit setzt, sondern ihr Profil selbst mit Methoden und Ansätzen der Jugendsozialarbeit füllt. Sie reagiert damit einerseits auf konkrete Bedarfe der Jugendlichen und bietet ihnen Beratung und Unterstützung an, andererseits sind derartige Entwicklungen auch Ausdruck veränderter gesellschaftlicher Erwartungen, entsprechender Förderbedingungen und kommunalpolitischer Steuerungen.

Andere Beispiele für diese Form von Entgrenzungsprozessen stellen Angebote, wie z. B. „Street-Kick“, „Mitternachtsbasketball“ oder sozialpädagogische Fußball-Fanprojekte dar, die sich als Form einer mobilen Jugendarbeit mit Angeboten der Schulsozialarbeit vermischen, die wiederum Arbeitsformen der offenen Kinder- und Jugendarbeit aufnimmt. Analoges gilt für die gegenseitige Durchdringung von unterschiedlichen Präventionsansätze und Kinder- und Jugendarbeit, z. B. in der Aufnahme von Ansätzen der Suchtprävention und der Gewaltprävention (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg 2015; Landesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen e. V. 2012; Simon 2013). Verstärkt kann man darüber hinaus gerade in jüngster Zeit und angeregt durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ beobachten, wie sich Arbeitsformen der Kinder- und Jugendarbeit und der Demokratie- und Vielfaltförderung gegenseitig bei der Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus anregen (vgl. z. B. Hafeneger 2015).[96]

Am deutlichsten wird die Tendenz der Entgrenzung im Zusammenhang mit dem Engagement der Kinder- und Jugendarbeit in der Ganztagsschule der Sekundarstufe I. Auch wenn die strukturelle und fachliche Ausprägung der Ganztagsschule in der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich ist, und Ländervergleiche zeigen, dass es noch erheblicher Anstrengungen bedarf, um annähernd von einer qualitativen Ausrichtung sprechen zu können (Klemm/Zorn 2016; siehe auch Kap. 5), ist dennoch dort, wo es zu einem Engagement der Kinder- und Jugendarbeit kommt, eine Vermischung der Angebote mit Elementen der Schule unverkennbar (Börner u. a. 2014; StEG-Konsortium 2015, S. 32ff.). Dabei wird die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur konfrontiert mit der Verschränkung formaler und non-formaler Bildungsprozesse, sondern auch mit pädagogischen Herausforderungen,

---

[96] Vgl. z. B. das Projekt „Tacheles! Klare Kante gegen Extremismus“ der *Katholischen Landjugendbewegung Deutschland e- V.* (KLJB) in Kooperation mit dem *Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland e. V.* (BDAJ) https://www.demokratie-leben.de/programmpartner/modellprojekte/modellprojekte-zu-ausgewaehlten-phaenomenen-gruppenbezogener-menschenfeindlichkeit-und-zur-demokratiestaerkung-im-laendlichen-raum/tacheles-klare-kante-gegen-extremismus.html [04.06.2016].

die sich in Form von Schulstress, Schulverweigerung, Schulversagen und in Form ganz persönlicher familiärer Probleme aufseiten der Jugendlichen äußern (vgl. hierzu Abs. 6.6).

Erwähnt sei schließlich, dass an den Schnittstellen zum Allgemeinen Sozialdienst und den Hilfen zur Erziehung und zur Jugendsozialarbeit zunehmend Kooperationen und Entgrenzungsprozesse zu beobachten sind (vgl. z. B. Gissel-Palkovich 2013; Icking 2013).

6.6 Gesellschaftliche Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit

6.6.1 Der Inklusionsanspruch und die Kinder- und Jugendarbeit

Sowohl die oben vorgestellten Daten (vgl. Abs. 6.2 und 6.3) als auch die zuvor skizzierten historischen Rückblicke indizieren, dass die Kinder- und Jugendarbeit ein Praxisfeld darstellt, das auf die Heterogenisierung der Lebenslagen junger Menschen mit der Ausdifferenzierung und der Entstehung neuer Mischformen von Strukturen und Angebote antwortet (vgl. Abs. 6.5.2 und 6.5.3). Angestoßen werden diese Entwicklungen üblicherweise durch eine meist kaum entwirrbare Gemengelage von unterschiedlichen Faktoren. Dazu gehören gesellschaftliche Erwartungen und ggf. entsprechende finanzielle Regelungen (z. B. in Bezug auf die Übernahme präventiver Aufgaben oder Betreuungsfunktionen am Nachmittag). Hinzuzählen ist überdies die beständige Kritik, dass Kinder- und Jugendarbeit bzw. einzelne Varianten von ihr „nur“ spezifische und prozentual kleine Gruppen junger Menschen ansprechen. Anstoßgeber sind auch interne Bemühungen der Weiterentwicklung der eigenen Angebote, um veränderten Bedarfen junger Menschen gerecht zu werden und die eigenen pädagogischen Anliegen und Angebote aufrecht erhalten zu können, sowie vielfältige, im Detail durchaus heterogene Impulse aus den Fachdebatten.

Die sich daraus entwickelnden Dynamiken in Bezug auf die Inhalte, Strukturen und Verfahren der Kinder- und Jugendarbeit, die inneren Strukturen des Feldes und seiner Schnittstellen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen spiegeln sich wider in vielstimmigen Selbstverständigungsdiskursen und Debatten um die eigene Identität und die Frage, wen die Kinder- und Jugendarbeit anspricht bzw. welche Jugendlichen sie „eigentlich“ erreichen sollte. Diese Reflexionen und Selbstvergewisserungen sind nicht neu, sie verdichten sich vielmehr immer wieder wie in einem Brennglas an bestimmten Fragestellungen.[97]

Neben der nach wie vor virulenten Frage zur Kinder- und Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft (vgl. Thimmel/Chehata 2015; Scherr 2013a) zeichnet sich in jüngerer Zeit ein neuer Kristallisationspunkt für Selbstverständigungsdiskurse, Aufgaben- und Funktionszuschreibungen und Weiterentwicklungspotenziale bzw. -anforderungen in der Praxis ab. Im Mittelpunkt steht dabei die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Diese hat breite, an verschiedenen Orten geführte Debatten um Inklusion in pädagogischen Praxisfeldern (vgl. z. B. Dorrance/Dannenbeck/2013; Lütje-Klose u. a. 2011; Seitz u. a. 2012) bis hin zur Diskussion um die Große Lösung (vgl. Deutscher Bundestag 2009; Lüders 2010) bzw. – was nicht ganz das Gleiche sein wird – die sogenannte „inklusive Lösung“, wie sie gegenwärtig (erstes Halbjahr 2016) im Kontext der im Koalitionsvertrag angestrebten SGB VIII-Reform diskutiert wird, ausgelöst. In diesem Kontext sieht sich auch die Kinder- und Jugendarbeit von innen und außen gefordert, sich zu positionieren und die eigene Praxis zu befragen bzw. ggf. weiterzuentwickeln (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2012; Voigts 2013a, 2014, 2015).

Bei alledem ist zu berücksichtigen, dass, – wenn auch keineswegs flächendeckend – Kinder- und Jugendarbeit sich an vielen Stellen und zu Teilen deutlich vor den aktuellen Debatten um Inklusion im Horizont der UN-BRK bereits auf den Weg zu inklusiveren Angeboten gemacht hat.[98] Jüngere empirische Studien liefern eine Reihe von Hinweisen, dass jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen Anschluss an die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht wird. Aus den Daten von *Ilg u. a.* (2014) zur Kinder- und Jugendarbeit

---

[97] Illustrative Beispiele hierfür sind die Diskussionen um die sozialpolitische Inpflichtnahme von Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Deutscher Bundestag 1980, S. 201ff) wie auch die seit rund 25 Jahren laufenden Fachdebatten zur sogenannten „interkulturellen Öffnung“ bzw. zum – damals noch eingebracht – „Multikulturalismus“ (vgl. Hamburger 1994; Bommes/Scherr 1992) mit ihrem mittlerweile kaum mehr überschaubaren Spektrum an Praxiserfahrungen und Arbeitsansätzen (vgl. z. B. Bibouche 2006) und institutionellen Ausdifferenzierungen auf allen Ebenen.

[98] So verfügt – um nur ein Beispiel zu nennen – die *Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg* (DPSG) seit den 1960er Jahren über Erfahrungen im Bereich der – damals sogenannten – Behindertenarbeit.

im Bereich der evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg ergibt sich z. B., dass in 21 Prozent der Jugendgruppen, bei 28 Prozent der offenen Angebote und bei 36 Prozent der Freizeiten und Waldheime Kinder und Jugendliche mit Behinderungen teilnehmen (Ilg u. a. 2014, S. 105ff.). Auch wenn damit noch nicht beantwortet ist, wie viele Kinder und Jugendliche mit welchen Behinderungen teilnehmen, so indizieren diese Daten, wie auch die ergänzenden Bemerkungen der Befragten, dass das „Thema Inklusion in den Gemeinden angekommen ist“ (Ilg u. a. 2014, S. 109).

Für den Bereich der Jugendzentren kommt eine bundesweite Erhebung des *DJI* zu dem Ergebnis, dass 58 Prozent der Jugendzentren auch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besucht werden (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 211). Werden dabei Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung nicht mit berücksichtigt, ergibt sich noch immer ein Anteil von 47 Prozent der Einrichtungen.

Zu noch etwas höheren Werten im Bereich der Jugendfreizeitstätten, Jugendtreffs und der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt *Meyer* in seiner Befragung der Angebote in Baden-Württemberg. Danach geben 73,0 Prozent der befragten Einrichtungen an, dass Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen die Angebote nutzen würden (Meyer 2016, S. 60). Für den Bereich Kinder- und Jugendarbeit (Jugendverbandsarbeit/Jugendring) ermittelt die Expertise entsprechende 78,3 Prozent, für die mobile Jugendarbeit/Streetwork 75 Prozent, für die offene Arbeit mit Kindern (Jugendfarmen, Aktivspielplätze) 81,4 Prozent, für die religiöse/kirchliche Jugendarbeit, kirchliche Gemeindejugendarbeit 78,4 Prozent (ebd.). In Bezug auf die örtlichen Untergliederungen der Verbände zeigte sich, dass fast die Hälfte dieser Einrichtungen/Organisationen (49 %) angibt, dass weniger als fünf Kinder und Jugendliche mit Behinderung an den Angeboten teilnehmen. „Weitere 23 Prozent geben eine Anzahl zwischen fünf und neun Kindern/Jugendliche mit Behinderung an“ (Meyer 2016, S. 65). Fragt man nach der Art der – wie auch immer diagnostizierten – Behinderung bzw. Teilhabebeeinträchtigung, zeigt sich, dass bei diesen verbandlichen Angeboten Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen die größte Gruppe darstellten, gefolgt von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen bzw. geistiger Behinderung. An vierter Stelle folgten Kinder- und Jugendliche mit körperlichen Behinderungen und – erkennbar geringer – Sinnesbeeinträchtigungen (Meyer 2016, S. 66).

Aufs Ganze gesehen indizieren auch diese (zum Teil erstaunlich) hohen Werte – auch wenn diese und andere (vgl. auch für den CVJM Zimmermann 2015; für die Altersgruppe der Kinder: Voigts 2015) verstreuten empirischen Hinweise noch kein repräsentatives Bild liefern können, dass sich Kinder- und Jugendarbeit in ihren verschiedenen Feldern der Aufgabe der Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen an ihren Angeboten und den damit verbundenen Herausforderungen angenommen hat.

Aus der *DJI*-Erhebung gibt es darüber hinaus Hinweise, welche Faktoren einen höheren Anteil an Jugendlichen mit Behinderung bedingen. So kommen insbesondere dann mehr Besucherinnen und Besucher mit einer Behinderung in die Einrichtung, wenn diese mit einer Behinderteneinrichtung kooperiert oder es in der Einrichtung eine speziell qualifizierte Fachkraft gibt. Das Personal trägt offensichtlich dazu bei, die Schwellen der Nutzung zu senken. Zugleich indizieren die Ergebnisse, dass spezialisiertes Personal auch zu mehr spezifischen, auf diese Gruppe ausgerichteten Angeboten führt (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 220). Es entsteht also ein paradoxer Effekt, dass eine verstärkte Aufmerksamkeit z. B. durch spezialisiertes Personal, zwar die Angebote und die Aufmerksamkeit auf diese Gruppe und die Teilnahme dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen verbessert, zugleich aber noch nicht automatisch zu einer inklusiven offenen Kinder- und Jugendarbeit führt.

Auf der konzeptionellen Ebene hat die Diskussion mittlerweile zu vielfältigen, fast nicht mehr überschaubaren Impulsen geführt. Wie andere Felder der Kinder- und Jugendhilfe auch trifft die Kinder- und Jugendarbeit auf eine Debatte um Inklusion, die mitunter von großer begrifflich-abstrakter und normativer Höhe herab geführt wird (vgl. Lüders 2014). Nichtsdestoweniger haben sehr schnell viele Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit, wie z. B. die offene Arbeit, die Kinder- und Jugendverbände, medienpädagogische Verbände, Bereiche des Jugendreisens und viele Dachverbände, auf die Forderungen der UN-BRK reagiert – zum Teil in Kooperation mit Partnern aus der Behindertenhilfe und den Wohlfahrtsverbänden. Mittlerweile ist eine Vielzahl von Positionierungen, neuen Arbeitsmaterialien und Good-Practice-Sammlungen erarbeitet und eine Reihe von Fachtagungen durchgeführt worden. Als Beispiele seien die Projekte des „Innovationsfonds Kulturelle Bildung – Inklusion“ der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung[99], das Projekt und als Ergebnis die Broschüre „Auftrag Inklusion – Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“ der Aktion Mensch, der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej) und der Diakonie Deutschland (Aktion

[99] Vgl. https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/kulturelle-vielfalt-und-inklusion/praxis-und-projekte.html [14.10.2016].

Mensch u. a. 2015)[100] oder die Erstellung von Checklisten auf der Basis des Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2003; Boban/Hinz 2013; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011) genannt, die zum Teil orientiert anhand von zentralen Fragestellungen die Entwicklungen quer durch alle Träger und Formen der Kinder- und Jugendarbeit vorantreiben wollen (vgl. z. B. Oskamp 2013, Aktion Mensch u. a. 2015, S. 52ff.).[101] Im Bereich der *JuleiCa*-Schulungen wurden neue Module erarbeitet, die es auch jungen Menschen mit Behinderungen ermöglichen sollen, eine Jugendleiterinnen- bzw. Jugendleiter-Card zu erhalten (vgl. z. B. Landesjugendring Berlin 2014; Evangelische Jugend im Rheinland 2011). Schließlich entwickeln sich an einer Reihe von Orten neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der Behindertenhilfe und somit auch neue Schnittstellen. Darüber hinaus entstanden zahlreiche Positionspapiere, Stellungnahmen und Empfehlungen (vgl. als Beispiele bis 2014 die Liste in Aktion Mensch u. a. 2015, S. 116). Im Mittelpunkt steht immer wieder die Frage, wie es gelingen kann, Kinder und Jugendliche mit *unterschiedlichen* (zugeschriebenen) Behinderungen und Beeinträchtigungen trotz und gerade wegen ihrer häufig ganz anders geprägten Lebenswelten (Sonderbeschulung, Werkstätten, Therapien, Ausschluss aus Freizeitangeboten am Nachmittag, etc.) (vgl. Beck 2013) in die sehr verschiedenen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit einzubeziehen – und auch ihnen Räume der Selbstorganisation, Mitbestimmung und des Engagements zu bieten – wobei eine wichtige Form dabei auch die Unterstützung und strukturelle Einbettung (z. B. in Form der Aufnahme in die Jugendringe oder der Kooperation mit anderen Verbänden) von entsprechenden Jugendverbänden, wie z. B. der Gehörlosenjugend[102], Initiativen und anderen Formen der Selbstorganisation sein könnte.[103]

In einem relativ scharfen Kontrast zu diesen ersten Schritten und Suchbewegungen von „Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsprinzipien“ (Voigts 2014) stehen Positionen, die vorrangig die Defizite des Fachdiskurses betonen. So beklagt – hier stellvertretend für andere – *Dannenbeck* (2014) mit Bezugnahme auf die soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dass die bisherigen Debatten und Bemühungen die eigentliche „normativ-politische Dimension“ verfehlen würden. Demnach ginge es „nicht in erster Linie und ausschließlich (um) eine Verbesserung der *Integration von Menschen mit Behinderung* (...), sondern (um) die Entwicklung und Sicherstellung einer diskriminierungsfreien sozialen Praxis, die am Recht auf uneingeschränkte, gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen orientiert ist“ (Dannenbeck 2014, S. 488).

So plausibel derartige Forderung auch sind, so steht die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit immer wieder vor der Frage, was es im Horizont derartiger Ansprüche eigentlich heißt, offen für *alle* jungen Menschen sein zu wollen, und was es heißt, die eigenen Angebote Schritt für Schritt in Richtung Inklusion umzubauen. Da hilft es nur begrenzt, festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion „immer schon zu den zentralen Diskursen“ (Hafeneger 2008, S. 332) der Kinder- und Jugendarbeit zu zählen sei und „zentrales Credo und Konstitutionsmotiv der politisch-anwaltschaftlichen Tradition und der disziplinären Debatten des praktischen Feldes“ (ebd.) sei. Auch der Hinweis auf das partizipative Selbstverständnis mag sie zwar auf einer sehr allgemeinen Ebene als „konzeptionell hoch anschlussfähig“ (Bundesjugendkuratorium 2012, S. 26) an ein Konzept von Inklusion erscheinen lassen, das das Subjekt mit seinen Teilhaberechten in den Mittelpunkt stellt; die eigentlichen Herausforderungen liegen jedoch viel tiefer. Es gilt zu klären, was mit Inklusion praktisch und konzeptionell in den jeweiligen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit ernsthaft gemeint sein soll. Soll dieser Begriff im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit nicht Gefahr laufen, zu einer „vollmundigen Leerformel“ (Theunissen 2011, S. 156) zu verkommen, muss der vom Bundesjugendkuratorium konstatierte „Nachholbedarf“ angegangen werden. Für die Kinder- und Jugendarbeit und ihre Felder – trotz aller wichtigen Schritte bisher – „muss noch genauer erörtert und konzipiert werden, mit welchen Angeboten und Maßnahmen die skizzierte Inklusionsperspektive umgesetzt werden kann“ (Bundesjugendkuratorium 2012, S. 13). Die Überprüfung der konzeptionellen und räumlichen Zugänge auf Barrierefreiheit ist dabei ebenso vonnöten wie die Weiterentwicklung aller Arbeitsformen und Angebote, die Weiterbildung des Personals und der institutionellen Kulturen. „Inklusionslogik (…) bedeutet: Wir stellen unsere vorhandenen Einrichtungen und Strukturen auf den Prüfstand und versuchen, sie nach dem Maßstab zu gestalten, dass prinzipiell alle das Recht haben, an den Leistungen selbstbestimmt teilzunehmen und teilzuhaben (…). Darum müssen diese Gestaltungsaufgaben zu einer ständigen Gestaltungsaufgabe gemacht werden und auf diese Weise die Bedingungen für eine selbstbestimmte Teil-

---

100 Vgl. https://www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=166 [14.10.2016].

101 Vgl. auch Netzwerk Inklusion mit Medien: http://www.inklusive-medienarbeit.de [14.10.2016].

102 Vgl. http://www.gehoerlosen-jugend.de/ [14.10.2016].

103 Angemerkt sei allerdings, dass die umgekehrte Perspektive, wie nämlich die Kinder- und Jugendarbeit Anschluss an Angebote der Behindertenhilfe finden kann, bislang wenig bis gar nicht verfolgt wurde.

habe hergestellt werden, unabhängig davon, welche Voraussetzungen ein Kind, ein Jugendlicher oder auch ein Erwachsener mitbringt“ (Dannenbeck 2013, S. 24).

Dabei geht es nicht allein um die verschiedenen Felder der Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch um die Weiterentwicklung an ihren Schnittstellen – vor allem an der Schnittstelle zur Ganztagsschule (vgl. Abs. 6.6.2). Dass Inklusion nicht allein an die Kinder- und Jugendarbeit zu adressieren ist, sondern – im Gegenteil – scheitern wird, wenn sie nicht von anderen gesellschaftlichen Akteuren unterstützt wird und die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommt, sei nicht nur der Vollständigkeit halber erwähnt – auch damit aus dem Ort, an dem das Thema Inklusion junger Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in diesem Bericht aufgegriffen wird, kein falscher Schluss gezogen wird.

6.6.2 Ganztagsschule und Nachmittagsbetreuung von Schulkindern: Risiken und Chancen für die Kinder- und Jugendarbeit

Seit längerem ist hierzulande eine Entwicklung beobachtbar, die der 14. Kinder- und Jugendbericht als eine „Institutionalisierung des Aufwachsens“ umschrieben hat (Deutscher Bundestag 2013). Immer mehr Heranwachsende nehmen immer früher – bereits im Kleinkindalter – und immer länger institutionelle Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote in Anspruch. Dies gilt in wachsendem Maße auch für das Schulalter, vor allem für die Grundschuljahre, während für die Sekundarstufe durchaus unterschiedliche und möglicherweise auch bildungsgangabhängige Tendenzen zu verzeichnen sind (vgl. ausführlich Abs. 5.2). Durch den flächendeckenden Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen sowie andere Formen der Nachmittagsbetreuung, insbesondere dem Hortangebot gemäß § 24, 4 SGB VIII, entstehen verstärkt neue (a) zeitliche Friktionen, (b) konzeptionelle Überschneidungen und (c) konkurrierende Zuständigkeiten zwischen den Ganztagsangeboten von Schule und Hort auf der einen, und den bisherigen Angeboten der Jugendorganisationen, der Jugendfreizeiteinrichtungen und der örtlichen Vereine auf der anderen Seite.

a) Rein zeitlich betrachtet zeigen die vorliegenden Analysen, dass die Schnittmengen zwischen Ganztagsschule und Kinder- und Jugendarbeit bislang oft geringer sind als angenommen, da zum einen die Inanspruchnahme der Ganztagsangebote mit zunehmenden Alter in der Sekundarstufe deutlich abnimmt und zum anderen ein größerer Teil der Kinder und Jugendlichen die Ganztagsschule ohnehin nur an zwei oder drei Tagen besucht (vgl. Abs. 5.2). Von einer generellen zeitlichen Vereinnahmung der Kinder und Jugendlichen durch die Ganztagsschule kann in dieser Allgemeinheit somit vorerst nicht die Rede sein (vgl. auch Lange/Wehmeyer 2014). Mit anderen Worten: Immer noch ist die große Mehrheit der Kinder und vor allem der Jugendlichen durch die Ganztagsschule zeitlich nicht so gebunden, dass sie aufgrund dessen die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nicht nutzen kann.

Das ist aber nur die eine Seite der möglichen neuen zeitlichen Friktionen. Jenseits der Ganztagsschule darf nicht übersehen werden, dass durch die fast zeitgleiche Umstellung der gymnasialen Schulzeit in vielen Bundesländern von neun auf acht Jahre (G8-Gymnasien) der schulische Alltag von vielen Jugendlichen zusätzlich zeitlich verdichtet worden ist, da in kürzerer Zeit mehr Unterrichtsstoff untergebracht werden muss. Und schließlich hat auch die flächendeckende Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den bundesdeutschen Hochschulen mit ihrer deutlich veränderten Studienstruktur mit dazu beigetragen, dass die Freiheitsgrade des Studierens deutlich beschränkt worden sind, was mit Blick auf das freiwillige Engagement von jungen Erwachsenen in der Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls zu zeitlichen Begrenzungen führen kann.

Alle diese Entwicklungen zusammengenommen mögen in der Summe mit dazu beitragen, dass die Kinder- und Jugendarbeit, sowie alle anderen Akteure und Anbieter von Nachmittagsangeboten (Sportvereine, Musikschulen etc.), zeitliche Einschränkungen wahrnehmen und sich in neuer, gegenüber früher ungewohnter Weise unter Druck gesetzt fühlen, sich neu auf diese zeitlichen Herausforderungen einzustellen.

(b) Neben den zeitlichen Einschränkungen geht mit dem Ausbau der schulnahen Ganztagsangebote und der anderen Formen der Nachmittagsbetreuung aber auch eine konzeptionelle Aufweichung der bislang relativ klaren Grenzen zwischen der Schule einerseits und der Kinder- und Jugendarbeit andererseits einher. Konnte die (Halbtags-)Schule bislang auf Unterricht, Fachlernen, Prüfungen, Kontrolle und Pflicht eingegrenzt werden – sieht man einmal von Theater-AG, Schulchor und anderen schulinternen Arbeitsgruppen ab –, so überschreitet die Ganztagsschule von ihrem konzeptionellen Anliegen her sehr viel grundlegender diese Engführung: Ganztagsschule wird zugleich zu einem Ort der freiwilligen, offenen Angebote, der stärkeren Berücksichtigung der

Interessen der Kinder und Jugendlichen, d. h. zu einem sehr viel pluraleren, unbestimmteren Angebot, das tendenziell einer Kinder- und Jugendarbeit sehr viel ähnlicher wird.

Damit werden die herkömmlichen Grenzen zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit sehr viel fließender, sodass die Konturen einer Kinder- und Jugendarbeit als einer willkommenen Alternative, als einem Gegenprogramm zu einer auf Unterricht begrenzten Halbtagsschule, verschwimmen. Mehr noch: Bei einem gut gemachten außerunterrichtlichen Ganztagsschulangebot wird es für die Schulkinder, wie für ihre Eltern, auf den ersten Blick immer weniger klar und einsichtig, warum daneben die Kinder- und Jugendarbeit im Alltag der Kinder und Jugendlichen noch eine Bereicherung sein und einen zusätzlichen Platz haben soll, wenn sie nicht schon vorher entsprechende Erfahrungen gemacht haben.

Die Ganztagsschule wird auf diese Weise, sehr viel weniger als die traditionelle Halbtagsschule, zu einem allein anstrengenden, weitgehend fremdbestimmten und vielleicht auch wenig geliebten Ort, von dem die Kinder und Jugendlichen am Nachmittag in die alternative Welt der Kinder- und Jugendarbeit entschwinden, in der sie weitaus mehr sie selbst sein können, in der sie sich nicht leistungsmäßig beweisen müssen, in der sie ihren Vorlieben in einem Kreis gleichgesinnter Gleichaltriger nachgehen können. Eine Ganztagsschule, die gezielt auch andere Themen, Angebote und Formen jenseits von Unterricht und Schulfächern in ihr Profil einbezieht, eignet sich für die Kinder- und Jugendarbeit immer weniger als ein willkommenes Gegenbeispiel zu einer adressatenorientierten Kinder- und Jugendarbeit, mit dem sie ihre eigene Attraktivität herausstellen konnte. Die Kinder- und Jugendarbeit steht durch die zeitliche und thematische Ausweitung der außerunterrichtlichen Nachmittagsangebote in Schule und Hort mithin in der Gefahr, eine gewisse Exklusivität einzubüßen, sodass sie sich hierzu neu positionieren muss.

(c) Neben der zeitlichen Überlappung und den konzeptionellen Schnittmengen entsteht durch den Ausbau ganztägiger (Nachmittags-)Angebote im Kontext der Ganztagsschule für die Kinder- und Jugendarbeit aber noch eine weitere Ambivalenz: Durch die Möglichkeit, selbst als Anbieter von Angeboten des Ganztagsbetriebs aufzutreten, macht sich die Kinder- und Jugendarbeit in gewisser Weise selbst Konkurrenz – zwischen einer ganztagsschulischen und einer davon relativ unberührten, eigenständigen Kinder- und Jugendarbeit.

Dabei wird die Kooperation mit der Ganztagsschule von den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit auch als Chance zur Erreichung neuer Zielgruppen angesehen (vgl. Züchner 2007a; Voigts 2015). Auf diese Weise entstehen Formen und Angebote einer schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit neben der bisherigen Kinder- und Jugendarbeit außerhalb von Schule. Vor allem der Sport, aber auch die offene Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendkulturarbeit und auch Teile der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit sind in unterschiedlichem Maße in der Ganztagsschule engagiert (vgl. Abs. 5.4), auch wenn sie in der Vielzahl der Kooperationspartner keine herausgehobene Rolle spielen. Die Jugendzentren sind der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, der dabei am häufigsten Angebote unterbreitet (vgl. Abb. 5–8).

Inhaltlich sind die Formen der Zusammenarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschulen durchaus vielfältig. Grob lassen sich mindestens vier Formen unterscheiden:

– In vielen Fällen beruht die Zusammenarbeit auf der Übernahme von Bildungs- und Freizeitangeboten jenseits von Schulfächern (Musik, Kunst, Sport, Technik, Medien), womit die Kinder- und Jugendarbeit dann insbesondere am erweiterten Bildungs- bzw. Freizeitangebot für die Ganztagsschülerinnen und -schüler mitwirkt (vgl. Züchner 2014, S. 185).
– Darüber hinaus machen Träger der Kinder- und Jugendarbeit in Ganztagsschulen – aber auch an Halbtagsschulen – häufig auch projektförmige Angebote, etwa im Kontext von sozialem und personalem Lernen, von Berufsfindung oder auch politischer Bildung. Dies waren schon vor dem Ganztagsschulausbau Schwerpunkte von Kooperationen mit Schulen. Zu diesem Typus könnte man auch Ferienangebote sowie Präventions- und Beratungsangebote zählen, die die Träger der Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls häufig in der Kooperation mit Schulen angeboten haben und weiterhin anbieten (ebd.)
– Teilweise übernehmen Träger der Kinder- und Jugendarbeit auch Unterstützungsangebote des Lernens (zum Beispiel Hausaufgabenhilfe) oder die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung – hier spielen insbesondere die Jugendzentren eine größere Rolle (s. u.).
– Und in einzelnen Bundesländern übernehmen Träger der Kinder- und Jugendarbeit auch die Gesamtverantwortung und Organisation des Ganztagsbetriebs, also die Verantwortung für die Umsetzung und Durchführung des außerunterrichtlichen Teils der Ganztagsschule (und organisieren dabei Hausaufgabenhilfe, Nachmittagsbetreuung und -angebote, ohne diese zwingend selbst anzubieten). Dieses Trägermodell findet

sich beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Hessen – wenn auch nur sehr begrenzt in der Sekundarstufe I –, und auch die „Schuljugendarbeit“ in Sachsen übernimmt diese Funktion.

Diese unterschiedlichen Spielarten der Zusammenarbeit machen deutlich, dass bei den sehr ungleichen Rollen und Umfängen in der Kooperation auch das Verhältnis zur Schule unterschiedlich bestimmt werden muss und sich daher auch die Frage nach der Kooperationsbeziehung anders stellt.

In der Mehrzahl der Bundesländer bestehen auf Landesebene Rahmenkooperationsvereinbarungen oder Einzelverträge mit außerschulischen Trägern wie dem Sport, den Jugendverbänden, Kirchen oder auch Trägern offener Einrichtungen auf Landes-, Bezirks- oder kommunaler Ebene. Dabei weisen jedoch projektbezogene Angebote, die im Zusammenhang mit der Ganztagsschule entstanden sind, darauf hin, dass sowohl die Ziele und die Praxis der Kooperation als auch die personellen Voraussetzungen in verschiedenen pädagogischen Feldern weitgehend ungeklärt sind (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012, S. 55).

Aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit wurden bundesweite Informationen von Jugendverbänden und Jugendzentren zu den Kooperationen mit Ganztagsschulen über die Jugendzentrums- und Jugendverbandsbefragungen des *DJI* erhoben (vgl. Seckinger u. a. 2016a; Seckinger u. a. 2009). Auch die Erhebung bei den Kooperationspartnern im Rahmen der *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (StEG) hat 2005 bis 2009 bundesweit u. a. Träger der Kinder- und Jugendarbeit befragt (vgl. Züchner 2014). Entsprechend lassen sich zumindest einige empirische Befunde zur Kooperation Jugendarbeit und Ganztagsschule aus der Sicht der Kinder- und Jugendarbeit zusammenfassen, auch wenn diese angesichts der dynamischen Veränderungen im Feld nicht ganz aktuell sind.

(a) Jugendzentren als Kooperationspartner: Die Jugendzentrumsbefragung des *DJI* aus dem Jahr 2011 hat bundesweit Verantwortliche von Jugendzentren u. a. über die Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen im Kontext der Nachmittagsbetreuung befragt (vgl. Seckinger u. a. 2016a). Den Angaben der Jugendzentren zufolge kooperierten damals bundesweit etwa 33 Prozent der Jugendzentren mit Ganztagsschulen in der Nachmittagsbetreuung – bei allerdings starken länderspezifischen Unterschieden. Während in Schleswig-Holstein, Berlin oder Nordrhein-Westfalen über 40 Prozent der Jugendzentren mit Ganztagsschulen kooperierten, sind es in Rheinland-Pfalz und dem Saarland 20 Prozent und weniger. Auch wenn die Zahl der Ganztagsschulen die Zahl der Jugendzentren weit überschreitet, kann doch festgehalten werden, dass die offene Jugendarbeit schon 2011 durchaus verbreitet in die Ganztagsschulgestaltung eingebunden ist und diese Aufgabe auch Raum in der täglichen Arbeit einnimmt. Das dürfte insbesondere für die 58 Prozent der kooperierenden Jugendzentren gelten, bei denen das Angebot für Ganztagsschülerinnen und -schüler ausschließlich im Jugendzentrum stattfindet (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 251). Weitere 27 Prozent machen die Angebote sowohl in der Schule als auch im Jugendzentrum, was bedeutet, dass der Ort Jugendzentrum bei Kooperationen mit den Schulen im Regelfall auch Teil des ganztägigen Arrangements ist. Nur bei 16 Prozent der Jugendzentren finden die Angebote ausschließlich in der Schule statt (ebd.).

Schaut man auf die Angaben aus der DJI-Jugendzentrumsbefragung, was Jugendzentren im Kontext der Ganztagsschulkooperation anbieten, so wird ein breites Spektrum deutlich (vgl. Abb. 6–8). Dabei überwiegen Angebote im Bereich der klassischen Freizeitangebote von Spielen und Sport (aber auch künstlerische, kreative und offene Angebote/Freizeitangebote), und über die Hälfte der kooperierenden Jugendzentren bietet in diesem Kontext Hausaufgabenbetreuung an.

Abbildung 6-8

Angebote der Jugendzentren im Kontext der Nachmittagsbetreuung
Deutschland 2011, Anteil der Jugendzentren in %

1 Nachträglich aus den offenen Antworten gebildet
Quelle: DJI-Jugendzentrumserhebung 2011, n = 348, eigene Darstellung (vgl. Seckinger u. a. 2016a, S. 250)

Hausaufgabenbetreuung, Mittagessen und Nachhilfe, die einen wesentlich Teil der Kooperationen ausmachen, sind dabei Angebote, die nicht unbedingt dem klassischen Aufgabenfeld der Jugendzentren zugeordnet werden können. Hingegen werden mögliche „Stärken“ der Kinder- und Jugendarbeit wie Partizipation und freiwilliges Engagement zumindest in dieser Form nicht so sichtbar. Hier wird der Umfang der Kooperation deutlich und ersichtlich, dass Jugendzentren über diese Angebote ihr Arbeitsspektrum durchaus erweitern (Seckinger u. a. 2016a, S. 55).

(b) Jugendverbände als Kooperationspartner: Mit den Ergebnissen der *DJI*-Jugendverbandsstudie von 2009 (n = 352, als repräsentative Befragung von Jugendverbänden in Deutschland) liegen zudem auch Ergebnisse zur Zusammenarbeit von Jugendverbänden und (Ganztags)schulen vor. Insgesamt gaben 2008/09 44 Prozent der Jugendverbände an, Angebote an Schulen oder in Verbindung mit Schulen zu machen. Dabei schwankte die Verteilung nach Bundesländern ebenfalls: In den westlichen Bundesländern reichte der Anteil von 25 Prozent (Schleswig-Holstein) bis 83 Prozent (Bremen), in Ostdeutschland lag er zwischen 50 Prozent (Brandenburg) und 72 Prozent (Sachsen-Anhalt) (vgl. Seckinger u. a. 2009, S. 51). Auch wenn dies noch nichts über Intensität oder Umfang der Zusammenarbeit sagt, so weist es durchaus auf eine gewisse Selbstverständlichkeit der Zusammenarbeit hin – vor allem in den östlichen Bundesländern.

Vergleicht man dieses Ausmaß der Zusammenarbeit mit dem Sportvereinswesen, so geben nach Daten des Sportentwicklungsberichts 2013/14 etwa 35 Prozent der Sportvereine an, mit Schulen bei der Angebotserstellung zu kooperieren (Breuer/Feiler 2015, S. 11) – was nicht im jeden Fall eine Ganztagsschulkooperation sein muss. Allerdings beschränkt sich hier das Angebot in den meisten Fällen inhaltlich auf Sportangebote (vgl. Züchner 2014).

Richtet man den Blick auf die Einschätzungen der Träger der Kinder- und Jugendarbeit zu den Kooperationsbeziehungen, so scheint die systematische Verankerung der Kooperationsbeziehung durch Verträge nicht die Regel zu sein, insbesondere für Angebote in der Sekundarstufe I (Arnoldt 2011). Wenig abgesichert sind zudem die – teilweise nur sehr sporadischen – Kooperationen über strukturelle Formen der Zusammenarbeit oder gar über eine gezielte Beteiligung an schulischen Gremien (Züchner 2014). Entsprechend kann man bis heute nicht

von einer fest verankerten Einbindung der Kinder- und Jugendarbeit in das System Ganztagsschule reden (vgl. Arnoldt 2011). Erschwerend kommt hinzu, dass in vielen Ganztagsschulen in jedem Schuljahr neu darüber entschieden wird bzw. werden muss, welche Kooperationspartner wie und mit welchem Angebot einbezogen werden.

Auf das gegenseitige Verhältnis angesprochen, sahen sich – in der *StEG*-Trägerbefragung – 2009 etwa 44 Prozent der kooperierenden Träger der Kinder- und Jugendarbeit als gleichberechtigte Partner und etwa 56 Prozent in einer nachgeordneten Rolle. Mit letzterer waren allerdings die meisten einverstanden – 40 Prozent von allen befragten Trägern der Kinder- und Jugendarbeit –, nur 16 Prozent wünschten sich mehr Verantwortung (vgl. Züchner 2014, S. 186). Entsprechend muss die bisweilen etwas pauschale Forderung nach gleicher „Augenhöhe“ bei der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule auch vor dem Hintergrund divergierender Ziele und Interessen der Träger geführt werden. Jedenfalls werden in den Befragungen der Jugendzentren, der Jugendverbände und der Jugendringe die Auswirkungen dieses Engagements auf die (offene) Kinder- und Jugendarbeit überwiegend positiv eingeschätzt. Es zeigt sich insoweit eine große Offenheit des Arbeitsfeldes, sich dieser Aufgabe anzunehmen.

Rückwirkungen der Ganztagsschulkooperation auf die eigene Arbeit wurden, wie oben erwähnt, von den Trägern vor allem in der Erweiterung der Arbeitsfelder sowie dem Ausbau bestehender Angebote gesehen (Seckinger u. a. 2016a, S. 255; Züchner 2014, S. 190). Etwa 30 Prozent der Jugendzentren sehen als Auswirkungen der Kooperation zudem zeitliche/personelle Engpässe sowie einen niedrigeren Altersdurchschnitt bei den Besucherinnen und Besuchern, ein Viertel der Einrichtungen nennt aber auch eine höhere Personalausstattung (Seckinger 2015, S. 255). Über die strukturelle Ebene hinaus wird insbesondere in den Jugendzentren in den westlichen Bundesländern (von 20 Prozent der Einrichtungen) eine Infragestellung des Prinzips der Freiwilligkeit wahrgenommen.

In der Gesamtperspektive scheinen auch in der aktuellen Debatte die Beziehungen der Träger der Kinder- und Jugendarbeit zur Ganztagsschule die gleichen Ambivalenzen, Widrigkeiten, Potenziale und fachpolitischen Vergewisserungsprozesse widerzuspiegeln, wie sie aus der allgemeinen Debatte um das Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bekannt sind (vgl. Deutscher Bundestag 2005; Blum 2006). Dennoch gilt es auch weiterhin zu konstatieren, dass mit dem Fokus auf die Bildung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen es auf jeden Fall auch Argumente für die Kooperation der Kinder- und Jugendarbeit mit Schule im Kontext der Ganztagsschule gibt. Wenn für die Kinder- und Jugendarbeit der Status Quo eines partiellen Dienstleisters festgeschrieben werden soll, scheinen allerdings neue Impulse und neue Versuche einer konzeptionellen Debatte notwendig.

Die Plädoyers für eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule (vgl. bspw. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004) müssen bei einem kritischen Blick auf den erreichten Stand als vorerst wenig eingelöst bezeichnet werden. Nicht „die“ Kinder- und Jugendarbeit kann für eine Kooperation gewonnen werden, genauso wenig wie „die“ Schule.

Vielmehr steht erstens eine Klärung an, ob Kooperationen – im engeren Sinne verstanden als Zusammenarbeit mit dem Zweck der Erreichung gemeinsamer Ziele bei gleichzeitiger beidseitiger Verantwortungsabgabe – zwischen Schule und den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit zur gemeinsamen Gestaltung und Verantwortung von Ganztagsschulen auf der politischen Ebene und von den beteiligten Akteuren tatsächlich gewollt sind. Diese Frage zu bejahen, hieße in der Konsequenz, bestehende Machtverhältnisse und Letztverantwortungen neu zu überdenken.

Zweitens wäre zu klären, ob die Kinder- und Jugendarbeit und ihre Träger strukturell und inhaltlich überhaupt in der Lage sind, den Anspruch auf inhaltliche Kooperation einzulösen. Die Gestaltung eines zweistündigen Angebots einmal pro Woche ist etwas anderes als die generelle Organisation eines Nachmittagsbetriebs. Und auch die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung in eigener Verantwortung ist wiederum eine andere Aufgabe, als die gemeinsame Gestaltung eines Lern- und Lebensraums Ganztagsschule. Neben der Frage der dafür benötigten personellen und finanziellen Ressourcen stellt sich dabei auch die Frage nach fachlichen Konzepten für den dann eben nicht mehr außerschulischen sondern gemeinsamen Bereich. Und dieses würde so etwas wie strukturierte und gezielte Planungs- und Aushandlungsprozessen voraussetzen.

Verbunden wäre damit drittens die Frage, welche Ressourcen die Träger der Kinder- und Jugendarbeit einbringen und welche sie zusätzlich zur Verfügung gestellt bekommen, um ein Ganztagsschulangebot umfassend mitgestalten zu können. Organisatorisch ist die Vielfalt der Organisationen, Trägerstrukturen und inhaltlichen Ausprägungen von Kinder- und Jugendarbeit noch einmal zu betonen. Überwiegend von ehrenamtlichem Enga-

gement getragene Formate der Kinder- und Jugendarbeit oder auch die Vielzahl an kleineren Projekten, Initiativgruppen und andere im Stadtteil oder in ländlichen Regionen vorhandene Formen, stehen vor einer anderen Situation als etwa Jugendzentren oder große Trägerverbünde. Dort, wo Jugendliche selbst, z. B. in Jugendverbänden, vor allem Angebote für Gleichaltrige organisieren und auch ehrenamtlich Verantwortung übernehmen, sind diese in der Regel weder zeitlich noch von ihren Interessen und Bedürfnissen her in der Lage, weitergehende dauerhafte Aufgaben und systematische bildungs- und sozialpolitische Verantwortung zu übernehmen. Insoweit spricht vieles dafür, dass es dazu neuer, eigener und verlässlicher Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit bedarf.

Schließlich ist viertens bei allen Potenzialen der Kooperation zu fragen, ob Kinder- und Jugendarbeit mit ihrem variantenreichen Engagement an und um Schule für Jugendliche auch neue „Freiräume“ im schulischen Kontext eröffnet oder ob dadurch bisherige „Freiräume“ eher verschlossen werden. Diese Frage zielt auf die Debatte, inwieweit Kinder- und Jugendarbeit in der Freizeit von Jugendlichen bewusst für sich auf einen Freiraum außerhalb von Schule insistieren muss. Die Stärke der Kinder- und Jugendarbeit lag jedenfalls stets auch darin, jenseits von Familie und Schule „etwas Eigenes“ anzubieten, das Jugendliche und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt und bei der sie historisch immer wieder neue Formen gefunden hat, dieses auszugestalten. Diese Orte, in denen auch um Akzeptanz und Neugier der Jugendlichen gerungen werden muss, braucht es möglicherweise auch in Zukunft zur eigenen Selbstvergewisserung und Erneuerung, um daraus dann „Eigenes“ in die Kooperation einzubringen.

6.6.3 Kinder- und Jugendarbeit als Lernort zwischen informellen Lernprozessen und Zertifizierungserwartungen

Auch mit einiger zeitlicher Distanz erweist sich das Jahr 2001, das Jahr der Veröffentlichung der Studie *PISA* 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), nicht nur für die bundesdeutsche Bildungsdiskussion und -politik, sondern auch für die Kinder- und Jugendarbeit als eine Zäsur im Selbstverständnis. Auch wenn zuvor schon in den internen Debatten immer wieder Kinder- und Jugendarbeit als Lern- und Bildungsort thematisiert wurde, so waren es vor allem die auf die aufgeregte *PISA*-Diskussion antwortenden Beiträge, die darauf hinwiesen, dass „Bildung mehr (sei) als Schule“ (Bundesjugendkuratorium u. a. 2002).[104], die den Auftakt für die bis heute andauernden Verständigungen um Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort bildeten. Selbstbewusst wurde damals für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe, also auch für die Kinder- und Jugendarbeit, formuliert: „Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen“ (Bundesjugendkuratorium u. a. 2002, S. 12; vgl. auch Otto/Rauschenbach 2004a). Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung schließlich wurde wiederholt auf die besondere Bedeutung informeller und lebensweltbezogener Bildungsprozesse und auf ihre zentrale Bedingung für eine gelingende soziale Integration hingewiesen (vgl. Deutscher Bundestag 2005).

Die Kinder- und Jugendarbeit übernahm diese generelle Perspektive auf die eigene Praxis nur zu gerne – entsprach sie doch zu weiten Teilen ihrem eigenen Selbstverständnis als ein Bildungsort bzw. als wichtiger Teil lokaler Bildungslandschaften (vgl. z. B. zur Bestärkung: Thole 2013). Allerdings zeigte sich schnell, dass es nicht ausreicht, sich selbst als Bildungsort bzw. als Moment von lokalen Bildungslandschaften zu verstehen und es zu sein. Es bedurfte – auch darauf hatten die oben zitierten sogenannten *Leipziger Thesen* bereits aufmerksam gemacht – der *Sichtbarmachung* der Bildungspotenziale bzw. Bildungsleistungen. Dabei handelte es sich keineswegs um eine allgemeine, abstrakte Erwartung. Eingefordert wurde die Sichtbarmachung vielmehr nahezu gleichzeitig sehr konkret erstens vonseiten nicht weniger Vertreterinnen und Vertreter des Praxisfeldes selbst,

---

[104] Wie wenig selbstverständlich diese Position war, wird deutlich, wenn man in dem 10 Jahr zuvor erschienenen Handbuch Jugendverbände blättert. Jugendverbände werden dort an keiner Stelle als Bildungsorte thematisiert. Stattdessen wird ihnen ein Wandel von der Sozialisationsagentur zum Lebensraum (Reichwein/Freund 1991) beschieden und ihre Bedeutung für Sozialisation und Erziehung hervorgehoben (Gängler 1991).

zweitens vonseiten junger Menschen, die sich im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit engagierten und dieses Engagement nicht nur bestätigt, sondern auch anderenorts anerkannt haben wollten, und schließlich im Gefolge davon drittens vonseiten jener Institutionen, von denen man erwartete, dass sie das Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit würdigen und ggf. mit Vorteilen verbinden – z. B. in Form einer Anrechnung von Voraussetzungen für einschlägige Ausbildungen oder das Studium. Viertens gab es seit dem Jahr 2000 eine Reihe europäischer Initiativen, die neben der Betonung formaler Bildung auf eine Förderung, Anerkennung und Sichtbarmachung des non-formalen und des informellen Lernens als eine Bedingung für die Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedstaaten der *EU* setzten. So hatte z. B. die 2009 vom *Jugendministerrat der Europäischen Union* verabschiedete sogenannte EU-Jugendstrategie zum Ziel, die Chancengleichheit für junge Menschen sowie das gesellschaftliche Engagement, die soziale Eingliederung und die Solidarität aller jungen Menschen zu fördern. In diesem Zusammenhang strebte die EU-Jugendstrategie an, dass die Mitgliedsstaaten im Bildungsbereich Initiativen zur Förderung der Entwicklung der Jugendarbeit und anderer non-formaler Lernangebote auf den Weg brachten (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2009).

Nicht minder von Bedeutung war schließlich die Entwicklung eines *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR)[105], die wiederum nur im Horizont der europäischen Bemühungen um einen sogenannten *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR)[106] verständlich ist. Dessen Ziel ist es, in der *EU* nationale Qualifikationssysteme vergleichbar zu machen, was für Länder, in denen es keine dem deutschen System vergleichbaren Formen der beruflichen Bildung gibt, von großer Bedeutung ist. Funktion des *EQR* soll es sein, Qualifikationsniveaus verschiedener Mitgliedstaaten sowie unterschiedlicher Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, also vorrangig formale Bildungsangebote, miteinander vergleichen zu können. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Sichtbarmachung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und Bildung spielt diese Bemühungen insofern eine Rolle, als intensiv darüber diskutiert wird, ob und wenn ja, anhand welcher Kriterien non-formales und informelles Lernen an den *DQR* Anschluss finden kann (zum aktuellen Stand vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning/Centre for the Development of Vocational Training 2015; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012).[107]

Aus diesen, in vielen Aspekten ambivalenten und widersprüchlichen Prozessen und Interessen entwickelten sich in den letzten 15 Jahren nicht nur kontrovers geführte Debatten mit zum Teil sehr unübersichtlichen und wechselnden Frontlinien, sondern mittlerweile entstand auch ein breites Spektrum von Verfahren, die versuchen, non-formale und – zu Teilen – informelle Bildungsprozesse im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit sichtbar zu machen und die Voraussetzungen für deren Anerkennung zu schaffen.[108]

Versucht man diese ein wenig zu sortieren (vgl. zum Folgenden Baumbast u. a. 2014, S. 41ff.), lassen sich derzeit vier Formate unterscheiden:

(1) Die *Teilnahmebestätigung* ist eine Bescheinigung darüber, dass man an einer Maßnahme der Kinder- und Jugendarbeit, wie beispielsweise einem Kurs, einer Tagung, einer Weiterbildung, einer internationalen Begegnung oder einem Fachkräfteaustausch teilgenommen hat. Dahinter steht nicht selten die implizite Annahme, dass die Teilnahme zum Erwerb spezifischer Kompetenzen führt bzw. die angestrebten Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht hat. Diese Bestätigung wird meist vom Träger bzw. Veranstalter ausgestellt und enthält üblicherweise sowohl Angaben zum Träger, zum Teilnehmenden sowie zum Thema der Veranstaltung.

(2) Einen Schritt weiter gehen *Engagementnachweise*. Über die reine Teilnahmebestätigung hinaus enthalten diese eine – wie auch immer geartete – Darstellung der wahrgenommenen Aufgaben und gegebenenfalls eine Beschreibung der (vermutlich) erlernten Kompetenzen, ohne dass diese jedoch in einem Dialogverfahren festgestellt wurden. Der wesentliche Unterschied zum Erstgenannten besteht – zugespitzt formuliert – darin, dass die Teilnahmebestätigung beschreibt, was angeboten wurde, der Engagementnachweis dokumentiert, welche Tätigkeit eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer während eines Angebotes ausgeübt und was sie dadurch ggf. gelernt hat.

---

105 Vgl. http://www.dqr.de/ [19.10.2016].

106 Vgl.z. B. http://www.cedefop.europa.eu/de/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf [19.10.2016].

107 Vgl. auch http://www.dqr.de/content/2321.php; http://www.dqr.de/content/2453.php [19.10.2016].

108 Im Folgenden wird dieses vonseiten der EU eingeführte begriffliche Dual von *Sichtbarmachung* und *Anerkennung* non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse übernommen. Der Grund dafür ist einfach: Der Sache nach handelt es sich um zwei verschiedene Prozesse bzw. zugrunde liegende Verfahren, sodass es aus Gründen der Versachlichung ratsam erscheint, präzise zwischen Verfahren der Sichtbarmachung und der Anerkennung und zu unterscheiden.

In der Praxis lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Es gibt *erstens* Engagementnachweise, die von Teilnehmenden weitgehend selbst ausgefüllt werden. In der zweiten Variante wird der Engagementnachweis vonseiten der Träger bzw. der Verantwortlichen des Veranstalters ausgefüllt.

Eine weit bekannte Form des Engagementnachweises stellt die *JuleiCa* (Jugendleiter-Card) dar (vgl. auch Abs. 2.2.3.2)[109]. Dieser Nachweis kann nach 40 Stunden Schulung der Themengebiete: „Gruppenpädagogik, Aufsichtspflicht, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Methoden für ehrenamtliche Mitarbeitende eines Trägers der Jugendarbeit“ von Jugendlichen ab 16 Jahren erworben werden. Er dient der Anerkennung ehrenamtlichen Engagements. Mit der *JuleiCa* sind mitunter Vergünstigungen als eine Form der Wertschätzung verbunden (bspw. Ermäßigungen beim Freibad- oder Kinobesuch). Die Nachweise können vom örtlichen Träger ausgestellt werden, wenn die Schulungen die geforderten Bedingungen erfüllen.

(3) Während die Teilnahmebestätigung und der Engagementnachweis den Schwerpunkt auf die Beschreibung der Tätigkeiten legen, konzentrieren sich *Kompetenznachweise* auf mögliche Resultate der Lern- und Bildungsprozesse. In diesem Sinne lassen sich Kompetenznachweise als Engagementnachweise mit einer Beschreibung der erworbenen Kompetenzen begreifen. Dabei können zunächst drei Formen idealtypisch unterschieden werden: Kompetenzbestätigungen, Bilanzierungsverfahren und Dialogverfahren.

– Eine einfache Form von Kompetenznachweisen stellen Kompetenzbestätigungen dar. Sie beschreiben, was Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Veranstaltung gelernt haben (sollten). Die Differenzen zur Teilnahmebestätigung sind manchmal nur im Detail erkennbar. In der Sache allerdings macht es einen großen Unterschied, ob bestätigt wird, dass jemand an einem Kurs z. B. zu einer bestimmen Werktechnik teilgenommen hat, wobei implizit unterstellt wird, dass man dabei auch den Umgang mit dieser Technik erlernt habe, oder explizit bestätigt wird, dass jemand die entsprechenden handwerklichen Kompetenzen erworben hat. Kompetenzbestätigungen werden meist von den Trägern und Anbietern der Kurse ausgestellt.
– Im Gegensatz zu Kompetenzbestätigungen, die den Teilnehmenden den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen schlicht bestätigen, setzen *Bilanzierungsverfahren* auf Selbstreflexion (vgl. Sorge 2012, S. 303). Im Kern setzen diese Verfahren auf die selbstreflexive Bewusstmachung dessen, was man in einem bestimmten Rahmen gelernt hat. Diese Verfahren zielen auf den individuellen Nutzen und bieten – wenn es gut geht – einen Zuwachs an Selbstbewusstsein und Wissen über die eigenen Kompetenzen sowie weitere Anreize zu (gezieltem) Lernen (ebd.). Meist werden derartige Verfahren im Rahmen der Berufsorientierung am Übergang von der Schule zur Ausbildung bzw. Beruf angewendet (Sorge 2012, S. 303). Sie bestehen typischerweise aus mehreren Schritten. Mittels eines selbst auszufüllenden Tests bzw. entsprechender Checklisten werden die bereits erworbenen Kompetenzen eruiert, um darauf aufbauend individuelle Ziele in einem „Arbeits- und Entwicklungsplan“ (ebd., S. 304) festzulegen.
– Kennzeichnend für die dritte Variante, die sogenannten *Dialogverfahren*, ist, dass die Kompetenzbilanz der jugendlichen Teilnehmenden zusammen mit einer Fachkraft in einem Dialog erarbeitet wird. Nicht selten bestehen auch diese aus mehrstufigen Verfahren.

(4) *Test- und Assessmentverfahren* stellen die vierte Form der Bemühungen dar, non-formale und informelle Lern- und Bildungsprozesse sichtbar zu machen. Charakteristisch ist ihr hoher Grad an Standardisierung der Beobachtung bzw. Messung. Auf der Basis von entsprechenden Konstrukten werden Fähigkeiten, Wissensbestände, Kompetenzen und Einstellungen weitgehend objektiviert, meist in Form von formalisierten Fragebögen oder Frageitems, erhoben. Die vermutlich derzeit bekanntesten Testinstrumente dürften die Fragebögen aus den *PISA*-Studien sein. Auch wenn dabei üblicherweise die spezifischen Tätigkeiten und die in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen nicht eigens erfasst werden bzw. im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, zeigt ein genauer Blick in die Fragebogenbatterien, dass dabei auch Aspekte – wie z. B. allgemeine Problemlösefähigkeiten – erfasst werden, die auch im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext Kinder- und Jugendarbeit erworben werden können.

Auch in Bezug auf Assessment gilt, dass – soweit bekannt – es kein Verfahren gibt, das ausdrücklich in der Kinder- und Jugendarbeit erworbene Kompetenzen in den Blick nimmt. Wenn aber im Rahmen eines Assessments erfasst wird, wie eine Person z. B. Probleme bewältigen, organisieren oder sozial kompetent handeln

[109] Vgl. www.juleica.de/570.0.html. [19.10.2016].

kann, so handelt es sich dabei um Kompetenzen, die auch in der Kinder- und Jugendarbeit erworben sein können.

In den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit haben diese Verfahren in den letzten Jahren in unterschiedlicher Weise Verbreitung gefunden (vgl. die Beispiele in Baumbast u. a. 2014). Zugleich sind diese Verfahren und die ihnen zugrunde liegenden Prämissen hochgradig umstritten. Im Kern beziehen sich die Kritikpunkte auf folgende Aspekte:

– Der wohl wichtigste Einwand besteht darin, dass die genannten Verfahren keineswegs gleichrangige und neutrale Beobachtungsinstrumente darstellen. Vielmehr unterliegen sie, zumal wenn sie als Voraussetzungen für gesellschaftliche Anerkennung und ggf. Vergünstigungen fungieren, dem Zwang der Objektivierung und damit – methodisch gesprochen – der Standardisierung und Formalisierung. Nicht Selbstauskünfte oder Bestätigungen wären dann von Bedeutung, sondern mehr oder weniger objektiv belastbare Beobachtungen und Messungen. Dies wiederum hätte gravierende Folgen für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit. Denn geradezu zwangsläufig würden jene Aspekte, die sich gut in derartigen Verfahren objektivieren lassen (also z. B. abfragbares Wissen, reproduzierbare Fertigkeiten und Techniken), die Oberhand gewinnen, während andere Aspekte – z. B. Persönlichkeitsbildung, die Ausbildung der Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen – an Bedeutung verlieren würden.
– Vor allem die Verknüpfung von Sichtbarmachung und gesellschaftlicher Anerkennung führt dazu, dass vorrangig jene Aspekte Bedeutung erlangen, die in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, vor allem in Studium, Ausbildung und Beruf, verwertbar erscheinen. Non-formale und informelle Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit würden so Gefahr laufen, auf Momente reduziert zu werden, die anderenorts verwertbar erscheinen und entsprechend nachgefragt werden. Zudem würden die Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit unvermeidlich auf jene Aspekte enggeführt, die sich verfahrensförmig aufseiten der jungen Menschen beobachten und messen ließen. Andere Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie z. B. von *Rauschenbach u. a.* als Bildungs-, Verantwortungs-, Gemeinschafts- und Integrationspotenziale (Rauschenbach u. a. 2010) beschrieben werden, würden zunehmend aus dem Blick geraten.
– Ein dritter Einwand schließlich weist darauf hin, dass die starke Betonung der Sichtbarmachung anderenorts unter marktförmigen Konkurrenzbedingungen anerkennungswürdiger und verwertbarer Kompetenzen der Kinder- und Jugendarbeit genau jene Gestaltungsspielräume und Freiräume – auch im Vergleich zur Schule, zur Ausbildung und zum Beruf – rauben würde, die ihre Spezifika ausmachen. Mindestens wäre zu fragen, ob sie dann noch als „Lernort anderer Art“, der seine Stärke durch „Prozesse der Aneignung, der Anerkennung, der Selbstentfaltung, der Selbstbestimmung, der anderen alternativen Erfahrungen, vergleichsweise frei von Zwängen“ (Rauschenbach u. a. 2010, S. 237) erhält, begriffen werden kann.
– Der vierte Einwand schließlich verweist darauf, dass vor allem standardisierte Verfahren der Kompetenzfeststellung junge Menschen zu Testobjekten machen. Die Stärke standardisierter Verfahren liegt in der Entkontextualisierung der Information und Entsubjektivierung des Verfahrens; das aber ist genau das Gegenteil von Subjektorientierung. Weil zudem standardisierte und formalisierte Verfahren per definitionem keine Beteiligung der Jugendlichen zulassen, würden sie auch zu allen dem Anspruch auf Beteiligung widersprechen.

Mit diesen Einwänden verbunden sind nicht selten Ängste, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit im Horizont sogenannter wirkungsorientierter Steuerung genau auf jene dann nachweisbaren Formen des Kompetenzerwerbs beschränkt bzw., dass die Förderung auf derartige Momente konzentriert wird.

Gegenüber solchen Befürchtungen muss allerdings – zumindest derzeit – betont werden, dass bislang kein einziger empirischer Fall bekannt geworden ist, der als Beleg für diese Befürchtungen fungieren könnte. Dazu sind die meisten der vorliegenden Verfahren zu wenig theoretisch unterfüttert und nicht selten reichlich schlicht konstruiert. Allzu oft, bleibt offen, was genau konzeptionell eigentlich erfasst und beschrieben wird. Dass mit dem Kompetenzbegriff eine Reihe anspruchsvoller Prämissen verbunden sind (vgl. Klieme u. a. 2003), gerät dabei ebenso häufig aus dem Blick wie auch, dass über die – nicht selten an einfacher Operationalisierung und Messbarkeit orientieren – Verfahren die Komplexität und Vielfalt individueller Lern- und Bildungsprozesse kaum eingeholt werden kann (vgl. als Ausnahme z. B. die Bemühungen zur Begründung des *Kompetenznachweis Kultur* von Timmerberg/Schorn 2009).

Die deutliche Frontstellung lässt darüber hinaus zwei andere Aspekte gerne vergessen machen. Zum einen gerät allzu oft aus dem Blick, dass Kinder- und Jugendarbeit und gerade die Jugendverbandsarbeit selbst über eine lange Tradition der Weiterbildung und Qualifizierung von Jugendlichen (nicht nur) für die eigenen Strukturen

und Aktivitäten verfügt. Die Ausbildung zur Jugendleiterin und zum Jugendleiter, die fachlichen Schulungen in den verschiedenen Jugendverbänden und in kulturellen Angeboten, wie der politischen Jugendbildung, sind aktive und zum Teil zertifizierte Qualifikationsmaßnahmen und wesentlicher Bestandteil von Kinder- und Jugendarbeit – allerdings – und dieser Aspekt ist wichtig – fast immer mit dem Ziel der Qualifizierung und nicht des Nachweises der Qualifizierung gegenüber Externen. Jugendliche werden in diesen Zusammenhängen inhaltlich wie pädagogisch für Leitungsfunktionen und/oder die Erfüllung bestimmter inhaltlicher Aufgaben qualifiziert, die selbstverständlich über die Kinder- und Jugendarbeit hinaus als individuelle und auch gesellschaftliche Ressource verstanden werden können. In vielen Fällen – z. B. in den Lehrgängen der eher technisch orientierten und rettenden Verbände – geschieht dies zudem in hochgradig formalisierten Kursen, sodass an dieser Stelle auch die Charakterisierung als ausschließlich non-formale und erst recht als informelle Lernorte nicht aufrecht erhalten werden kann.

Zweitens befindet sich – wie schon zuvor im Abs. 6.3.1 beschrieben – die Kinder- und Jugendarbeit insofern in einem Dilemma, als es weniger die Nachfrage des Marktes bzw. der Ausbildungsorte und Arbeitgeber und bislang auch noch nicht des DQR ist, die die Entwicklung vorantreiben, sondern die Kinder- und Jugendarbeit selbst, die an dieser Stelle auf die Anfragen der jungen Menschen antwortet. Es sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst, die ihr ehrenamtliches Engagement, ihre Teilnahme und ihre Qualifikation sichtbar machen möchten und die fordern, dass diese Engagement anderenorts zu Vorteilen führt. So wurde beispielsweise als Ergebnis eines vom *Deutschen Bundesjugendring* (DBJR) durchgeführten Forums zu dem Thema im Rahmen des Strukturierten Dialogs als Ergebnis festgehalten: „Die Konsultationsteilnehmenden sind der Meinung, dass es im Lebenslauf einen Platz geben solle, um die außerschulisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten insbesondere für Arbeitgeber_innen sichtbar zu machen. Dabei solle aber kein „Pflichtenheft“ entstehen, das abgearbeitet werden müsse, da dies dem Prinzip der Freiwilligkeit in der außerschulischen Bildung widerspräche. Auf Wunsch sollten die Teilnehmenden an außerschulischen Bildungsangeboten jedoch ein Zertifikat erhalten, das diese Fähigkeiten/Aktivitäten für Dritte nachweist“ (DBJR o.J. [2012], S. 6). Und: „Eine wichtige Forderung der Konsultationsteilnehmenden ist die gleichwertige Anerkennung außerschulischer Leistungen durch Arbeitgeber_innen, welche diese genauso anerkennen sollten wie ein Zeugnis aus der Schule“ (DBJR o.J. [2012], S. 9). Zugleich waren sich die Jugendlichen der Ambivalenzen dieser Forderungen durchaus bewusst. So heißt es unter der Überschrift „Nicht alles ist messbar!“: „Einen Grund, weshalb die Anerkennung außerschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten nur schwer zu erreichen ist, sehen die Konsultationsteilnehmenden in unserer Gesellschaft und Wirtschaft, da beide nur messbare Leistungen wertschätzten. Der Mensch würde als Wirtschaftsgut betrachtet und nur selten werde wahrgenommen, dass auch ‚im Kopf‘ etwas passiere“ (DBJR o.J. [2012], S. 6).

Hilfreich könnte es in Bezug auf die Sichtbarmachung und Anerkennung der Kinder- und Jugendarbeit als Möglichkeitsraum für vielfältige Lern- und Bildungsprozesse auch sein, nicht von „der“ Kinder- und Jugendarbeit auszugehen, sondern sie, wie in diesem Bericht versucht, in ihrer Pluralität ernst zu nehmen und zu betrachten (Baumbast u. a. 2014, S. 70). Das erhöht für Außenstehende die Heterogenität, eröffnet aber Chancen der differenzierten Beschreibung.

Wenn diese Einschätzungen zutreffen (zum Folgenden: Baumbast u. a. 2014, S. 70), stellt sich weniger die Frage des „Ob“ als vielmehr die Frage des „Wie“. Eine Folge davon ist, dass es mittlerweile eine Vielzahl von Verfahren zur Sichtbarmachung gibt, die nicht nur je nach Praxisfeld und verbandlichem bzw. Trägerprofil den Erwerb sehr unterschiedlicher Kompetenzen bestätigen, sondern die auch sehr unterschiedliche Ansprüche formulieren. Während z. B. eine Reihe von Verfahren beansprucht, im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit erworbene Kompetenzen zu validieren, sind andere zurückhaltender und bestätigen beobachtbare Kompetenzen, ohne eine Zurechnung auf bestimmte Kontexte zu beanspruchen. Gänzlich auf derartige – in welcher Variante auch immer – Verfahren verzichten, will offenbar kaum mehr jemand.

So bleibt festzuhalten, dass „trotz wiederkehrender Krisenrhetorik“ (Thole 2013, S. 13) Settings der Kinder- und Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche einen wichtigen Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse darstellen (vgl. auch Abs. 6.5.1). Die Herausforderungen bestehen eher darin, eine Balance zwischen dem genuinen Charakter der Kinder- und Jugendarbeit und den Forderungen nach einer Sichtbarmachung und Anerkennung ganz spezifischer – und damit immer nur ausschnitthaft, als Kompetenzen definierter – Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen zu finden, ohne dabei nicht-intendierte Nebenwirkung auf das Praxisfeld selbst auszulösen.

6.6.4 Politische Interessenvertretung von Jugendlichen

Die Rolle von Kinder- und Jugendarbeit bei der politischen Interessenvertretung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. – was nicht ganz das Gleiche ist – als Mandantin ihrer Adressatinnen und Adressaten wird – wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Akzentsetzungen – immer wieder diskutiert. Aktuell gewinnt diese Auseinandersetzung erneut Relevanz vor dem Hintergrund der jugendpolitischen Forderungen nach einer verstärkten Beteiligung und Partizipation von jungen Menschen an politischen Prozessen (vgl. Abs. 1.3.4.2). Die Debatte um Beteiligung ist deshalb auch eine Debatte darum, dass es Orte und Strukturen braucht, an denen die Interessen von Jugendlichen gebündelt, die Belange Jugendlicher gegenüber Politik und Gesellschaft vertreten und Durchsetzungsstrategien dafür entwickelt werden. Betont werden muss dabei auch, dass alles politische und fachliche Engagement für die Beteiligung junger Menschen auf reine Symbolik reduziert würde, wenn damit nicht die politisch wirksame Vertretung der Interessen junger Menschen verbunden wäre.

Für die Interessenvertretung wird der Kinder- und Jugendarbeit in ihren vielfältigen Angebotsformen (traditionell) eine besondere Rolle zugeschrieben. Von ihr wird erwartet, dass sie die Vertretung der Interessen junger Menschen als originäre Aufgabe wahrnimmt und zugleich definiert sie dies als Erwartung und Anspruch an sich selbst. Die Erwartung findet ihren Ausdruck nicht nur in den gesetzlichen Regelungen (§ 12 Abs. 2. SGB VIII: „Durch Jugendverbände und ihre Zusammenschlüsse werden Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck gebracht und vertreten."; § 11 Abs. 2 SGB VIII: „Sie [Angebote der Jugendarbeit] sollen [...] zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen."), sondern auch in einer Reihe von Selbst- und Funktionsbeschreibungen der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. z. B. Hessischer Jugendring 1998; Deutscher Bundesjugendring 2011).

In der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit gibt es vielfältige Verfahren, Strukturen und Formate der politischen Interessenvertretung junger Menschen. Versucht man diese auf einer etwas allgemeineren Ebene zu sortieren, lassen sich Folgende benennen:

– Erstens alle Verfahren, Strukturen und Formate, die dazu dienen, dass junge Menschen sich innerhalb der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit positionieren, engagieren und entsprechende Verantwortung übernehmen. Dabei ermöglichen Formen der Selbstorganisation und Mitgestaltung ein direktes Einbringen der Interessen durch Jugendliche selbst. Kinder- und Jugendarbeit bietet dabei die Rahmung, dass Jugendliche sich äußern und Einfluss nehmen können. Sichtbar ist dies unter anderem an den bis in die kleinsten Untergliederungen verankerten Formen der demokratischen Entscheidung, z. B. durch Wahl- und Delegationsverfahren, an strukturell verankerten Aushandlungsmöglichkeiten innerhalb der Verbände und Organisationen als auch in zahlreichen Projekten innerhalb der Verbände und Organisationen, die der Positionierung Jugendlicher gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen dienen.
– Zweitens die Interessen in einem strukturierten Prozess zu organisieren und nach außen gegenüber Politik und Öffentlichkeit zu vertreten, oder auch über Zusammenschlüsse – wie in den Zusammenschlüssen der Jugendverbände deutlich wird – politische Entscheidungen zu beeinflussen.

  Hier gibt es zwei Varianten:

  (a) eine Vertretung über aus den Strukturen kommende Jugendliche und (junge) Erwachsene, die als Vertreterinnen und Vertreter des Feldes agieren,

  (b) eine Vertretung über Fachkräfte bzw. ehrenamtlich tätige Erwachsene, die auf der Basis des Vertrautseins mit den Anliegen der Jugendlichen gleichsam stellvertretend ihre Anliegen einbringen.

  Bei beiden Varianten hängt die Glaubwürdigkeit der Vertretung nach Außen wesentlich davon ab, dass die Positionen intern „geerdet" sind.

Für die Interessenvertretung haben sich vor Ort, in Abhängigkeit der regionalen Gegebenheiten und historischen Entwicklungen bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit, unterschiedliche Formen und Strukturen entwickelt. Diese reichen von Kinder- und Jugendparlamenten, Jugendringen bis zu den Aktivitäten und Projekten der verbandlichen und offenen Kinder- und Jugendarbeit:

– Die offene Kinder- und Jugendarbeit hat nicht nur mit den autonomen Jugendzentren eine lange Tradition in der Interessenvertretung von Jugendlichen nach außen und der konsequenten Umsetzung demokratischer Strukturen in selbstverwalteten Einrichtungen, sondern viele Einrichtungen entwickeln mit und aus ihrer Besucherschaft heraus lokale, oft sozialräumlich bezogene Aktivitäten, die der Interessendurchsetzung dienen, wie z. B. Veränderungen der Einrichtung, Schaffung neuer Angebote im Stadtteil, Verhindern, dass

Räume für Jugendliche im Stadtteil verloren gehen, sich für bestimmte Gruppen von Jugendlichen einsetzen (vgl. für die Rekonstruktion der Geschichte eines autonomen Jugendzentrums im gesellschaftlichen Wandel Kaman/Kögel 1993; für das Beispiel eines Jugendzentrums Wendt 2008; für die biografische Perspektive von Schwanenflügel 2015).

– Den Jugendverbänden (vgl. Deutscher Bundesjugendring 2016; Sturzenhecker 2014) wird eine besondere Rolle in der Interessenvertretung „zugewiesen“. Dies zeigen allein § 12 SGB VIII und Regelungen in einigen Ausführungsgesetzen der Länder, die einen besonderen Einfluss der Jugendverbände auf die Auswahl der Mitglieder im Jugendhilfeausschuss (§ 71 SGB VIII) und zum Teil die Jugendringe als beratende Mitglieder im Jugendhilfeausschuss vorsehen. Für die Jugendverbände ist die Interessenvertretung eine originäre Aufgabe, die sich einerseits aus der Selbstorganisation heraus ergibt, mit ihren engen Anknüpfungspunkten zu parlamentarisch-demokratischen Strukturen zeigt sie aber auch Möglichkeiten einer organisierten Teilnahme an der politischen Gestaltung der Gesellschaft auf.

– Zentrale Akteure der Interessenvertretung sind zudem die Jugendringe als Zusammenschlüsse der Mitgliedsorganisationen der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort, auf Landes- und Bundesebene. Sie nehmen – sofern sie existieren – eine wichtige Koordinierungs- und Anregungsfunktion wahr, indem sie in der Regel als legitimierte Interessenvertretung in den Strukturen der jeweiligen politischen Ebenen die Interessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vertreten. Jugendringe verstehen sich nicht nur als das Vertretungsorgan der in ihnen organisierten Verbände und Organisationen. 88 Prozent der Jugendringe sehen sich als Vertretung aller Kinder und Jugendlicher in ihrer Region (vgl. DJI-Jugendringbefragung 2015, eigene Berechnungen). Ihren Einfluss auf die kommunale Politik halten etwa vier von fünf Jugendringen für hoch und nur drei Prozent der Jugendringe sind – direkt oder indirekt – nicht in den Kinder- und Jugendhilfeausschüssen vertreten und fehlen damit in dem zentralen (kommunalen) Entscheidungsorgan (ebd.).

– Interessenvertretung aus der Kinder- und Jugendarbeit heraus wird auch von kommunalen Jugendpflegerinnen und Jugendpflegern übernommen. Ihre Rolle kann dabei vielfältig sein, z. B. Unterstützung zu leisten, Entwicklungen zu begleiten, als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu fungieren, vernetzend zu wirken sowie eine Art Scharnierfunktion zu den unterschiedlichen Politikbereichen und in der Verwaltung wahrzunehmen (vgl. Wendt 2008; Pletzer 2015).

– Jugendparlamente und andere Formen der lokalen Interessenvertretung, wie Jugendgemeinderäte, Stadtteilräte werden u. a. auch im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit organisiert und erhalten von dort Unterstützung (Hafeneger/Niebling 2008). In zwei von drei Jugendamtsbezirken gab es im Jahr 2009 ein Kinder- und Jugendparlament[110], ein Jugendforum oder beides (Gadow u. a. 2013, S. 282). In fachlichen und öffentlichen Debatten wird immer wieder kritisch diskutiert, inwiefern diese Form der Interessenvertretung, die mit der parlamentarischen Form nahelegt, einen großen Teil von Jugendlichen zu vertreten und darüber legitimiert zu sein, der Interessenvertretung aller jungen Menschen gerecht wird. Die wenigen Studien, die es dazu gibt, legen nahe, dass sie oft nur einem begrenzten Teil von Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der aktiven Mitarbeit bieten und nicht den Querschnitt der Bevölkerung abbilden (vgl. zusammenfassend Hafeneger/Niebling 2008, S. 131; Bruner u. a. 1999; Burdewick 2003). Die Erfahrungen zu Kinder- und Jugendparlamenten fallen sehr unterschiedlich aus und hängen von lokalen Strukturen, den Rahmenbedingungen und Ressourcen und den tatsächlichen Einflussmöglichkeiten ab. Als einzig mögliche und richtige Form der Interessenvertretung können sie sicher nicht betrachtet werden, sind aber – wie auch immer sie organisiert sind – ein Element der Interessenvertretung.

– Darüber hinaus gibt es vielfältige lokale Aktivitäten der Kinder- und Jugendarbeit, in die Jugendliche und junge Erwachsene eingebunden sind (z. B. Stadtteilentwicklung, vgl. dazu z. B. die Expertise von Pluto u. a. 2014; Projekt „Handeln für eine jugendgerechte Kommune“[111]). In Projekten werden z. B. ganz spezifische lebensweltbezogene Fragestellungen Jugendlicher aufgegriffen und sie werden auch dazu ermuntert, sich politisch zu positionieren. Eine Form, sich mit den eigenen Interessen auseinanderzusetzen, eröffnen auch Projekte, in denen Jugendliche in schwierigen Lebenslagen ihre Lebenssituation thematisieren, eine Verbesserung ihrer Lebenslagen einfordern und ihre Lebensbedingungen darüber aktiv zu verändern versuchen.

---

110 In Landkreisen gibt es in mindestens einer der kreisangehörigen Gemeinden und Städte ein solches Parlament oder ein kreisweites Kinder- und Jugendparlament.

111 Vgl. https://www.jugendgerecht.de/jugendgerecht-vor-ort/jugendgerechte-kommunen/ [14.10.2016].

Die beschriebenen Wege und Möglichkeiten der Interessenvertretung sind nicht in allen Regionen vorhanden und nicht immer und überall werden damit verbundene Erwartungen und Ziele auch eingelöst. So existieren z. B. nur in 68 Prozent der Jugendamtsbezirke auch Jugendringe und fast jeder dritte Jugendring (32 %) hat kein hauptberuflich für den Jugendring angestelltes Personal, was sich auf die Formen und Intensität der Unterstützung der Mitgliedsverbände, Vernetzungs- und Multiplikationsaufgaben und z. B. auf die Selbsteinschätzung der Interessenvertretung auswirkt (vgl. DJI-Jugendringerhebung 2015).

Es bedarf daher einer Perspektive, die junge Menschen bei der Wahrnehmung ihrer Belange unterstützt und diese auch in die Entwicklung politischer Handlungsstrategien einbringt. Der Kinder- und Jugendarbeit als eine Institution im Gefüge des Aufwachsens kommt dabei eine bedeutsame Rolle zu. Ob sie diese auch zukünftig wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann, wird auch davon abhängen, wie sich die Kinder- und Jugendarbeit einerseits zu bestimmten Themen positioniert und mit welcher Intensität sie sich den Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sein wird, stellt und andererseits davon, wie es ihr gelingt, (funktionale) Erwartungen von außen in Einklang mit ihren Grundprinzipien zu bringen. Interessenvertretung junger Menschen ist dabei kein Instrument zur Durchsetzung der Interessen Erwachsener – auch wenn es aus der Politik wachsende Signale gibt, dass Jugendliche ihre Stimme einbringen und gesellschaftlich in bestimmten Bereichen mitwirken sollten. So zeigen Studien (vgl. z. B. Wächter/Zinser 2006; Burdewick 2003) für ganz unterschiedliche Zusammenhänge, dass Jugendliche sich nur dann engagieren und für ihre Interessendurchsetzung sorgen, wenn mit den eröffneten Möglichkeiten auch tatsächliche Mitgestaltungsmöglichkeiten für sie verbunden sind. Diese Erwartung an die Ernsthaftigkeit ist zu einem entscheidenden Prüfstein in Richtung Politik geworden. Denn die paradoxe Situation ist, dass zwar einerseits die Forderung seitens der Politik nach mehr Beteiligung von Jugendlichen in und an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen lauter und scheinbar auch dringender geworden ist; zugleich erleben junge Menschen in derartigen Prozessen immer wieder, dass sie auf reale oder vermeintliche Sachzwänge stoßen, die ihre Interessen ins Leere laufen lassen.

Angesichts der seitens der Politik immer wieder formulierten Wünsche und Vorstellungen nach neuen, offeneren Formen der Interessenvertretung wird noch ein anderes seit einiger Zeit immer wieder auftretendes Problem sichtbar. Mit dem Wunsch nach neuen Formen – auch wenn das selten ausdrücklich so formuliert wird – wird auch die Botschaft vermittelt, dass den bisherigen Formen der Interessenvertretung in der Kinder- und Jugendarbeit offenbar nicht mehr die Breite und Kompetenz der Vertretung von Interessen von und durch Jugendlichen zugetraut wird. Das kann – auch wenn es notwendig ist, immer wieder genau zu prüfen, wie eine Interessenvertretung gut gelingen kann – auch zu De-Legitimationsprozessen bestehender und gewachsener Formen, auch der Kinder- und Jugendarbeit, führen. Es mag sein, dass eine Vielfalt der Formen der Interessenvertretung möglicherweise mehr Jugendliche erreicht, aber – genauer hingeschaut – laufen die Bemühungen um eine Interessenvertretung Gefahr, immer unschärfer zu werden und in lokalen Entscheidungsprozessen beliebig oder auch gar nicht aufgegriffen zu werden. Politik kann (aus-)wählen – und tut dies auch.

Hier stellt sich die Frage, wie sich die Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen mittelfristig zu der Aufgabe der Interessenvertretung verhält. Eine Herausforderung wird es sein, die Formen der Interessenvertretung immer wieder an die Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzupassen. So findet die Artikulation von Interessen z. B. auch immer mehr in sozialen Netzwerken der digitalen Medien statt. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht: zum einen im Rahmen von „Vertretungsnetzwerken“, in denen politische Positionsformulierungen vorgenommen und direkt oder auch indirekt vertreten werden (zumeist auch in Form einer Lobbyfunktion, wie sie auch von Mitwirkungen der Kinder- und Jugendarbeit wahrgenommen werden), zum anderen auch – das ist neu – in digitalen Netzwerken, in denen Jugendliche sich äußern oder direkt zur Artikulation ihrer Interessen aufgefordert werden. Beispiele hierfür sind Projekte wie „Ich-mache>Politik“ im Rahmen des „Strukturierten Dialogs“, aber auch andere Möglichkeiten und Gelegenheiten, wie Projekte der Medienarbeit mit Jugendlichen (z. B. Plattformen der Landtage) zeigen.

Die Vertretung von Interessen Jugendlicher bedarf auch eines besonderen Blicks bezogen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Formen der Interessenvertretung (vgl. zu einer Übersicht z. B. Drücker 2013; Coelen u. a. 2015; zum Aspekt der Anerkennung Jagusch 2011). Neben der Gründung eigener Jugendverbände (z. B. Alevitische Jugend als erster Jugendverband 1994) haben sich in den letzten Jahren weitere Formen der Interessenvertretung herausgebildet, die lokal ohne Einbindung in größere Verbände und Organisationen bestehen und die Belange junger Migrantinnen und Migranten zum Ausdruck bringen. Diese agieren oftmals nur in bestimmten Regionen, vor allem in Ballungsräumen. Zudem sind sie oft noch nicht ausreichend in die Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit (z. B. die Jugendringe) eingebunden, die eine Interessenvertretung gegenüber Politik und Verwaltung erleichtern würde. Ihre Bedeutung ist jedoch zunehmend gewachsen, da sie gerade auch

Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit bieten, ihre Interessen einzubringen und öffentlich sichtbar zu machen.

6.6.5 Das Ringen der Kinder- und Jugendarbeit um Freiräume

In Kapitel 1 wurde bereits auf das Ringen um „Freiräume“, gerade auch von Jugendlichen und im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit und Jugendpolitik, eingegangen. Die Formel „Freiräume für junge Menschen“ hat Konjunktur in jugend- und bildungspolitischen Stellungnahmen, Artikeln und Aktionen, wie sich nicht zuletzt auch im Berichtsauftrag für den 15. Kinder- und Jugendbericht zeigt. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass „Freiräume“ keine objektiv bestimmbaren Räume sind, die jenseits von Zwängen, Verpflichtungen und Ordnungen existieren, sondern Räume darstellen, die subjektiv wahrgenommene, wenn man so will: relative Freiheiten und Autonomie ermöglichen und die durch die zeitweise mögliche Distanzierung von Zwängen, die sich aus den vielfältigen Prozessen der Verdichtung und Beschleunigung des Alltags ergeben, gekennzeichnet sind (vgl. zur Paradoxie des Freiheitsbegriffes Kurz 2013; vgl. auch Abs. 1.3.4.2). Freiraum kann also als Differenzbegriff verstanden werden: er bezeichnet, je nach Ausgangspunkt und Perspektive, Ab- und Anwesenheiten von Zwang und Freiheit, von gesetztem Zweck und Unbestimmtheit, von Pflichten und Autonomien.

Der gesellschaftliche Kontext ist für die Bestimmung von Freiräumen und das Ringen um Freiräume entscheidend: als Freiraum wird gesehen, was relative Freiheit von Strukturierung und Definition ermöglicht. Die häufig anzutreffende Gegenüberstellung von Freiraum und Verzweckung (z. B. DBJR 2015) macht deutlich: dort wo Aktivitäten, Räume oder Zeit nicht unter dem Gesichtspunkt (externer) Verwertbarkeit und einer Zweckrationalität gesehen, strukturiert, ausgerichtet und bewertet, sondern ihr Sinn aus Perspektive des/der Handelnden selbst bestimmt, verändert und entwickelt werden kann, „ist“ (subjektiv empfundener) Freiraum.

Zwar sind die Orte der Kinder- und Jugendarbeit möglicherweise der „‚freieste‘ Bereich“ (Sturzenhecker/Richter 2013, S. 699) der gesamten Institutionen des Aufwachsens, das allein macht die Kinder- und Jugendarbeit aber nicht per se zu einem Freiraum. Zugleich ist dieses Moment, das für schulische Räume, insbesondere im Kontext der Entwicklung einer pädagogisch erweiterten Ganztagsschule, erst noch mühsam erreicht und erarbeitet werden muss (vgl. Abs. 5.3.5), auch für die Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Formats- und Angebotsvielfalt immer wieder gefährdet (vgl. Sturzenhecker/Richter 2013, S. 699) und eine beständige Herausforderung: Diese besteht darin, Jugendlichen Handlungs-, Erfahrungs- und Entscheidungsräume zur Verfügung zu stellen, die möglichst weitgehend eigene Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Der Anspruch dabei ist, dass diese durch ein hohes Maß an Autonomie, die durch das Fehlen von Lernanforderungen, die von Erwachsenen gesetzt werden, und durch die Distanz gegenüber Einwirkungen von außen bzw. durch Dritte sowie durch Abwesenheit erwachsener Kontrollpersonen gekennzeichnet sind. Nicht selten gerät das Ringen um solche Freiräume in Kollision mit anderen Vorstellungen über das, was die Kinder- und Jugendarbeit jeweils leisten soll – auch, weil mitunter die Vorstellungen darüber, was die Freiräume jeweils ausmacht, zwischen Trägern, Fachkräften und jungen Menschen differieren und nicht immer in Deckung gebracht werden können. Die Diskussionen in den unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit um Freiräume zeigen die pädagogischen und politischen Ambivalenzen und Dilemmata, die damit für die Kinder- und Jugendarbeit verbunden sind. Sie sind aber auch Zeichen dafür, dass die Ermöglichung von Freiräumen ein zentrales Ziel ist (vgl. Abs. 8.1.4).

Als konkrete Beispiele, wie die Kinder- und Jugendarbeit das Ringen um Freiräume praktisch angeht, können Angebote bezeichnet werden, für die ein Ortswechsel konstitutiv ist und für die Ortswechsel Distanzierungsmöglichkeiten von den üblichen Verpflichtungen und eigene Gestaltungsspielräume mit sich bringen. Dies ist z. B. auf Freizeiten der Fall, soweit diese nicht von Beginn an durch Erwachsene und feststehende Programmelemente durchstrukturiert sind. Freizeiten als „Jugendarbeit mit Ortswechsel“ (Groschwitz 2014) finden sich – wenn auch in unterschiedlichen Formaten und mit unterschiedlichem Stellenwert – in nahezu allen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit; im Bereich der Kinder- und Jugendverbände (Seckinger u. a. 2009; Landesjugendring NRW 2010) dienen sie oftmals als Einstieg in die sonstigen regelmäßigen Angebote. Besonders die Ferienlager der Jugendverbände werden häufig durch zumeist junge Ehrenamtliche vorbereitet und durchgeführt. Da die Jugendlichen selbst vorher an Ferienlagern teilgenommen haben, sind sie mit den Abläufen und dem „Spirit“ der Freizeit sehr gut vertraut. Gemeinsam ist vielen Freizeiten, soweit sie als Freiräume innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit konzipiert sind und begriffen werden, dass der Einfluss der jugendlichen Akteure gegenüber der Gestaltung des Angebots vergleichsweise groß ist, sodass die Teilnehmenden für die Durchführung und das Gelingen der Freizeit selbst (mit-)verantwortlich sind. Jugendliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer können auf

diese Weise erfahren, dass die Freizeit ein Raum der Selbstfindung und -erprobung, des Experimentierens abseits von zuhause, der Schule, der Familie und anderer sozialer Bezüge sein kann.

In einem Forschungsprojekt zu Ferienfreizeiten in der Kinder- und Jugendarbeit zeigen *Herrmann u. a.* (2016), dass gerade die Distanz von der Alltagswelt das Besondere dieser Art von Angeboten ausmacht und dass Jugendlichen diese Erfahrung noch lange Zeit in Erinnerung bleibt. Ohne die im Alltag erfahrenen Reglementierungen ist es aus Sicht der Jugendlichen auch wichtig, dass sie frei von einer Verwertungs- und Leistungsorientierung sind (ebd., S. 5). Bei Freizeiten und ähnlich gelagerten Angeboten, wie z. B. Feriencamps, Begegnungen, Fahrten und Reisen, wird durch den Ortswechsel der besondere Charakter dieser Formen der Kinder- und Jugendarbeit gleichsam verstärkt – er „entrückt" sie noch deutlicher von der Alltagswelt und schafft einen zeitlich begrenzten Schutzraum vor ihr. Zu der Differenz zwischen Alltagswelt und der Welt der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der räumlichen Differenz zwischen dem Heimatort und dem Zielort der Freizeit kommt zusätzlich noch die zeitliche Verdichtung, die Freizeiten und Feriencamps eine hohe Kohärenz als „Gegenwelten"[112] verleihen. Die Rahmung der Freizeiten durch ihre abgegrenzten Orte, Zeiten und ermöglichende Pädagogik strebt danach, jeweils neue offene und meist erst noch auszugestaltende Orte für Jugendliche zu schaffen.[113]

In solchen, von Einflüssen der Alltagswelt graduell geschützten, Räumen lassen sich daher auch zugespitztere Erprobungen und Gegenentwürfe von Selbstbestimmung und Selbstpositionierung entwickeln, als sie im Alltagsleben Jugendlicher allgemein möglich sind. Viele solcher Möglichkeiten ergeben sich gewissermaßen „von selbst", denn sie sind Teil der Aneignung durch die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das allerdings macht die Feriencamps nicht regellos, denn auch Freiräume brauchen gemeinsame Regeln. Entscheidend ist, dass diese von Jugendlichen selbst aufgestellt werden und ihre Einhaltung von ihnen organisiert wird. Nicht nur in selbst organisierten Camps ist dies der Fall. Auch in anderen Formen der Ferienfreizeiten, die „durchorganisiert" sind, können solche Freiraumperspektiven beobachtet werden und kann die Kinder- und Jugendarbeit durch einen Ortswechsel zu einer Arena der Freiraumentwicklung werden.

Andere Formen der Möglichkeit von Freiräumen lassen sich überall dort beobachten, wo die Inhalte für die Ausgestaltung durch Jugendliche offen gehalten werden. Als Beispiel sei auf die musisch-kulturelle Kinder- und Jugendarbeit verwiesen. Musisch-kulturelle Kinder- und Jugendarbeit betont nicht allein die technische und künstlerische Seite des Einstudierens und Aufführens eines Theater- oder Musikstücks; vielmehr überlässt sie, soweit sie sich als Kinder- und Jugendarbeit versteht, den Teilnehmenden Entscheidungsräume in Bezug auf den musisch-kulturellen Kern der Arbeit; zum Beispiel die Entscheidung, welche Stücke einstudiert werden oder wie sie zu interpretieren sind. Sie lässt zudem Raum für ein Musizieren oder Spielen ohne Vorbedingungen und – nicht zu vernachlässigen: Sie lässt Raum für Geselligkeit und das Gestalten des „sonstigen" Raumes.

Freiräume sind aber auch innerhalb von Angeboten möglich, die mit einem konkreten Ziel gestaltet werden. Die offene Kinder- und Jugendarbeit in benachteiligten Stadtteilen etwa oder bei jenen Angeboten, die zunehmend Methoden der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit vermischen, reflektieren vielfältig, wie Freiräume geschaffen werden können (vgl. Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit 2013). Sie haben den Anspruch, Jugendlichen gemeinsam im „Schutzraum Jugendarbeit" die Gestaltung von Freiräumen zu ermöglichen, statt auf der Straße in Zwischenräumen und unter ständiger Bedrohung durch Autoritäten Freiräume zu suchen. Gerade jene Jugendlichen, die sich aufgrund ihres Aussehens, ihrer Herkunft oder ihres sozialen Status und ihrer verfügbaren Ressourcen in *kommerziell* ausgerichteten, pseudo-öffentlichen Räumen nicht ungestört aufhalten können (vgl. Deinet 2009), finden in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit Rückzugs- und Gestaltungsräume.

Allerdings ist die Ermöglichung des Erlebens von Freiraum in der Kinder- und Jugendarbeit keine Selbstverständlichkeit; junge Menschen müssen sich auch immer wieder solche Räume aneignen und zu ihren eigenen machen. Dabei kommt es wesentlich darauf an, dass Jugendliche selbst als aktive Subjekte die Gestaltungsverantwortung solcher Räume wahrnehmen können. So zeigt sich – auch, um bei dem Beispiel Freizeiten zu bleiben, bei den Ferienfreizeiten als eine Form der „Jugendarbeit durch einen Ortswechsel" –, dass äußere Bedingungen und eine Vielzahl von Zwängen und Anforderungen das Ringen um Freiräume aktuell erschweren. Un-

---

112 *Foucault* (2005) spricht in diesem Zusammenhang von Heterotopien, also von Orten, die den üblichen gesellschaftlichen Bedingungen und Regeln nicht oder nur teilweise entsprechen, diese ggf. negieren bzw. punktuell ersetzen.

113 *Winkler* (2015, S. 4) beschreibt in einer sozialpädagogischen Reflexion über Freiräume als Orte für Jugendliche einen erstrebenswerten Ort wie folgt: „Ein guter Ort schafft Sicherheit, lädt zum Verweilen ein, beruhigt und bewegt zugleich. Man fühlt sich situiert, aber nicht festgehalten."

ter dem Druck, Freizeiten der Kinder- und Jugendarbeit im sich zunehmend professionalisierenden und kommerzialisierenden Jugendreisemarkt zu positionieren und zu halten, sehen sich die Anbieter mit der Herausforderung konfrontiert, notwendige und sinnvolle Professionalisierung zu entwickeln, ohne dabei die für die Erfahrung von Freiräumen so notwendige Vorläufigkeit und Improvisationsfreudigkeit einzuschränken. Die damit verbundenen Balancen müssen reflexiv im Blick darauf bewertet und durchgeführt werden, welcher Grad von Professionalisierung notwendig ist und realisiert werden kann, ohne den „Geist" der Freizeiten als Kinder- und Jugendarbeit mit Ortswechsel zu gefährden.

Die damit angedeuteten fachlichen Herausforderungen und strukturellen Ambivalenzen tangieren jedoch nicht nur die Freizeiten und andere Formen von Ortswechseln, sondern sind überall dort anzutreffen, wo sich Kinder- und Jugendarbeit bemüht, Freiräume für junge Menschen möglich werden zu lassen.

6.6.6 Politische Bildung als alte Herausforderung in neuen Kontexten

Die Kinder und Jugendarbeit stellt vielfältige Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter bereit (vgl. Abs. 6.4.3) und fungiert damit als ein Ort non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Abs. 6.6.3). Politische Bildung kommt dabei nur sehr am Rande vor. Weder wird ihr vonseiten der Fachdiskussion noch der Forschung besondere Aufmerksamkeit gewidmet; auch im Kontext der Zertifizierungsdiskussion spielt sie de facto keine Rolle. Fast drängt sich der Verdacht auf, dass politische Bildung jenseits der Teilnahmebestätigung dann doch nicht zu jenen Lern- und Bildungsprozessen gehört, mit der Kinder- und Jugendarbeit anderenorts sich profilieren möchte und Anerkennung zu gewinnen sucht. Überraschend ist dies, weil politische Bildung zu den zentralen Topoi in den Selbstverständigungsdiskursen des Praxisfeldes in nahezu all seinen Schattierungen gehört. So formuliert z. B. der *Deutsche Bundesjugendring* selbstbewusst: „Jugendverbände sind (...) lebendige Werkstätten der Demokratie und übernehmen wichtige Sozialisierungs- und Bildungsaufgaben" (DBJR 2004, S. 3). Etwas allgemeiner begreift *Sturzenhecker* politische Bildung als generelles Ziel der Kinder- und Jugendarbeit: „Die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit kann als politische Bildung verstanden werden: Das SGB VIII sieht in § 11 als jugendarbeiterische Ziele die Entwicklung von ‚Selbstbestimmung' und ‚gesellschaftlicher Mitverantwortung' vor. Ziel von Kinder- und Jugendarbeit ist also, dass sich Kinder und Jugendliche als Subjekte (Selbstbestimmung) politischen Handelns (gesell. Mitverantwortung) erfahren und sich politisch-demokratisches Handeln, Mitentscheiden und Mitverantworten aneignen" (Sturzenhecker 2013b, S. 439). Vor diesem Hintergrund ist es auch nur ein kleiner Schritt, z. B. die offene Kinder- und Jugendarbeit als Ort der Demokratiebildung zu begreifen (vgl. Sturzenhecker 2013a).

Dieses Selbstverständnis lässt sich empirisch jedoch nur schwer unterfüttern. Zwar gibt es eine breite Debatte zur politischen Jugendbildung und zur politischen Bildung allgemein. Deutlich wird das z. B. in den letzten Jahrgängen des *Journals für politische Bildung*, das vom *Bundesausschuss Politische Bildung* herausgegeben wird, und den einschlägigen Buchpublikationen (vgl. z. B. Sander 2014b; Deichmann/Tischner 2013; Hafeneger 2013). Welche Rolle dabei den vielfältigen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zukommt, inwiefern Kinder- und Jugendarbeit ein besonderer Ort der politischen Bildung ist bzw. unter welchen Bedingungen sie es sein könnte, bleibt aber weitgehend ungeklärt.

Ein Grund hierfür liegt sicherlich darin, dass es keine weithin anerkannte Definition bzw. ein Verständnis darüber gibt, was politische Bildung ist, kann und soll. Der Begriff politische Bildung umfasst ein weites Bedeutungsfeld und ist innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit mit sehr heterogenen Inhalten verknüpft. Mindestens die drei folgenden Varianten lassen sich unterscheiden:

– In der ersten Variante wird politische Bildung nahezu gleichgesetzt mit Kinder- und Jugendarbeit. Weil Kinder- und Jugendarbeit – schon vonseiten des Gesetzes – verpflichtet ist, „zur Selbststimmung zu befähigen und zur gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen" (§ 11, Abs. 1 SGB VIII) und weil Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement ohne Bezugnahme auf politische Kontexte gar nicht denkbar ist, werden ihre Angebote a priori als Orte und Gelegenheitsstrukturen der politischen Bildung betrachtet. Weil darüber hinaus neben Freiwilligkeit, Beteiligung und Selbstorganisation, die Übernahme von Verantwortung als wesentliche Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit gelten, wird sie auch in Bezug auf ihre konstitutiven Arbeitsformen als Erfahrungsort zur Demokratiebildung verstanden. In den meisten der in dieser Weise angelegten Argumentationen wird politische Bildung als integrales und selbstverständliches Moment der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit verstanden, gleichsam als politisch-demokratische Sozialisation nebenbei.

- Ein erkennbar anderes Verständnis von politischer Bildung liegt den vielfältigen Angeboten intentionaler politischer Bildung zugrunde. Auch wenn Kinder- und Jugendarbeit Wissensvermittlung als grundlegende Leistung häufig der Schule zuschreibt und den eigenen Anteil eher ausblendet, lassen sich in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Formen der Wissensvermittlung im Bereich Politik beobachten. Häufig geht es dabei um die Information über die UN-Kinderrechtskonvention und die Auseinandersetzung darüber, was diese für Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft bedeutet. Um die Information über Rechte und Pflichten – z. B. als Auszubildende und Arbeitnehmerinnen und -nehmer – von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geht es z. B. in den arbeitsweltbezogenen Angeboten, wie sie u. a. von den Jugendorganisationen der Gewerkschaften durchgeführt werden. Im Zentrum der (partei-)politischen Kinder- und Jugendverbände steht schließlich ausdrücklich die politische Bildung auch im Sinne der Information über Strukturen, Verfahren und politische Fragen aller Art.
- Wiederum eine andere Art politischer Bildung stellen all jene Angebote dar, innerhalb derer sich Jugendliche in einem engeren Sinne politisch engagieren, sei es gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder Muslimfeindlichkeit, sei es für Demokratie und Vielfalt in jeder Hinsicht, Toleranz und gegenseitigen Respekt, sei es für den Erhalt der Natur und gegen Umweltverschmutzung. Neben der Wissensvermittlung verfolgen diese Angebote politische Anliegen und nutzen dafür vielfältige Arbeitsformen.

Diese grobe Typologisierung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass man in vielen Praxisangeboten eine Mischung dieser drei Varianten antreffen dürfte und dass man es immer auch mit sehr unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren zu tun hat.

Außerhalb der Schule wird die politische Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter z. B. von der Bundeszentrale für politische Bildung und den *Landeszentralen für politische Bildung* gefördert; wichtige Akteure sind darüber hinaus vor allem Jugendbildungsstätten und andere Organisationen der politischen Jugendbildung, die Kinder- und Jugendverbände, zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen aus dem Umfeld der sozialen Bewegungen, eine Reihe von Medienangeboten sowie das gesamte weitere Spektrum der Kinder- und Jugendarbeit. Im Zuständigkeitsbereich des BMFSFJ werden Aktivitäten der politischen Jugendbildung z. B. einerseits durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ mit derzeit über 50 Mio € und andererseits durch das Programm 1 des Kinder- und Jugendplanes des Bundes (KJP), das die einschlägigen bundeszentralen Träger fördert, mit 9,4 Mio € im Jahr 2015 unterstützt. Darüber hinaus verbergen sich hinter diesen drei Typen sehr unterschiedliche, enge und weite Konzeptionen des Politischen (vgl. Nassehi/Schroer 2003) bzw. dessen, was entsprechend unter politischer Bildung verstanden werden kann (Sander 2014b; Reheis 2016).[114]

Angesichts dieser Heterogenität von Konzepten und Akteuren und fehlenden belastbaren empirischen Überblicksdaten, lassen sich derzeit keine allgemeinen Aussagen über bevorzugte Ansätze und Arbeitsformen sowie thematische Schwerpunkte und vor allem gesamtgesellschaftliche Wirkungen machen. Während die einen unausgeschöpfte Potenziale erkennen, beklagen andere eine weitgehende Entpolitisierung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendarbeit und sehen zudem ein vermeintliches Desinteresse junger Menschen. Während die einen Kinder- und Jugendarbeit als Ganzes als einen Ort der politischen Bildung verstehen, diagnostizieren die anderen ein Zurückdrängen der politischen Bildung auf überschaubare Inseln.

Unstrittig aber dürfte sein, dass der Bedarf an politischer Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter eher wächst. Es reichen wenige Stichworte – wie Rechtspopulismus, Skepsis gegenüber der Demokratie, Vorbehalte gegenüber Rechtsstaat und Pressefreiheit, wachsende Komplexitäten im Gefolge von Globalisierung und dem Zusammenwachsen Europas, die neue Rolle der sozialen Medien im Bereich öffentlicher Meinungsbildungsprozesse und dem politischen Agendasetting – um dies zu verdeutlichen. Auf der gesellschaftlichen Ebene geht es um die *Zukunft der Demokratie in einer komplexen und (ökonomisch und kulturell) global vernetzten Gesellschaft*. Wie können Orientierungen in einer unübersichtlicher werdenden Gesellschaft vermittelt werden? Wie können die Sehnsüchte nach einfachen Lösungen bearbeitet werden? Wie kann zur Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung motiviert werden? Wie können politische Entscheidungen transparent gemacht und mehr Räume für Partizipation eröffnet werden?

---

[114] Dies ist insofern folgenreich, als mit dem Politikbegriff jenseits der verschiedenen ideologischen Positionen sehr unterschiedliche Konzeptionen von Politik verbunden sind: z. B. eher konsensorientierte vs. konfliktorientierte, eher deskriptive vs. eher normative, eher formale vs. eher prozessuale Konzepte. Je nachdem, welcher Politikbegriff zugrunde gelegt wird, hat dies Auswirkungen auf das Verständnis dessen, was jeweils unter politischer Bildung verstanden wird.

Eine zweite Herausforderung ist mit der *Digitalisierung von Gesellschaft und Arbeit* verbunden. Die fortschreitende Digitalisierung hat erhebliche Konsequenzen für die Vielfalt und Verbreitung der Informationen, die Beschleunigung und Verdichtung von (Kommunikations-)Prozessen und die Gestaltung der Kommunikationskultur und Arbeitswelt. Da junge Menschen viel Zeit in den digitalen Netzen bzw. der medienkonvergenten Welt verbringen (vgl. Kap. 4), stellt sich die Frage, wie sie mit den Mengen an Informationen umgehen. Wie selektieren und verarbeiten sie diese? Welche Relevanz haben die verschiedenen Informationsquellen für sie? Werden gesellschaftliche Debatten noch mit der erforderlichen Gründlichkeit geführt? Welchen Einfluss nimmt die verkürzte digitale Kommunikation per Messenger oder „Gefällt mir-Buttons“ und Likes auf die politische Kommunikationskultur? Wie kann eine sozialverantwortliche Kommunikation in teilanonymen und anonymen Räumen hergestellt bzw. gefördert werden? Welche Wirkungen hat die Vervielfachung von Informationen auf öffentliche Debatten?

Als eine dritte Herausforderung gilt die *Entwicklung der Gesellschaft zu einer Einwanderungsgesellschaft*. Zwar ist die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland schon seit vielen Jahren faktisch eine Einwanderungsgesellschaft, jedoch war die Politik bislang nicht bereit, einen dementsprechenden rechtlichen Rahmen zu schaffen. Für die politische Jugendbildung stellt sich insbesondere die Frage, wie das Zusammenleben in einer Gesellschaft der Vielfalt in wechselseitiger Anerkennung, Respekt und Akzeptanz gestaltet werden kann. Wie können unterschiedliche kulturelle und religiöse Hintergründe im Kontext einer liberalen, demokratischen Gesellschaft miteinander gelebt werden? Wie können konkrete Orte geschaffen werden, um Teilhabe, Respekt und Solidarität in einer offenen Gesellschaft der Vielfalt praktisch werden zu lassen?

In diesem Kontext wird es notwendig sein, dass sich politische Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter künftig intensiver mit der Frage beschäftigt, wie *Grundlagen und zentrale Werte einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft* vermittelt werden können. Eine reflexive, erfahrungs- und alltagsbezogene Auseinandersetzung mit dieser Frage kann Orientierungen für ein Zusammenleben in einer immer unübersichtlicheren Welt ermöglichen. Ein weiterer wichtiger Aspekt wird die *Förderung der Partizipation und Teilhabe* sein und damit verknüpft die Schaffung von Anreizen zur Beteiligung und die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen. Wer sich einbringen und mitgestalten und die demokratischen Spielregeln kennenlernen und wertschätzen konnte, wird sich mit den Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft identifizieren. In diesen Prozess sind auch *europäische und globale Aspekte* einzubeziehen, denn ohne eine Berücksichtigung weltweiter ökonomischer und kultureller Zusammenhänge in ihrem Bezug zur jeweiligen Lebenswelt lässt sich eine Bewältigung internationaler Konflikte und ökologischer Krisen nicht mehr denken.

Zur Bearbeitung dieser Herausforderungen muss sich politische Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter weiterentwickeln. In der Schule muss sie erfahrungs- und handlungsbezogener werden, im Feld der Kinder- und Jugendarbeit muss sie sowohl das Politische ihrer eigenen Arbeit und die Notwendigkeit zu politischer Bildung neu und deutlicher erkennen und reflektieren als auch neue, auch aufsuchende Formate finden, um Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus zu erreichen. Notwendig ist auch eine konzeptionelle und strukturelle Weiterentwicklung, um auch im Bereich der politischen Bildung im Jugendalter inklusive Angebote zu ermöglichen.[115] Es bedarf weiterer Anläufe, wie eine Kooperation in diesem Feld mit Ganztagsschulen auf verlässlicher Basis ausgebaut werden kann, ohne die Spezifika eines Angebots der Kinder- und Jugendarbeit zu vernachlässigen. Dies alles ist nur zu bewältigen, wenn dafür die institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

[115] Vgl. hierzu auch: http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/227219/politische-bildung-fuer-alle [14.10.2016].

7 Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene im institutionellen Gefüge des Aufwachsens

Die soziale Teilhabe Jugendlicher und junger Erwachsener wird in elementarer Weise durch ihre Lebenslage und die sozialen Handlungsspielräume bestimmt, die ihnen zugestanden und eröffnet werden (vgl. Kap. 2). Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens reguliert in diesem Zusammenhang maßgeblich das alltägliche Leben junger Menschen. Allgemeine schulische Maßnahmen – wie etwa die Ganztagsschule (vgl. Kap. 5) – organisieren Regelangebote für alle jungen Menschen in unterschiedlichen sozialen Lebenskonstellationen. Neben diesen schulischen Maßnahmen gehören zum institutionellen Gefüge des Aufwachsens soziale Dienste, durch die ebenfalls Regelangebote, wie z. B. die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 6) oder Beratungsformen für junge Menschen organisiert werden. Darüber hinaus sollen die sozialen Dienste aber auch Angebote und Leistungen insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene bereitstellen, die in *prekären* Lebenskonstellationen leben. Die sozialen Dienste sollen hier dazu beitragen, dass diese jungen Menschen eine gleichberechtigte Chance haben, die Kernherausforderungen im Jugendalter in den Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse zu gestalten und bewältigen.

Mit dem Begriff „soziale Dienste“ sind somit alle institutionalisierten Beratungs-, Hilfe und Unterstützungsformen gemeint, die im institutionellen Gefüge des Aufwachsens für Jugendliche und junge Erwachsene vorgehalten werden. Sie werden vor allem im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, in den Eingliederungshilfen, den Sozialen Diensten am Arbeitsmarkt und des Gesundheitssystems reguliert und angeboten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 5), die Jugendsozialarbeit und die Beschäftigungshilfen (U 25), aber auch die Schulsozialarbeit, Eingliederungshilfen, Hilfen zur Erziehung und die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Sie sind heute mehr denn je mit den anderen Institutionen in der regionalen Bildungsinfrastruktur verflochten (Zipperle 2015) und gestalten so selbstverständlich das institutionelle Gefüge des Aufwachsens mit.

Jugendlichen und jungen Erwachsenen in prekären Lebenskonstellationen ein persönliches Recht auf Jugend zu gewähren, ist eine sozialstaatliche Errungenschaft, die im Verlauf der Geschichte erst erstritten und sukzessive ausformuliert wurde und – so die Erfahrungen der letzten Jahre – immer wieder angemahnt werden muss. Diese Errungenschaft charakterisiert heute das sozialpolitische Profil des institutionellen Gefüges des Aufwachsens. Zentraler Bezugspunkt hierbei ist die Grundposition des demokratischen sozialen Rechtsstaats, dass jeder und jede Jugendliche/r und junger Erwachsene/r ein Recht darauf hat, dass soziale Benachteiligungen ausgeglichen und Zugangsbarrieren in der sozialen Teilhabe abgebaut werden.

In diesem Zusammenhang stellt das SGB VIII klar (§ 6 Abs. 2 und Abs. 4), dass diese Rechte nicht nur „deutschen“ Jugendlichen und jungen Volljährigen – wie die ältere Formulierung vor 1990 im Gesetz lautete – gewährt werden muss, sondern „allen“ Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland leben. Dies wurde sowohl mit der Rücknahme der Vorbehalte im Rahmen der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention 2010 als auch mit der EU-Aufnahmerichtlinie (RL 2013/33/EU) noch einmal unterstrichen (vgl. ebd.). Es ist daher unstreitig, dass die Regelungen des SGB VIII auch für die in Deutschland lebenden und aufwachsenden jungen Menschen mit Migrationshintergrund einschließlich der jungen Geflüchteten Anwendung finden. Die Aufgabe des Sozialstaats, allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen gleichberechtigten Zugang zu sozialen, bildungsbezogenen und beruflichen Perspektiven zu ermöglichen, kann daher als eine gerechtigkeitspolitische Nagelprobe des Sozialstaats angesehen werden. Es wird deshalb entscheidend sein, wie es gelingt, dass Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen sozial gerecht behandelt werden und inwieweit auch ihnen Jugend ermöglicht wird.

In jüngerer Zeit hat vor allem der Diskurs um den sogenannten „capability approach“ den gerechtigkeitstheoretischen Blick auf die sozialen Dienste geschärft (vgl. Oelkers u. a. 2008; Keupp 2012): Soziale Dienste sollen demnach daran bemessen werden, wie sie Jugend angesichts unterschiedlicher prekärer Lebenskonstellationen zu einer sozialen „Verwirklichungschance“ (Clark 2015) werden lassen. Es wird nach den sozialen Ermöglichungskonstellationen gefragt, die jedem jungen Menschen in seinem oder ihrem individuellen Recht auf persönliche Entfaltung der eigenen Fähigkeiten eröffnet werden.

Die Beweislast wird damit von der subjektiven Ebene, ob der oder die jeweilige Jugendliche/r die Fähigkeiten oder Voraussetzungen zur sozialen Teilhabe besitzt, auf die Ebene verschoben, ob es den sozialen Diensten gelingt, die Fähigkeiten und Aspirationen entsprechend zu entfalten und zu fördern, damit die jungen Menschen ein besseres Leben führen können. Entscheidend ist dann, ob soziale Zugänge geschaffen und Diskriminierun-

gen und Barrieren abgebaut werden, damit jeweils individuell die sozialen Handlungsspielräume erweitert werden können. „Handlungsbefähigung ist demnach unmittelbar an die in den Lebensverhältnissen und sozialen Lebenslagen vorherrschenden Handlungsbewertungen und materiellen Einschränkungen oder Möglichkeiten gebunden“ (Grundmann 2008, S. 137).

Soziale Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hängt somit zuerst von den individuellen Wirksamkeitserfahrungen in der alltäglichen Lebensbewältigung ab, die in der Jugend den jungen Menschen in ihrem persönlichen Leben ermöglicht werden (vgl. Böhnisch/Schröer 2013). Dabei wird im Anschluss an den „capability approach“ nicht von einem Normallebensentwurf und einer allgemeinen Vielfalt der Lebensführung ausgegangen, sondern es werden gerade auch die Abweichungen von der herrschenden gesellschaftlichen Normalität in den Blick genommen (vgl. Sen 1999). Hiervon ausgehend wird kritisiert, dass die Feststellungsformen zur Bewilligung von Leistungen und Angeboten der sozialen Dienste nach wie vor allzu häufig an einem sozial konformen Durchschnitt der Bevölkerung ausgerichtet seien und daher die individuell abweichenden Lebensverhältnisse und Muster der Lebensführung nicht in ihren (verwehrten) sozialen Ressourcen und Barrieren, sondern als Defizite gesehen werden.

Diese Perspektive hat unmittelbare Folgen für den Umgang mit sozialer Benachteiligung in der Sozialgesetzgebung und den sozialen Diensten, in denen es nicht mehr darum gehen kann, die Leistungen allein entlang personenbezogener Normabweichungen, Defizite, Behinderungen oder Beeinträchtigungen zu entwerfen. Es gilt vielmehr danach zu fragen, welche prekären Lebenskonstellationen die Handlungsspielräume im persönlichen Leben Jugendlicher wie einschränken oder sie prekär werden lassen. Diese Perspektive korrespondiert mit einem Konzept von sozialer Benachteiligung, wie es auch der UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen vom 13. Dezember 2006 zugrunde liegt. Eine Feststellung von sozialer Benachteiligung bedarf also zuerst einer Analyse der sozialen Ermöglichungskonstellationen des Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Problemorientierte Kategorisierungen, z. B. in Hilfeplanprozessen zum persönlichen Leben junger Menschen, legitimieren sich demnach gerechtigkeitspolitisch nur darüber, wenn unmittelbar deutlich wird, wie dadurch die sozialen Handlungsspielräume Jugendlicher und junger Erwachsener erweitert werden.

Wie die sozialen Dienste Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse begleiten und unterstützen, welche Rechte die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei haben, ist für die jungen Menschen nicht immer transparent und nicht ohne Brüche und Widersprüche. Entsprechend gilt es zu klären, wie Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen jeweils *individuell* zu ihrem Recht kommen, gleichberechtigt Jugend zu erfahren. Wenn von prekären Lebenskonstellationen gesprochen wird, dann sind soziale Konstellationen im persönlichen Leben Jugendlicher gemeint, durch die die gleichberechtigte soziale Teilhabe oder soziale Handlungsfähigkeit einzelner Jugendlicher beeinträchtigt oder verhindert wird. Diese Konstellationen können häufig nicht von den jungen Menschen mit den allgemein zur Verfügung stehenden pädagogischen, sozialen und persönlichen Ressourcen sozial ausgeglichen oder individuell bewältigt werden.

Der Begriff „prekäre Lebenskonstellationen“ verweist somit darauf, dass soziale Handlungsspielräume und Ressourcen nur begrenzt oder gar nicht vorhanden sind oder dass Barrieren bzw. Diskriminierungen entsprechende Zugänge verhindern. Es sind soziale Konstellationen, die sich nur selten als *eine* individuell abgrenzbare Krise begreifen lassen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass in prekären Lebenskonstellationen ebenfalls verschiedene Benachteiligungen, Barrieren und Diskriminierungen gleichzeitig wirken und sich gegenseitig verstärken können, sodass es hier auch darum geht, die sich gegenseitig verstärkenden krisenhaften Erfahrungen und Ereignisse als „Überkreuzungen“ (intersections) in den Blick zu nehmen (und nicht additiv zu betrachten).

Die mittlerweile breite Diskussion um die Schnittstellen und das Bemühen um kooperative Antworten zwischen verschiedenen Unterstützungs- und Hilfesystemen lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Indikator verstehen, diesen komplexen Bedarfslagen gerecht werden zu wollen. Prekäre Lebenskonstellationen lassen sich darum auch nur schwer in eine abschließende Systematik bringen. Aus individueller Sicht stehen das Durchleben, der Umgang mit Diskriminierung und die Formen der Verarbeitung im Mittelpunkt sowie die sich jeweils höchst unterschiedlich gestaltenden Möglichkeiten, Ressourcen und Barrieren.

Im Folgenden werden beispielhaft institutionelle Zugänge sozialer Dienste beschrieben, die jeweils unterschiedlich auf prekäre Lebenskonstellationen und Lebenslagen – berufliche Qualifizierung, Behinderung, Flucht – von Jugendlichen und jungen Erwachsenen reagieren: Zunächst wird – erstens – das sogenannte Übergangssystem thematisiert, in dem vor allem dem institutionellen Ausschluss aus dem Schul- und beruflichen Bildungssystem

begegnet werden soll. Anschließend werden – zweitens – intervenierende Hilfen, vor allem die Hilfen zur Erziehung, beispielhaft befragt, wie sie Jugend angesichts prekärer Lebenskonstellationen ermöglichen. Darüber hinaus wird – drittens – reflektiert, inwieweit die sozialen Dienste für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen die Lebenslagen und Lebenskonstellationen der jungen Menschen als Jugendliche und junge Erwachsene reflektieren. Und schließlich werden – viertens – die Lebenslagen geflüchteter junger Menschen im Kontext der sozialen Dienste betrachtet.

Diese vier institutionellen Zugänge sind in ihrer Organisationsstruktur und Ausrichtung sehr unterschiedlich angelegt. Über diese Auswahl soll exemplarisch beschrieben werden, wie im institutionellen Gefüge des Aufwachsens durch soziale Dienste prekären Lebenskonstellationen junger Menschen begegnet und Jugend unterschiedlich ermöglicht wird.

7.1 Das Übergangssystem – Qualifizierung zwischen Schule und Beruf

In unterschiedlichen Kapiteln dieses Berichts wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine „Scholarisierung“ des Jugendalters (Fraij u. a. 2015) zu beobachten ist und die Mehrheit der Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr, aber auch danach mit Fragen der (allgemeinen) Bildung und Ausbildung konfrontiert sind. Es ist charakteristisch für eine moderne Wissensgesellschaft, dass sie die gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen des Jugendalters – z. B. erhöhte Qualifizierungsanforderungen – systematisch in (berufs- und hoch)schulische Institutionalisierungsprozesse überführt. Das Jugendalter ist dementsprechend durch eine Institutionalisierung von Qualifikationsprozessen geprägt.

Gleichzeitig befinden sich junge Menschen in sozial ausgesprochen unterschiedlichen Lebenslagen und werden dabei zugleich mit sehr divergenten institutionalisierten Qualifizierungserwartungen konfrontiert (vgl. Kap. 2). Häufig entsteht dadurch eine soziale Spannung zwischen den institutionalisierten und den durch die Lebenslagen sozial ermöglichten Erwartungen (vgl. Kap. 2). Vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht auf umfassende privat-familiäre Unterstützungsressourcen zurückgreifen können und in prekären Lebenskonstellationen leben, haben ein erhöhtes soziales Risiko des sozialen Ausschlusses im institutionalisierten Qualifizierungsprozess. Institutionelle Erwartungen und Barrieren in den entsprechenden Institutionen können dann für Jugendliche und junge Erwachsene so stark werden, dass sie den „Sinn“ in einer weiteren Beteiligung nicht mehr sehen. So können institutionelle Qualifikationserwartungen zu biografischen Ausgrenzungserfahrungen Jugendlicher und junger Erwachsener mit sozial exkludierenden Folgen führen. Kommt es zum institutionellen Ausschluss, wird die prekäre Lebenskonstellation weiter verschärft. So geht mit einem Abbruch oder Scheitern im institutionalisierten „Normal“-Qualifizierungsverlauf eine weitere Prekarisierung in der biografischen Gestaltung dieser jungen Menschen einher.

Institutioneller sozialer Ausschluss kann in diesem Zusammenhang eine Folge von fehlender Anerkennung oder Diskriminierung in der Schule und schulischer Leistungen, Ausbildungslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit sowie von Abbrüchen in der Berufsausbildung sein. Insbesondere, wenn bereits im Jugendalter die weiteren Qualifizierungsmöglichkeiten und der Arbeitsmarkt verschlossen erscheinen, wenn also der Weg in die berufliche Ausbildung und in eine regelhafte Erwerbsarbeit nicht gelingt, laufen Jugendliche und junge Erwachsene Gefahr, in ihrer Qualifizierung und Verselbstständigung nachhaltig den institutionellen Erwartungen nicht zu entsprechen sowie dauerhaft von Transfereinkommen abhängig zu werden.

Um Schulabbrüche und Schulabsentismus zu vermeiden, haben sich darum – regional zwar sehr unterschiedlich – sozialpädagogische Zugänge wie die Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit weiterentwickelt und vielfach etabliert (vgl. Stüwe u. a. 2015). Diese sind an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule angelegt und setzen an der alltäglichen Lebensbewältigung Jugendlicher an. Allerdings ist bisher nicht eindeutig zu erkennen, wie sie systematisch im institutionellen Gefüge des Aufwachsens verortet sind. Hier herrschen große regionale und Schultypen bezogene Unterschiede.

Belastbare Daten, die deutschlandweit einen Vergleich über die Zugänge, Aufgabenfelder, Nachhaltigkeit etc. zulassen, liegen nur in Ansätzen vor (vgl. Speck/Olk 2010; Spies 2011; Stüwe u. a. 2015). Zu unterschiedlich sind in den Regionen die Vorstellungen der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie Kategorisierungen, wann von Schulverweigerung oder -distanz oder -absentismus Jugendlicher gesprochen wird. Auch ist die Zuordnung der Schulsozialarbeit sehr verschieden, in einigen Fällen ist sie dem Jugendamt bzw. der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und in anderen direkt in der Schule oder sogar im Schulverwaltungs-

amt. So lässt sich kaum systematisch resümieren, welchen Einfluss die Schulsozialarbeit auf die Schulbeteiligung und den Schulerfolg sowie den Alltag der Jugendlichen hat.

In qualitativen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass die Schulsozialarbeit eine „Zwischenbühne“ zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Schule schaffe, „weil sie sich den verschiedenen Interessen unterschiedlicher Akteur_innen zu jedem möglichen Zeitpunkt widmet“ (Reinecke-Terner 2014, S. 516). Schulsozialarbeit soll entsprechend einen Raum gestalten, um in der Schule soziale Handlungsspielräume zu eröffnen, die es Jugendlichen ermöglichen, ein Verhältnis zur Schule, ausgehend von ihren Alltagserfahrungen, aufzubauen sowie jenseits von Unterricht Anerkennungsbeziehungen zu erfahren. Diese Spielräume sind aber mitunter nur wenig systematisch Teil des Schulalltags und vor allem einer nachhaltigen Unterstützung von Qualifizierungswegen (vgl. Kap. 5).

Damit stellt sich – insbesondere bezogen auf die Schulsozialarbeit und die Jugendsozialarbeit – die Frage, wie die Schnittstellen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens verbessert und wie die Zuständigkeiten neu und verbindlicher „geschnitten“ werden können. Zudem kann beobachtet werden, dass nicht nur die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit sowie die Schnittstellenbearbeitung im institutionellen Gefüge sich gegenwärtig verändern, sondern dass sich grundsätzliche Verschiebungen ergeben, die den Ort der Kinder- und Jugendhilfe im institutionalisierten Gefüge insgesamt betreffen (vgl. Zipperle 2015). Dies zeigt sich auch daran, dass sich z. B. die Interventionsformen der Hilfen zur Erziehung oder die Unterstützungsmaßnahmen der Eingliederungshilfen heute neu zu den schulischen Lernorten positionieren und so etwas wie gemeinsame Perspektiven suchen.

In diesem Zusammenhang werden die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Organisationen sowohl in synchroner – z. B. Schule und Kinder- und Jugendhilfe – als auch in diachroner Perspektive – z. B. Schule, Ausbildung, Beruf – neu geordnet. Denn die berufliche Ausbildung und die Erwerbstätigkeit stellen weiterhin die beiden zentralen Schwellen der Qualifikationserwartung dar und begünstigen das Scheitern in den Bildungsaspirationen Jugendlicher und junger Erwachsener. Hier wird auch die Neupositionierung und -gewichtung der Jugendsozialarbeit in diesem Gefüge eine wichtige Zukunftsaufgabe sein (vgl. Oehme 2016).

Zwar ist in den vergangenen Jahren die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland – mit regionalen Unterschieden – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern auf einem niedrigen Niveau und nicht wieder angestiegen (vgl. Abs. 2.1.3), diese Entwicklung kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen wesentlich häufiger von Jugendarbeitslosigkeit bedroht sind als der Durchschnitt. Zudem gehen die Verschiebungen des durchschnittlichen beruflichen Ausbildungsbeginns (gegenwärtig mehrheitlich ungefähr bis zum 20. Lebensjahr; vgl. Abs. 2.2.2.3) mit gesteigerten Erwartungen an die Ausbildungszeit einher. Die Erwartungen an Bildungszertifikate der Bewerberinnen und Bewerber erhöhen sich dadurch. Insgesamt erfahren Jugendliche und junge Erwachsene die Qualifizierungsprozesse und -erwartungen in sozial sehr ungleichen Lebenslagen und mit sehr unterschiedlichen Unterstützungsressourcen, ohne dass diesen sozialen Ungleichheiten des Jugendalters und jungen Erwachsenenalters u. a. im beruflichen Bildungswesen systematisch begegnet würde.

In diesem Zusammenhang ist der Blick auch auf das Berufsbildungssystem selbst zu richten. Die Diskussion über Ausbildungsabbrüche wird auch in der Berufsbildungsforschung gegenwärtig intensiviert: „Die Vertragsauflösungsquoten unterscheiden sich nach Ausbildungsbereichen, Berufen, Branchen und Betriebsgrößen. Bei den personenbezogenen Merkmalen erscheinen besonders die Kriterien Bildungsstand, Geschlecht und Staatsangehörigkeit maßgeblich. Bei einer durchschnittlichen kumulierten Vertragsauflösungsquote von einem Viertel (24 %) der 2010 eingegangenen Ausbildungsverhältnisse erweist sich die Quote im Handwerk mit 31 Prozent als am höchsten. Am wenigsten Vertragsauflösungen sind im öffentlichen Dienst mit nur sechs Prozent zu finden. In den privatwirtschaftlichen Ausbildungsbereichen folgen bei den unterdurchschnittlichen Vertragslösungsquoten in etwa gleich stark die Landwirtschaft (21 %) und Industrie und Handel (22 %). […] Bei den personenbezogenen Merkmalen schlagen sich geschlechtsspezifische Unterschiede nur bei wenigen Berufsgruppen stärker nieder. Bei diesen Merkmalen treten die Hauptdifferenzen nach Bildungsstand und nach Staatsangehörigkeit auf: […] Auszubildende mit Hauptschulabschluss sind also mehr als doppelt so oft wie Auszubildende mit Studienberechtigung von Vertragslösungen betroffen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 113f.).

Innerhalb der beruflichen Ausbildung bestehen somit große Unterschiede, die nicht allein durch die Lebenslagen, den Bildungsstand und Motivationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erklärt werden können. Das Verhältnis von Jugend und beruflicher Ausbildung hat sich dementsprechend im Lebensverlauf nicht nur

zeitlich weiter nach hinten verschoben, sondern es sind zugleich die sozialen Konstellationen im Geflecht von Lebenslagen, Qualifikationen und Biografieverläufen mit den Institutionalisierungsformen sowie Erwartungen der beruflichen Ausbildung genauer zu analysieren, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Hinzu kommt, dass bisher kaum Erkenntnisse vorliegen, wie junge Menschen durch ihre familialen und peerbezogenen persönlichen Beziehungen beim Weg in die Ausbildung und während der beruflichen Ausbildung unterstützt werden (vgl. als interessante Ausnahme zur Situation bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Schlimbach u. a. 2015). Hier wäre auch zu fragen, mit welchen Vorstellungen von Verselbstständigung und Selbstpositionierung im Jugendalter die berufliche Ausbildung einhergeht. Es zeigt sich entsprechend, dass nicht nur der Weg in die Ausbildung, sondern auch die berufliche Ausbildung selbst sozial- und jugendpolitisch intensiver reflektiert werden sollte.

Denn insgesamt gilt der „Normal"-Qualifizierungsverlauf in Deutschland weiterhin als sehr „entscheidungsintensiv" (Köller 2006) und sozial voraussetzungsreich. Damit ist gemeint, dass gerade beim Wechsel zwischen den jeweiligen Bildungsorganisationen und in das Bildungssystem hinein – z. B. aufgrund von Mobilität oder Migration – perspektivisch folgenschwere Entscheidungen getroffen werden (müssen), die den weiteren Weg der Bildungskarriere vorzeichnen und häufig kaum reversibel sind. Es werden eine soziale Lebenslage und soziale Beziehungen vorausgesetzt, die die jungen Menschen in ihren Entscheidungen sozial absichern und begleiten sowie – im Fall von Spannungen mit den Institutionen oder eines möglichen Wechsels oder einer Auszeit – intensiv beraten und sozial abfedern.

In vergleichenden Untersuchungen zu „Misleading Trajectories" – gemeint sind in soziale Sackgassen oder zu sozialem Ausschluss führende Verläufe – im europäischen Kontext (vgl. Walther u. a. 2002) wurde darum als Reaktion auf die Institutionalisierungsprozesse im Jugend- und jungen Erwachsenenalter das Konzept der Übergänge (transitions) eingeführt (vgl. Hagestad 1991). Damit wurde der Fokus auf die sozialen und biografischen Handlungsspielräume in den institutionalisierten Qualifizierungsprozessen gelegt (vgl. Sackmann 2007). Die institutionalisierten Formen des Jugend- und jungen Erwachsenenalters sollten überprüfen, welchen jungen Menschen sie überhaupt wie Bildungskarrieren ermöglichen und wie sie Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse im Jugendalter gestalten. Formen der Übergangsgestaltung sollten entsprechend so strukturiert sein, dass sie denjenigen jungen Menschen biografische Zugänge zum Bildungswesen und zur Arbeitswelt sowie Qualifizierungswege im Rahmen der Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse ermöglichen, deren Lebenslagen durch soziale Benachteiligungen charakterisiert sind und deren persönliches Leben in riskanter Spannung zu den institutionalisierten Qualifizierungswegen stehen.

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich in diesem Zusammenhang in den vergangenen 30 Jahren ein sogenanntes „Übergangssystem" entwickelt, das aus einer Reihe von Maßnahmen zur Bearbeitung sozialer Benachteiligung im Rahmen der beruflichen Ausbildung junger Menschen besteht (vgl. dazu auch die aufschlussreiche Analyse im 14. Kinder- und Jugendbericht [Deutscher Bundestag 2013]). Heute ist das Übergangssystem weitgehend in die Struktur beruflicher Bildung integriert, ohne dass aber systematisch erkennbar wird, wie es auf die Kernherausforderungen des Jugendalters reagiert und insbesondere Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse für Jugendliche ermöglicht, die bestimmte Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund sozialer Benachteiligungen nur in sozial begrenzten Handlungsspielräumen gestalten können.

Wirft man vor diesem Hintergrund einen Blick auf die aktuellen Entwicklungen im beruflichen Ausbildungssystem, dann zeigen sich einige Auffälligkeiten (vgl. Abb. 7–1).

Abbildung 7-1

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems
Deutschland, 2005–2015, Anzahl, Anteil in %

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102

Beachtenswert ist dabei, dass die Zahlen der Neuzugänge im Übergangssystem seit 2005 deutlich zurückgegangen sind – von 417.649 auf 257.662 –, aber in den vergangenen Jahren auf einem hohen Sockel stabil geblieben und im letzten Jahr sogar wieder leicht angestiegen sind (von 252.670 auf 270.783). Dies bedeutet, dass – entgegen der Erwartung – der demografische Wandel in Kombination mit der guten konjunkturellen Entwicklung das Übergangssystem keineswegs überflüssig werden ließ: Mehr als ein Viertel aller jungen Menschen beginnt somit seine berufliche Qualifizierung demnach nach wie vor im Übergangssystem.

Insgesamt stellen diese Maßnahmen – sofern sie erfolgreich sind (vgl. Lex/Geier 2010; Geier/Braun 2014) – eine arbeitsweltbezogene „Qualifikationsbrücke“ zwischen der allgemeinen Schulbildung und der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung dar, die – wie erwähnt – vielfach erst zu Beginn des dritten Lebensjahrzehnts begonnen wird. Die Mehrheit der jungen Menschen in diesen Maßnahmen hat gar keine oder aber niedrige Schulabschlüsse, und die Jugendlichen verbinden mit dem Übergangssystem durchaus die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erwerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 38). Diese Qualifizierungsbrücke kann aber schnell zu einer biografischen Sackgasse werden, die wenig Bezüge zur Alltagswelt hat und alltägliche Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsschritte Jugendlicher kaum unterstützt. Zudem wurde ebenfalls immer wieder darauf hingewiesen, dass „soziale Problemkonstellationen in ein Fähigkeits- bzw. Unfähigkeitsproblem verwandelt“ würden (Lex 2001, S. 470).

Das Übergangssystem stellt für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen keine transparente jugendorientierte Struktur dar. Die jugendpolitische und -pädagogische Qualität dieser Maßnahmen wird bisher kaum systematisch betrachtet, geschweige denn evaluiert. Zudem „werden häufig weder Unterstützungsbedarfe verantwortlich koordiniert – obwohl sie z. B. in Schulen, Jobcentern, Beratungsstellen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bekannt sind –, noch lässt sich eine jugendpolitische Perspektive in der Angebotsstruktur erkennen. Es ist eine Übergangswirklichkeit entstanden, in der Jugendliche und junge Erwachsene häufig erst beruflich scheitern oder beruflich zu scheitern drohen, bevor sie durch entsprechende Maßnahmen unterstützt werden“ (Zentrum Eigenständige Jugendpolitik 2013b, S. 13).

Hierin drückt sich auch aus, dass die Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen den kooperierenden institutionellen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, dem (Berufs-)Bildungssystem und den arbeitsmarktbezogenen sozialen Diensten vielfach nicht geklärt sind. So ist infolgedessen häufig von einem „Übergangsdschungel“ (vgl. Zentrum Eigenständige Jugendpolitik 2013b) in einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen die Rede: „Meist sind das ‚Top-down-Programme‘ mit einem hohen Verwaltungsaufwand, oft ko-finanziert mit Mitteln der Europäischen Union und der Erwartung an die Basis, die Projekte zu verstetigen. Im Wirrwarr unterschiedlicher Maßnahmen und angesichts der Nachrangigkeit gegenüber den Sozialgesetzbüchern II und III haben sich auch Akteure der

Jugendpolitik – wie die Kinder- und Jugendhilfe – aus ihrer gesetzlichen Verantwortung für die Übergangsbegleitung und regionale Infrastrukturgestaltung vielfach zurückgezogen, was sich z. B. am gegenwärtigen Angebotsspektrum der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) zeigt“ (ebd., S. 11).

Mit dem Rückzug der Jugendsozialarbeit wird aber auch die Frage immer dringlicher, welche Möglichkeiten Jugendliche (noch) haben, deren biografische Verläufe sich bereits weitgehend entkoppelt von den institutionalisierten „Normal“-Qualifizierungsverläufen gestalten (vgl. Gurr u. a. 2016). Im europäischen Kontext wird seit einigen Jahren auf diese Gruppe von jungen Männern und Frauen mit einem sogenannten NEET-Status verwiesen (vgl. Fritz/Balati 2015). Es werden dazu diejenigen jungen Menschen zwischen 14 und 25 Jahren gezählt, die „not in education, employment or training“ sind, also sich weder in pädagogischen Maßnahmen, noch in Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnissen befinden. In Europa ist diesbezüglich der Anteil junger Frauen höher als der von jungen Männern, wobei hierzu für Deutschland keine belastbaren Zahlen vorliegen.

So resümieren *Dittrich* und *Wlassow*: „In Deutschland ist die Diskussion um junge Menschen mit NEET-Status weniger stark als auf europäischer Ebene. Auf diese Gruppe wird lediglich im Kontext des internationalen Vergleichs von Bildungsbeteiligung im Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 39) eingegangen, und dann vor allem auf frühzeitige Schulabgänger_innen. Es wird darauf verwiesen, dass diese Gruppe potenziell ein höheres Risiko im Übergang auf den Arbeitsmarkt hat. 2012 hat Deutschland das EU-Ziel, den Anteil an frühzeitigen Schulabgänger_innen auf höchstens 10 % zu reduzieren, mit 10,6 % knapp verfehlt. Damit liegt Deutschland im europäischen Vergleich im Mittelfeld. Es wird weiter darauf verwiesen, dass gerade Menschen mit Migrationshintergrund eine potenzielle Risikogruppe darstellen, da in dieser Gruppe der Anteil an Personen, die frühzeitig die Schule verlassen, bei 17 % liegt, im Vergleich sind es bei Personen ohne Migrationshintergrund lediglich 8 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 39)“ (Dittrich/Wlassov 2016, S. 17).

Darüber hinaus kann darauf verwiesen werden, dass Qualifizierungswege keineswegs linear verlaufen, sondern vor allem bei Jugendlichen, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, eine entsprechende Förderung auch nach vorgängigen fehlenden Erfolgserlebnissen zu erfolgreichen Schulkarrieren im Jugendalter und auch noch im jungen Erwachsenalter führen kann. „Jugend ermöglichen“ kann sich entsprechend in diesem Kontext nicht nur darauf beschränken, Qualifizierungsbrücken anzubieten, um Schulabschlüsse nachzuholen und berufliche Qualifikationen anzubahnen. Die Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungserwartungen an junge Menschen und von ihnen selbst erfordern umfassendere und auch niedrigschwellige(re) Konzepte. Aus einer jugendpolitischen Perspektive kann noch hinzugefügt werden, dass nur selten in den letzten Jahren reflektiert wurde, wie durch die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik Jugend und ihre sozialen Rechte und Teilhabeformen mit hergestellt werden. Auch der aktuelle Referentenentwurf zu einem Bundesteilhabegesetz lässt keine jugendpolitische Position erkennen, ob er grundlegend das junge Erwachsenenalter mitgestalten will bzw. kann.

In diesem Zusammenhang muss auch problematisiert werden, dass eine politische Bildung im Übergangssystem oder in den entsprechenden sozialen Diensten kaum mehr systematisch zu finden ist (vgl. Waldmann u. a. 2015). Hervorzuheben ist dagegen, dass in den Dokumenten und Projekten der europäischen Sozialpolitik immerhin auf die enge Verbindung von „employability“ und „citizenship“ hingewiesen wird (vgl. Europäische Kommission 1999). Dies deutet darauf hin, dass die Übergänge in Arbeit immer auch politische Beteiligungsmöglichkeiten gestalten sollten. Hier wird zumindest in der politischen Rhetorik und einzelnen Projektlinien betont, dass die Stärkung von Beschäftigungsfähigkeit auch die Frage beinhalte, wie Partizipation ermöglicht wird. Es ist damit wenigstens die Frage angelegt, wie die Wahrnehmung von Rechten und die politische Teilhabe in den Strukturen der Übergänge in Arbeit organisiert sind. Allerdings ist angesichts der gegenwärtigen Krise auf dem europäischen Arbeitsmarkt für junge Menschen aktuell nur noch wenig von „citizenship“ und Bürgerbeteiligung wahrzunehmen.

Bisher konturiert sich das jugendpolitische Profil der arbeitsmarktbezogenen sozialen Dienste in Deutschland vor allem darüber, dass junge Menschen unter 25 Jahren stärker sanktioniert werden können als ältere Leistungsempfangende und dass in den überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen weniger Mitbestimmungsrechte für junge Menschen als in Unternehmen und Betrieben gelten. Hier gilt es grundlegende Korrekturen vorzunehmen. Entsprechend reicht es nicht aus, allein zu fragen, wie diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen überhaupt durch die sozialen Dienste und Bildungseinrichtungen erreicht werden und Zugang zu den entsprechenden Qualifizierungsprozessen finden können.

Es greift zu kurz, die Diskussion um Übergänge im Jugendalter nur auf das sogenannte Übergangssystem und darin aufscheinende „Passungsprobleme“ zu beschränken. So stehen die sozialen Dienste vor der Herausforde-

rung, die Organisation um Übergänge und die Ermöglichung von diversitätssensiblen Zugängen aus einer jugend- und sozialpolitischen Perspektive neu zu führen und sie systematisch mit einem Konzept politischer Bildung sowie der Stärkung von transparenten Beteiligungsrechten und sozialen Teilhabe- und Verwirklichungschancen zu untersetzen.

7.2 Hilfen zur Erziehung – Persönliche Rechte und soziale Chancen

Hilfen zur Erziehung, wie sie in den §§ 27ff im SGB VIII ausgewiesen werden, sollen für junge Menschen sozialpädagogische Umgebungen gestalten, die keine ausreichende soziale, emotionale und materielle Unterstützung erfahren, die in ihren persönlichen Rechten verletzt, Machtmissbrauch oder Gewalt erfahren haben, diskriminiert oder sozial ausgegrenzt worden sind. Diese sollen soziale Benachteiligungen ausgleichen, damit ihre persönlichen Rechte sozial verwirklicht werden und sie in ihrer Jugend gleiche soziale Chancen wie andere Jugendliche erfahren. Hilfen zur Erziehung sollen damit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die zumindest zeitweilig in prekären Lebenskonstellationen aufwachsen, eine Jugend ermöglichen, in denen nicht nur die biografischen Krisen und sozialen Ausgrenzungen, die sie vielfach erfahren haben, mit ihnen bewältigt werden, sondern in denen ihnen vergleichbare soziale Zugänge – wie gleichaltrigen Jugendlichen – zur sozialen Teilhabe eröffnet werden.

Dies bedeutet auch, dass die Hilfen zur Erziehung auf die Veränderungen des Jugendalters – Entgrenzung, Digitalisierung, Scholarisierung, Verschiebung des beruflichen Ausbildungsalters (vgl. Kap. 1) – reagieren müssen, um die jungen Menschen in ihren Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen unterstützen zu können. Demgegenüber fokussieren die Hilfen zur Erziehung gegenwärtig in der Praxis häufig auf eine verengte Vorstellung von Verselbstständigung Jugendlicher, die allein als Vorbereitung auf ein Hilfeende und ein selbstständiges Wohnen mit Erreichen der Volljährigkeit begriffen wird.

So zeigt ein Blick in die Statistik, dass die Hilfen zur Erziehung ihren Schwerpunkt vor allem im späten Kindes- und frühen Jugendalter haben und als Hilfen im jungen Erwachsenalter kaum fortdauern (vgl. Abb. 7–2).

Abbildung 7-2

Junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung
Deutschland, 31.12.2014, Inanspruchnahme pro 10.000 nach altersgleicher Bevölkerung

Quelle: Fendrich u. a. (2016), verfügbar über http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf; [07.11.2016]

Junge Menschen, die in Deutschland durch Hilfen zur Erziehung betreut werden, werden somit im Vergleich zu Jugendlichen, die in Familien aufwachsen, früh, oftmals zu früh im Jugendalter zu „Care Leavern“ (vgl. Sievers u. a. 2015). Während das Jugendalter heute dadurch gekennzeichnet ist, dass der Verselbstständigungsprozess in Übergangsschritten verläuft und junge Menschen im Durchschnitt erst in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts einen eigenständigen Haushalt führen (vgl. Kap. 2), müssen Care Leaver dieses in der Regel bereits mit 18 Jahren erfolgreich bewältigen. In einigen Fällen geschieht dies auch erst mit 21 Jahren, aber nur dann, soweit Hilfen für junge Volljährige bewilligt werden, was keineswegs selbstverständlich ist. Mit anderen Worten: Junge Menschen, die durch Hilfen zur Erziehung betreut werden, sind somit wesentlich früher mit konkreten Verselbstständigungserwartungen konfrontiert als ihre Altersgenossen und können dabei auf weniger materielle und soziale Ressourcen zurückgreifen, haben kein Netz und doppelten Boden der familiären Unterstützung, wie viele andere Jugendlichen.

Dabei kommt es grundlegend darauf an, wo ein junger Mensch nach der Volljährigkeit in Deutschland eine Hilfe beantragt, wie er unterstützt wird. Unterstützung, so formuliert es die erste Selbstorganisation der Care Leaver[116] in Deutschland, ist spätestens nach dem 18. Geburtstag wie eine „Lotterie, in der die regionale Verortung verlost wird“. In der Fachdebatte ist in den vergangenen Jahren mehrfach auf die regionalen Unterschiede in der Bewilligung von Hilfen hingewiesen worden (vgl. auch Nüsken 2013). Regionale Unterschiede bei der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung sind in dem Maße wünschenswert, in dem dies der jugendhilferechtlich verankerten Vielfalt der Kinder- und Jugendhilfe entspricht und soweit dies mit den unterschiedlichen Lebensbedingungen der dort lebenden Kinder und Jugendlichen korrespondiert.

Die vorliegenden gravierenden ortsbezogenen Differenzen bei der Inanspruchnahme bzw. Gewährungspraxis der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfen erscheinen darüber hinaus erklärungsbedürftig. Selbst wenn großzügig auf die Berücksichtigung von Extremwerten verzichtet wird, werden in den Kommunen mit

[116] Vgl. www.careleaver.de [18.07.2016].

den höchsten Inanspruchnahmequoten viereinhalbmal so viele Hilfen gewährt wie in den Jugendamtsbezirken mit den niedrigsten Quoten“ (Fendrich u. a. 2014, S. 33f.). Auf der Basis von Daten für das Jahr 2013 bedeutet dies eine Inanspruchnahmequote zwischen 130 und 572 Hilfen pro 10.000 unter 21-Jährigen. Dabei sind die 20 Jugendämter mit den höchsten sowie die Jugendämter mit den 20 niedrigsten Werten bereits herausgerechnet worden. Dennoch ist die Inanspruchnahmequote im Maximum immer noch mehr als viermal höher als in der Kommune mit der niedrigsten Inanspruchnahmequote. Neben der regionalen Disparität von Hilfen, insbesondere für junge Volljährige, fällt zudem auf, dass Hilfen zur Erziehung vor allem im Jugendalter abgebrochen werden. Dabei ist die Abbruchhäufigkeit im Jugendalter unabhängig von einer kürzeren oder langfristigen Verweildauer in der Hilfe. Der Abbruch im Jugendalter kann also kaum z. B. einer kurzen Hilfedauer zugeschrieben werden (vgl. van Santen 2015). Insbesondere in dem Alter, in dem Jugendliche sich in Selbstpositionierungsprozessen ausprobieren, sich mitunter neu entwerfen und Orientierungen im persönlichen Leben suchen, kommt es am häufigsten zu einem nicht geplanten Ende der Hilfebeziehung (vgl. Tab.7–1).

Tabelle 7-1

Gründe für die Beendigung von Unterbringungen im Rahmen der Heimerziehung
einschl. der Hilfe für junge Volljährige**,** Deutschland; 2014; beendete Hilfen; Angaben in %[1]

	Beendigungen ….		
	gemäß Hilfeplan(zielen)[2]	**wegen sonstiger Gründe**	**abweichend von Hilfeplan(zielen)**
Unter 6 Jahre (n =1.650)	*60,1*	*22,8*	*17,1*
6 bis unter 12 Jahre (n = 3.471)	*54,5*	*21,0*	*24,6*
12 bis unter 18 Jahre (n = 17.288)	*32,9*	*13,2*	*53,9*
18 Jahre und älter (n = 10.698)	*58,7*	*18,2*	*23,1*
Insgesamt (n =33.107)	*44,9*	*16,1*	*39,1*

1 Die beendeten Hilfen aufgrund eines Zuständigkeitswechsels werden hier nicht berücksichtigt.
2 In dieser Kategorie zu den Beendigungen gemäß Hilfeplan(zielen) werden auch die Beendigungen wegen eines Wechsels in die Adoptionspflege mit berücksichtigt.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige, 2013; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Schon aus wenigen statistischen Bezügen lässt sich also ableiten, dass es einen grundlegenden Bedarf gibt, darüber nachzudenken, welches Bild und welche Pädagogik des Jugendalters den Hilfen zur Erziehung zugrunde liegt und wie sie entsprechend Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse im Jugendalter mitgestalten.

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass Hilfen zur Erziehung in engem Zusammenhang mit den Lebenslagen und dem sozioökonomischen Status des sozialen Umfeldes der jungen Menschen stehen. Die folgende Statistik verweist auf den Transferleistungsbezug der Herkunftseltern der Kinder und Jugendlichen, die Hilfen zur Erziehung erhalten (vgl. Tab.7–2).

Tabelle 7-2

Hilfen zur Erziehung (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Transferleistungsbezug im Vergleich zu der Mindestsicherungsquote in der Bevölkerung
Bundesländer; 2014; begonnene Hilfen; Angaben absolut und in %

Bundesland	(Fälle der) Erziehungsberatungen insgesamt 2014 (abs.)	darunter (Fälle der) Erziehungsberatungen mit Transferleistungsbezug 2014 (in %)	(Fälle der) Hilfen zur Erziehung insgesamt 2014 (abs.)[2]	darunter (Fälle der) Hilfen zur Erziehung mit Transferleistungsbezug 2014 (in %)	Mindestsicherungsquote[1] am Jahresende 2014
Baden-Württemberg	38.275	*14,3*	19.171	*47,1*	5,3
Bayern	41.666	*12,9*	17.444	*43,7*	4,7
Berlin	15.366	*19,8*	8.094	*69,7*	19,3
Brandenburg	8.733	*24,0*	5.720	*69,8*	11,1
Bremen	1.675	*35,6*	3.430	*58,9*	17,5
Hamburg	3.360	*21,1*	8.923	*36,7*	13,4
Hessen	21.224	*16,2*	10.299	*54,2*	8,9
Mecklenburg-Vorpommern	2.889	*39,4*	4.435	*69,7*	13,5
Niedersachsen	30.402	*17,3*	18.565	*60,3*	9,3
Nordrhein-Westfalen	82.236	*17,2*	43.347	*61,2*	11,4
Rheinland-Pfalz	14.665	*15,8*	9.662	*55,0*	7,2
Saarland	2.062	*15,3*	2.591	*58,3*	9,8
Sachsen	16.075	*27,1*	6.821	*77,1*	10,6
Sachsen-Anhalt	7.733	*37,4*	4.479	*78,6*	13,8
Schleswig-Holstein	15.681	*19,9*	5.696	*63,5*	9,8
Thüringen	9.865	*23,5*	3.129	*74,7*	9,3
Westdeutschland (einschl. Berlin)	266.612	*16,4*	147.222	*55,2*	8,9
Ostdeutschland	45.295	*28,3*	24.584	*74,0*	11,4
Deutschland	311.907	*18,1*	171.806	*57,9*	9,3

1 Die Mindestsicherungsquote gibt die Empfänger/-innen folgender Leistungen als Anteil an der Gesamtbevölkerung wieder: Leistungen nach dem SGB II, Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen nach dem SGB XII, Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung nach dem SGB XII, Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, laufende Leistungen der Kriegsopferfürsorge.
2 Ohne Erziehungsberatung.
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; 2014; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; Statistisches Ämter des Bundes und der Länder, für die SGB II-Daten: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014), verfügbar über http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/B1mindestsicherungsquote.html; [14.11.2016]

Die prekären Lebenskonstellationen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die durch Hilfen zur Erziehung begleitet werden, sind vielfach durch Armutslagen in ihrem familiären Umfeld begründet. Junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung sind in diesen Lebenslagen aufgewachsen, werden aber auf diese – was mitunter übersehen wird – nach der Hilfe vielfach wieder zurückverwiesen, ohne dass sich dort die Situation entscheidend verändert hätte. Die Zielsetzung vieler Hilfen setzt darum voraus, dass z. B. ergänzend mit den Eltern der jungen Menschen gearbeitet wird, um die Situation zu verbessern. Allerdings können die prekären Lebenskonstellationen kaum durch diese Hilfen abgebaut werden. Dennoch müsste diese Herausforderung in den Hilfen zur Erziehung und in Prozessen der Hilfeplanung viel konsequenter berücksichtigt werden.

Zudem: Wenn in der Kinder- und Jugendhilfe gegenwärtig über Verselbstständigung von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung gesprochen wird, dann wird dies häufig ohne systematischen Bezug zu den realen Qualifizierungsprozessen der Jugendlichen getan. Im internationalen Kontext wird schon länger diskutiert, wie die sozialen Chancen, u. a. auch durch die intensive Förderung der Schulkarrieren und beruflichen Ausbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die durch die Hilfen zur Erziehung betreut werden, nachhaltig verbessert werden können (vgl. z. B. Stein/Munro 2008). Biografisch-rekonstruktiv orientierte Jugendstudien weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „soziale Resonanzen“ z. B. in der Schule, ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsprozesse der Jugendlichen haben (Zeller 2012).

Für Deutschland ist festzuhalten, dass zwar erste Studien den Zusammenhang von Schulbildung und Hilfen zur Erziehung zu erschließen versuchen (vgl. Köngeter u. a. 2016), aber insgesamt keine belastbaren Daten vorliegen, wie die Schul- und Ausbildungskarrieren von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verlaufen, die in den stationären Hilfen betreut wurden. Zum letzten Mal wurde 2005 erhoben, welchen Schul- und Ausbildungsstatus die Jugendlichen und jungen Volljährigen bei der Beendigung der Hilfe haben (vgl. Tab. 7–3). Mit der Umstellung des Erhebungsverfahrens der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden seither keine Daten zum Schulbesuch bzw. zur Ausbildung bei Hilfeende mehr erhoben (vgl. Köngeter u. a. 2008).

Tabelle 7-3

Qualifikationsstatus bei Beendigung einer Hilfe zur Erziehung nach § 34 SGB VIII
2005; Angaben in %

Altersgruppe	Schule	Berufliche Ausbildung	weder noch
15- bis unter 18-Jährige	*61*	*19*	*20*
18- bis unter 21-Jährige	*25*	*43*	*32*
21- bis unter 27-Jährige	*10*	*46*	*44*

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Viele Care Leaver sind somit nach der Hilfebeendigung in der Verwirklichung ihrer Bildungsaspirationen und in ihren Qualifizierungswegen auf sich allein gestellt, obwohl gerade im jungen Erwachsenenalter Benachteiligungen, die u. a. durch nicht erfolgreiche Schulkarrieren hervorgerufen werden, noch einmal –zumindest in Teilen – ausgeglichen werden könnten. Zudem sind die Beratungsstellen der Ausbildungsförderung oder die Job-Center häufig nicht auf die besondere Lebenslage von Care Leavern vorbereitet, sodass immer wieder existenzbedrohende Finanzierungs- und Sicherungslücken im jungen Erwachsenenalter entstehen. Weiterhin müssen z. B. die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wenn sie eine Ausbildung antreten können, 75 Prozent ihres beruflichen Ausbildungsgehalts, soweit sie noch Hilfen bekommen, an den Kostenträger der Hilfen abführen. Der Selbstbehalt verringert sich dadurch derart, dass dies nicht ohne Folgen bleibt. Denn dadurch wird die Motivation, eine berufliche Ausbildung zu beginnen oder in kritischen Situationen durchzuhalten, nicht gerade gefördert. Auch wird den jungen Menschen kaum die Möglichkeit eröffnet, Geld für ihre weitere Verselbstständigung zu sparen[117] (vgl. www.careleaver.de).

Letztlich stellt die „Verselbstständigung“ von jungen Menschen nach einer stationären Hilfe ein Strukturdilemma organisierter Hilfe dar. Junge Menschen, die durch die stationären Hilfen betreut werden und sich damit in einem institutionellen Hilfesystem bewegen, stehen plötzlich vor der Herausforderung, dass sie neben den allgemeinen Erwartungen an Jugendliche und junge Erwachsene zusätzlich einen Übergang bewältigen müssen, der in der sogenannten Normalbiografie strukturell so nicht vorgesehen ist. Sie werden häufig ohne jede „Nachsorge“ aus einer Hilfeform „freigesetzt“. Es wird auf diese Weise eine eigene Statuspassage des „Leaving Care“ für diese Jugendlichen erzeugt (Köngeter u. a. 2012), die wiederum selbst zu einer prekären Lebenskonstellation führen kann.

Auch die gesundheitsbezogenen Dienste – wie z. B. die Kinder- und Jugendpsychiatrie – sind bisher kaum darauf vorbereitet, den Bedarfen dieser Gruppe an der Grenze zum jungen Erwachsenenalter adäquat zu begegnen,

[117] Vgl. www.careleaver.de [18.07.2016].

wie erste Diskussionen um die Transitionspsychiatrie oder -medizin zeigen. Wohnungsloseninitiativen und internationale Studien berichten zudem, dass durchaus eine beachtliche Gruppe der von ihnen Unterstützten junge Erwachsene mit Jugendhilfeerfahrungen seien.

Es ist somit zwischen allgemeinen Verselbstständigungsprozessen im Jugendalter und der besonderen Freisetzung von den Hilfen zur Erziehung (Hilfeende) zu unterscheiden. Zu häufig und zu selbstverständlich wird das Hilfeende mit der Verselbstständigung gleichgesetzt. Hilfen zur Erziehung sollten entsprechend dazu übergehen, die Verselbstständigungs-, Qualifizierungs- und Selbstpositionierungsprozesse, mit denen die Jugendlichen in ihren jeweiligen Lebenskonstellationen konfrontiert sind, mitzugestalten und die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Bewältigung und Gestaltung dieser Herausforderungen zu unterstützen.

Im englischsprachigen Raum wird davon ausgegangen, dass „Independency“ eine Qualität von „Interdependency“ sei. In deutscher Sprache lässt sich dieses Wortspiel nicht so einfach übertragen. Gemeint ist damit, dass sich die persönlichen und institutionalisierten Beziehungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen so verändern können bzw. sollten, dass sie zunehmend zu einer Ressource individueller Verantwortungsübernahme und selbstständiger Gestaltung von sozialen Zugehörigkeiten im alltäglichen Leben der jungen Menschen werden und ihnen eine soziale Hintergrundsicherheit vermitteln. Verselbstständigung meint damit nicht das Auflösen der sozialen Beziehungen. Auch in familialen Kontexten wird der Prozess der Verselbstständigung nicht mit einem Bruch von familialen Beziehungen und Ressourcen gleichgesetzt, sondern als Transformation dieses Beziehungsgefüges begriffen. Dies bedeutet aber, dass auch im jungen Erwachsenenalter entsprechende Beziehungsangebote gemacht und soziale und materielle Ressourcen angeboten werden müssen, auf die junge Menschen zurückgreifen können, um die Kernherausforderungen des Jugendalters bewältigen und gestalten zu können, insbesondere wenn ihnen die familialen und peerbezogenen Ressourcen fehlen. Insgesamt drückt sich ‚soziale Gerechtigkeit‘ in den Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen auch in der Qualität von sozialen Beziehungen und Milieus aus, die junge Menschen alltäglich erleben.

Zu klären ist aber auch, ob die Hilfen zur Erziehung überhaupt alle jungen Menschen erreichen, die sie erreichen müssten. So ist die Wohnungslosigkeit im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zweifellos als ein hoch relevantes biografisches Problem anzusehen. Verlässliche Daten liegen diesbezüglich ebenfalls nicht vor. Jugendliche und junge Erwachsene, die über keinen festen Wohnsitz verfügen, sind häufig auch von anderen Unterstützungsstrukturen ausgeschlossen und finden nur selten Zugang zu Formen sozialer Teilhabe, in denen sie in ihrer Qualifikation gefördert sowie in ihrer Selbstpositionierung unterstützt werden. Diese Jugendlichen müssen häufig erfahren, dass die familialen Unterstützungsressourcen bereits im Jugendalter ausgeschöpft sind (vgl. Lutz 2013), sie zu frühen „Family leavern“ werden und sie ihre Verselbstständigung ohne existenzielle Absicherung gestalten. Hier sind verlässliche niedrigschwellige Angebote, insbesondere für das junge Erwachsenenalter, dringend erforderlich.

Weiterhin stellt sich die Frage, ob die Kinder- und Jugendhilfe jeweils vor Ort auch über eine für Jugendliche und junge Erwachsene erreichbare Infrastruktur verfügt, die ihnen Beratung und Hilfen anbietet, wenn sie in ihren persönlichen Rechten verletzt werden. Wie werden flächendeckend und alltagsnah Unterstützungs- und Beratungsformen für Jugendliche und junge Erwachsene angeboten, die z. B. Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen im sozialen Umfeld, in den Familien, in den Gleichaltrigengruppen, in stationären Einrichtungen, in Kliniken, Internaten, Vereinen, Verbänden oder in der Schule gemacht haben? Zwar haben sich pädagogische Einrichtungen und Verbände, wie etwa die Jugendverbände, in den letzten Jahren auf den Weg gemacht, Schutzkonzepte zu formulieren und Fortbildungen durchzuführen (z. B. im Rahmen der *JuleiCa*-Kurse), um innerhalb der Organisationen eine größere Achtsamkeit gegenüber Gewalt und Übergriffen zu schaffen. Allerdings fehlt es an einer durchgängigen Etablierung derartiger Strategien in den Organisationen, etwa auch in Schulen, in den Hilfen zur Erziehung, in gesundheitsbezogenen Diensten und Jugendämtern sowie in der regionalen Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe.

Jugendliche sind in ihren Familien sowie in den genannten Organisationen darauf angewiesen, dass sie sowohl den Settings als auch den darin agierenden Erwachsenen vertrauen können. Vertrauen bedeutet aber in gewisser Hinsicht für die Jugendlichen immer auch ein Risiko (vgl. Bartmann u. a. 2013). Denn Jugendliche haben mitunter, z. B. im familialen Kontext, in der Schule oder in sozialen Diensten, nicht die Wahl, mit wem sie aufwachsen und wer sie unterrichtet, wer sie betreut, erzieht oder therapiert. Sie sind Erwachsenenbeziehungen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens, aber auch Peerbeziehungen in gewisser Hinsicht ausgesetzt. Die Forschung zur familialen Gewalt, zur Vernachlässigung von Jugendlichen sowie zu Machtmissbrauch und Über-

griffen in pädagogischen und gesundheitsbezogenen Diensten sowie in Peerbeziehungen zeigt, dass Jugendliche in ganz unterschiedlicher Form in persönlichen Beziehungen Gewalt erfahren (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 3).

Es wäre hier zu kurz gedacht, die Diskussionen um den Kinderschutz einfach ins Jugendalter zu verlängern. Die Herausforderungen im Jugendalter sind in diesem Zusammenhang mehrdimensional und können im Horizont einer bloßen Schutzperspektive nur unzureichend verstanden werden. Denn über die zentrale grundlegende Sicherung von persönlichen Rechten und der damit einhergehenden Vermeidung von Gewalterfahrungen sind Bildungs-, Beratungs- und Organisationskonzepte gefragt (vgl. Feger/Wolff 2015), die darauf reagieren, dass Gewalterfahrungen gegenwärtig im Alltag von Jugendlichen präsent sind (vgl. Kap. 3). *Domain, Eber, Rucksack, Krepp* und *Löwe* (2015) weisen darauf hin, dass in der gegenwärtigen Diskussion um Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen bisher kaum die Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst eingenommen wurde und nur wenig darüber bekannt ist, wie Jugendliche Gewalt sowie Beratungsangebote erfahren. Weiterhin wird von Beratungsstellen (vgl. Endres u .a. 2011), aber auch in der Forschung darauf verwiesen (vgl. Kap. 3), dass bisher die Übergriffe und sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in persönlichen Beziehungen nur unzureichend erforscht sind.

Insgesamt erscheint es notwendig, dafür Sorge zu tragen, dass Jugendliche in ihren persönlichen Beziehungen zu Erwachsenen und unter Jugendlichen in ihren persönlichen Rechten gestärkt werden. Grundlegend erscheint auch, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine erreichbare und offene Infrastruktur vorfinden, um sich beraten lassen und im Zweifelsfall eine Beschwerde führen zu können. Sie müssten auch darin gestärkt werden, dass sie von dem Recht Gebrauch machen können, aus einer persönlichen Beziehung herauszutreten, in der sie sich nicht wohlfühlen. In diese Richtung ist es ebenfalls notwendig, dass die Ombudsstellen über die Kinder- und Jugendhilfe hinaus weiter ausgebaut werden.

Insgesamt lässt sich jedoch ein Trend dahin gehend beobachten, dass sich der Fokus im Kontext entsprechender Gewalterfahrungen auch in der Kinder- und Jugendhilfe auf den Kinderschutz verschoben hat. Auch wenn politisch durchaus eine Bereitschaft besteht, neue Hilfestrukturen für Jugendliche im Kinderschutz aufzubauen, werden die Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene vor allem im Spiegel der Kostenentwicklung betrachtet. Daher wird nur selten grundlegend diskutiert, wie sich der Bedarf an Hilfen für junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen verändert hat und wie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung unterstützt und begleitet werden und vor allem, wie ihre sozialen Benachteiligungen ausglichen werden sollen. Dies würde etwa bedeuten, ebenfalls danach zu fragen, wie Qualifikationswege von jungen Menschen, die durch Hilfen zur Erziehung betreut werden, angesichts der Verlängerung und zeitlichen Verschiebung von Ausbildungszeiten ermöglicht und mit den Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen verbunden werden.

Insgesamt wird in der Betrachtung der unterschiedlichen prekären Lebenskonstellationen im Jugendalter offensichtlich, dass eine jugendpolitische und jugendpädagogische Rückbindung fehlt, die insbesondere die unterschiedlichen Lebenslagen und die damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten im Jugendalter stärker ausgleicht und bearbeitet. Demgegenüber erscheint es sehr unterschiedlich, was genau unter Verselbstständigung in den Hilfen zur Erziehung verstanden wird, und diese Frage wird kaum in Bezug gesetzt zur sozialen Wirklichkeit der Kernherausforderungen, wie sie das Jugendalter prägen.

7.3 Zuständigkeitsregulation sozialer Dienste: Inklusion und Jugendpolitik

In den aktuellen, die Jugend betreffenden, politischen Aushandlungen erscheinen zwei Diskussionslinien weitgehend getrennt voneinander zu verlaufen: die „Wiederentdeckung der Jugendpolitik“ auf der einen und die inklusive Gestaltung des institutionellen Gefüges des Aufwachsens einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite. Diese Parallelität hat für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen die Folge, dass die Diskussion zur Inklusion kaum aus einer jugendpolitischen Perspektive geführt wird, aber auch, umgekehrt, die Jugendpolitik bisher wenig in ihrer Diversitätsorientierung und ihrer inklusiven Qualität hinterfragt wird. Dieses schlägt sich etwa im Referentenentwurf zum Teilhabegesetz nieder, in dem keine jugendpolitische Perspektive systematisch erkennbar wird, die z. B. die Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozesse im jungen Erwachsenenalter reflektiert.

Junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sind in erster Linie Jugendliche und junge Erwachsene. Diese allgemeine Feststellung ist für die jungen Menschen bereits ein Teil ihrer Identitätsthematik,

da sie mitunter – vor allem Jugendliche mit einer geistigen Behinderung (vgl. Rohrmann/Weinbach 2017) – in einen Status der dauerhaften Schutzbedürftigkeit oder Kindheit gedrängt werden. Dennoch wird von ihnen – wie von allen jungen Menschen – erwartet, dass sie eine berufliche und soziale Handlungsfähigkeit ausbilden, individuell Verantwortung übernehmen sowie eine Integritätsbalance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit finden (vgl. Kap. 1). Nicht erst seit der UN-Konvention für Rechte von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen haben sie ein Recht darauf, dass ihnen Jugend – wie allen Jugendlichen – ermöglicht wird und die Benachteiligungen sowie Barrieren, die sie behindern, ausgeglichen und sozialpolitisch bearbeitet werden.

Doch nur selten werden junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen als Jugendliche und junge Erwachsene betrachtet; zu stark erscheint die Kategorisierung als behindert oder beeinträchtigt, die vor das Jugendalter rückt und meist zum „Masterstatus“ wird (vgl. Rohrmann/Weinbach 2017, S. 64): „Den Antrag auf Feststellung einer Behinderung stellen Jugendliche oder ihre Personensorgeberechtigten, da sie sich davon eine Verbesserung der Teilhabechancen versprechen. In dem Anerkennungsverfahren wird jedoch (…) die Abweichung von einem für das Lebensalter typischen Zustand festgestellt und nicht die Beeinträchtigung der Teilhabe. Da die Feststellung zumeist auf der Grundlage von bereits existierenden medizinischen Gutachten erfolgt, ist weniger das Verfahren problematisch, als das Ergebnis. Das Resultat schließt einen bis dahin offenen Prozess der Deutung und des Umgangs mit einer Beeinträchtigung durch die amtliche Zuschreibung eines Status ab. Die Zuschreibung einer Behinderung im sozialrechtlichen Anerkennungsverfahren kann daher ganz erhebliche Auswirkungen auf Teilhabechancen in unterschiedlichen Lebensbereichen haben“ (ebd.). So führt der Status „behindert“ in vielen sozialen Zusammenhängen des Jugendalters nicht nur in den Institutionen zu einer Sonderbehandlung, die wiederum zu sozialem Ausschluss oder zu Selbststigmatisierungen führen kann: „Der negativen Fremdwahrnehmung folgt eine negative Selbstwahrnehmung“ (Pfahl 2006, S. 143).

In der Debatte um Inklusion und Diversität wird gegenwärtig intensiv diskutiert, wie aus Differenzen soziale Benachteiligungen entstehen. Behinderung, so die allgemeine Kritik, wird dem Jugendlichen in einem komplexen sozialen Prozess zugeschrieben. Es wird in der Sozial- und Bildungspolitik als Fördervoraussetzung angesehen, um Behinderungen und Beeinträchtigungen an dem einzelnen Jugendlichen „festzustellen“, aber auch um Schutz, Assistenz und Förderung legitimieren zu können. Mit diesem „Etikettierung-Ressourcen-Dilemma“ (Lindmeier 2005, S. 136) lässt sich dennoch kaum begründen, dass Benachteiligungen und Barrieren in individuelle Eigenschaften Jugendlicher und junger Erwachsener übersetzt werden müssen. Der individualisierende Begriff von Behinderung und Beeinträchtigung läuft entsprechend darauf hinaus, dass der Wohlfahrtsstaat „Prämien auf Defizite“ verteilt (Bude 2008).

So wird inzwischen verstärkt gefordert, dass die Zuschreibungen stärker dahin gehend überprüft werden, ob sie nachhaltig auch aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten der jeweiligen Dienstleistung und der sozialstaatlichen Zuwendung als Verbesserung des Teilhabestatus erfahren und erlebt werden können. „Individuelle Beeinträchtigungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Teilhabechancen von Jugendlichen. Nach dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention kann sich aus einer Beeinträchtigung in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren eine Behinderung der Teilhabe entwickeln. Leistungen zur Unterstützung und Förderung sollen, ausgehend von diesem Verständnis, dazu beitragen, dass Jugendliche mit Behinderungen in allen Lebensfeldern selbstverständlich einbezogen sind und gleichberechtigt insbesondere an Bildung sowie am außerschulischen Alltag teilhaben. Unterstützungsleistungen können jedoch auch als Barriere für eine gleichberechtigte Teilhabe wirken. Der Zugang zu ihnen erfolgt im Rahmen von Verwaltungsverfahren, in denen geprüft wird, ob Jugendliche die Anspruchsvoraussetzungen erfüllen. Es handelt sich hierbei um Zuschreibungsprozesse, die der institutionellen Kategorisierung und Zuordnung zum Kreis der Anspruchsberechtigten dienen. Die Zuschreibung einer Behinderung legitimiert somit auf der einen Seite einen Anspruch auf Hilfe, auf der anderen Seite bietet sie – allen Begriffsveränderungen zum Trotz – Anknüpfungspunkte für Stigmatisierungen, die zu Ausgrenzungen führen können. Die UN-Behindertenrechtskonvention misst, ebenso wie die UN-Kinderrechtskonvention, der gleichen Behandlung von Kindern mit und ohne Behinderungen eine zentrale Bedeutung zu und fordert die Vertragsstaaten auf, die dazu notwendigen behinderungsgerechten und altersgemäßen Hilfen (disability and age-appropriate assistance, Art. 7 UN-Behindertenrechtskonvention) zur Verfügung zu stellen“ (Rohrmann/Weinbach 2017, S. 9).

Im Jugendalter wird das „Etikettierung-Ressourcen-Dilemma“ besonders deutlich, da mit der Verselbstständigung und dem Heraustreten aus dem familialen Kontext die Assistenzen und Unterstützungen, z. B. beim Übergang in die Arbeitswelt, an den Behindertenstatus des Jugendlichen gebunden sind. Die jungen Menschen sind in ihrer Selbstpositionierung herausgefordert, mit dem Status der Behinderung zwischen einer Identitätsstrate-

gie, Abwehr von Diskriminierungen sowie Teilhaberechten zu balancieren. Diese Herausforderung zieht sich durch ihr Alltagsleben, in der Gestaltung ihrer persönlichen Beziehungen, den sexuellen Erfahrungen, ihrer politischen Positionierung sowie ihrer beruflichen Platzierung. Es geht also um unterschiedliche Grade institutioneller und sozialer Diskriminierung sowie sozialen Ausschlusses. Dabei drückt sich die institutionelle und soziale Diskriminierung auch darin aus, wem welche Jugend ermöglicht wird und wie unterschiedliche institutionelle Erwartungen an Jugendliche gerichtet werden.

Im Mittelpunkt der politischen Aufmerksamkeit steht jedoch gegenwärtig nicht das alltägliche Leben der Jugendlichen, sondern vor allem das Management der Inklusion in den allgemeinbildenden Schulen. Behinderungen werden in diesem Kontext als soziale Folgen vor allem somatischer Schädigungen definiert, und es wird weiterhin traditionell – wie z. B. im Bildungsbericht auf der Basis der Schulstatistik (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) – nach sonderpädagogischen Förderungsarten klassifiziert (vgl. Abb. 7–3).

Abbildung 7-3

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen nach Förderschwerpunkten

Deutschland 2000/01 und 2012/13

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163

Es kann aber davon ausgegangen werden, dass ein Konzept der körperlichen Schädigung nicht ausreichend ist und Behinderung insgesamt immer auch als gesellschaftliches Konstrukt zu betrachten ist (vgl. etwa Dederich 2007; Waldschmidt/Schneider 2007). Es müssten ebenfalls die Normalitätsentwürfe von Körperlichkeiten im Jugendalter und die Möglichkeit, Abweichungen zu definieren, reflexiv hinterfragt werden. So sind manche Expertinnen und Experten skeptisch, ob die Definition nach der ‚International Classification of Functioning, Disability and Health' (ICF) dem Anspruch gerecht wird „einen integrativen ‚biopsychosozialen Ansatz'" (Weltgesundheitsorganisation 2005. S. 25) entwickelt zu haben: „Die Einlösung dieses Anspruchs kann bezweifelt werden, da durch eine Orientierung an dem Begriff der funktionalen Gesundheit die medizinische Herangehensweise dominant bleibt" (Rohrmann/Weinbach 2017, S. 15). So wäre es auch zu kurz gegriffen, sich in den gegenwärtig diskutierten Weiterentwicklungen zur Kinder- und Jugendhilfe vor allem an den Definitionen nach der ICF zu orientieren.

In bisherigen Kinder- und Jugendberichten wurde die institutionelle Trennung zwischen Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Eingliederungshilfen andererseits immer wieder problematisiert. Spätestens seit dem 13. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Deutscher Bundestag 2009) und der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) ist diese Trennung politisch nicht mehr haltbar. Mit der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihrer Ratifizierung in Deutschland ist die soziale Teilhabe aller Jugendlichen an den Regeleinrichtungen der Bildungsinfrastruktur und den sozialen Diensten politisch bindend. Dennoch wurden in dieser Diskussion bislang kaum Fragen danach gestellt, wie den jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen Jugend ermöglicht wird und zukünftig gerechter ermöglicht werden könnte bzw. wie sie selbst ihren Alltag als Jugendliche leben (können).

Für die Qualifizierung und Verselbstständigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist es dabei auch entscheidend, wie der Übergang in die Arbeitswelt und die berufliche Ausbildung gelingt: „Jugendliche mit Behinderungen bewältigen diesen Übergang unter erschwerten Bedingungen, denn ihr Exklusionsrisiko erhöht sich mit jeder Bildungsstufe. Die Folge können biografische Brüche (Klemm 2015, S. 35) sein. Während im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung noch 67 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen eine Tageseinrichtung besucht, sinkt ihr Anteil an der altersspezifischen Schülerschaft in der Grundschule bei 46,9 Prozent bis auf 29,9 Prozent in der Sekundarstufe I. Diese Tendenz verstärkt sich in der Sekundarstufe II im schulischen Bereich sowie beim Übergang in die berufliche Bildung weiter (ebd.). Ein zentrales Problem dabei ist, dass, mit einem Anteil von nahezu 80 Prozent der Großteil der jungen Menschen, die eine Förderschule besuchen, diese ohne Hauptschulabschluss verlässt (Niehaus u. a. 2012, S. 25). Dies beeinträchtigt ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe, die „unter den Bedingungen industrieller Produktionsweisen […] in der Regel […] an eine Erwerbstätigkeit gebunden" (Buchmann/Bylinski 2013, S. 147) ist, in erheblichem Maße. Zudem halten die Stigmatisierung, exkludierende Funktion und Wirkung der Zuschreibung „Förderschüler", wie *Hofmann-Lun* (2011, S. 146) empirisch belegt, auch auf der subjektiven Ebene weit über den Förderschulbesuch hinaus an: „Der Besuch der Förderschule wird von den meisten für die Jugendlichen relevanten Personen und Institutionen negativ bewertet, vor allem von den gleichaltrigen Freundinnen und Freunden, aber auch von Eltern und anderen Familienmitgliedern, sogar von den Lehrkräften der Förderschulen und später von Ausbildern und Arbeitgebern. Somit bleibt der „Makel" des Förderschulbesuchs haften und beeinträchtigt nicht nur die beruflichen, sondern auch die sozialen Lebenschancen nachhaltig (ebd.)" (Rohrmann/Weinbach 2016, S. 49).

Insbesondere im Übergang in den Beruf zeigt sich, dass die Maßnahmen – aus einem anderen Blickwinkel besehen – zusätzlich verunsichernd und letztlich exkludierend wirken, etwa wenn es um die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) geht: So gibt es „eine wachsende Gruppe junger Menschen, die den Besuch einer Werkstatt für behinderte Menschen als tiefe Verunsicherung ihrer Identität erleben, sie als diskriminierend und zudem nicht existenzsichernd ablehnen" (Lindmeier 2015, S. 316). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die ‚Unterstützungsleistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben', wie das Persönliche Budget nach § 17 SGB IX […] bislang allerdings noch nicht von vielen Menschen genutzt wird" (Rohrmann/Weinbach 2017, S. 60).

In diesem Kontext wird aber auch deutlich, dass sich das institutionelle Gefüge des Aufwachsens nicht nur auf die öffentliche Infrastruktur von Schulen und sozialen Diensten bezieht, sondern auch Betriebe und Öffentlichkeit gefordert sind, Diskriminierungen und Barrieren abzubauen. So bildet der überwiegende Teil von Unternehmen weiterhin keine Jugendlichen mit Behinderungen aus. Entsprechend gilt es, den jugendpolitischen Fokus stärker zu öffnen und über die Schulen und sozialen Dienste hinaus die sozialen Teilhabemöglichkeiten zu erweitern (vgl. Abb. 7–4).

Abbildung 7-4

Unternehmen, die Jugendliche mit Behinderungen (JmB) ausbilden
Deutschland 2014, Anteil in %

Quelle: Enggruber/Rützel 2014, S. 28

Junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sind somit in ihrem Qualifizierungsprozess weiterhin mit Barrieren konfrontiert, die grundlegenden Einfluss auf ihren Verselbstständigungsprozess haben. Im Jugendalter werden Beeinträchtigungen und Behinderungen im Kontext von Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung möglicherweise zu massiven Benachteiligungen. Behinderung kann so zu einem Armuts- und Ausgrenzungsrisiko werden. Diese Beobachtung bezieht sich auf nahezu alle Ebenen des persönlichen Lebens. Die jungen Menschen sind vielfach in ihrem persönlichen Leben mit Vorurteilen konfrontiert. So stellt *Demant* in ihrer Expertise für diesen Kinder- und Jugendbericht fest: „Beim Übergang in das Erwachsenenalter kann die Gründung einer eigenen Familie ein Wunsch der jungen Menschen sein. Menschen mit Behinderung stoßen dabei häufig auf Vorurteile, wenn es um die Versorgung und Erziehung möglicher eigener Kinder geht (vgl. Bundesforum Familie 2015, S. 15)“ (Demant 2017, S. 13).

Auffallend ist, dass überhaupt insgesamt nur wenige Studien in der Jugendforschung vorliegen, die das Alltagsleben von jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen als Jugendliche und junge Erwachsene betrachten. So ist kaum erforscht, wie diese junge Menschen selbst ihr persönliches Leben sehen, wie sie „peer groups“ erleben, wie sie politisch Einfluss nehmen, wie sie Medien nutzen (können) und wie sie selbst ihre Jugend gestalten und bewältigen. Man sucht weiterhin vergeblich nach Begriffen wie „Behinderung“ oder „Beeinträchtigung“ in vielen Standardwerken oder Handbüchern zur Jugend- und Bildungsforschung.

Mehr noch: Die Jugend- und Bildungsforschung hat viele Jahre die institutionelle Trennung von „normaler Jugend“ einerseits und Jugend mit Behinderungen und Beeinträchtigungen andererseits mitreproduziert und nicht systematisch als querliegende Dimensionen sozialer Benachteiligung im institutionellen Gefüge des Aufwachsens betrachtet. Insgesamt war die institutionelle Trennung im Jugendalter zwischen den sogenannten Regeleinrichtungen und den sogenannten Förderschulen bzw. den Eingliederungshilfen viel zu grundlegend manifestiert, um überhaupt eine systematische Betrachtung von Behinderungen oder Beeinträchtigungen in der Jugend- und Bildungsforschung als notwendig anzusehen. Erst langsam verändert sich der Blickwinkel, sodass sich die Jugendforschung, ebenso wie die Regeleinrichtungen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens, legitimieren müssen, warum sie bestimmte Gruppen von Jugendlichen und junge Erwachsenen nicht in ihr Blickfeld rücken.

7.4 Soziale Dienste und die Lebenslage Flucht

Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene sind im Jahr 2015 durch die großen Zahlen und die Heterogenität in Deutschland ankommender geflüchteter junger Menschen sowie die damit notwendig gewordene Begleitung und Unterstützung junger Geflüchteter zum Teil elementar herausgefordert worden.[118] Auch wenn, wie in Abs. 2.1.2 dieses Berichts gezeigt worden ist, geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene für Deutschland an sich kein neues Phänomen darstellen, so traf diese Form der Zuwanderung im letzten Jahr in Anbetracht des quantitativen Ausmaßes dennoch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens vielfach unvorbereitet. Soziale Dienste als Erstanlaufstellen und gesetzlich zuständige Dienste standen rasch im Mittelpunkt der damit verbundenen Diskussionen, da sie auch die Integration in das Bildungswesen, in die berufliche Ausbildung und in den Arbeitsmarkt mitorganisieren sollten. Gleichwohl handelt es sich beim Thema Flucht um eine sehr viel generellere Herausforderung des institutionellen Gefüges des Aufwachsens.

Die genaue Zahl der aktuell in der Bundesrepublik Deutschland lebenden jungen Geflüchteten im Alter von zwölf bis unter 25 Jahren ist noch nicht präzise feststellbar (vgl. auch Kopp u. a. 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 192ff.). Man kann aber davon ausgehen, dass sich inzwischen mehr als 340.000 geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene hierzulande aufhalten (vgl. Abs. 2.1.2).

Diese Größenordnungen lassen erahnen, dass damit Herausforderungen in Bezug auf Unterbringung, Versorgung, Betreuung, Förderung, Erfassung, Verwaltung sowie in Bezug auf das asylrechtliche Verfahren einhergehen, was an vielen Stellen unmittelbare Auswirkungen auf die Lebenslagen der Betroffenen hatte und hat. Allein die Zahl und die Vielfalt der innerhalb kurzer Zeit in Deutschland eingereisten geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen überforderten die Strukturen, Institutionen und Verfahren mit der Folge, dass an vielen Stellen improvisiert, Verfahren ausgesetzt und Ersatzlösungen gefunden werden mussten und ein „kreativer Pragmatismus“ (Smessaert/Struck 2016) gefordert war.

Allerdings weiß man bis heute wenig Verlässliches, was dies im Einzelnen in Bezug auf die Lebenslagen der jungen Geflüchteten hierzulande bedeutet. Belastbare gebündelte Erfahrungswerte vonseiten der Fachkräfte und Verantwortlichen liegen bislang nur sehr vereinzelt vor.[119] Die Ergebnisse der wenigen Studien, die sich vor Sommer 2015 mit den Lebenslagen der jungen Geflüchteten befasst haben (vgl. zu den generellen Defiziten im Bereich der Geflüchtetenforschung Johansson 2016), und die Erfahrungen der Fachkräfte sind – je nach thematischem Zuschnitt – nur teilweise übertragbar (vgl. Stauf 2012; Detemple 2013; Noske 2015; Brinks u. a. 2015; Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im *Difu* 2015). Neuere Studien, die bereits auf die Situation seit Sommer 2015 reagieren, können bislang bestenfalls erste Erfahrungen und vorläufige Ergebnisse vorlegen.[120]

So kann festgehalten werden, dass es derzeit vor allem an belastbaren empirischen Befunden zu institutionellen Angeboten für sowie zu den Lebenslagen, individuellen Erfahrungen und Perspektiven von jungen Geflüchteten

---

118 Während in der öffentlichen und häufig auch in der Fachdiskussion von „Flüchtlingen“ die Rede ist, wird dieser Begriff hier bewusst vermieden. Zum einen suggeriert der Begriff, dass die Betroffenen noch immer auf der Flucht sind. Hinzu kommt, dass der Begriff „Flüchtling“ Gefahr läuft, die Biografie, die Lebenslagen, die Perspektiven und alle anderen individuellen Momente auf diesen einen Aspekt, der im Deutschen zudem den Status als aktuell passiv Erleidender anklingen lässt, zu reduzieren. Die verschiedentlich vorgeschlagene Begrifflichkeit „Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung“ (Maywald/Wiemert 2016) ist zwar in der Sache nachvollziehbar, aber reichlich sperrig. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden vorrangig von „Geflüchteten“ gesprochen – unabhängig davon, ob damit im Einzelfall der formal-rechtliche Status als Flüchtling im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention und der entsprechenden bundesdeutschen Gesetze verbunden wird. Dass diese feinen begrifflichen Differenzen nicht nur der präziseren Beschreibung dienen, sondern auch als Beiträge zur Klärung in der Sache zu verstehen sind, wird verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass auch die wissenschaftliche Debatte noch erheblichen Verständigungsbedarf sieht: „Bislang steht eine sozialwissenschaftliche Klärung allerdings des Flüchtlingsbegriffs aus“ (Scherr 2015); http://fluechtlingsforschung.net/wer-ist-ein-fluchtling/ [19.10.2016].

119 Vgl. z. B. die Beiträge in *Hagen* 2016, S. 66ff., in Heft 01/2016 der Zeitschrift *Forum Jugendhilfe,* in Heft 3/2016 der Zeitschrift *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, in Heft 1/2016 der Zeitschrift *Sonderpädagogische Forschung heute,* in Heft 3/4 der Zeitschrift *Sozialmagazin* sowie im ersten Sonderband der gleichen Zeitschrift (Fischer/Graßhoff 2016).

120 Vgl. hierzu z. B. auch die Studie des *Deutschen Jugendinstituts* (DJI) „Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge“ (Holthusen 2015), das Projekt „Von der Aufnahme zu gesellschaftlicher Teilhabe: die Perspektive der Flüchtlinge auf ihre Lebenslage in Deutschland“, das vonseiten des Sachverständigenrates für Integration und Migration mit Unterstützung der *Robert-Bosch-Stiftung* durchgeführt wird (vgl. http://www.svr-migration.de/forschungsbereich/forschungsprojekte/) sowie die „Studie zur Lebenssituation von Geflüchteten in Deutschland“, die vonseiten des *Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB), des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) am *Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung* (DIW Berlin) und des *Forschungszentrums Migration,* Integration *und Asyl* des *Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge* (BAMF-FZ) realisiert wird (vgl. http://www.diw.de/de/diw_01.c.523741.de/themen_nachrichten/studie_zur_lebenssituation_von_gefluechteten_in_deutschland.html). Die vonseiten *World Vision Deutschland* und der *Hoffnungsträger Stiftung* finanzierte qualitative Befragung von 10- bis 13-jährigen geflüchteten Kindern war die erste Studie zu diesem Thema (vgl. Gerats/Andresen 2016; World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung 2016).

fehlt. Auch die Berichte aus der Praxis zeichnen aktuell ein eher heterogenes Bild. Gerade auch vor dem Hintergrund der beschriebenen Überforderung Sozialer Dienste in der Arbeit mit jungen Geflüchteten muss gegenwärtig in jeder Hinsicht mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Bedingungen und individuellen Konstellationen gerechnet werden, aus dem sich noch keine eindeutigen Tendenzen erkennen lassen.

Insgesamt dürfte es dennoch nicht übertrieben sein, wenn man die Lebenslagen junger Geflüchteter – vor allem im Vergleich zu den Lebenslagen altersgleicher Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland – als in besonderer Weise krisenhaft und in vielerlei Hinsicht für viele bis zur Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland als erheblich belastet und mitunter existenzbedrohend beschreibt. Zu der Frage, ob junge Geflüchtete vor dem Hintergrund der Situation in ihrem Herkunftsland und ihrer Fluchterfahrungen als „besonders vulnerable Gruppe“ (Witt u. a. 2015, S. 209) zu gelten habe und besonderen Risiken für psychische Erkrankungen ausgesetzt sind, liegen derzeit stark divergierende Befunde vor (vgl. auch Fegert u. a. 2015; Maywald/Wiemert 2016, S. 9).

Zugleich gilt aber auch, dass junge Geflüchtete vorrangig immer auch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind (vgl. Fischer/Graßhoff 2016). Als Jugendliche und junge Erwachsene sind sie mit den Kernherausforderungen Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung konfrontiert, deren Bewältigung für sie aufgrund ihrer differenten Erfahrungshintergründe und Biografien mit spezifischen Anforderungen verbunden sind. „Jugend zu ermöglichen“, trifft insofern auf besondere Voraussetzungen.

7.4.1 Fluchtanlässe und Fluchterfahrungen

Auch wenn – bezogen auf die jungen Menschen, die seit 2015 in der Bundesrepublik Deutschland Schutz gesucht haben –, noch keine Ergebnisse aus systematischen Studien zu Fluchtanlässen und -verläufen vorliegen, so ist doch anzunehmen, dass sich die Ergebnisse von früheren Untersuchungen auf der Grundlage der Analyse eines langjährigen Datensatzes bestätigen (Schmeidl 1997). Die höchste Wahrscheinlichkeit zur Flucht bestand demnach in Fällen von Völkermord, Bürgerkriegen mit und ohne militärische Intervention vonseiten des Auslands sowie in Fällen von zwischenstaatlichen Kriegen. Bürgerrechtsverletzungen sowie ökonomische Gründe erwiesen sich hingegen nicht gleichermaßen als signifikante Faktoren (vgl. auch Rieger 2015).

Auch Erfahrungsberichte von Betroffenen und Reportagen (z. B. Bauer 2014) sowie Erkenntnisse aus dem Bereich der Therapie indizieren, dass man an dieser Stelle die international mittlerweile übliche Formulierung der „erzwungenen Migration“ („forced migration“) übernehmen kann (vgl. Fiddian-Qasmiyeh u. a. 2014).[121]

In der Summe darf man davon ausgehen, dass kein geflüchteter Jugendlicher oder junger Erwachsener ohne Not sein bisheriges Leben aufgibt und sein Herkunftsland verlässt, um sich den Gefahren einer Flucht einschließlich des Menschenhandels und lebensbedrohlicher Transporte auszusetzen.[122] In jedem Fall ist Flucht mit sozialer Entwurzelung verbunden. Und genau dies ist folgenreich für die Lebenslage und die Erfahrungen junger Geflüchteter in Deutschland: Während aus ihrer Sicht bzw. der ihrer Eltern und Familien es ausreichend gute, geradezu zwingende Gründe gab, sich auf die gefahrenreiche Flucht zu begeben, erleben sie vom Zeitpunkt des Ankommens in Deutschland an, dass die asylrechtlich relevanten Unterscheidungen – z. B. zwischen sogenannten „Armutsflüchtlingen“ und „politisch Verfolgten“ oder zwischen legal und illegal – das Handeln der Institutionen prägen und das eigene Selbstverständnis der erzwungenen Flucht auf den Prüfstand des Asylverfahrens gestellt wird.

Analog zu den Fluchtursachen liegen über die Erfahrungen junger Menschen während der Flucht, abgesehen von einzelnen Reportagen, kaum empirisch belastbare Befunde vor (vgl. in Bezug auf geflüchtete Kinder: World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung 2016). Vorliegende Berichte zeigen, dass neben Hunger, Durst und unwürdigen Orten des Wartens und der Übernachtung vor allem immer wieder körperliche und psychische Belastungen und Erkrankungen eine große Rolle spielen. Unsicherheit über den weiteren Verlauf der Flucht, Ängste und die permanente Bedrohung, ausgenutzt, betrogen und ausgeraubt oder aber inhaftiert zu werden, kommen hinzu.

---

[121] Bewusst wird hier an den präziseren englischen Begriff der „forced migration“ angeknüpft, um deutlich zu machen, dass Flucht weniger eine Eigenschaft des geflüchteten (jungen) Menschen darstellt – wie es das alltagsweltliche Verständnis von Flüchtling nahelegt – als vielmehr eine durch identifizierbare Bedingungen und Anlässe erzeugte Zwangslage (vgl. http://iasfm.org/) [19.10.2016].

[122] Ergänzend angemerkt sei, dass es auch „Mitläufer“ gibt, die die Fluchtbewegungen für ihre illegalen Interessen nutzen.

In besonderer Weise bedroht sind junge Frauen und Kinder, Opfer von Missbrauch und Vergewaltigungen zu werden. Erwähnt werden muss schließlich die Gefahr, unterwegs voneinander getrennt zu werden und damit Eltern und Angehörige – u. U. auf Dauer – zu verlieren: „Die Schlepper nehmen diese Trennungen bei Schleusungen entweder billigend in Kauf oder sie werden möglicherweise mutwillig herbeigeführt, um Teile der Familie unter Druck setzen zu können“ (Rieger 2015, S. 70). Allerdings muss auch hier ergänzt werden, dass bislang keine Studien vorliegen, die entsprechende Erfahrungen und Größenordnungen wenigstens näherungsweise empirisch beschreiben. Zu bedenken ist bei alledem, dass die Flucht nach Mitteleuropa normalerweise mehrere Wochen und angesichts verschlossener Grenzen mitunter Monate dauern kann.

7.4.2 Ankunft in Deutschland – rechtliche Sortierungen

Die Ankunft in Deutschland bedeutet für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene sehr Unterschiedliches. Verantwortlich dafür ist eine ganze Reihe von Faktoren: ob es sich um unbegleitete oder begleitete Minderjährige (zu dieser Unterscheidung vgl. Hansen 2016) oder, rechtlich betrachtet, um Erwachsene handelt; welcher asylrechtliche Status ihnen mit welcher Aussicht, anerkannt zu werden, zugeschrieben wird; ob Deutschland der gewünschte „Zielort“ der Flucht oder „nur“ Durchgangsstation ist; und wohin man ggf. verteilt wird.[123]

Durch § 14a AsylG wird davon ausgegangen, dass ein von seinen Eltern gestellter Asylantrag für jedes minderjährige Kind als gestellt gilt, sofern sich das betreffende Kind zum Zeitpunkt der Antragstellung im Bundesgebiet aufhält, ohne freizügigkeitsberechtigt oder im Besitz eines Aufenthaltstitels zu sein, wenn es zuvor noch keinen Asylantrag gestellt hatte. Somit werden begleitete minderjährige Geflüchtete, deren Eltern einen Asylantrag gestellt haben, so erfasst und im weiteren Verlauf des Verfahrens so behandelt, als hätten sie selbst einen Asylantrag gestellt.

Dies gilt auch für minderjährige Kinder, die ihren Eltern nach Deutschland folgen oder in Deutschland geboren worden sind, auch dann, wenn die Eltern im Asylverfahren bereits abgelehnt wurden. Unbegleitete Minderjährige können, da sie selbst in diesem Verfahren nicht handlungsfähig sind, einen Asylantrag nur über den gerichtlich bestellten Vormund oder Pfleger stellen (vgl. § 12 AsylG bzw. § 80 AufenthG).[124]

Während der Dauer des Asylverfahrens wird minderjährigen Asylbewerbern bzw. Asylbewerberinnen eine *Aufenthaltsgestattung* nach § 55 Abs. 1 AsylG erteilt. Sie erhalten demnach zunächst keinen Aufenthaltstitel, sondern lediglich eine zeitlich begrenzte Gestattung des Aufenthalts in Deutschland bis zur Entscheidung über den Asylantrag.

Wenn ein Asylantrag bewilligt wurde, erteilt die Ausländerbehörde je nach Art der Entscheidung eine Aufenthaltserlaubnis mit unterschiedlicher Gültigkeitsdauer (vgl. § 26 AufenthG). Sind Jugendliche als Asylberechtigte (Art. 16a Abs. 1 GG) anerkannt worden bzw. ist ihnen die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt worden (§ 3 Abs. 1 AsylG), wird ihnen von der Ausländerbehörde eine Aufenthaltserlaubnis *mit dreijähriger Gültigkeit* ausgestellt. Nach diesen drei Jahren kann die Ausländerbehörde den Jugendlichen eine unbefristete *Niederlassungserlaubnis* erteilen (vgl. § 26 Abs. 3, 4 AufenthG).

Wer als subsidiär Schutzberechtigter (§ 4 Abs. 1 AsylG) anerkannt wird, erhält eine *Aufenthaltserlaubnis mit einjähriger Gültigkeit*, die um jeweils zwei Jahre verlängert werden kann (vgl. § 26 Abs. 1 S. 3 AufenthG). Wird ein Abschiebungsverbot (vgl. insbesondere § 60 Abs. 5, 7 AufenthG) festgestellt, erteilt die Ausländerbehörde dem betroffenen Jugendlichen eine Aufenthaltserlaubnis für mindestens ein Jahr, die mehrmals verlängert werden kann. In beiden Fällen kann nach fünf Jahren eine unbefristete *Niederlassungserlaubnis* erteilt werden, wenn der Jugendliche weitere Voraussetzungen, u. a. die Sicherung des Lebensunterhalts sowie Kenntnisse der deutschen Sprache, erfüllt. Sofern Anhaltspunkte gegeben sind, prüft das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* jedoch zuvor, ob der subsidiäre Schutz bzw. das Abschiebungsverbot zu widerrufen oder zurückzunehmen ist.

Im Falle eines abgelehnten Asylverfahrens und sofern eine Abschiebung nicht bzw. noch nicht möglich ist, wird eine *Duldung* erteilt (vorübergehend Aussetzung der Abschiebung nach § 60a AufenthG). Die Duldung stellt dabei keinen Aufenthaltstitel dar, sondern wird für längstens sechs Monate ausgesprochen und ist somit die zeitweise Aussetzung einer an sich zulässigen Abschiebung. Die Duldung kann darüber hinaus nicht nur aus

---

[123] Vgl. zum Verteilungsverfahren http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/Verteilung/verteilung-node.html [19.10.2016].

[124] Vgl. § 12 Abs. 1 AsylG und § 80 Abs. 1 AufenthG.

humanitären Gründen, sondern auch aufgrund dringender persönlicher Gründe oder erheblicher öffentlicher Interessen erteilt werden. Die Abschiebung ist auszusetzen (Aussetzungsgründe), wenn ihr tatsächliche oder rechtliche Gründe entgegenstehen. Beispielsweise kann dem Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Duldung für die Ausbildung erteilt werden, wenn diese vor dem 21. Lebensjahr begonnen wird und sofern er nicht aus einem sicheren Herkunftsland stammt. Die Duldung kann um jeweils ein Jahr verlängert werden, solange die Berufsausbildung andauert (vgl. § 60a Abs. 2 AufenthG).[125]

Der Status der Duldung ist bei der Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sehr häufig anzutreffen. Die Ausländerbehörden erteilen einem neu eingereisten unbegleiteten Minderjährigen in der Regel unabhängig von der späteren Stellung eines Asylantrags eine Duldung (vgl. Müller 2014, S. 30).

Zudem unterliegen unbegleitete Minderjährige einem spezifischen Abschiebungsschutz, wenn sie im Rückkehrstaat keinen Personensorgeberechtigten oder keiner geeigneten Aufnahmeeinrichtung übergeben werden können (§ 58 Abs. 1a AufenthG). Aus diesem Grund stellen die Ausländerbehörden eine Duldung nach § 60a Abs. 2 AufenthG aus, wenn das Asylgesuch vor Eintritt der Volljährigkeit abgelehnt wurde.

Ein großer Teil der Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten stellt zudem keinen Asylantrag (vgl. Müller 2014, S. 16). Für diese Gruppe existiert unter Umständen die Möglichkeit, auch ohne Asylantrag nationale Abschiebungsverbote nach § 60 Abs. 5, 7 AufenthG und eine damit verbundene Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 3 AufenthG bei der Ausländerbehörde geltend zu machen (§ 79 Abs. 1 S. 2 AufenthG). Eine weitere aufenthaltsrechtliche Option ist die Erteilung einer Duldung mit der Möglichkeit einer einzelfallbezogenen Regulierung.

Grundsätzlich gibt es sowohl für unbegleitete als auch für begleitete minderjährige Geflüchtete unterschiedliche Möglichkeiten, aus der Duldung heraus eine Aufenthaltserlaubnis zu erhalten. Nach dem neu gefassten § 25a Abs. 1 AufenthG (Aufenthaltsgewährung bei gut integrierten Jugendlichen und Heranwachsenden) soll eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, wenn der jugendliche oder heranwachsende Geduldete sich seit vier Jahren ununterbrochen erlaubt, geduldet oder mit einer Aufenthaltsgestattung im Bundesgebiet aufhält, er im Bundesgebiet in der Regel seit vier Jahren erfolgreich eine Schule besucht oder einen anerkannten Schul- oder Berufsabschluss erworben hat, der Antrag auf Erteilung der Aufenthaltserlaubnis vor Vollendung des 21. Lebensjahres gestellt wird, es gewährleistet erscheint, dass er sich aufgrund seiner bisherigen Ausbildung und Lebensverhältnisse in die Lebensverhältnisse der Bundesrepublik Deutschland einfügen kann und keine konkreten Anhaltspunkte dafür bestehen, dass er sich nicht zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland bekennt.

Jugendliche, die nach ihrem 17. Geburtstag eingereist sind, profitieren nicht von dieser Neuregelung. Für sie ist es allerdings möglich, eine zweijährige Aufenthaltsgewährung bei nachhaltiger Integration mit möglicher Verlängerung erteilt zu bekommen. Für eine Aufenthaltserlaubnis wird dabei vorausgesetzt, dass sie u. a. acht Jahre (bei Familien mit minderjährigen Kindern sechs Jahre) den sogenannten Voraufenthalt erfüllen (vgl. § 25b Abs. 1 AufenthG).[126]

Die Art des rechtlichen Status hat unterschiedliche Implikationen u. a. für die Bewegungs-, Bildungs- sowie Beschäftigungsfreiheit der Jugendlichen, die dazu führen, dass Jugendliche – je nach Status – verschiedenen, z. T. drastischen Einschränkungen ausgesetzt sind.[127] So variieren z. B. je nach Bundesland die Möglichkeiten des Besuchs von schulischen Angeboten (Willkommensklassen, Eingangsklassen, Übergangsklassen u. ä.). Verbunden mit den skizzierten rechtlichen Regelungen bestehen aber auch unterschiedliche Regelungen im Hinblick auf die Beschäftigungsmöglichkeiten, Residenzpflichten und vieles mehr.

Diese komplizierte Gemengelage von asylrechtlichen, ausländerrechtlichen und jugendhilferechtlichen sowie anderen Reglungen ist schon für viele Fachkräfte nur schwer zu durchschauen – zumal sich die Regelungen in jüngster Zeit im Kontext der Asylgesetzgebung (vgl. die sogenannten Asylpakete I, II und das Integrationsgesetz; vgl. BGBl Jg. 2015, Teil I, Nr. 40 vom 23. Oktober 2015; BGBl Jg. 2016, Teil I, Nr.12 vom 16. März 2016; BGBl Jg. 2016 Teil I, Nr. 35 vom 5. August 2016) immer wieder geändert haben – und weitere Änderungen anstehen könnten.

Folgenreicher ist aber, dass ganz offenbar für viele der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Regelungen und Verfahren weitestgehend intransparent erscheinen, wie auch erste Ergebnisse des *DJI*-Projektes „Unbeglei-

---

125 Vgl. § 60a Abs. 2 AufenthG.

126 Vgl. § 25a und § 25b AufenthG .

127 Vgl. http://www.svr-migration.de/publikationen/junge-fluechtlinge-aufgaben-und-potenziale-fuer-das-aufnahmeland/ [19.10.2016].

tete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen“ zeigen, in dem über 100 unbegleitete und begleitete minderjährige Geflüchtete zwischen 14 und 18 Jahren in ihrer Herkunftssprache interviewt wurden. Eine erste Bilanz indiziert, dass es erhebliche Defizite in Bezug auf das Wissen über die rechtliche Situation, das Verfahren und die eigenen Rechte gibt: „Als gravierendes Problem zeigt sich die unzureichende Informiertheit der Jugendlichen. Die meisten Jugendlichen kennen weder ihre Rechte noch den aktuellen Stand ihres eigenen Verfahrens, noch wissen sie, wie es für sie weitergeht. So erhalten die Jugendlichen häufig lediglich über soziale Netzwerke und den Kontakt zu anderen Geflüchteten Informationen, was das Risiko von Fehlinformationen birgt“ (Huber/Lechner 2016).

7.4.3 Unterbringung und Wohnen

Auch wenn es vor allem für junge Erwachsene zu den selbstverständlichen alterstypischen Herausforderung gehört, sich schrittweise vom Elternhaus zu lösen, auszuziehen und in einer eigenen Wohnung – in welcher Form auch immer – zu leben, so ist dieses in keiner Hinsicht vergleichbar, mit den vielen Zwischenstationen der Unterbringung junger unbegleiteter Minderjähriger und anderer Geflüchteter. Zugleich gibt es zwischen diesen beiden Gruppen deutliche Unterschiede, die sich aus den oben skizzierten rechtlich kodifizierten Verfahren ergeben.

Für junge unbegleitete Geflüchtete ist die Kinder- und Jugendhilfe zuständig. Dies bedeutet für den jungen unbegleiteten unter 18-Jährigen, dass nach Durchlaufen der vorläufigen Inobhutnahme, der fachlichen Einschätzung durch das Jugendamt[128], der Altersfeststellung und der Zuweisung einer rechtlichen Vertretung (vgl. zum Verfahren Trenczek/Behlert 2016, S. 56ff.; Espenhorst 2016; Rieger 2015) ggf. spätestens nach 14 Tagen die Verteilung in einen anderen Jugendamtsbezirk und eine andere Einrichtung ansteht – es sei denn, es liegen, entsprechend den gesetzlichen Vorgaben, Gründe vor, die die Verteilung nicht zulassen.

Im Jahr 2015 wurden 42.309 unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Obhut genommen (zum Vergleich: 2014 waren es 11.642; Statistisches Bundesamt 2016a, S. 35). Diese Zahlen dokumentieren eine Steigerung um 263 Prozent von 2014 auf 2015. 91 Prozent aller unbegleitet minderjährigen Geflüchteten waren männlich (Statistisches Bundesamt 2016a, S. 12). Die Daten des Statistischen Bundesamtes belegen zudem, dass der weit überwiegende Teil der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren sind (vgl. Tab. 7–4).

---

[128] Die fachliche Einschätzung durch das Jugendamt ist in § 42a , Abs. 2, SGB VIII gesetzlich geregelt: „Das Jugendamt hat während der vorläufigen Inobhutnahme zusammen mit dem Kind oder dem Jugendlichen einzuschätzen,

1. ob das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen durch die Durchführung des Verteilungsverfahrens gefährdet würde,
2. ob sich eine mit dem Kind oder dem Jugendlichen verwandte Person im Inland oder im Ausland aufhält,
3. ob das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen eine gemeinsame Inobhutnahme mit Geschwistern oder anderen unbegleiteten ausländischen Kindern oder Jugendlichen erfordert und
4. ob der Gesundheitszustand des Kindes oder des Jugendlichen die Durchführung des Verteilungsverfahrens innerhalb von 14 Werktagen nach Beginn der vorläufigen Inobhutnahme ausschließt; hierzu soll eine ärztliche Stellungnahme eingeholt werden.

Auf der Grundlage des Ergebnisses der Einschätzung nach Satz 1 entscheidet das Jugendamt über die Anmeldung des Kindes oder des Jugendlichen zur Verteilung oder den Ausschluss der Verteilung“.

Tabelle 7-4

Schutzmaßnahmen aus Anlass unbegleiteter Einreise nach Alter (12 bis unter 18 Jahre)
Deutschland 2015, absolut und in %

Alter	Absolut	% in Bezug auf die Gesamtgruppe
12 bis unter 14 Jahre	2.040	*4,8*
14 bis unter 16 Jahre	10,296	*24,3*
16 bis unter 18 Jahre	28.607	*67,6*
12 bis unter 18 Jahre	40.943	*96,8*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016a, S. 12

Jenseits einer Reihe von Praxisberichten im Kontext von Fachtagungen, Workshops und anderen Gelegenheiten gibt es keine aktuellen veröffentlichten belastbaren Informationen, wo und wie die minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten untergebracht worden sind. Zwar weiß man, dass im Rahmen der Unterbringung alle Formen stationärer Unterbringung genutzt wurden, vom traditionellen Heim über alle Varianten der Wohngruppen und Wohngemeinschaften bis zum betreuten Einzelwohnen, ausgelagerten Heimplätzen, betreuten Hotels sowie Pflege- bzw. Gastfamilien. Zugleich sprechen alle Hinweise derzeit dafür, dass es dabei aktuell noch erkennbare Unterschiede zwischen den Bundesländern, zum Teil auch zwischen den Jugendamtsbezirken gibt. Während beispielsweise Bayern gezwungen war, vergleichsweise früh aufgrund der hohen Zahlen ankommender unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter die Angebote stationärer Unterbringung auszubauen, gilt dies nicht für alle anderen Bundesländer. Zugleich ist davon auszugehen, dass als Folge der starken Zuwanderung im Sommer 2015 noch nicht überall ausreichend stationäre Plätze zur Verfügung stehen, mit der Folge, dass ein nicht genau bezifferbarer Anteil minderjähriger unbegleiteter Geflüchteter nach wie vor in Not- und Übergangseinrichtungen untergebracht ist.

Jugendämter und freie Träger sehen sich dabei gegenwärtig in einer dilemmatischen Konstellation: Einerseits besteht Einigkeit, dass es eines weiteren Ausbaus der stationären Angebote bedarf und dass die Unterbringung in Not- und Übergangseinrichtungen keine Lösung sein kann; andererseits sind die Zahlen seit dem Frühjahr 2016 stark zurückgegangen, während zugleich niemand vorhersagen kann, wie die weitere Entwicklung aussehen wird. Es fehlt also an verlässlichen mittelfristigen Planungsgrundlagen.

Der innerhalb kurzer Zeit notwendig gewordene Ausbau der Plätze seit Sommer 2015 stellte die Jugendämter und freien Träger vor erhebliche Probleme. Als ein nicht zu vernachlässigendes Problem – und damit als ein Moment der Lebenslagen der Betroffenen – erwies sich dabei, dass vielerorts nicht ausreichend einschlägig qualifiziertes Fachpersonal zur Verfügung stand. Soweit es überhaupt gelang, die neuen Arbeitsplätze zu besetzen, bedurfte es an vielen Stellen der Weiter- und Fortbildung und der Einarbeitung in ein anspruchsvolles Praxisfeld. In jüngerer Zeit immer wieder aus der Fachpraxis berichtete Arbeitsplatzwechsel in diesem Bereich und die damit fehlenden Kontinuitäten in der Betreuung sind Folge und Ausdruck dieser Herausforderungen.

Anders als die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten werden minderjährige begleitete Geflüchtete zusammen mit ihren Angehörigen sowie volljährige Geflüchtete üblicherweise zunächst in Erstaufnahmeeinrichtungen und später in Gemeinschaftsunterkünften einquartiert. Je nach den Bedingungen vor Ort verbergen sich unter diesen Begriffen sehr unterschiedliche Formen der Unterbringung: von der Beherbergung in Zelten und Containersiedlungen über frühere Bürogebäude, Hotels und nicht genutzten Wohnanlagen bis hin zu Hallen aller Art, in denen die „privaten“ Räume notdürftig mit Holzwänden abgetrennt sind. Schutz- und Rückzugsräume, etwa für Frauen und Mädchen, eigene Räume für junge Menschen, Sportgelegenheiten u. ä. sind keineswegs selbstverständlich und eher die Ausnahme.

In den meisten Einrichtungen gibt es – neben den oftmals eingesetzten Sicherheitsdiensten – Verantwortliche, die als Ansprechpartnerinnen und -partner sowie als Verwaltungen fungieren. Zum Teil handelt es sich dabei um Hauptamtliche, mitunter werden diese Aufgaben auch von Ehrenamtlichen übernommen. Der Idee nach sind die Angehörigen der minderjährigen Geflüchteten für deren Erziehung und Förderung zuständig; eine systematische pädagogische Betreuung, Förderung und Unterstützung vonseiten der Einrichtungen ist deshalb nicht

vorgesehen. Vor diesem Hintergrund wird in vielen Kommunen versucht, die Einrichtungen mit den vorhandenen Strukturen der familienbegleitenden und -beratenden, der ambulanten einzelfallbezogenen Hilfen und den Angeboten im Freizeitbereich zu vernetzen. Ergänzt wird dies an vielen Stellen durch nach wie vor bemerkenswertes zivilgesellschaftliches Engagement, in dessen Rahmen – z. B. durch Patenprojekte aller Art – individuelle Unterstützungsleistungen ermöglicht werden.

Auch wenn gegenwärtig die Unterbringung in Hallen aller Art aufgrund der zurückgegangen Zahlen ankommender Geflüchteter zunehmend seltener werden und die Notunterbringung in Zelten durch stabile Container oder Häuser in Schnellbauweise ersetzt werden, so muss zugleich festgehalten werden, dass der weit überwiegende Teil der Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünfte sich als nur in Ausnahmefällen vereinbar mit den Bedarfen Jugendlicher und junger Erwachsener erweist. Es fehlt nicht nur an angemessenen Freizeitmöglichkeiten, sondern auch – für Jugendliche besonders wichtig – an Schutz-, Rückzugs- und privaten Räumen. Hinzu kommen ständiger Lärm und Unruhe, mitunter Aggression und Konflikte in den Einrichtungen sowie wenig willkommensfreundliche bzw. bedrohliche, fremdenfeindliche und ggf. auch gewaltbereite Umwelten, und es gibt so gut wie keine Möglichkeiten, sich gegenüber der Familie sowie den anderen Akteuren gegenüber zu verselbstständigen.

Mit dem Erwerb eines asylrechtlichen Status müssen die jungen Geflüchteten die Einrichtungen verlassen. Entsprechendes gilt für unbegleitete Geflüchtete in den meisten Fällen nach Erreichen der Volljährigkeit. Vor allem in Großstädten mit akuter Wohnungsknappheit erweist sich dies schon jetzt als eine kaum lösbare Herausforderung. Aufseiten der Gruppe der unbegleiteten Geflüchteten führt dies dazu, dass sie – soweit die Ressourcen dafür vorhanden sind – länger als junge Erwachsene (vgl. hierzu § 41 SGB VIII) in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe bleiben können. Für alle anderen versuchen die Kommunen, Wohnraum zur Verfügung zu stellen, was aber vielerorts an erkennbare Grenzen stößt. Für junge Geflüchtete ist dabei häufig nicht transparent, wie ihr Leben weiter verlaufen kann und was warum geschieht. Ob und inwiefern eine Folge davon wachsende Obdachlosigkeit unter jungen Geflüchteten sein wird – wie mit Blick auf Einzelfälle bereits befürchtet wird –, muss genau beobachtet werden. Auch hier sind die Übergänge und die Begleitung nach der Volljährigkeit im jungen Erwachsenenalter undurchsichtig. So sind junge volljährige Geflüchtete unübersehbar in wichtigen Fragen der weiteren schulischen und beruflichen Qualifizierung sowie der Arbeitsmarktintegration auf sich allein gestellt.

7.4.4 Bildung und Arbeitsmarktintegration

Wie bei den meisten der bislang behandelten Themenfelder, mit Ausnahme asylpolitischer Verfahren, liegen auch zu Fragen der Beschulung, Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration von jungen Geflüchteten noch keine umfassenden Systematisierungen und belastbare empirische Daten vor. Ein Grund dafür liegt in der Vielfalt von Zuständigkeiten für Bildungsgänge und Fördermaßnahmen. Bildungs-, Ausbildungs- und Maßnahmenstatistiken des Bundes, der Länder und der *Bundesagentur für Arbeit* erfassen in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereichen nicht den Geflüchtetenstatus von Teilnehmenden, es sei denn, Bildungsgänge oder Maßnahmen wurden explizit oder ausschließlich für Geflüchtete eingerichtet. Insofern sind Aussagen darüber, mit welchen absoluten Zahlen oder Anteilen geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene in Bildungsgängen oder Fördermaßnahmen vertreten sind, bislang nicht möglich. Weitere Zuständigkeiten kommen hinzu bei der außerschulischen Sprachförderung. Zuständig für die Integrationskurse ist das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF). Darüber hinaus engagieren sich in der Sprachförderung auf der kommunalen Ebene sowohl Volkshochschulen als auch eine Vielzahl ehrenamtlicher Initiativen.

So verweist auch der jüngste Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) in Bezug auf die schulischen Angebote zunächst nur auf die unterschiedlichen Regelungen zur Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen (vgl. auch Massumi u. a. 2015) und benennt zentrale Herausforderungen für die Schule (ebd. S. 195f.). Konkrete Zahlen und Größenordnungen werden nicht genannt.

Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen stellen aktuell das quantitativ wichtigste Angebot zur (vor-)beruflichen Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter den Geflüchteten dar, die nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Weil bisher Überblicksinformationen über diese Bildungsgänge fehlten, hat das *DJI* im Kontext der Erstellung einer Expertise zur beruflichen Qualifizierung von jungen Geflüchteten Ende September 2015 die zuständigen Landesministerien zu von ihnen eingerichteten oder geplanten berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen für die Zielgruppe junge Geflüchtete

schriftlich befragt. Auf die Umfrage haben 13 der 16 Bundesländer geantwortet. Im März 2016 hat das *DJI* die Länder in einem zweiten Schritt um eine Aktualisierung der für jedes Land zusammengefassten Überblicksinformationen gebeten. In einem Zeitraum von nur sechs Monaten hat es in einer Reihe von Ländern z. T. sehr grundsätzliche Veränderungen gegeben. Ein Überblick über Regelungen und Praxis der Einrichtung und Ausgestaltung von berufsvorbereitenden Bildungsgängen für junge Geflüchtete an beruflichen Schulen in den 16 Ländern zeigt, dass es eine große Vielfalt gibt (Braun/Lex 2016, Übersicht 3). Diese Vielfalt beginnt bereits bei den Bezeichnungen der Bildungsgänge und setzt sich fort bei den vertretenen bildungspolitischen Prinzipien (getrennte Förderung vs. Inklusion), der Unterscheidung der Zielgruppen nach Aufenthaltsstatus oder Bleibeperspektive, der Art der Sprachförderung, der Teilnahme an Betriebspraktika, der Dauer der Bildungsgänge, der Möglichkeit, allgemein bildende (oder gleichwertige Berechtigungen beinhaltende) Abschlüsse zu erwerben und nicht zuletzt der Altersbegrenzung für die Teilnahme.

In fast allen Ländern ist die Möglichkeit der Teilnahme an den berufsvorbereitenden Bildungsgängen an die Berufsschulpflicht gebunden, die nahezu überall mit dem Schuljahr oder Schulhalbjahr endet, in dem die Jugendlichen volljährig werden. Unter eng definierten Voraussetzungen sind Verlängerungen des Besuchs solcher berufsvorbereitender Bildungsgänge möglich: So können in Schleswig-Holstein bereits volljährige, also nicht mehr berufsschulpflichtige junge Erwachsene, „im Rahmen der verfügbaren Plätze“ in die Bildungsgänge aufgenommen werden. In Bayern ist das zweijährige Beschulungsmodell offen für Geflüchtete und Asylbewerberinnen und -bewerber zwischen dem 16. und 21. Lebensjahr; in begründeten Ausnahmefällen können junge Erwachsene bis zum 25. Lebensjahr beschult werden. Nordrhein-Westfalen bietet (mit geringer Platzzahl) für die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen einen berufsvorbereitenden Bildungsgang in Teilzeitform an. Sieht man von solchen Ausnahmeregelungen ab, so sind die berufsvorbereitenden Bildungsgänge an den beruflichen Schulen explizit nicht gedacht für die große Gruppe der jungen Erwachsenen unter den Geflüchteten. Die Anhebung der Altersgrenze wird zwar immer wieder gefordert (Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik 2015), doch in den Ländern zeichnet sich bisher keine Tendenz ab, diese Forderung umzusetzen.

Nur unvollständige Informationen gibt es zum Ausbaustand der Bildungsgänge und zu den Schülerinnen- und Schülerzahlen. Damit kann zu diesem Zeitpunkt die Frage nicht beantwortet werden, ob in der Vergangenheit den anspruchsberechtigten (i. d. R. berufsschulpflichtigen) Jugendlichen eine Teilnahme an diesen Bildungsgängen möglich oder aus Kapazitätsgründen nicht möglich war. Für die jungen Geflüchteten selbst ist die bisherige Angebotsstruktur kaum zu verstehen, weil es vielerorts auch an mehrsprachigen Angeboten und Beratungsformen fehlt, die die Übergänge erleichtern.

7.4.5 Gesundheitliche Situation

Junge und dabei vor allem unbegleitete Geflüchtete gelten in Bezug auf gesundheitliche Belastungen als „Hochrisikogruppe“ (Witt u. a. 2015, S. 218). Bislang vorliegende Studien weisen darauf hin, dass minderjährige unbegleitete Geflüchtete erkennbar höher belastet sind als die gleichaltrigen begleiteten Geflüchteten (vgl. z. B. Pinto Wiese/Burhorst 2007). Die begleitende Familie, Verwandtschaft oder das – wie immer auch geartete – soziale Netz der Begleitung wirken offenbar als ein wichtiger Schutzfaktor. Dies scheint im Übrigen auch für unbegleitete Geflüchtete zu gelten: Die Möglichkeit – soweit vorhanden –, Kontakt mit der Herkunftsfamilie zu halten, und sei es nur über das Smartphone, stellt offenbar einen wichtigen Schutzfaktor dar.

Allerdings klaffen die Einschätzungen über Art und Umfang der gesundheitlichen Belastungen – wiederum aufgrund fehlender empirischer Studien und ausreichend fundierter Daten – weit auseinander. In pädagogischen, psychologisch-therapeutischen und klinischen Diskussionen wird vor allem immer wieder auf die zentrale Rolle traumatischer Erfahrungen und deren Auswirkungen hingewiesen. So zeigen etwa *Witt u. a.* auf der Basis eines systematischen Reviews, dass „über alle Studien hinweg (….) die Mehrzahl der UMF (bis zu 97 %) traumatische Erfahrungen (häufig Kriegserfahrungen) gemacht haben. UMF berichten signifikant häufiger von traumatischen Erfahrungen als begleitete Flüchtlinge“ (Witt u a. 2015, S. 211). Betrachtet man die Prävalenz bzw. Krankheitshäufigkeit der mit Traumatisierungen einhergehenden Auffälligkeiten und Störungen, so zeigen sich einerseits markante Unterschiede. Andererseits ist die Varianz der ermittelten Werte, die u. a. von den jeweils eingesetzten Diagnoseverfahren abhängt, so groß, dass kaum verlässliche Aussagen getroffen werden können: „Die Prävalenz von Auffälligkeiten reicht von 20 Prozent für PTBS [posttraumatische Stresssymptome; Erg. Kommission 15. KJB] (Geltman u. a. 2005) bis 81,5 Prozent für internalisierende und externalisierende Auffäl-

ligkeiten (Thommessen u. a. 2013)“ (Witt u. a. 2015, S. 211). M. a. W.: Über die Studien hinweg lag der Anteil derer, die keine psychische Auffälligkeit zeigten, zwischen 18,5 Prozent und 80 Prozent (vgl. ebd.). „Trotz widriger Bedingungen findet sich ein substanzieller Anteil resilienter UMF, der angesichts potenziell traumatischer Erfahrungen keine psychischen Auffälligkeiten zeigt. Eine genaue Schätzung ist nicht möglich, jedoch bewegt sich dieser Anteil in den dargestellten Studien um die 50 Prozent“ (Witt u. a. 2015, S. 221).

Die hier zusammengefassten Ergebnisse des von *Witt u. a.* erstellten Überblicks belegen (vgl. auch Fegert u. a. 2015), dass Auffälligkeiten und Störungen als Folge von Traumatisierungen von jungen Geflüchteten im hohen Maße zu erwarten sind. Angesichts der bislang vorhandenen Empirie lassen sich genauere Angaben, wie groß die Gruppe mit psychischen Störungen ist und welche Auffälligkeiten dabei vorrangig zu beobachten sind, bislang aber nicht machen. Hier bedarf es breiterer Analysen.

In der Fachdiskussion führt diese unzureichende Befundlage dazu, dass einerseits bedarfsnah traumatherapeutische und -begleitende Unterstützungsangebote ausgebaut (vgl. z. B. Adam 2006)[129] und (weiter)entwickelt werden (vgl. z. B. Weeber/Gögercin 2015). Andererseits lässt sich aber beobachten, dass das Thema Traumatisierung häufig allzu sehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wird. Neben begründeten Bedarfen spielen dabei auch berufsständische Interessen und Skandalisierungsneigungen eine Rolle. *Dittmann* und *Müller* haben vor diesem Hintergrund schon sehr früh vor einem „traumafixierten Blick auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge“ gewarnt (Dittmann/Müller 2013, S. 265). Sie argumentieren, dass der bedarfsorientierte und sensible Blick auf die traumatisierten Geflüchteten eine Kehrseite habe: „Je stärker der Blick auf das vermeintliche Trauma gerichtet wird, desto eher werden nicht nur spezielle Fachkompetenzen, sondern auch spezielle Einrichtungen geschaffen. […] Nicht jeder junge Flüchtling hat ein Trauma, nicht jedes Trauma muss behandelt werden und nicht jeder Flüchtling will auf sein Trauma als identitätsstiftendes und alles überschattendes Merkmal reduziert werden“ (Dittmann/Müller 2013, S. 265).

Dass eine einseitige Fixierung auf psychische Beeinträchtigungen junger Geflüchteter besteht, zeigt auch die Tatsache, dass bis auf eine bislang unveröffentlichte Studie der *TU München* zur gesundheitlichen Situation geflüchteter syrischer Kinder und Jugendlicher im Alter von bis zu 14 Jahren, die Hinweise auf verschiedene akute Erkrankungen bei etwa einem Zehntel der Untersuchten erbrachte, keine Analysen zur physischen Gesundheit von jungen Geflüchteten vorliegen. Die Münchner Studie betont auch, dass „ein weiteres hohes Risiko (…) anhaltende psychosoziale Belastungen, wie ein unklarer Aufenthaltsstatus, die Trennung von Bezugspersonen, Gewalterfahrung und Diskriminierung (sind). Rund 59 Prozent der Kinder und Jugendlichen fühlen sich im Erstaufnahmelager sozial isoliert, 25 Prozent berichteten von Diskriminierungen.“ [130] Die Daten machen darauf aufmerksam, dass die gesundheitlichen Bedarfe offenbar nicht allein im Bereich der psychischen Bewältigung der Fluchtanlässe und Fluchterfahrungen liegen.

Für die Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe von besonderer Bedeutung sind die Hinweise auf die Risiken sozialer Isolation und die Bedeutung einer weiteren – auch transnationalen – Vernetzung der jungen Geflüchteten.

7.4.6 Gewalt und Opfererfahrungen junger Geflüchteter

Seit den Ereignissen in der Silvesternacht 2015 in Köln und anderen Orten ist der öffentliche Diskurs über junge Geflüchtete in der Bundesrepublik Deutschland durch ein bis dahin eher randständiges Thema geprägt: Kriminalität und Kriminalitätsfurcht. In den Medien haben über längere Zeit die sexualisierten Übergriffe in der Silvesternacht in Köln und anderenorts sowie gewalttätige Konflikte innerhalb und im Umfeld der Aufnahmeeinrichtungen die Diskussion dominiert und nachhaltige Einstellungsänderungen in weiten Teilen der Bevölkerung hinterlassen. Neben mehr oder weniger manifester Islamophobie und Islamfeindlichkeit trat nun das Bild des übergriffigen, gewalttätigen, dealenden und betrügerischen Geflüchteten, der die innere Sicherheit des Landes bedroht. Während vor allem Frauen und sehr junge Geflüchtete als Opfer der Fluchtanlässe und Fluchtbedingungen gesehen wurden, wurden männliche Jugendliche und junge Erwachsene (vor allem aus (Nord-)Afrika) schnell als gefährliche Tätergruppen identifiziert – häufig bevor belastbare Ermittlungsergebnisse vorlagen.

---

129 Zur Wirksamkeit von psychotherapeutischen Angeboten in diesem Bereich vgl. *Eberle-Sejari* u. a. 2015.

130 Vgl. Technische Hochschule München (2015), Pressemitteilung (https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/kurz//article/32590/) [19.10.2016].

Politisch wurde mittlerweile durch Initiativen der Bundesregierung zur schnelleren Ausweisung und Abschiebung reagiert (vgl. BGBl Jg. 2016 Teil 1, Nr. 12 vom 16. März 2016).

Mit Blick auf die Einschätzung von Risiken der Delinquenz von Geflüchteten, aber auch mit Blick auf ihre Viktimisierung erscheint es notwendig, die aktuell vielfach polarisierende Diskussion, die sich z. B. in einer sehr ausgeprägten Willkommenskultur einerseits und der offenen Ablehnung gegenüber Geflüchteten andererseits zeigt (vgl. Küpper/Zick 2016), zu versachlichen (vgl. auch Walburg 2016; Haverkamp 2016). In Anbetracht dessen werden nachfolgend vorhandene Daten und Fakten zur Delinquenzbelastung sowie zur Viktimisierung im Kontext von Zuwanderung zusammengeführt – wobei ausdrücklich zu betonen ist, dass diese Daten sich auf alle Altersgruppen beziehen. Altersspezifische Auswertungen – etwa in Bezug auf Jugendliche oder junge Erwachsene – stehen derzeit nicht zur Verfügung.

Um die Delinquenzbelastung von Bevölkerungsgruppen einschätzen zu können, erfolgt in der Regel – trotz der einschränkenden Aussagekraft v. a. in Bezug auf (junge) Geflüchtete[131] – eine Betrachtung der aktuellen *Polizeilichen Kriminalstatistik* (PKS) (Bundeskriminalamt 2016a). Dabei zeigt sich für das Berichtsjahr 2015 insgesamt über alle Altersgruppen hinweg ein Anstieg von Straftaten (+4,1 %), der allerdings überwiegend auf ausländerrechtlichen Verstößen beruht. Delikte im Kontext von Zuwanderung, die von deutschen Personen gar nicht begangen werden können, sind Verletzungen ausländer- und/oder asylrechtlicher Regelungen, wie beispielsweise unerlaubte Einreise oder unerlaubter Aufenthalt in Deutschland. Ohne deren Berücksichtigung liegen die Zahlen auf dem Niveau des Vorjahres 2014 (+/- 0,0 %). Die gleiche Entwicklung zeigt sich für den Deliktbereich Gewaltkriminalität (+0,2 %) (vgl. Tab. 7–5).

Tabelle 7-5

Ausgewählte Straftaten (Fallzahlen)
2014 und 2015, absolut, Veränderungen in %

Art der Straftaten	2014	2015	Veränderungen in %
mit ausländerrechtlichen Straftaten	6.082.064	6.330.649	*+4,1*
ohne ausländerrechtliche Straftaten	5.925.668	5.927.908	*+/-0,0*
Gewaltkriminalität	180.955	181.386	*+0,2*

Quelle: BKA 2016a, S. 19

Auch der Anstieg von Tatverdächtigen (+10,2 %) beruht überwiegend auf ausländerrechtlichen Verstößen. Ohne deren Berücksichtigung zeichnet sich ein Rückgang bei jugendlichen Tatverdächtigen (-4,6 %) ab (vgl. Bundeskriminalamt 2016a, S. 10). Mit Blick auf Straftaten allgemein, aber auch mit Blick auf jugendliche Tatverdächtige lässt sich also – sofern man die ausländerrechtlichen Verstöße außen vor lässt – kein Anstieg im Vergleich zum Vorjahr beobachten. Die Verteilung der Delikte Eigentums-, Fälschungs- und Vermögensdelikte, Rohheitsdelikte und Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung entsprechen der durchschnittlichen registrierten Kriminalität in Deutschland.

Auch wenn auf den ersten Blick ein Anstieg der Straftaten mit tatverdächtigen Zuwanderinnen und Zuwanderern zu verzeichnen ist, ist dieser Anstieg insgesamt geringer als angesichts des Bevölkerungszuwachses im Rahmen der Zuwanderung zu erwarten wäre.

Eine zweite Datenquelle – die jedoch wiederum nicht nach Alter und Geschlecht differenziert – stellen die aktualisierten Lageberichte des *Bundeskriminalamtes* zur Kriminalität im Kontext von Zuwanderung dar (1. Quartal

[131] Die beschränkte Aussagekraft der PKS in Bezug auf junge Geflüchtete liegt darin, dass keine belastbaren Zahlen der Grundgesamtheit (= Zahl der in Deutschland lebenden Flüchtlinge nach Alter, Geschlecht, Herkunft, Status etc.) vorliegen. Die damit verbundene Schwierigkeit, die Daten richtig zu interpretieren, betrifft aber nicht nur die Geflüchteten. Analoges gilt für alle nichtdeutschen Straftatverdächtigen. Deshalb werden in der PKS zwar die Anteile der Nichtdeutschen an allen Tatverdächtigen ausgewiesen, aber es werden keine Tatverdächtigenbelastungszahlen (TVBZ), also der Anteil der Tatverdächtigen an der entsprechenden Bevölkerungsgruppe berechnet, weil die Grundgesamtheit der in Deutschland lebenden Nichtdeutschen nicht ausreichend präzise bekannt ist (z. B. aufgrund „illegaler“ Aufenthalte, aber auch durch Touristinnen und Touristen, Grenzpendlerinnen und -pendler).

2016) (Bundeskriminalamt 2016b).[132] Mit dem Rückgang der Zuwanderung seit dem 1. Quartal 2016 geht auch ein Rückgang in den Fallzahlen von Straftaten einher (Senkung im 1. Quartal um mehr als 18 %). Es wurden ca. 69.000 Fälle von Straftaten (inklusive Versuche) in diesem Zeitraum erfasst. Ein signifikanter Rückgang liegt dabei im Bereich der Vermögens- und Fälschungsdelikte, der Diebstahlsdelikte und der Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung vor, ein etwas geringerer Rückgang im Bereich der Rohheitsdelikte und Straftaten gegen die persönliche Freiheit.[133]

Es lässt sich somit feststellen, dass es sich bei den durch „Zuwanderer" begangenen Straftaten weit überwiegend um solche handelt, die weniger schwerwiegende Delikte darstellen. Oder wie *Walburg* feststellt: „Einen übergreifenden, einfachen Zusammenhang zwischen Migration und Kriminalität gibt es nicht. Migration und Kriminalität sind beide zu vielgestaltige (und über die Zeit wandelbare) soziale Phänomene – weder gibt es ‚die Migranten' (oder aktuell: ‚die Flüchtlinge') noch ‚die Kriminalität'"(Walburg 2016, S. 29). Und bezogen auf alle Altersgruppen von Geflüchteten: „Von den Asylsuchenden wird insgesamt nur ein kleiner Teil wegen Straftaten registriert. Dabei dominieren, wie aus früheren Phasen des starken Flüchtlingszuzugs bekannt, bagatellhafte Delikte wie Ladendiebstahl (39 Prozent) und Schwarzfahren (18 Prozent). Überdies kommt es zu teilweise gewaltsam ausgetragenen Konflikten in Aufnahmeeinrichtungen. Menschen aus den gegenwärtig größten Herkunftsgruppen (Syrien, Irak, aber auch Afghanistan) mit überwiegend günstiger Bleibeperspektive, Zugang zu Integrationskursen, zu Bildungsangeboten und Aussicht auf Zugang zum Arbeitsmarkt fallen bislang erheblich unterdurchschnittlich mit Straftaten auf. Höher sind die Anteile bei Menschen aus Ländern mit geringer Bleibeperspektive" (Walburg 2016, S. 30). Die beschriebenen Straftatbestände können damit auch als Folge der Lebensumstände von Geflüchteten interpretiert werden.

Neben den Opfererfahrungen im Kontext der Flucht laufen Geflüchtete auch nach ihrer Ankunft in Deutschland Gefahr, Opfer zu werden, z. B.

- durch Eigentumsdelikte und Betrug,
- durch gewalttätige Auseinandersetzungen innerhalb und im Umfeld von Flüchtlingsunterkünften,
- infolge von sexuellem Missbrauch und häuslicher Gewalt,
- infolge von Menschenhandel oder
- infolge von fremdenfeindlicher Hasskriminalität und politisch motivierten Straftaten.

Geflüchtete sind also eine in mehrfacher Hinsicht verletzliche Gruppe. Auch hierzu ermöglichen die polizeilichen Daten einen (eingeschränkten) Einblick in Täter-Opfer-Konstellationen sowie Örtlichkeiten. Bei einem erheblichen Teil der polizeilich registrierten Straftaten handelte es sich um Straftaten von Zuwanderern gegen Zuwanderer. „In ca. 80 % der Fälle handelte es sich um Rohheitsdelikte und Straftaten gegen die persönliche Freiheit – hiervon entfielen rund 86 % auf Körperverletzungsdelikte" (Bundeskriminalamt 2016b, S. 6).

Blickt man auf den Bereich der „Straftaten gegen das Leben", so zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Opfer die gleiche Nationalität wie die Täter bzw. Täterinnen hatte. Insgesamt wurden neun vollendete Taten registriert, davon acht gegen Zugewanderte und eine Tat mit einem Opfer deutscher Staatsangehörigkeit. 80 Prozent der Tatverdächtigen waren „Zuwanderer" und 50 Prozent aller Fälle fanden innerhalb einer Erstaufnahmeeinrichtung/Sammelunterkunft statt.

Es zeigt sich also, dass Geflüchtete selbst einer hohen Gefahr ausgesetzt sind, Opfer von Straftaten zu werden. Einen besonderen Belastungsfaktor stellen die situativen und räumlichen Konstellationen in den Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften dar. Bei der Unterbringung in Flüchtlingsunterkünften besteht außerdem die erhöhte Gefahr von Konflikteskalationen unter den Geflüchteten. Hier sind Schutzkonzepte in den Einrichtungen gegenüber Gewalt mehr als dringlich.

Flüchtlinge werden zudem in einem stark ansteigenden Ausmaß auch Opfer rechtsextremer Gewalttaten. Hierzu gibt die Statistik zu den Fallzahlen zur Politisch Motivierten Kriminalität (PMK) einen näheren Einblick, wenngleich keine Ausdifferenzierung nach Alter und Geschlecht möglich ist (vgl. Tab. 7–6).

---

132 Die in diesem Lagebild veröffentlichten Kernaussagen beziehen sich auf den Betrachtungszeitraum 01.01. bis 31.03.2016 und basieren auf einer Auswertung von Daten aus der laufenden polizeilichen Fallbearbeitung in Bund und Ländern. Da die polizeilichen Ermittlungen in den zugrunde liegenden Fällen zu einem Teil noch andauern, ist die Datenbasis nicht abschließend und unterliegt fortdauernden Änderungen. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass von zwei Bundesländern keine Daten vorlagen. Damit ist die Aussagekraft und die Reichweite des Lagebildes ebenfalls einschränkt

133 Das BKA definiert in „Kriminalität im Kontext von Zuwanderung – Kernaussagen – Betrachtungszeitraum: 1. Quartal 2016" (BKA 2016b) die Straftaten bzw. Straftatengruppen nicht näher, sodass auf die gängigen Bezeichnungen des BKA in der PKS zurückgegriffen wird.

Tabelle 7-6

Straftaten gegen Asylunterkünfte 2015 und 1. Quartal 2016

	Straftaten gegen Asylunterkünfte	darunter Gewaltdelikte
1. Quartal 2015	95	8
2. Quartal 2015	139	20
3. Quartal 2015	325	59
4. Quartal 2015	472	90
1.Quartal 2016	345	65

Quelle: Bundeskriminalamt 2016b S. 7

Es zeigen sich hohe Fallzahlen bei Straftaten gegen Flüchtlingsunterkünfte und Asylbewerberinnen und Asylbewerber. Insbesondere durch Brand- und Sprengstoffdelikte gegen die Unterkünfte von Asylbewerberinnen und Asylbewerber sind diese verstärkt Ziel von Gewaltstraftaten aus dem rechten Bereich. Laut *Bundeskriminalamt* führt die zunehmende Polarisierung zwischen Asylgegnerinnen und -gegnern einerseits und Vertreterinnen und Vertretern einer Willkommenskultur andererseits zu einer latenten Radikalisierung des bereits bestehenden gesellschaftlichen Diskurses.

7.4.7 Lebenslage Flucht aus der Sicht der jungen Geflüchteten in Deutschland

Auch wenn bislang kaum belastbare Daten über die Erfahrungen und Perspektiven junger Geflüchteter vorliegen, so können erste Ergebnisse aus dem *DJI*-Projekt „Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen“ berichtet werden (vgl. zum Folgenden Huber/Lechner 2016). Befragt wurden dabei rund 100 junge Geflüchtete – begleitete wie unbegleitete – aus 14 Herkunftsländern in unterschiedlichen Einrichtungen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. Nahezu alle befragten Jugendlichen erlebten Intransparenz in Bezug auf die eigene asylrechtlichen Situation, den Stand des Verfahrens und die eigenen Rechte. Es zeichnen sich – bei aller Vorsicht angesichts der derzeit noch laufenden Auswertungen der Interviews – interessante Befunde ab, die durch einige Zitate aus den Interviews[134] illustriert werden sollen:

– Je nach Herkunftsland gibt es große Unterschiede in Bezug auf die Bleibeperspektiven. Insbesondere der Alltag und die Begleitung der jungen Menschen sind durch hohe Unsicherheit geprägt. *„Unser Schulleiter hat alle (Nennung Nationalität) zu sich geholt und gesagt, dass alle (Nennung Nationalität) bald dieses Land verlassen müssen und dass sie hier keine Zukunft haben und sich keine Hoffnung machen sollen. (…) Wir wissen nicht, wie es weitergeht. Wir haben Angst, abgeschoben zu werden.“*
– Einige Jugendliche berichten über Konflikte zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern sowie Diskriminierungserfahrungen innerhalb der Einrichtungen. So fühlen sich beispielsweise Jugendliche aus einem Land benachteiligt und empfinden das Verhalten Jugendlicher und junger Erwachsener aus einem anderen Land als überheblich. *(„Sie sagen zu uns: wir (Nennung Nationalität) sind hier erwünscht!“*) Berichtet wird auch von Sicherheitspersonal, das „seine Landsleute“ bevorzugt und anderen den Zugang zu bestimmten Angeboten verwehrt (z. B. Kleiderkammer). Zugleich wird von diskriminierenden Äußerungen berichtet. *„Die Security ist ganz anders zu uns. (…) Oft dürfen wir uns nichts [von den Anziehsachen] holen. (…) Die Security erlaubt ihren „Landsleuten“ mehr als uns. Wir dürfen nichts und sie dürfen alles“*. Auch rassistische Äußerungen (z. B. gegen die Hautfarbe) werden von Mitflüchtlingen berichtet: *„Sie beschimpfen alle, die anders aussehen, alle, die ihnen nicht gefallen.“*
– Sowohl im Leben der begleiteten als auch der unbegleiteten Geflüchteten spielen familiale Netzwerke eine große Rolle. Sorgen bereitet vor allem, wenn Angehörige oder Teile der Familie noch im Herkunftsland oder in anderen Fluchtländern leben. Ein Jugendlicher sagt: *„Ich denke die ganze Zeit daran, wo meine*

[134] Die Zitate werden selbstverständlich anonymisiert und – da sie teilweise nur in wenig lesefreundlicher Übersetzung vorlagen – sprachlich angepasst wiedergegeben. Mögliche Hinweise auf Ursprungsländer sind für diese Darstellung bewusst verfälscht worden.

Brüder sind: ob sie am Leben sind, ob sie in (Nennung Herkunftsland) sind, ob sie etwas zu essen haben.“ Viele unbegleitete Jugendliche haben darüber hinaus Freunde und/oder Verwandte in anderen Städten in Deutschland oder Europa und wünschen sich, an einem gemeinsamen Ort zu leben. Ein Mädchen ist um ihre Schwester besorgt: *„Ich wollte eigentlich nach Schweden. Dort lebt eine Schwester von mir. Sie ist krank. Ich wäre gerne dorthin gefahren, um sie zu unterstützen.“*

– Viele der befragten unbegleiteten Jugendlichen berichten von langen Wartezeiten bis zum ersten Kontakt zum Vormund. Häufig ist auch danach der Kontakt eher sporadisch, und ein großer Teil der Jugendlichen fühlt sich von diesen wenig unterstützt. Ein Jugendlicher sagt sogar: *„Ich kenne ihn nicht, ich habe ihn nie gesehen, im Gegensatz zu den Jugendlichen hier, die einen ehrenamtlichen Vormund haben. (…) Die unternehmen oft etwas zusammen.“*
– Bei der Gruppe der begleiteten Geflüchteten zeigt sich, dass große Differenzen in der Form der Begleitung bestehen. Neben der „klassischen“ Familienkonstellation (Mutter-Vater-Kinder) gibt es vielfältige Formen der Begleitung – etwa durch den knapp volljährig gewordenen Bruder oder einen Onkel. Begleitete Jugendliche erleben mit Ausnahme der Fälle eines Verdachts auf Kindeswohlgefährdung kaum oder gar keine Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe.
– Insbesondere Mädchen nehmen kaum am sozialen Leben teil *(„ich stehe auf, sitze herum und bleibe sitzen, bis ich schlafe“).* Nicht nur hinsichtlich der Freizeitgestaltung erleben vor allem begleitete Mädchen eher Einschränkungen als Jungen – z. B. in Form nicht angebotenen Schwimmunterrichts für muslimische Mädchen, in Form von Beschränkungen, wenn es darum geht, die Unterkunft zu verlassen, oder wenn ihnen nur geschlechtsgemischte Freizeitaktivitäten angeboten werden.
– Zugleich werden fehlende Begegnungsräume mit deutschen Jugendlichen sowohl von unbegleiteten als auch von begleiteten jungen Geflüchteten sehr häufig angesprochen. Die meisten wünschen sich verbindlichere Beziehungen zu deutschen Jugendlichen: „während zugleich bestehende Kontakte meist eher als schwierig wahrgenommen werden: *„Die deutschen Mitschüler lachen uns aus und beschimpfen uns. (…) Weil wir Asylbewerber sind oder weil ich kein Deutsch kann. Ich weiß es nicht.“*
– Kontakte, die beispielsweise in Sportvereinen, zu deutschen Jugendlichen bestehen, sind eher sporadisch und werden von den geflüchteten Jugendlichen meist nicht als Freundschaften bezeichnet.
– Die meisten befragten Jugendlichen haben eine klare Vorstellung von ihren beruflichen Zielen und weisen eine hohe Motivation auf, diese zu erreichen. So erzählen die Jugendlichen auch, wie wichtig es für sie ist, möglichst schnell und gut Deutsch zu lernen und in die Schule zu gehen: *„Mit deutschen Freunden zu reden, würde mir helfen, leichter Deutsch zu lernen. Aber ich habe keine.“* Häufig fehlen den Jugendlichen aber auch konkrete Hilfestellungen und mehrsprachige Informationen über das Schulsystem und ihre unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland. Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen besuchte zum Befragungszeitpunkt eine Regelschule. Die Jugendlichen empfinden die Wartezeiten teilweise als sehr lange und belastend.
– Ein großes Problem für die Jugendlichen mit kurzer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland und nur geringen Deutsch- oder Englischkenntnissen ist, dass sie sich in zentralen Lebensbereichen nicht verständigen können. In Einzelfällen berichten die Jugendlichen über inadäquate Übersetzungen, Missverständnisse und Verständigungsschwierigkeiten aufgrund von unterschiedlichen Dialekten bei Dolmetschereinsätzen. Im Alltag der Jugendlichen stehen darüber hinaus kaum Dolmetscherkapazitäten zur Verfügung.
– Ein Großteil der Jugendlichen erlebt Diskriminierung und Rassismus im Alltag. Darüber hinaus berichten sie außerdem über negative Erfahrungen mit Sicherheitsdiensten und auch mit der Polizei (verdachtsunabhängige Kontrolle, Persönlichkeitsrechte verletzende Untersuchungen). Ein Jugendlicher berichtet z. B. *„Nach den Silvestervorfällen mit den Frauen (…), ist es hier ein großes Thema. Wenn ich mit meinen Freunden in der Stadt herumlaufe. Wenn ich nur herumlaufe und mit keiner Person ein Problem habe, aber wenn die Polizei kommt, hält sie mich an wegen der Hautfarbe und kontrolliert ohne einen Grund unser Papier – vor allen Leuten. Die Leute schauen mich an, als hätte ich etwas verbrochen. Das ist so schlimm für mich. Das ist schon vier, fünf Mal passiert – ohne Grund.“* Hauptsächlich entstehen problematische Situationen aus sprachlichen Missverständnissen, die durch negative Erfahrungen mit der Polizei im Heimatland noch verstärkt werden können.

Ergänzend sei schließlich noch angemerkt, dass es offenbar markante Erfahrungsunterschiede in den jeweiligen Einrichtungen gibt.

7.5 Jugend ermöglichen in öffentlicher Verantwortung

Ausgangspunkt dieses Kapitels war die Frage, wie soziale Dienste Jugend auch in prekären Lebenskonstellationen ermöglichen. Alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben ein Recht darauf, dass soziale Benachteiligungen in den Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionsprozessen ausgeglichen werden. Es ist, so wurde zu Beginn des Kapitels formuliert, eine gerechtigkeitspolitische Nagelprobe des Sozialstaats, ob es gelingt, soziale Benachteiligungen, Barrieren und Diskriminierungen abzubauen, die Jugendliche in prekären Lebenskonstellationen erfahren.

Im Elften Kinder- und Jugendbericht wurde die verstärkte Übernahme öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen primär als politische Forderung formuliert. Diese Formel mag in ihrem Gesamtanspruch kritisch gesehen werden, aber für Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen ist es die öffentliche Verantwortung und der sozialstaatliche Anspruch, dass diese jungen Menschen gleichberechtigt Jugend erleben können. Doch welches Jugendbild kennzeichnet aktuell diese öffentliche Verantwortung, wie sie insbesondere durch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens, und hier vor allem durch die sozialen Dienste der Kinder- und Jugendhilfe, der arbeitsmarktbezogenen oder der gesundheitsbezogenen Dienste wahrgenommen wird?

Vielerorts herrscht ein reduzierter Diskurs mit dem alleinigen Fokus auf Effizienzsteigerung in der Kinder- und Jugendhilfe vor, in dem nur selten gefragt werden kann, wie sich die sozialen Herausforderungen im Jugendalter verändert haben und ob die unterschiedlichen Leistungsbereiche diesen gerecht werden könnten. Es ist bisher noch offen, ob in Zukunft das Jugend- und junge Erwachsenenalter als eine „Verwirklichungschance“ (Clark 2015) für junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen (an)erkannt wird und die sozialen Potenziale, aber auch Ambivalenzen in der Entgrenzung des Jugendalters wahrgenommen werden.

Inzwischen sind mehr denn je die sozialen Möglichkeiten gegeben, auch noch im jungen Erwachsenenalter die soziale und berufliche Handlungsfähigkeit, die individuelle Verantwortungsübernahme und die Balance zwischen persönlicher Integrität und sozialer Zugehörigkeit zu stärken. Mehrheitlich findet die berufliche Ausbildung erst im jungen Erwachsenenalter statt. Darin liegen die sozialen Potenziale und sozialpolitischen Chancen, die mit der Entgrenzung des Jugendalters einhergehen und durch die Jugendpolitik und die sozialen Dienste genutzt werden können. Die sozial gerechte Ermöglichung von Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen bietet für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die soziale Möglichkeit, aus ihren prekären sozialen Konstellationen herauszutreten und durch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens die sozialen Handlungsspielräume im persönlichen Leben zu erweitern. Darin liegt die soziale Verwirklichungschance von „Jugend“ (Clark 2015).

Insgesamt sind die sozialen Dienste im institutionellen Gefüge des Aufwachsens für die jungen Menschen kaum zu durchschauen und äußerst intransparent. Spätestens im jungen Erwachsenenalter überblickt kein junger Mensch mehr den Dschungel an sozialen Diensten, die ihn oder sie unterstützen sollen. Der Sozialstaat vergibt dadurch auch die Chance, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen anerkennen können, wie er sich für sie engagiert und welche Möglichkeiten der Beteiligung er bereitstellt. Gerade die Verbesserung der Hilfen für junge Volljährige im Alter von 18 bis 27 Jahre (§ 7 Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII) waren dabei ein Schwerpunkt der bisherigen Kinder- und Jugendhilferechtsreform (Wiesner 2016).

Immer wieder ist ein transparentes und kohärentes Sozialgesetzbuch für Jugendliche *und* junge Erwachsene gefordert worden. Doch dieser Vorschlag wird von einigen Expertinnen und Experten reflexartig als utopisch zurückgewiesen, da die unterschiedlichen Regulierungsbereiche zwischen Gesundheits-, Arbeits-, Bildungs- und Sozialpolitik sich nie in einer entsprechenden Struktur würden einbinden lassen. Dennoch müssten wenigstens Spiegelungen in den Gesetzen verankert sein, damit Übergänge gelingen und auch Beteiligungsformen fortgesetzt werden können und nicht an einer sozialstaatlichen Versäulung orientiert bleiben.

Auch wenn die sozialen Dienste weiterhin in unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen für Jugendliche und junge Erwachsenen reguliert werden, müsste darüber hinaus eine zusammenfassende Metastruktur geschaffen werden, in der die Rechte von Jugendlichen und junge Erwachsenen dargestellt werden. Hier wären ebenfalls die Friktionen und sozialen Sicherungslücken zu bearbeiten, die durch die Schnittstellen z. B. zwischen Kinder- und Jugendhilfe und beruflicher Ausbildungsförderung, zwischen sozialen Diensten am Arbeitsmarkt oder Jugend- und Erwachsenenpsychiatrie entstehen.

Doch fast noch grundsätzlicher als diese Herausforderung ist es, eine Jugendpolitik zu etablieren, die der sozialen Diversität und der Verflechtung unterschiedlicher Benachteiligungen gerecht wird. Jugendpolitik steht mehr

denn je vor der Herausforderung, Sozialpolitik und Diversitätspolitik gleichermaßen zu sein. Das persönliche Leben von jungen Menschen in prekären Lebenskonstellationen lässt sich heute nicht mehr durch eine einzige, spezifische Benachteiligungskategorie fassen, die wiederum eine soziale Intervention oder Dienstleistung nach sich zieht.

Diese eindimensionalen Formen der Kategorisierung führen zu Stigmatisierungen und können auch zu Selbststigmatisierungen führen. Gleichzeitig wird schon mit Blick auf junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen deutlich, wie weit der Weg noch ist, das Jugendalter dieser jungen Menschen nicht durch einen „Masterstatus“ zu verdecken (vgl. Abs. 7.3). Auch die gegenwärtigen Entwicklungen um ein inklusives SGB VIII rücken kaum die alltäglichen Bedarfslagen dieser jungen Menschen als Jugendliche und junge Erwachsene vor die Klassifizierung und damit vor die regulative und stigmatisierende Ordnung der Leistungsbewilligung. Die bisherigen Diskussionen tendieren vielmehr eher in die Richtung, Jugendliche und junge Erwachsene noch stärker und weiterhin zu klientelisieren.

Noch komplexer stellt sich die Herausforderung, sofern man den Blick auf die geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen richtet. Gegenwärtig wird die Frage, wie sich das Jugendalter für diese jungen Menschen gestaltet und wie ihnen Jugend ermöglicht werden kann, durch ordnungspolitische Regulationen sowie sicherheits- und migrationspolitische Zugänge verdeckt. In der aktuellen Situation, in der weiterhin die tagespolitische Zuständigkeitsbewältigung u. a. in der Kinder- und Jugendhilfe noch immer im Vordergrund steht, stoßen die berechtigten Anmerkungen einiger Expertinnen und Experten sowie Verbände, dass auch diese jungen Menschen in erster Linie Jugendliche und junge Erwachsene seien, kaum auf Widerhall. Nichtsdestotrotz ist zu fragen, welche Jugend diesen jungen Menschen ermöglicht wird und welche nachhaltigen Folgen es haben wird, wenn weiterhin vor allem auf eine ordnungspolitische Regulation gesetzt wird und gefragt werden muss, wie sie vor rassistischen und diskriminierenden Übergriffen geschützt werden können.

Auch diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden, ob es gewollt wird oder nicht, mit den Qualifizierungs-, Verselbstständigungs- und Selbstpositionierungsprozessen dieser Gesellschaft konfrontiert. Die Frage ist, welche Handlungsspielräume ihnen geboten werden. Dabei wird sich auch die Frage stellen, inwieweit geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Jugend in transnationalen Verflechtungen ermöglicht wird und wie sie auch darin unterstützt werden, ihre persönlichen Beziehungen über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus zu realisieren. Zugleich ist kaum diskutiert, wie mit den Folgen der gegenwärtigen asyl- und migrationspolitischen Regulationen umgegangen werden soll, die u. a. wiederum auch dazu führen, dass junge Menschen ohne Aufenthaltsstatus in Deutschland leben. Zu dieser zusätzlichen Herausforderung – junge Menschen ohne Aufenthaltsrechte – fehlt es in den sozialen Diensten an einem überzeugenden systematischen Zugang.

Dennoch ist die Lebenslage geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener nur ein, allerdings ein eindrückliches Beispiel dafür, dass Jugend und das persönliche Leben Jugendlicher heutzutage heterogener geworden und durch vielschichtige ineinandergreifende und sozial folgenreiche Besser- und Schlechterstellungen gekennzeichnet ist. Ein Masterstatus „Behinderung“, „Migrationshintergrund“, „Fluchterfahrung“ mag öffentlich die sozialen Dienste legitimieren und politisierbar sein, aus dem Alltagsleben des Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist dieser Status häufig langfristig mehr Bürde als soziales Zugangsrecht, auch wenn er im Jugendalter trotz des „Etikettierung-Ressourcen-Dilemmas“ die sozialen Leistungen grundlegend sichert. Insbesondere die geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind eine hoch heterogene Gruppe von jungen Menschen, die gegenwärtig in eine politische Containerkategorie gefasst und stigmatisiert werden. Hier hat Jugendpolitik mittelfristig darauf hinzuwirken, dass sie zunächst als Jugendliche und junge Erwachsene anerkannt werden, die ebenfalls ein Recht auf Jugend haben.

Insgesamt wird aber auch deutlich, dass kaum etwas über die Nachhaltigkeit der sozialen Dienste im Jugendalter und jungen Erwachsenen im weiteren Lebensverlauf bekannt ist. „Jugend ermöglichen“ bedeutet im Zusammenhang prekärer Lebenskonstellationen – wie *Leiprecht* es im Kontext einer diversitätsorientierten Perspektive einfordert – die „subjektiven Möglichkeitsräume“ zu erkennen, in der das Wirken der körperlichen, sozialen und kulturellen Selbst- wie Fremdbestimmungen im Jugendalter aber auch ihre in sich konflikthaften wechselseitigen Bezüge sichtbar werden können. Dabei sei es „der jeweilige Umgang mit diesen Bedingungen und Bedeutungen […], der diesen Möglichkeitsraum verändert“ (Leiprecht 2008, S, 40). *Leiprecht* verweist gerade auch auf die Spannungen und die unterschiedlichen institutionellen und sozialen Prozesse, die im Alltagsleben der Jugendlichen und junge Erwachsenen in den prekären Lebenskonstellationen zusammenwirken und die alltägliche Lebensbewältigung der Jugendlichen bestimmen.

Starken Selbstorganisationen von jungen Menschen, wie den Migrantenselbstorganisationen, den Organisationen der jungen Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen oder der Care Leaver gelingt es mitunter, die Zuschreibungen der sozialen Dienste zu drehen und das Identitätsthema und die Advocacy-Strategien zu verbinden. Sie sollten weiter unterstützt werden und ihren selbstverständlichen Platz in der kooperativen Aushandlung sozialer Dienste haben. Ihnen gelingt es am besten, die Zuschreibungen zu problematisieren und politisch in ihrer Ambivalenz, wie etwa das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, sichtbar werden zu lassen.

An dieser Stelle wird ebenfalls offensichtlich, wie wenig die sozialen Dienstleistungen in ihrer Breite von der Kinder- und Jugendhilfe über die gesundheitsbezogenen Dienste bis hin zu den sozialen Diensten am Arbeitsmarkt als Orte der politischen Bildung und der Mitbestimmung von sogenannten „Betroffenen“ angesehen werden. Hier wird zwar immer wieder von Partizipation, Mitwirkungspflichten und Koproduktion gesprochen, aber diese sind in erster Linie auf die Koproduktion der Hilfe selbst und wenig auf die Anerkennung der sozialen Bedingungen von Koproduktion und Demokratisierung der Organisationen bezogen. Sie werden nur selten als Orte der zivilgesellschaftlichen Selbstpositionierung, der politischen Sozialisation und Demokratiebildung begriffen. Jugend ist das Lebensalter, in dem auch für junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen durch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens das politische Verhältnis zwischen der eigenen biografischen Gestaltung und den sozialen, kulturellen und ökonomischen Optionen sowie Anforderungen an eine zivilgesellschaftliche und demokratische Teilhabe grundlegend ausgebildet wird. Vor allem mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen werden dabei auch die fehlende sozialpolitische Rückbindung der Partizipationsdiskussion sowie die Verknüpfung mit einer sozialen Politik der Diversität deutlich (vgl. Kap. 1). Dazu gehören ebenfalls Formen des Machtausgleichs, wie sie aus dem Ombudswesen bekannt sind, sowie Antidiskriminierungs- und gegenwärtig insbesondere Antirassismus-Strategien, die quer zum institutionellen Gefüge des Aufwachsens gestärkt werden müssen.

Gegenwärtig kann die Diskussion um Inklusion eine Chance sein, diese Perspektive in die Richtung einer Sozial- und Diversitätspolitik des Jugend- und jungen Erwachsenenalters zu öffnen. Dazu müsste sie aber zukünftig nach der wichtigen und grundlegenden Zuständigkeitsregulierung und dem aktuellen Management der organisationalen Bedingungen in eine zweite jugendpolitische Phase der Sozialpolitik und Sozialpädagogik der Diversität eintreten, die sich mit den sozialen Ungleichheiten und politischen Teilhabemöglichkeiten angesichts einer sozial heterogenen Jugend auseinandersetzt.

8 Jugend ermöglichen – Plädoyer für eine neue Jugendorientierung

Im Mittelpunkt dieses Berichts stehen Jugendliche und junge Erwachsene. Nach zwei Jahrzehnten, in denen die Kindheit, insbesondere die frühe Kindheit, im Zentrum der politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit war, mehren sich nun die Anzeichen dafür, dass das Jugendalter in der heutigen Zeit erneut einer eigenen Betrachtung bedarf. Die im politischen Raum seit einigen Jahren anhaltenden Bestrebungen, einer „eigenständigen Jugendpolitik“ den Rücken zu stärken, verweisen auf diesen notwendig gewordenen politischen Vergewisserungsbedarf.

Damit steht Jugend wieder neu im Blickpunkt. Doch welchem Bild, welchem Verständnis vom Jugendalter folgt diese neue Aufmerksamkeit gegenüber der Jugend? Die Auseinandersetzung mit dem Thema Jugend bedeutet einerseits, die in der Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen von Jugend in ihren Implikationen zu hinterfragen und andererseits, die Lebenslagen und das institutionelle Gefüge, in dem junge Menschen heute aufwachsen, dahin gehend zu überprüfen, ob und inwieweit sie den Anforderungen an das Jugendalter und an das junge Erwachsenenalter zu Beginn des 21. Jahrhunderts entsprechen. Schaffen sie sozial gerechte Bedingungen des Aufwachsens für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen?

Grundlegend dabei ist, dass sich die heutige Jugend in einer demografisch neuen Situation befindet. Die Relation zwischen der jungen und der älteren Bevölkerung, also dem anteilsmäßigen Rückgang der Bevölkerung in der Vorerwerbsphase zugunsten derjenigen in der Nacherwerbsphase, hat sich markant verändert. Damit mindern sich die Chancen, dass junge Menschen ihre Anliegen angemessen kundtun und auch durchsetzen können. Auch hat Politik zuletzt nur selten ein ausreichend differenziertes Gespür für die Belange Jugendlicher und junger Erwachsener entwickelt. Gleichzeitig stehen Jugendliche und junge Erwachsene angesichts der Kernherausforderungen im Jugendalter unter dem Druck, sich selbst auf dem Weg ins Erwachsenenalter platzieren zu müssen; sie sind aufgefordert, ihre Stellung in der Gesellschaft und ihre Zukunftschance zu behaupten.

Zudem gilt es, den Unterschied zwischen dem Kindes- und dem Jugendalter neu zu thematisieren, also den Besonderheiten des ersten gegenüber dem zweiten und dritten Lebensjahrzehnt. Wenn das Jugendalter nicht einfach die Fortsetzung des Kindesalters unter anderen Vorzeichen, sondern sehr viel mehr von den Übergängen in das Erwachsenenalter geprägt ist, verbunden mit der Erwartung einer am Ende uneingeschränkten gesellschaftlichen und politischen Teilhabe sowie einer individuellen und ökonomischen Autonomie, dann müssen für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen soziale Bedingungen vorhanden sein, die es ihnen ermöglichen, zu verantwortlichen, eigenständigen und demokratischen Bürgerinnen und Bürgern dieser Gesellschaft zu werden. „Jugend ermöglichen“ ist der Schlüsselbegriff, der das damit verbundene gesellschaftspolitische Anforderungsprofil zum Ausdruck bringen soll.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die bisherigen Ausführungen in diesem Bericht bilanziert werden. Im Mittelpunkt stehen daher zunächst die Konturen eines zukünftigen Verständnisses von Jugend (vgl. Abs. 8.1). Diese werden in Thesen zusammenfassend verdichtet, die sich immer auch als politische Empfehlungen verstehen lassen. In einem zweiten Abschnitt (vgl. Abs. 8.2) werden anschließend die damit verbundenen Herausforderungen mit Blick auf die im Berichtsauftrag ausgewählten Institutionen sowie die sozialen Dienste im institutionellen Gefüge des Aufwachsens formuliert. In Analogie zu den entsprechenden Kapiteln 5, 6 und 7 stehen hier die Schule bzw. die Ganztagsschule, die Kinder- und Jugendarbeit sowie die auf das Jugendalter bezogenen sozialen Dienste im Mittelpunkt. In diesem Kontext wird auch die Situation von geflüchteten jungen Menschen, insbesondere im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, thematisiert.

Insgesamt versteht sich dieses Kapitel als eine Aufforderung zu einem grundlegend neuen gesellschaftlichen Dialog über die Frage, wie Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts ermöglicht werden kann, wobei „Jugend ermöglichen“ hier einen Modus des eigenständigen Übergangs in das Erwachsenenalter bedeutet und Jugendliche und junge Erwachsene meint. Die nachfolgenden Betrachtungen betonen dabei nicht so sehr die einzelnen Empfehlungen, sondern zielen eher auf eine konzeptionelle Neuausrichtung einer Politik für Jugendliche und junge Erwachsene.

8.1 Das Jugendalter am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bausteine einer Politik für Jugendliche und junge Erwachsene

Um Jugend neu in den Horizont der politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken, sind unterschiedliche Ebenen voneinander zu trennen und entsprechende Akzente auf der Basis der bisherigen Ausführungen in diesem Bericht zu setzen. Dabei werden vier unterschiedliche Ebenen sichtbar, die zwar ineinander übergehen, aber getrennt voneinander betrachtet werden müssen:

– Im Grundsatz ist das Jugendbild neu zu diskutieren und die gesellschaftliche und politische Verantwortung gegenüber der Jugend zu profilieren.
– Notwendig ist es, die Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener differenziert zu betrachten und dementsprechend sozial-, bildungs- und jugendpolitisch zu gestalten.
– Zudem erfordern globale und (medien-)technologische Entwicklungen der Gegenwart eine spezifische Betrachtung von Herausforderungen des Jugendalters.
– Unterschiedliche Kristallisationspunkte der Jugendpolitik sind neu in den Kontext der Jugendbilder sowie der Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener zu stellen.

Vor diesem Hintergrund sind die nachfolgenden Eckpunkte zum Jugend- und jungen Erwachsenenalter zu Beginn des 21. Jahrhunderts in vier Teile untergliedert. Dabei wird der Blick immer auch auf die in diesem Bericht herausgearbeiteten Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung – gerichtet, da die Bewältigung dieser Herausforderungen maßgeblich für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen ist.

8.1.1 Jugend in gesellschaftlicher und politischer Verantwortung

➢ **Jugend als eigenständige Lebensphase**

Jugend wurde in den letzten Jahrzehnten immer weniger als eine eigenständige Lebensphase wahrgenommen. Insbesondere die Konzentration auf die Kindheit hat den Blick auf die besonderen Herausforderungen des Jugendalters verstellt. Gleichzeitig wird die Verantwortung für die soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration Heranwachsender immer mehr subjektiviert, d. h. den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem persönlichen Leben selbst auferlegt. Demgegenüber müssen die Gemeinsamkeiten des Jugendalters wieder politisch stärker in den Kontext ihres Generationenzusammenhangs gestellt werden. Hier ist die Politik auf allen Ebenen gefordert, sich der gesellschaftlichen Verantwortung für die Jugend neu zu vergewissern und durch das Setzen von förderlichen Rahmenbedingungen Jugend zu ermöglichen.

In den letzten Jahrzehnten ist ein Perspektivwechsel zu beobachten, der weg von der Jugend als gesellschaftlich verankerter Statuspassage und sozialhistorisch gelagertem Generationszusammenhang hin zur sozialen Integration Jugendlicher als einzelne Individuen geführt hat. Jugend als eigenständige Lebensphase und als zentraler gesellschaftlicher Integrationsmodus sind zunehmend aus dem Blickfeld geraten.

Jugendliche und junge Erwachsene werden vornehmlich als selbstverantwortliche Gestalterinnen und Gestalter ihrer persönlichen Lebensplanung und ihres zukünftigen Lebensentwurfs angesprochen. Dies hat erhebliche Konsequenzen für schulische und ausbildungsorientierte, ökonomische wie arbeitsmarktpolitische Zusammenhänge.

Auch im Bereich der politischen Regulierung von Jugend werden jugendpolitische Gestaltungsperspektiven durch eine Vielzahl von Einzelentscheidungen abgelöst, die einerseits für Jugendliche und junge Erwachsene immer unübersichtlicher werden, andererseits in ihren Auswirkungen auf die Gestaltung des Jugendalters weitgehend unreflektiert bleiben. Jugendliche werden vor allem als Subjekte in der Verantwortung für ihre gesellschaftliche und soziale Teilhabe konstruiert. Qualifikation und ökonomischer Erfolg erscheinen darin als Leistung in einem intensivierten Wettbewerb um Zertifikate und berufliche wie soziale Chancen. Dieser Perspektivwechsel kann als ein Trend „von der Jugend zu den Jugendlichen“ beschrieben werden. Dadurch wird jedoch der Blick auf die gegenwärtige generationsspezifische Lagerung der Jugend verstellt und die Bestimmung des Verhältnisses zu anderen (älteren und jüngeren) Generationen erschwert.

Diese Entwicklungen machen es notwendig, (jugend-) politische Akzente dahin gehend zu setzen, dass Jugend als gesellschaftlicher Integrationsmodus, d. h. als Modus des Hineinwachsens in gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortung, wieder stärker ins Blickfeld rückt und die damit verbundenen Kernherausforderungen – Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung – in die Gestaltung von Jugend ins Zentrum der politischen und öffentlichen Aufmerksamkeit gestellt werden. Bezugspunkte dieser Perspektive können nicht allein die einzelnen Jugendlichen bzw. deren individuelle Lebensentwürfe sein. Vielmehr muss Jugend als Lebensphase wieder stärker in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang einer Generation und in die „generationale Ordnung des Sozialen“ gestellt und verhandelt werden. Dabei geht es darum, auch Jugendliche und junge Erwachsene als „Individuen aus eigenem Recht“ zu begreifen und das Lebensalter Jugend als gesellschaftlichen Ermöglichungsraum zu verstehen. Damit rückt die Frage ins Zentrum, wie Jugend für alle Jugendlichen gegenwärtig sozial gerecht ermöglicht und als eigenständige Lebensphase konstruiert werden kann, welche sozialen Handlungsspielräume Jugendliche und junge Erwachsene haben und wie sie diese ausgestalten können.

- **Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung als Kernherausforderungen des Jugendalters**

  Das Jugendalter wird gegenwärtig so stark wie nie zuvor durch den Besuch von Bildungsinstitutionen geprägt. Andere gesellschaftliche Erwartungen an junge Menschen treten im Vergleich zum Erwerb von Qualifikationen und Zertifikaten deutlich in den Hintergrund. Jugend ist aber mehr als eine Phase der Qualifizierung, sie ist auch eine Zeit der Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Daher stellt sich die Frage, wie die Kernherausforderungen der Qualifizierung, der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung im Alltagsleben junger Menschen bewältigt, gestaltet und in ein konstruktives Verhältnis gebracht werden können. Dies setzt voraus, ebenfalls neu zu klären, wie Jugend im institutionellen Gefüge des Aufwachsens ermöglicht wird.

In öffentlichen und fachlichen Diskussionen bis hin zu Jugendstudien dominiert gegenwärtig ein Bild von Jugend, in dem Jugendliche als individuelle Gestalterinnen und Gestalter ihres persönlichen Lebens im Zentrum stehen. Diese Jugendbilder fragen danach, wie Jugendliche mit den gesellschaftlichen und persönlichen Herausforderungen umgehen, wie sie diese bewältigen und ob sie qualifiziert und „fit“ genug sind, um zukünftige Aufgaben in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu übernehmen.

Demgegenüber treten die sozialen Bedingungen jugendlichen Handelns in den Hintergrund. So wird etwa nicht gezielt danach gefragt, wie das Jugendalter in der Gegenwart durch die gesellschaftlichen Entwicklungen und die ökonomischen Rahmungen sowie die politischen Regulationen geprägt und gestaltet wird. Auch steht nicht zur Debatte, welche Rolle Jugend in diesem Gestaltungsprozess einnimmt bzw. einnehmen sollte. Jede Gesellschaft strukturiert eine generationale Ordnung der verschiedenen Lebensalter und schafft damit einen Modus der sozialen Integration und somit gewissermaßen auch eine Rahmenstruktur des Jugendalters, in der und mit der Jugendliche ihren Lebensalltag und ihre Handlungsspielräume erfahren. Mit diesem sozialen Integrationsmodus, so eine Grundannahme des Berichts (vgl. Kap. 1), sind elementare Kernherausforderungen verbunden, denen sich Jugendliche in dieser Gesellschaft nicht entziehen können, die ihren Jugendalltag prägen und deren Bearbeitung ihnen Wege eröffnet, ihr Verhältnis zu und ihren Ort in dieser Gesellschaft zu finden.

Unstrittig ist das Jugendalter eine Lebensphase der Qualifizierung, in der die Jugendlichen aufgefordert sind, ihre allgemeinbildende, berufliche und soziale Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Zugleich befinden sich Jugendliche in einer Phase der Verselbstständigung, in der grundlegende biografische Entscheidungen getroffen werden und in der sich die persönlichen Beziehungen von Jugendlichen verändern. Und schließlich müssen sich Jugendliche und junge Erwachsene in diesem Zeitraum auch selbst persönlich, beruflich und politisch positionieren und ihre soziale Zugehörigkeit klären und ausbalancieren.

Alle drei Herausforderungen stehen in engem Zusammenhang zueinander, und ihre Bearbeitung ist an sozial, ökonomisch und politisch ungleiche Bedingungen des Aufwachsens gekoppelt: So belegen die Analysen zu den Lebenslagen und zu den Ausdrucksformen junger Menschen, dass Qualifizierung im Jugendalter weit über die Teilnahme an formaler Bildung hinausreicht und gleichzeitig wiederum eine wesentliche Einflussgröße für Prozesse der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung ist. Ebenso sind Versuche junger Menschen, sich im Bildungssystem, in der beruflichen Bildung und im beruflichen Leben, aber auch bei gesellschaftlichen Kontroversen und gegenüber gesellschaftlichen Konflikten selbst zu verorten, maßgeblich an Grade bereits erreichter Verselbstständigung, etwa in finanzieller Hinsicht oder mit Blick auf einen eigenen Haushalt etc. gekoppelt.

In verschiedenen Teilen dieses Berichts wird darauf hingewiesen, dass das institutionelle Gefüge des Aufwachsens heute so umfassend wie nie zuvor von Bildungsinstitutionen geprägt ist. Die Rede von der „Scholarisierung des Jugendalters“ verweist entsprechend darauf, dass der Alltag von Jugendlichen heute mehr denn je durch Bildungsinstitutionen strukturiert wird und über diese einerseits die Erwartungen an Jugendliche und andererseits die Zugänge zu sozialer Teilhabe in dieser Gesellschaft vermittelt werden. Angesichts dieser generellen Bedeutung können sich die Bildungsinstitutionen nicht auf die Organisation von Qualifizierungsprozessen beschränken.

Gleichzeitig scheint gegenwärtig im öffentlichen Diskurs der Erwerb von Qualifikationen und Bildungszertifikaten im Jugendalter vor alle anderen Herausforderungen zu rücken. Entsprechend müssen die Bildungsinstitutionen ihren Platz im institutionellen Gefüge des Aufwachsens neu ausgestalten. Bisher ist nicht systematisch erkennbar, wie die Bildungsinstitutionen auf die Veränderungen des Jugendalters reagieren, die sie selbst mitgestalten und in denen sie möglicherweise selbst zu einem „Teil des Problems“ werden. Eine jugendspezifische Neuausrichtung von Bildungsinstitutionen ist daher auf entsprechende Initiativen angewiesen.

Dazu gehört auch, dass Jugendliche und junge Erwachsene ein Recht darauf haben müssen, dass ihnen Jugend sozial gerecht und institutionell verlässlich ermöglicht wird. Es darf nicht nur von den ihnen zur Verfügung stehenden individuellen und sozialen Ressourcen abhängig sein, wie sie die Kernherausforderungen meistern. Junge Menschen sind darauf angewiesen, dass die Gesellschaft hält, was sie verspricht: Jugendliche und junge Erwachsene müssen sozial gerechte und für sie transparente Strukturen, Beziehungen und Institutionen erfahren können, die es ihnen ermöglichen, diese Kernherausforderungen auch bewältigen zu können. Entsprechend wird in diesem Bericht gefragt, welche sozialen und institutionellen Rahmungen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorfinden und ob sie sich auf diese verlassen können.

- **Verlängerung des Jugendalters im Übergang in das Erwachsenenalter**

  Jugend ist mit dem Übergang in die Volljährigkeit nicht beendet. Viele Übergangsschritte des Erwachsenwerdens haben sich zum Teil weit in das dritte Lebensjahrzehnt verschoben: Abschluss der Berufsausbildung und des Studiums, Auszug aus dem Elternhaus, eigenständige Haushaltsführung, ökonomische Verselbstständigung. Damit ergeben sich vielfältige Übergangskonstellationen, die zu neuen Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene führen, die auch soziale Risiken und Ungleichheiten hervorrufen können. In den politischen Arenen muss daher um ein zeitgemäßes Verständnis von Jugend gerungen werden, das die Übergangskonstellationen im jungen Erwachsenenalter mit einschließt, die ihrerseits besondere gesellschaftliche Integrationsleistungen erforderlich machen können. Das Erreichen der Volljährigkeit darf insofern kein automatisches Ende von jugendspezifischen Unterstützungsformen und Politikstrategien sein.

Das Jugendalter in einen zeitlich klar abgegrenzten Rahmen im Lebensverlauf zu fassen, ist heute weniger möglich denn je. Anfang und Ende des Jugendalters sind nicht eindeutig bestimmbar, unterschiedliche Eingrenzungen bestehen nebeneinander. Zwar wurde in der Geschichte und Gegenwart anhaltend versucht, mit klassischen institutionellen Markierungen einen Anfang und ein Ende von Jugend zu bestimmen. Doch diese Eingrenzungsversuche haben nur eine sehr vage Aussagekraft.

So war die Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für die männlichen Jugendlichen lange Zeit das Alter zwischen Schule und Militär und für die weiblichen Jugendlichen der Lebensabschnitt zwischen Schule und Eheschließung. Später wurden dann das Ende der Berufsausbildung, die ökonomische Selbstständigkeit und die Familiengründung als weitere Kriterien hinzugezogen. Wenn heute ein Teil der jungen Menschen eine berufliche Ausbildung erst am Anfang des dritten Lebensjahrzehnts beginnt, dann ist die Mehrzahl der jungen Menschen bei Ausbildungsbeginn bereits volljährig und schließt die berufliche Bildung erst im jungen Erwachsenenalter ab.

Zudem sind die institutionellen Markierungen des Jugendalters eingerahmt in eine Reihe von sozialen Übergangskonstellationen, z. B. im Kontext von Qualifizierungs- und Verselbstständigungsprozessen und der Veränderung des sozialen Beziehungsgefüges von jungen Menschen. Allerdings kann an diesen Markierungen im historischen Vergleich gezeigt werden, wie sich auch diese Übergänge in das Erwachsenenalter für junge Menschen mit verschiedenen Bildungswegen ausdifferenziert und für viele junge Erwachsene zeitlich nach hinten verlagert haben (vgl. Abs. 2.3). Gleichzeitig greifen ökonomische, qualifizierungs- und freizeitbezogene sowie persönliche Aktivitäten in einer neuen Gestalt ineinander und prägen den Alltag von Jugendlichen und jungen

Erwachsenen. Auch hier verschieben sich Grenzen z. B. zwischen Erwerbstätigkeiten und Qualifizierungsprozessen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

Auffällig ist zudem, dass in gesetzlichen Regulationen, wie z. B. in der Sozialgesetzgebung, uneinheitliche institutionelle Erwartungen an die Jugend formuliert werden. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) sieht beispielsweise vor, dass junge Menschen aufgrund der endenden Hilfen spätestens mit 21 Jahren aus dem System herausfallen und nur ausnahmsweise im Einzelfall im Rahmen der Jugendsozialarbeit bis zum 27. Lebensjahr eine entsprechende Unterstützung erhalten können. Demgegenüber legt das SGB II mit Blick auf die Grundsicherung für Arbeitsuchende jedoch als Maßstab fest, dass junge Menschen bis zum Alter von 25 Jahren in der Bedarfsgemeinschaft mit ihren Eltern leben müssen, sofern sie Leistungen beziehen (wollen). Ein erweiterter Altershorizont hat sich inzwischen ebenfalls in der Jugendforschung und der Jugendpolitik etabliert. So richten sich fast alle Programme der europäischen Kommission, soweit sie von Jugend sprechen, an junge Menschen bis mindestens zum 25. Lebensjahr, was ebenso für die meisten Studien in der Jugendforschung gilt.

Eine grundlegende Markierung im Jugendalter ist der Übergang in die Volljährigkeit. Diesem wird in der Diskussion um das Jugendalter aber nicht eine begrenzende, sondern eine eröffnende Bedeutung zugewiesen. Die Volljährigkeit grenzt den Status des Minderjährigen vom Erwachsenstatus ab (vgl. Kap. 1). Sie markiert aber nicht das Ende der Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse, sondern verändert den Status der jungen Menschen in diesen Prozessen und fordert dazu heraus, sie als junge Erwachsene in ihrer individuellen, vollen Geschäftsfähigkeit und in ihrer Eigenständigkeit zu betrachten. Darum wird in der Jugendforschung und -politik auch von jungen Erwachsenen sowie im SGB VIII von jungen Volljährigen gesprochen.

Entsprechend stellt die Volljährigkeit einen wichtigen Übergangsschritt dar, in dem die allgemeingültige Entscheidungsverantwortung in allen Angelegenheiten des Lebens, einschließlich der Fragen von Ausbildung und Beruf, den jungen Menschen zugesprochen wird. Dieser grundlegende Statuswechsel bedeutet vor allem, dass im institutionellen Gefüge des Aufwachsens den jungen Menschen rechtlich mit der Volljährigkeit ein neuer Grad der Verantwortungsübernahme sowie erweiterte Positionierungs- und Teilhabemöglichkeiten zuerkannt werden. Jugend unterscheidet sich von Kindheit dadurch, dass sie eine Rahmung darstellt, die vor allem die individuelle Verantwortungsübernahme und soziale Selbstverortung ermöglicht und stärkt.

Somit ist es heute von besonderer Bedeutung, dass sich ein Jugendverständnis etabliert, in dem das junge Erwachsenenalter mit eingeschlossen und die individuelle Verantwortungsübernahme junger Menschen nicht durch ein romantisierendes Bild vom Schon- oder Schutzmoratorium Minderjähriger verdeckt wird. In der Gegenwart ist es sozial- und bildungspolitisch, aber auch pädagogisch notwendig, Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse auch nach Erreichen der Volljährigkeit weiterhin gezielt zu begleiten und zu fördern. Einerseits deshalb, weil die Prozesse bis dahin längst nicht abgeschlossen sind. Andererseits, weil nur so (neue) soziale Risiken vor allem für diejenigen gemindert werden können, die in ihren sozialen und familialen Beziehungen nicht bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein privat unterstützt und begleitet werden. Denn für sie bedeutet die Volljährigkeit, mitunter allein mit Institutionen und anstehenden Entscheidungen konfrontiert zu werden, die aber ihrerseits implizit vielfältige soziale Unterstützungsressourcen voraussetzen.

8.1.2 Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener

➢ **Anhaltende soziale Ungleichheiten im Jugendalter**

Soziale Ungleichheiten kennzeichnen nach wie vor die Situation vieler Jugendlicher und junger Erwachsener. Wenngleich durchaus auch Verbesserungen zu verzeichnen sind, kann jedoch von einer chancengleichen Lebensphase nicht die Rede sein. Noch immer entscheidet die familiäre und regionale Herkunft, der soziale Status, die ethnische und nationale Zugehörigkeit, das Geschlecht, aber auch die körperliche Verfasstheit über die Verteilung der sozialen Teilhabechancen und die Ermöglichung von Jugend. Daher bedarf es nicht nur einer Jugendpolitik, die sich in die gesellschaftlichen Verhältnisse einmischt und den Auftrag, für den Ausgleich sozialer Ungleichheiten Sorge zu tragen, ernst nimmt. Es bedarf ebenso einer gezielten Sozial- und Bildungspolitik des Jugendalters, die die Zugänge und die Förderung im institutionellen Gefüge des Aufwachsens offener und gerechter gestaltet.

Der Abbau sozialer Ungleichheiten ist das primäre Anliegen einer Sozial- und Bildungspolitik des Jugendalters. Diese sollte neben den grundlegenden sozialpolitischen Aufgaben wie z. B. der Armutsbekämpfung und der Verteilung sozialer, kultureller und materieller Ressourcen zugleich die im Bildungssystem ungleich verteilten Chancen aufgreifen und soweit als möglich Beiträge leisten, um diese abzubauen. Sowohl in den Zugängen zu formaler als auch zu non-formaler Bildung, aber auch im Erwerb von Schul- und Berufsbildungsabschlüssen sind die Chancen je nach sozialer Herkunft ungleich verteilt, sodass oft über Generationen hinweg weitere Teilhabechancen, etwa in das Erwerbssystem, darüber festgeschrieben werden. Es stimmt nachdenklich, warum Deutschland auch nach *PISA* in den letzten 15 Jahren in den sozialen Diskrepanzen im europäischen Vergleich nur leichte Fortschritte gemacht hat – sozialpolitisch ist ein Gewöhnen daran kaum akzeptabel.

Die Gewährleistung von gerechten Teilhabechancen im Bildungssystem ist damit im Wesentlichen auch eine sozialpolitische Aufgabe. Das gilt vor allem auch für diejenigen jungen Menschen, die aus allen Systemen herauszufallen drohen und infolgedessen langfristig – auch im Verlauf des Erwachsenenalters – auf soziale Unterstützungsleistungen angewiesen sein werden. Hier reichen auf den einzelnen Jugendlichen abzielende Maßnahmen nicht aus. Sie sind durchaus sinnvoll, müssen aber begleitet werden durch strukturelle Veränderungen in den generellen Rahmenbedingungen. Hierzu gehört vor allem, Zugangsbarrieren zu Bildungsinstitutionen und zu anderen Institutionen des Jugendalters abzubauen bzw. diese Zugänge zu vereinfachen und so zu gestalten, dass sie soziale Ungleichheit nicht weiter verstärken. Zusätzlich problematisch ist, dass die Idee eines inklusiven Bildungssystems mit wachsenden Anteilen von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht in Anbetracht der anhaltenden Stabilität des Förderschulsystems in den Ländern nicht wirklich voranzukommen scheint und daher mehr sozialpolitisch untersetzt werden muss.

Darüber hinaus bedarf es einer (Infrastruktur)Politik der Teilhabe, bei der es z. B. um verbesserte Zugänge zum Internet, um Zugänge zur Gesundheitsversorgung, um Barrierefreiheit und Wohnraumversorgung geht. All das sollten zentrale Bausteine einer Sozialpolitik des Jugendalters sein, welche die spezifischen Bedarfe und Bedürfnisse von jungen Menschen wahr- und aufnimmt. Die Belange des Wohnens, der Kommunikation und der allgemeinen Lebensführung stellen sich für jüngere Menschen anders dar als für ältere. Sie sind eine eigene Herausforderung im Sinne der Ermöglichung von Jugend. Solange eine Verselbstständigung vom Elternhaus durch ökonomische Abhängigkeiten von den Eltern bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt erschwert oder verhindert wird, stellt sich die Frage, inwieweit nicht auch die Reduzierung dieser Abhängigkeit Aufgabe einer Sozialpolitik des Jugendalters (im Sinne der Ermöglichung von Jugend) sein muss, da die soziale Herkunft nicht nur die Bildungsteilhabe, sondern auch die Prozesse der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung beeinflusst.

- **Pluralisierung des Jugendalters durch migrationsbedingte Vielfalt**

  Das Aufwachsen im Jugendalter ist heutzutage mehr denn je durch eine migrationsbedingte Vielfalt geprägt. Für eine wachsende Zahl junger Menschen, die gegenwärtig in Deutschland leben, gehören Zuwanderungshintergrund und Fluchterfahrung zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Sie machen immer wieder die Erfahrung, dass die Möglichkeiten und Zugänge im Jugendalter wesentlich in diesem Licht strukturiert und gestaltet werden. Hier bedarf es neuer Öffnungs- und Zugangsstrategien, damit jungen Menschen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, Migrationsgeschichte und ihrem Aufenthaltsstatus – Jugend gleichermaßen ermöglicht wird.

Die Lebenswirklichkeiten aller jungen Menschen sind heutzutage mehr denn je von Migration und transnationalen Verflechtungen geprägt. Dies gilt für jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen in besonderem Maße, deren Prozess des Aufwachsens durch eine eigene familiäre Zuwanderungsgeschichte charakterisiert ist. Aber auch junge Menschen, deren Bildungskarrieren durch Auslandsaufenthalte grenzüberschreitend ausgerichtet oder deren Familien oder Freundeskreise durch transnationale Konstellationen geprägt sind, erfahren unmittelbar die gesellschaftlichen Ambivalenzen und Widersprüche im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Migration. Selbst in Regionen, die in den letzten Jahrzehnten kaum von Zuwanderung, sondern eher von Abwanderung tangiert worden sind, sind Prozesse der Diversifizierung und Transnationalisierung für junge Menschen in medialen und jugendkulturellen Zusammenhängen bedeutsam.

Gleichwohl erfahren junge Menschen migrationsbedingte Vielfalt und Transnationalität unterschiedlich. Insgesamt ist ein großer Teil von jenen, die im öffentlichen Diskurs als Migrantinnen und Migranten adressiert werden, in Deutschland geboren und aufgewachsen und hat auch die deutsche Staatsangehörigkeit. Viele dieser jungen Menschen sind dennoch erheblichen Teilhaberisiken ausgesetzt, etwa im Bereich der schulischen Quali-

fizierung (vgl. Abs. 2.2) oder bei der Einmündung in Ausbildung und Beruf (vgl. Abs. 2.3). Diese Benachteiligungen bedeuten für sie insbesondere auch geringere Chancen im Bildungs- und Ausbildungssystem. Zudem verbleiben sie häufiger und länger im Übergangssystem und brauchen daher oft auch mehr Zeit, um sich ökonomisch selbst versorgen zu können.

Dies zeigt auch, dass die immer wieder öffentlich konstatierten sozialen Ungleichheiten und die sozialen Risikolagen weniger auf bestehende rechtliche Benachteiligungen zurückzuführen sind, als vielmehr auf Selektionsprozesse im institutionellen Gefüge des Aufwachsens – und hier vor allem an den Übergangsschwellen. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte ergeben sich damit Zurückweisungen und biografische Brüche, die mit Zuschreibungen nationaler, ethnischer und kultureller Zugehörigkeiten einhergehen. Hier geraten Verselbstständigungsprozesse immer wieder ins Stocken mit erheblichen Folgen für die berufliche und soziale Zukunft.

Darüber hinaus ist das Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in den letzten Jahren in Deutschland Schutz vor Krieg, Gewalt und Verfolgung oder vor ökonomischer Ausweglosigkeit gesucht haben, grundsätzlich durch rechtliche und soziale Zukunftsunsicherheit gekennzeichnet. Die Zugehörigkeit zu unserer Gesellschaft bleibt für sie vielfach prekär, und ihre Teilhabechancen werden rechtlich immer wieder eingeschränkt und begrenzt (vgl. Abs. 7.4). Dies gilt für den Zugang zu Bildungsinstitutionen im Kontext von Qualifizierungsprozessen ebenso wie für Aspekte der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung. Diesen jungen Menschen werden nur limitierte Handlungsspielräume der Ermöglichung von Jugend zugestanden, obwohl supranationale Rechte wie die UN-Kinderrechtskonvention eine soziale Gleichbehandlung begründen.

Insgesamt wird die strukturelle Benachteiligung von jungen Menschen, die selbst oder deren Eltern bzw. Großeltern zugewandert sind, seit Jahren beklagt. Es fehlt aber – ungeachtet der in den letzten Jahren aufgelegten Programme – an strukturell abgesicherten Strategien gegen soziale Benachteiligungen. Kritisiert werden muss weiterhin der sich immer wieder andeutende, latente Rassismus im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Ansätze wie z. B. „Schule gegen Rassismus“ oder Programme zur Bekämpfung des Rechtsextremismus und der Fremdfeindlichkeit zeigen wichtige Erfolge, reichen aber nicht aus.

Jugend als Möglichkeitsraum zur Bearbeitung von Kernherausforderungen und als sozialer Integrationsmodus wird – das zeigen die bestehenden Erfahrungen im Umgang mit Migration – weiterhin durch ethnische, nationale und kulturelle Zuschreibungen sozial selektiv strukturiert. Dies gilt es zu ändern, indem jungen Menschen, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft, ihrem Aufenthaltsstatus oder ihrer Migrationszugehörigkeit, das Recht zugestanden wird, Jugend sozial gerecht zu erfahren und sozial sowie politisch mitzugestalten. Dazu gehört eine entsprechende Bildungsförderung ebenso wie die Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen, der unbeschränkte Zugang zu Bildungsinstitutionen und den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sowie der sozialen Dienste des Jugendalters. Hierzu gehört auch, dass die Institutionen im Gefüge des Aufwachsens durch migrationssensible Öffnungen sowie Demokratiebildung gekennzeichnet sein müssen. Sie sind zudem gefordert, ihre diesbezüglichen Aufgaben auch wahrzunehmen und die Umsetzung zu prüfen, um sicherzustellen, dass keine weiteren Hemmnisse und Selektionsmechanismen entstehen.

8.1.3 Das Jugendalter angesichts globaler und (medien-)technologischer Herausforderungen

➢ **Herausforderungen des Jugendalters in der globalisierten Gesellschaft**

Junge Menschen wachsen heute unter den Chancen, aber auch Unwägbarkeiten und Ungewissheiten einer globalisierten Gesellschaft auf. Zugleich erleben und erfahren sie die soziale Integration auch in der globalisierten Gesellschaft in ihren lokalen Bezügen und persönlichen Beziehungen, vielfach vermittelt durch das institutionelle Gefüge des Aufwachsens. Diese Orte prägen die Rahmungen des Aufwachsens und tragen dazu bei, dass Jugendliche schrittweise in die vielschichtigen Anforderungen und Potenziale überregionaler und globaler Herausforderungen hineinwachsen können. Dementsprechend müssen sie sich darauf verlassen können, dass ihnen das Gemeinwesen und die Institutionen vor Ort soziale und demokratische Räume eröffnen, die die Prozesse der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung in der globalisierten Gesellschaft ermöglichen.

Viele junge Menschen erfahren heute grenzüberschreitende Mobilität und transnationale Wirklichkeiten in vielfältigen Gelegenheiten. So gehört eine grenzüberschreitende Mobilität – organisiert etwa durch die Bildungsin-

stitutionen, der internationalen Kinder- und Jugendarbeit, des Schüleraustauschs und anderer Dienste – zu den erwünschten Qualifizierungsprozessen vieler Jugendlicher und junger Erwachsener.

So erfolgreich diese Möglichkeiten für jeden einzelnen Jugendlichen sind, so entsteht jedoch mitunter der Eindruck, dass jede und jeder Jugendliche mit ihren und seinen persönlichen Ressourcen der globalisierten Welt „allein“ gegenüberstehen würde (vgl. Kap. 1). So wird oftmals ein Bild vermittelt, als müssten sich junge Menschen für einen transnationalen Wettbewerb multioptional qualifizieren und gleichzeitig politisch an der Bewältigung der Krisen in der globalen Welt mitarbeiten, als sollten sie in ihrem persönlichen Leben die Entwicklungen der globalisierten Welt geradezu überholen.

Dieses Bild übersieht, dass das Alltagsleben junger Menschen sozialräumlich strukturiert und in vielfältige soziale Beziehungen eingebunden ist und dass die sozialen Chancen und Beziehungen nicht unmittelbar durch den globalen Markt vermittelt werden. Denn auch die Mobilität und transnationalen Wirklichkeiten sind immer wieder an lokale Orte sozialer Integration rückgebunden, selbst globale Medienformate werden lokal angeeignet. Gesellschaftliche Integration ist daher vor allem eine Frage der lokalen Platzierung Jugendlicher, die einen je spezifischen Möglichkeitsraum für Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse eröffnen oder auch begrenzen kann.

Auch in der globalisierten Welt erfahren junge Menschen den Alltag in lokalen Bezügen, in persönlichen Beziehungen und vermittelt durch die Institutionen vor Ort. Die sozialen Beziehungen und das institutionelle Gefüge des Jugendalters stellen dabei die soziale Rahmung dar, die jungen Menschen Orientierung, soziale Zugehörigkeit und Formen der Auseinandersetzung ermöglicht. Zugleich aber ist diese Rahmung unterschiedlich strukturiert, sodass auch darüber soziale Ungleichheiten in den Chancen und Möglichkeiten von Mobilitätserwartungen transportiert werden.

Lokale Umwelten, vor allem (aber nicht nur) in großstädtischen Wohnquartieren – mit sich kumulierenden sozialen Problemquartieren einerseits und wenig davon betroffenen Stadtteilen andererseits – bieten sehr ungleiche Bedingungen der sozialen Integration für Jugendliche und junge Erwachsene. Ebenso entstehen über Prozesse der Marginalisierung ländlicher Regionen auch dort lokale Lebensbedingungen für junge Menschen, die von infrastruktureller Abkopplung und sozialer Ausdünnung gekennzeichnet sind. Für Jugendliche und junge Erwachsene in segregierten oder abgehängten Lebensumwelten sind die sozialräumlichen Handlungsspielräume begrenzter und vielfach prekär. Dies kann zu komplexen Faktoren sozialer Benachteiligung kumulieren.

Für junge Menschen bedeutet dies nicht nur vermehrte Anstrengungen und Investitionen im Hinblick auf die Erreichbarkeit von Bildungsinstitutionen, Freizeiträumen oder sozialen Beziehungen, sondern auch ein Angewiesen-Sein auf stark eingeschränkte jugend- und peerkulturelle sowie institutionenbezogene Erfahrungs- und Orientierungsräume. Jugendliche gehen mit diesen lokalen Bedingungen sehr unterschiedlich um und erschließen sich, je nach persönlichen, sozialen und ökonomischen Ressourcen, immer auch eigene Räume und Handlungsmöglichkeiten.

Für die Chancen und Möglichkeiten junger Menschen ist es aber bedeutsam, dass der Zusammenhang von sozialer und regionaler Ungleichheit im Jugendalter nicht verfestigt wird und Jugendlichen in abgehängten oder segregierten Räumen nicht von vornherein Defizite und problematische Entwicklungen zugeschrieben werden. Ein differenzierter Blick auf die Perspektiven junger Menschen, auf ihre jeweiligen sozialen Räume und ihre Mobilitätsmöglichkeiten und eine entsprechende Politik kann zum einen das Bild ortsbezogener „Ansteckungseffekte“, denen Jugendliche passiv unterliegen, aufweichen und zum anderen die Heterogenität jugendlicher Bezugnahmen, Bearbeitungsstrategien und Bearbeitungsmöglichkeiten lokaler Bedingungen stärker ins Blickfeld rücken.

Darüber hinaus fehlt bislang eine systematische Bezugnahme auf die überregional und transnational ausgerichteten Aktivitäten und Lebenswirklichkeiten junger Menschen, die ebenfalls in das Lokale ein- und rückwirken. Auslandaufenthalte und eine grenzüberschreitende Mobilität aus Deutschland heraus werden auf der einen Seite unter dem Gesichtspunkt der Bildungsmobilität positiv honoriert, wenngleich ihre Realisierung jedoch oft von sozioökonomischen Ressourcen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen, abhängig ist. Gleichzeitig gilt die Mobilität in die andere Richtung, also die Zuwanderung nach Deutschland, überwiegend als Risikofaktor und ist für Jugendliche oft auch mit Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen verbunden. Potenziale, die auch in diese Erfahrungszusammenhänge eingebettet sind, werden vielfach kaum berücksichtigt. Mit anderen Worten: Während für einen Teil junger Menschen eine grenzüberschreitende Mobilität als Möglichkeitsraum erweiterter Bildungs-, Erfahrungs- und Qualifikationsprozesse Anerkennung findet, wird sie für andere, zuge-

wanderte junge Menschen, nicht in einen solchen Anerkennungszusammenhang eingebettet. Ganz unabhängig davon bleibt sie einer ganzen Reihe von jungen Menschen in Deutschland gänzlich verwehrt.

Jugendliche und junge Erwachsene bewegen sich aber heute – ohne dazu notwendigerweise selbst nationale Grenzen überschreiten zu müssen – in globalisierten Räumen, die sich im Kontext von Familie, Peers, Medien und Jugendkultur entfalten und auch lokale Räume prägen. Auch darüber eröffnet sich jungen Menschen ein Erfahrungsraum, der durch ein Überschreiten nationaler Grenzen gekennzeichnet ist und ihnen zugleich Positionierungen in einer globalisierten Gesellschaft abverlangt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anerkennungsverhältnisse müssen nicht nur Bildungsinstitutionen danach befragt werden, inwiefern sie grenzüberschreitende Erfahrungen honorieren oder deren Bildungs- und Qualifikationspotenzial in Frage stellen.

- **Jugend in der digitalen Gesellschaft**

  Junge Menschen erfahren die digital-vernetzten Medien als einen Ermöglichungsraum von Jugend, in dem sie die Kernherausforderungen der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung bearbeiten können. Begrenzt wird ihr Handeln durch strukturell bedingte Ungleichheiten, eine zunehmende Kommerzialisierung und intransparente Datensammlung, technische Barrieren und rechtliche Einschränkungen. Ein digitaler Ermöglichungsraum Jugend erfordert daher eine Jugendmedienpolitik, die sich als Anwältin von Jugend zur Durchsetzung von Medienbildungsinteressen versteht und eine verstärkte Verantwortungsübernahme vonseiten der Institutionen und Unternehmen erreicht.

Digitale Medien liefern jungen Menschen vielfältige Optionen, um die Kernherausforderungen der Jugendphase zu bearbeiten. Mittels Medien organisieren Jugendliche ihren Alltag und ihre Zeiten mit Familie, pflegen sie Peer- und Partnerbeziehungen, bewerkstelligen sie den Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag, orientieren und präsentieren sie sich, stellen sie Zugehörigkeiten her und positionieren sie sich politisch, kulturell und religiös usw. (vgl. Kap. 3 und 4). Bildungs- und Teilhabeerfahrungen sind für sie daher unmittelbar mit Medienerfahrungen verknüpft, der Bildungsraum Internet kann aber nicht von allen Jugendlichen gleichermaßen in Anspruch genommen und gestaltet werden.

Wie junge Menschen den digitalen Ermöglichungsraum Jugend erfahren und sozial, kulturell und politisch mitgestalten, hängt weiterhin von strukturellen Bedingungen ab. Zum einen lassen sich regionale Disparitäten – bezogen auf Breitbandanschlüsse und Datenübertragungsraten – feststellen und werden digitale Daten ungleich behandelt bzw. transportiert, wodurch soziale Ungleichheiten bereits auf technischer Ebene befördert werden. Reproduziert werden soziale Ungleichheiten weiterhin auf der Handlungsebene über die Herkunft und den Sozialstatus, über ethnische und nationale Zugehörigkeit, aber auch über das Geschlecht sowie umwelt- und technikbedingte Barrieren. Vom Risiko digitaler Exklusion sind aktuell vor allem junge Menschen mit Behinderungen, geflüchtete Jugendliche und junge Menschen in prekären Lebenskonstellationen betroffen, die eine teils auch mehrdimensionale Benachteiligung erfahren.

Junge Menschen haben ein Recht darauf, in ihrer digitalen Grenzarbeit unterstützt zu werden und die Bildungsoptionen des digitalen Ermöglichungsraums damit umfassend für sich nutzen zu können. Medienkompetenz ist eine notwendige Voraussetzung, die es angesichts des fortschreitenden sozio-technologischen Wandels der Kommunikationskultur kontinuierlich zu fördern gilt. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass Jugendliche ihre Nutzungskompetenzen erweitern können und somit auch die Möglichkeit erhalten, die Bedeutung der Daten bei der Abbildung und Steuerung der sozialen Welt abschätzen und daraus Schlussfolgerungen für das eigene Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben ziehen zu können (vgl. Kap. 4). Die Ermöglichung eines selbstbestimmten, verantwortungsbewussten, kritischen und kreativen Handelns mit und in Medien ist eine notwendige Voraussetzung dafür.

Politik und die Institutionen des Aufwachsens sind aufgefordert, die Entwicklung von Medienkompetenz durch eine entsprechende Ausstattung zu gewährleisten, ihre je eigene Aufgabe bei der Medienkompetenzentwicklung zu erkennen und wahrzunehmen und Unterstützungsangebote stärker zu verzahnen. Dabei gilt es weiterhin, Stigmatisierungen vorzubeugen und der Heterogenität des Medienhandelns Jugendlicher Rechnung zu tragen.

Ein Verständnis von digitalen Medien als Ermöglichungsraum von Jugend setzt weiterhin die Bereitschaft Erwachsener und pädagogischer Fachkräfte voraus, sich immer wieder neu auf die technologischen Entwicklungen und kulturellen Praktiken Jugendlicher einzulassen und sich als kompetenter Ansprechpartner und -partnerin zu präsentieren. Dies erfordert aufseiten der Fachkräfte eine medien- und auch technikreflexive Professionalität, die einerseits eine Grundbildung „Medienpädagogik“ in allen pädagogischen Ausbildungen vor-

aussetzt, macht es andererseits aber auch erforderlich, die Kompetenzprofile pädagogischer Fachkräfte zu erweitern. Angesichts der rasanten soziotechnischen Entwicklungen stehen pädagogische Institutionen vor der Herausforderung, ein nachhaltig gesichertes Angebot an Fortbildungen für ihre Fachkräfte anzubieten und ein kompetentes Knowhow zur Entwicklung, Umsetzung und Weiterentwicklung von Medienkonzepten in ihren Einrichtungen vorzuhalten.

Ein digitaler Ermöglichungsraum Jugend muss nicht zuletzt auch die Ausgestaltung der technischen Infrastruktur und der rechtlichen Rahmenbedingungen kritisch in den Blick nehmen. Notwendig ist eine Jugendmedienpolitik, die sich als Teil einer eigenständigen Jugendpolitik versteht und die zukünftig verstärkt auch Unternehmen in die Pflicht nimmt, die mit den digitalen Medien je eigene spezifische Ermöglichungs- und Disziplinierungsdimensionen eröffnen. Ein digitaler Ermöglichungsraum Jugend umfasst neben einem barrierefreien Zugang auch das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, d. h. er sieht Löschungen, Anonymisierungen und Pseudonymisierungen von Daten im größtmöglichen Rahmen vor und erfordert weiterhin datenschutzfreundliche Voreinstellungen, eine einfache Sprache sowie eine Transparenz in der Datenverarbeitung.

Um Jugend auch online zu ermöglichen, bedarf es darüber hinaus einer Aktualisierung des Jugendmedienschutzes, in dem Medienbildung im Mittelpunkt steht und Schutzmaßnahmen (z. B. Altersbeschränkungen, Reduktion von Kommunikationsrisiken) unter Beteiligung Jugendlicher und in Anpassung an aktuelle Lebenslagen und Medienerfahrungen verhandelt werden. Weiterhin sind Nachbesserungen im Urheberrecht notwendig, um möglichst einheitliche Regelungen im europäischen Rechtsraum sowie eine breite Urheberrechtsschranke für den formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereich zu erreichen, sodass Jugendliche sich weiterhin ohne Sorge vor Sanktionen aktiv und kreativ in die Netzkultur einbringen und diese mitgestalten können.

8.1.4 Kristallisationspunkte der Jugendpolitik

- **Das Ringen um Freiräume**

  Das Ringen um Freiräume im Jugendalter ist zu einem jugendpolitischen Kristallisationspunkt geworden. Jugendliche und junge Erwachsene erfahren die Kernherausforderungen des Jugendalters heute vermehrt in einem Kontext, der gesellschaftlich als Beschleunigung, Verdichtung, Institutionalisierung und Scholarisierung des Jugendalters diagnostiziert wird. Jugend wird dabei zugleich verstärkt zu einem Lebensalter kaum oder nicht-revidierbarer Entscheidungen. Entsprechend kommt es darauf an, das Jugendalter nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungs-, sondern auch auf Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse als Zeit der Umwege und Nicht-Linearitäten, der Sprünge und Neuanfänge (wieder) zu entdecken und anzuerkennen.

Der Begriff „Freiraum“ hat in jugendpolitischen Debatten der letzten Jahre einen eigenen Stellenwert erlangt (vgl. Kap. 1). Allerdings ist nicht einfach zu klären, was dabei unter „Freiraum“ verstanden wird. Die Definition und das Verständnis hierüber können sehr unterschiedlich ausfallen – was auch dazu führt, dass der Begriff selbst unscharf und vieldeutig wird. Insbesondere im „Ringen um Freiräume“ wird dies erkennbar, da hier ganz unterschiedliche Prozesse ineinandergreifen, die gesellschaftliche Zugriffe auf den „Freiraum“ offenlegen: Einerseits verdeutlichen dies Debatten um Fragen der Zeitsouveränität, etwa im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der sogenannten Work-Life-Balance, oder den Zumutungen einer ständigen medialen und beruflichen Erreichbarkeit, die auch das Jugendalter tangieren. Andererseits stellen sich aber auch im Jugendalter noch andere Herausforderungen im „Ringen um Freiräume“: Mit der zunehmenden „Scholarisierung des Jugendalters“ und der damit verbundenen Institutionalisierung von Jugend müssen die Ermöglichung und der Stellenwert von Freiräumen innerhalb von Bildungsinstitutionen, aber auch im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen Jugendlicher neu verhandelt werden.

In der jugendpolitischen Debatte spielt vor allem die Verdichtung der formalen Bildungsprozesse als Indikator für eine Einschränkung von Freiräumen eine zentrale Rolle. Zeiten und Räume, so die Analyse, in denen Jugendliche angehalten sind, die Kernherausforderungen zu bearbeiten, sind den gleichen Optimierungs- und Verdichtungsentwicklungen ausgesetzt, die auch die Gesellschaft insgesamt an ihre Grenzen bringt. Dabei stellen sich Fragen danach, wie eine Austarierung und Ausbalancierung erreicht werden kann und wer hierfür Verantwortung trägt, um es Jugendlichen dennoch zu ermöglichen, Prozesse des Aufwachsens selbst mitzugestalten. Das an vielen Stellen beobachtbare Bemühen um eine Beteiligung von Jugendlichen stößt dabei immer wieder

an seine Grenzen, stellt es üblicherweise doch nicht die institutionellen Rahmenbedingungen selbst in Frage, sondern findet innerhalb derer statt.

Weil zudem die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse ständig steigt, die Vielfalt der zumindest theoretisch denkbaren Optionen in Bezug auf die Gestaltung der eigenen Lebensführung weiter zunimmt und die starren Fahrpläne durch das Leben Jugendlicher entfallen, sind stabile – lange Zeit gültige – Orientierungspunkte immer weniger vorhanden. Dort, wo es diese noch gibt, sind sie kaum noch verbindlich. Daher kommt es darauf an, auch im Kontext der Suche nach Freiräumen, das Jugend- und junge Erwachsenenalter nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungs-, sondern insbesondere auch auf Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse zu entdecken und anzuerkennen. Dafür bedarf es sowohl entsprechender Handlungs- und Erfahrungsräume als auch das Zulassen von Umwegen, Experimenten, Nicht-Linearitäten, Sprüngen und Neuanfängen. Im Prozess des Aufwachsens bedarf es aber der „Reibung“ und der Erfahrung des „richtigen Lebens“, sodass Freiräume keinesfalls als abgeschottete „Isolationsräume“ gedacht werden dürfen, da das Ringen um solche Räume entscheidend zur Bearbeitung dieser Kernherausforderungen dazu gehört.

Für das institutionelle Gefüge des Aufwachsens im Jugendalter bedeutet das „Ringen um Freiräume“ daher zuerst eine Aufforderung zur institutionellen Selbstbefragung und Selbstbeschränkung. Das heißt, nicht jede freie (vor allem zeitliche) Kapazität zu füllen, nicht immer weiter Optimierung zu verfolgen und zu fordern, nicht jede Veranstaltung, jedes Angebot und jede Struktur nach ihrem Zweck und ihrem Beitrag zu Zielen und Aspekten eines „gelingenden“ Aufwachsens zu bewerten und auszurichten. Vielmehr geht es darum, bewusst Begrenzung zu üben und danach zu fragen, welche „Freiräume“ innerhalb der Institutionen eröffnet werden können und welche Räume „unverzweckt“ außerhalb von Institutionen zur Verfügung gestellt werden können, damit Jugendliche ihre eigenen Wege finden, um so Prozesse der Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung voranzutreiben. Ebenso wichtig ist aber auch die Stärkung von Strukturen, in denen und durch die das „Ringen um Freiräume“ möglich wird, nicht nur, damit dieses Ringen überhaupt Erfolg haben kann, sondern auch, weil dieses Ringen für junge Menschen selbst Teil ihrer Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse und der darin eingelassenen politischen Bildung ist.

➢ **Neugestaltungsbedarf der politischen Bildung im Jugendalter**

„Jugend ermöglichen“ bedeutet, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gelegenheiten zu eröffnen, in denen sie als Ko-Produzenten der Zukunft betrachtet und verbindlich einbezogen werden. Hierzu bedarf es einer ebenso ernsthaften wie nachhaltigen, auf jeden Fall aber deutlich verstärkten politischen Bildung. Diese muss in die Alltagspraxis der Jugendlichen, ihren Medienalltag, ihre Lebenslagen und in die entsprechenden Institutionen vor Ort sowie in das Gemeinwesen eingebunden sein. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens hat in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung. Notwendig ist ein in den Institutionen des Aufwachsens verankertes verbindliches Konzept einer politischen Bildung im Jugendalter, das – neben der Aneignung von Wissen – zu einer eigenen Positionsfindung und zu demokratischer Handlungskompetenz beiträgt. Politische Bildung ist zu bedeutsam, als dass sie eher zufällig, sporadisch oder nur als „Surplus“ von ausgewählten Institutionen des Aufwachsens aufgegriffen wird.

Während auf der einen Seite Jugend in den Befunden der Jugendforschung mehrheitlich als durchaus politisch angesehen wird und sich in vielfacher Hinsicht auch immer wieder eine besondere Sensibilität Jugendlicher in gesellschaftlichen und politischen Fragen zeigt (vgl. Kap. 3), ist auf der anderen Seite nicht zu verkennen, dass dies keineswegs auf alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen zutrifft. Es gibt junge Menschen, die sich kaum für Politik interessieren, und es gibt Jugendliche, die in politischer Hinsicht zunehmend problematische Verhaltensweisen und Einstellungen zeigen, die sich auch in rechtsextremem, fremdenfeindlichem und demokratieablehnendem Gedankengut und Verhalten ausdrücken. Dies sind Hinweise darauf, dass in der politischen Bildung und vor allem in der Demokratiebildung von Jugendlichen Handlungsbedarf besteht, der von der Politik und von der pädagogischen Fachpraxis sehr viel stärker aufgegriffen werden muss, als dies in der jüngeren Vergangenheit der Fall war.

Demokratie ist nichts Selbstverständliches. Das ist die Botschaft der aktuellen politischen Lage, national wie international. Sie muss immer wieder neu hergestellt werden. Dazu müssen auch Jugendliche und junge Erwachsene bereit sein und befähigt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche und junge Erwachsene lernen, sich zu derartigen Themen selbst zu positionieren, mit der Möglichkeit, dadurch eine eigene

politische Haltung zu entwickeln und sich eine Rolle als aktive Bürgerinnen und Bürger einer demokratischen Gesellschaft anzueignen.

Demokratiebildung entsteht nicht von selbst. Von ganz wesentlicher Bedeutung ist eine „politische Kultur“, die für die Demokratie wirbt und sie nachhaltig sichern hilft. So vieldeutig der Begriff „Politische Kultur“ auch sein mag, er dokumentiert jedoch Haltungen und Erwartungen an die politischen Systeme, politische Entscheidungen so zu treffen, dass sie für die Gesellschaft nachvollziehbar werden. Jugend ist als Teil dieser Gesellschaft in die Artikulation und die Atmosphäre einer politischen Kultur eingebunden, sie ist Adressat und Gestalter zugleich.

Angesichts der Informationsvielfalt, der beschleunigten politischen Entscheidungsprozesse und ihrer Komplexität sowie der wachsenden internationalen und globalen Verflechtungen ist es – nicht nur für Jugendliche, aber für diese besonders – immer schwieriger, diese Prozesse zu durchschauen und sich zu positionieren. Zudem ist ihre Stellung im politischen System bis heute nicht eindeutig und widersprüchlich. So werden Jugendliche nur begrenzt als Personen wahrgenommen, die sich verantwortlich an Wahlen – Kommunal- und Landtagswahlen (in wenigen Bundesländern) einmal ausgenommen – beteiligen können. Erst mit der Volljährigkeit erhalten sie das passive und aktive Wahlrecht. Sie gelten bis dahin eher als Lernende, die eine politische Haltung und Meinung erst nach und nach entwickeln müssen und werden auch oftmals als nicht „reif genug“ angesehen. Dies jedoch ist ein Blickwinkel, der merkwürdigerweise nicht danach fragt, ob es nicht auch an der mangelnden konkreten Einbeziehung Jugendlicher in politische Entscheidungsprozesse fehlt und warum es kaum ernsthafte Angebote gibt, sich diese „Politikfähigkeit“ anzueignen.

Es ist nicht zu bestreiten, dass es – neben der Schule – zahlreiche Institutionen in außerschulischen Kontexten gibt, denen politische Bildung wichtig ist. Es fällt aber auf, dass die politische Bildung insgesamt kaum noch Gegenstand allgemeiner gesellschaftspolitischer oder fachpolitischer Debatten mit und zwischen Jugendlichen ist (z. B. auch in den Parteien und ihren Nachwuchsorganisationen). Nach und nach ist in der Gesellschaft und Politik das Bild einer „zukunftsgestaltenden Jugend“ verloren gegangen. Dieses Bild gibt es zumeist nur noch auf wenigen institutionellen „Inseln“ vor allem für jene Jugendlichen, die bereits ein Interesse an derartigen Fragen mitbringen.

Allerdings darf sich der Bezugsrahmen politischer Bildung nicht allein auf diese darauf spezialisierten politischen Institutionen konzentrieren. Demokratiebildung hat vielmehr auch solche gesellschaftlichen Bereiche in den Blick zu nehmen, in denen Jugendliche heute eher unbeteiligt bleiben und kaum als Gestalter auftreten (können). Hierzu gehören z. B. die betriebliche Arbeitswelt, das schulische und berufliche Übergangssystem, die Hochschulen ebenso wie auch die Bereiche des Wohnens, der Stadtentwicklung und nicht zuletzt der Schule. Auch die Medienpolitik und -anbieter haben Jugendliche nur als Adressaten und Adressatinnen im Blick. Dies sind essenzielle Felder des Aufwachsens, die auch die politische Sozialisation Jugendlicher beeinflussen, wenn sie als Orte der Teilhabe und Beteiligung verstanden und genutzt werden können.

Vor allem im Jugendalter treten lebensweltbezogene Aktions- und Ausdrucksformen stärker als politische Positionierungen hervor (vgl. Kap. 3 und 4). „Jugend ermöglichen“ bedeutet hier, jungen Menschen Möglichkeitsräume und politische Handlungsoptionen zu eröffnen, in denen sie sich erproben, positionieren, entscheiden und in denen sie so etwas wie eine demokratische Haltung und Handlungsfähigkeit erlangen können. Mit anderen Worten: Jugendliche müssen befähigt und in die Lage versetzt werden, sich in politische Entscheidungsprozesse einzufinden und einzumischen sowie an Zielvorstellungen und Umsetzungsprozessen mitzuwirken. Der Prozess der Selbstpositionierung verlangt geradezu nach einer Fähigkeit, Positionen auch öffentlich zu machen und zu vertreten. Es bedarf aber auch der Notwendigkeit, dass solche Möglichkeiten und Gelegenheiten tatsächlich bestehen.

Die Institutionen des Aufwachsens sind gefordert, mehr Zeit und Engagement in eine neue Kultur der politischen Bildung zu investieren und so eine demokratisch-offene Selbstfindung und Selbstpositionierung der Jugendlichen zu unterstützen. Dies gelingt nicht allein durch einige wenige, kurzfristig geförderte Projekte, sondern es bedeutet auch, anzuerkennen, dass politische Bildung neben der Aneignung von politisch relevantem Wissen und den damit verbundenen Wirkungen in der politischen Praxis immer auch Selbstpositionierungen eröffnen muss.

Grundprinzipien, auf die sich die politische Bildung bzw. die Politikdidaktik seit Mitte der 1970er Jahre im sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ mit Blick auf den schulischen Unterricht verständigten, bedürfen daher des neuen Nachdenkens und der Erweiterung. Damals einigte man sich auf das „Überwältigungsverbot“, also das Verbot der Indoktrination, auf die Beachtung kontroverser Positionen im Unterricht sowie auf die Befähigung der Jugendlichen, ihre eigenen Interessen zu erkennen. Politik ist und kann kein neutrales Feld sein, viel-

mehr gleicht sie einer Arena der argumentativen Auseinandersetzung, der Kontroversen um der Sache willen und des demokratischen Streits um Ergebnisse und Richtungen. Im Mittelpunkt stehen dann nicht mehr allein oder vordergründig die Aneignung von Techniken oder Verfahrensweisen politischer Entscheidungsfindung in Parlamenten und Gremien, sondern die Entwicklung einer demokratischen Haltung, einer eigenen, begründeten Meinung und einer Bereitschaft, sich als an der politischen Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen.

Im Kontext der Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse im Jugendalter ist eine integrierte politische Bildung in den alltäglichen „Arenen des Lernens“, der Schulen – insbesondere der Ganztagsschulen –, der Kinder- und Jugendarbeit sowie anderer sozialer Dienste und öffentlicher Einrichtungen gefordert. Dabei ist auch die mediale Alltagswelt Jugendlicher einzubeziehen. Dies zu ermöglichen, setzt nicht allein ein gesellschaftliches Bewusstsein über die fundamentale Bedeutung politischer Bildung im Jugendalter voraus. Es bedarf auch eines neuen Bewusstseins der Politik, „Jugend“ als jene Generation mit zukunftsrelevanter gesellschaftlicher Gestaltungs- und Verantwortungskraft zu verstehen. Jugend ermöglichen, bedeutet daher auch, Jugendlichen auf breiter Ebene Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme zu eröffnen, auch und vielleicht vor allem in jenen Institutionen, die für die genannten Kernherausforderungen von besonderer Bedeutung sind.

- **Beteiligung als Voraussetzung für demokratische Aneignungsprozesse**

  Beteiligung Jugendlicher an für sie zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und damit die Stärkung ihrer Rolle als gesellschaftlich handelnde Akteure ist wesentlicher Teil einer demokratischen Gesellschaft. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens und die verschiedenen Ebenen der Politik müssen sich daher daran messen lassen, inwieweit sie eine zivilgesellschaftliche Beteiligungs- und Verantwortungskultur im Jugendalter und bei jungen Erwachsenen stärken und Beteiligung ermöglichen. Hierzu gehören vor allem Gestaltungs- und Ermöglichungsräume, die zur Selbstpositionierung und Verselbstständigung Jugendlicher beitragen und so gestaltet sind, dass sie soziale Ausgrenzung und Diskriminierungen in den Beteiligungsprozessen vermeiden bzw. abbauen.

Es gehört zum Wesen einer demokratischen Gesellschaft, ihre Bürgerinnen und Bürger an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Vor allem in jüngster Zeit wird Beteiligung verstärkt als ein elementares Instrument zur Gestaltung öffentlicher Räume und Institutionen im politischen Raum, von Jugendlichen und ihren Organisationen eingefordert. Nicht allein deshalb, weil Jugendliche zu einer gesellschaftlichen Minderheit geworden sind, sie aber die Folgen politischer Entscheidungen in der Zukunft zu tragen haben, sondern auch, weil ihre Interessen und Bedürfnisse ernst genommen werden und sie die Chance haben müssen, diese auch adäquat einbringen zu können, selbst dann, wenn sie dabei die Grenzen der Durchsetzung der eigenen Vorstellungen erfahren. Beteiligung ist für sie ein zentraler Baustein einer demokratischen Kultur und damit zu einer manifesten Forderung geworden. Beteiligung hat viel mit Gelegenheiten zur Einbringung eigener Vorstellungen und Interessen zu tun, in der Schule, in der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen oder auch in den lokalen Politikstrukturen. Beteiligung zu ermöglichen ist eine Aufgabe, die alle Jugendliche adressiert. Hier aber bestehen erhebliche Lücken und Defizite.

Zudem wirken vorhandene und praktizierte Beteiligungsformate und -projekte häufig sozial selektiv. Die oftmals zu beobachtende Konzentration auf die Teilgruppe der engagierten Jugendlichen blendet aus, dass Jugendliche und junge Erwachsene aus benachteiligten Milieus und auch junge Menschen mit Migrationserfahrungen oft nicht in gleichem Maße in Beteiligungsformate vor Ort eingebunden sind bzw. sich dadurch angesprochen fühlen. So ist die Zusammensetzung der kommunalen Jugendparlamente häufig ein Spiegelbild dieser zielgruppenorientierten Konzentration. Will man das ändern, ist von dem Grundsatz auszugehen, dass Beteiligung nicht darauf reduziert werden darf, ob Jugendliche und junge Erwachsene sie wahrnehmen oder auch nicht, sondern dass alle Jugendlichen ein „Recht auf Partizipation“ haben und dieses Recht auch sichergestellt werden muss. Diese Perspektive wird auch mitunter mit Konzepten der „Demokratiebildung“ sowie dem Verweis auf die supranationalen Rechte von Kindern gemäß der UN-Kinderrechtekonvention verbunden. Das ist primär eine Aufgabe der Politik und des institutionellen Gefüges des Aufwachsens, denn sie müssen auch die Gelegenheiten und Formen der Partizipation bereitstellen. Darauf weisen auch die Jugendorganisationen in der Kinder- und Jugendarbeit immer wieder hin. Erforderlich ist daher eine grundlegende konzeptionelle Verankerung von Beteiligungsformaten im institutionellen Gefüge des Aufwachsens, insbesondere in den Schulen. Unübersehbar

aber ist, dass in dieser für Jugendliche zentralen Institution die Beteiligungsmöglichkeiten eher gering sind, sich auf die Schülermitverantwortung begrenzt und dies bisher kaum ernsthaft als veränderbar angesehen wird.

Immer wieder wird auf rechtliche Probleme verwiesen, wenn die Beteiligung Jugendlicher bei grundlegenden Entscheidungen gestärkt werden soll. Diese werden z. T. dann angeführt, wenn es um die Entscheidungshoheit der parlamentarisch gewählten Gremien geht. Auch geht es um formale Voraussetzungen, die Jugendliche kaum erfüllen können, wenn es um die Anerkennung und Akzeptanz der jugendlichen Forderungen geht. Zweifellos bedarf es hier einer Klärung entsprechender formaler Voraussetzungen.

Insbesondere besteht bei der Beteiligung ein Umsetzungs- und Gestaltungsproblem sowie – was noch schwerer wiegt – ein Ernsthaftigkeitsproblem. So stellen sich aktuell einige konzeptionelle wie grundsätzliche Fragen: Ist Beteiligung zu sehr ritualhaft oder zu pädagogisch angelegt? Was sind die konkreten Ergebnisse? Welche Beteiligungsformate werden „zugelassen“, und welche Rolle spielen die von Jugendlichen selbst gewählten Arenen der Positionierung in gesellschaftlichen und politischen Fragen? Ist das Erwartungsverhalten der Gesellschaft, dass Jugendliche sich an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen sollen, nicht auch als eine Zumutung zu verstehen? Und: Wie ernst nehmen Gesellschaft und Politik die Beteiligungswünsche und Forderungen junger Menschen?

Trotz mancher „Beteiligungsoffensiven“ in regionalen und überregionalen Kontexten bleibt vieles offen. Zu sehr sind zahlreiche Orte der Beteiligung eher noch Orte des Experimentierens und des Ausprobierens. So wichtig das im Einzelfall durchaus ist, so wenig aber enthalten diese Formate nachhaltige Entscheidungs- bzw. Mitwirkungsmöglichkeiten. In vielen Projekten bleibt auch die Reichweite und Wirkung der Beteiligung ungeklärt. Es wundert daher nicht, dass die Teilnahmeintensität und die Motivation Jugendlicher in bisherigen Beteiligungsprozessen nicht besonders hoch sind, wenn kaum verantwortliche Einflussnahme gegeben ist.

Hier hat die Politik eine Bringschuld, die nicht durch weitere konzeptionelle Vorstellungen der Träger bzw. der Orte der Beteiligung kompensierbar ist: Sie muss Beteiligung junger Menschen so ernst nehmen, dass eine Beachtung und Berücksichtigung der Belange stattfindet, die in diesen Formen geäußert werden. Beteiligung zu realisieren und wirksam zu gestalten, ist allerdings auch voraussetzungsreich. Erforderlich sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Können, Zeit, Ausdauer, Kontinuität etc., über die junge Menschen verfügen bzw. die sie sich im Prozess der Beteiligung aneignen müssen. Zugleich müssen sie aber auch lernen, einen eigenen Entscheidungswillen zu zeigen, Mehrheiten anzuerkennen, Verhandlungen zu führen und Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren.

Zur Unterstützung und Förderung von Beteiligung bietet sich die Umsetzung folgender Punkte an:

– Regelung von Beteiligung durch Gesetze (z. B. in Gemeindeordnungen, SGB VIII, Schulgesetzen).
– Unterstützung durch Verfahren und verfasste Gremien (z. B. Hilfeplanung, Beschwerdeverfahren, Schülermitverwaltung, Jugendringe).
– Konkretisierung von Beteiligungsrechten und -verfahren in Konzepten und Leitbildern, in denen thematisiert wird, dass das Beteiligungsverständnis den übergreifenden Anforderungen entspricht, sowie Formen, in denen von allen Beteiligung verwirklicht werden kann.

„Beteiligung ermöglichen“ erfordert ein klares Konzept, in dem eindeutige Wege zur Entscheidungsfindung markiert und auch tatsächliche Einflussnahme auf Entscheidungen vorgesehen ist. Vor allem muss Beteiligung ergebnisorientiert und wirksam sein.

➢ **Die Jugend und ihre Rechte**

Jugend ist im Recht nur sehr vage und uneinheitlich bestimmt, was auch dazu führt, dass Jugendliche ihre Rechtspositionen kaum kennen. Jugend zu ermöglichen, bedeutet aber, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich ihrer Rechte bewusst sind und sicher sein können, dass ihnen die Realisierung dieser Rechte nicht verwehrt wird. Diesbezüglich fehlt es an einer angemessenen Transparenz und an Wegen, junge Menschen über ihre Rechte in Kenntnis zu setzen. Es bedarf daher sowohl einer verbesserten Darstellung und Vereinheitlichung der wichtigsten Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch ihrer gezielten Vermittlung im Jugendalter. Dabei muss zugleich geklärt werden, wie diese Rechte geschützt und auch von den jungen Menschen selbst durchgesetzt werden können.

Wenn über Jugend und ihre Rechte in den politischen Arenen beraten wird, ist die Debatte eher von der verfassungsrechtlichen Perspektive eines geregelten Vorrangs des Elternrechts sowie einer sogenannten. mangelnde

Reife von Jugendlichen für letztgültige Entscheidungen bestimmt. Doch selten wird dabei das Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Rechten Jugendlicher und ihrem sozialen Umfeld sowie dem institutionellen Gefüge des Aufwachsens reflektiert. Zudem fehlt es hinsichtlich der Rechte junger Menschen an einer kohärenten Struktur und Darstellung. Besonders intransparent stellt sich die Situation für geflüchtete junge Menschen dar, die ihre rechtlichen Möglichkeiten und Handlungsoptionen sowie die gesetzlichen Rahmungen ihres Aufenthalts – beginnend vom Status bis zu den Durchsetzungsmöglichkeiten – kaum oder nur in Ansätzen kennen können.

Seit Jahren ist die Diskussion um die Kinderrechte in Deutschland ein zentraler Gegenstand in den (fach)politischen Auseinandersetzungen. Eine explizite rechtliche Rahmung von „Jugend“ gibt es aber nicht, sieht man einmal von den sozialgesetzlichen Regulationen insbesondere im Kinder- und Jugendhilfegesetz, dem Jugendschutz sowie dem (Jugend-)Strafrecht ab. „Jugendrechte“ sind kaum definiert und schon gar nicht überschaubar. Die Sachverständigenkommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht hat ein einheitliches Jugendgesetzbuch gefordert und in Bezug auf die Rechtstellung von Kindern und Jugendlichen festgestellt, dass es daher auch zu Rechtsunsicherheiten kommt und es an Kompatibilität der gesetzlichen Regelungen mangelt. Generell gilt, dass die Rechtstellung Jugendlicher und junger Erwachsener auch über die Sozialgesetzgebung hinaus systematisch analysiert und kohärent weiterentwickelt werden sollte.

Vor allem die Erwartungen an Jugendliche und junge Erwachsene im Kontext der Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse erfordern, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Rechte kennen (können). Dies ist aber – jedenfalls für einen großen Teil von ihnen – heute kaum möglich. Für sie haben „Jugendrechte“ weder ein Gesicht, noch haben sie einen wirklichen von den jungen Menschen sozial und politisch erkennbaren Alltagswert in Bezug auf ihre Realisierung. Schaut man beispielsweise auf die schulrechtlichen Regelungen, so sind sie dem öffentlichen Verwaltungsrecht zugeordnet, in ihren Wirkungen berühren sie insbesondere ganz wesentlich die Rechte und Pflichten von Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerin bzw. Schüler.

Zwar kommt dem Grundrecht auf Selbstentfaltung nach Art. 2 Abs. 1 GG auch in der Schule eine besondere Bedeutung zu, doch in der konkreten Ausgestaltung fehlt es oftmals an einer Haltung, derzufolge Schülerinnen und Schüler Träger von Rechten und handelnde Akteure in eigener Sache sind. Insbesondere die vielfältigen – auch grundgesetzlich abzuleitenden – Rechte sind Jugendlichen bis heute kaum bekannt gemacht worden. So greifen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens viele rechtliche Regulationen ineinander, ohne dass diese hinsichtlich ihrer Konsequenzen für den Alltag der jungen Menschen zu durchschauen sind. So ist beispielsweise das schulische und berufliche Übergangssystem von einer rechtlichen Komplexität gekennzeichnet, die häufig in ihrer Bedeutung für den Alltag junger Menschen nicht einmal von Fachkräften verstanden wird. Wie Jugendliche und junge Erwachsene hier ihre Rechte kennen können sollen, bleibt offen.

Eine derartige Beobachtung könnte auch auf andere Rechtsgebiete übertragen werden, etwa auf das Arbeits-, Verwaltungs-, Bau-, Gesundheits-, Jugendschutz- oder das Strafrecht. Völlig unüberschaubar sind zudem die Rechtsfelder des Medienrechts, wie sie in den Datenschutz- und Verbraucherschutzregeln sowie dem Urheberrecht bestehen.

In diesem Dschungel von Rechten für Jugendliche fehlt es an zweierlei:

– an einer übersichtlichen und transparenten Darstellung der wichtigsten gesetzlichen Rahmungen von Jugend, einer Aufklärung über die Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den verschiedenen Rechtsfeldern sowie einer Klärung der Friktionen zwischen diesen Rechtsgebieten;
– an klaren und eindeutigen Hinweisen über die Anwendung und Durchsetzung dieser Rechte, da dies erforderlich wäre, wenn es gilt, die höchstpersönlichen Rechte junger Menschen zu stärken.

Diese zwei Bedingungen sind schon deshalb von besonderer Bedeutung, weil sich im Gesetz verankerte, für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen geltende, Rechte in der Lebenswirklichkeit von jungen Menschen eher als „losgelöst von den materiell gegebenen, je konkreten Möglichkeiten zu ihrer Realisierung“ erweisen. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich auch die Forderung nach einem verbindlichen Ombudschaftswesen entwickelt, die bislang zwar vorrangig auf das Feld der Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtet ist, allerdings auch die anderen Bereiche des institutionellen Gefüges des Aufwachsens einbeziehen sollte.

8.2 Das institutionelle Gefüge des Jugendalters – Herausforderungen

Nachdem Eckpunkte einer Politik des Jugend- und jungen Erwachsenenalters zu Beginn des 21. Jahrhunderts beschrieben wurden, die – aus der Sicht der Sachverständigenkommission – von der Sozial-, Bildungs-, Medien- und Jugendpolitik sowie der Fachöffentlichkeit aufgegriffen werden sollten, werden im Folgenden zentrale öffentliche Handlungsfelder des Jugendalters im institutionellen Gefüge des Aufwachsens im Vordergrund stehen, die entweder durch den Berichtsauftrag vorgegeben wurden – Ganztagsschule und Kinder- und Jugendarbeit – oder aber für die Bearbeitung prekärer Lebenskonstellationen – soziale Dienste im Jugendalter – von elementarer Bedeutung sind. Auch diese Felder werden entlang zuspitzender Thesen entfaltet, die wiederum Handlungsempfehlungen enthalten.

8.2.1 Die Ganztagsschule des Jugendalters

➢ **Jugend in und um Ganztagsschulen ermöglichen**

Ganztagsschulen erweisen sich vor allem als ein Bildungs- und Betreuungsangebot im Grundschulalter, während es im frühen Jugendalter deutlich weniger in Anspruch genommen wird. Den Ganztagsschulen fehlt es offensichtlich an einem Profil bzw. Konzept, das auch Jugendliche anspricht und ihre Bedürfnisse mit den schulischen Belangen in einen konstruktiven Zusammenhang bringt. Hier sind zukünftige Konzeptionen von Ganztagsschulen gefordert, die Kernherausforderungen des Jugendalters über die Qualifizierungsprozesse hinaus mitzugestalten.

Mit ihrem gemeinsamen Beschluss im Jahre 2004 haben die Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz nicht nur die bildungspolitische Bedeutung der Ganztagsschule betont, sondern zugleich auch darauf hingewiesen, dass die Ganztagsschule im Kern multiprofessionell ausgerichtet sein sollte. Mit dieser Zielsetzung war die Erwartung verbunden, dass Ganztagsschulen mehr sein sollen als ganztägiger Unterricht. Nach inzwischen mehr als zehn Jahren Auf- und Ausbau der Ganztagsschullandschaft ist jedoch festzuhalten, dass – bezogen auf die Schulen der Sekundarstufe I – die Ganztagsschulentwicklung immer noch relativ am Anfang steht. Zwar hat sie sich zahlenmäßig deutlich gesteigert, dennoch prägt sie das Jugendalter zeitlich und qualitativ weit weniger als vielfach erwartet oder angenommen wurde. Insgesamt dürfte die diagnostizierte Scholarisierung oder Institutionalisierung des Jugendalters durch die breite Einführung der G8-Gymnasien stärker geprägt werden als durch die Ganztagsschule im Jugendalter.

Auffällig ist bei dieser Entwicklung, dass es – auf Ebene der einzelnen Bundesländer – immer noch an einem verbindlichen und die Ganztagsschule inhaltlich formenden pädagogischen Konzept fehlt, das sowohl auf eine Verschränkung der unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Lernfelder abzielt als auch die schulischen Lern- und Bildungsziele für das Jugendalter entsprechend erweitert. So zeigt sich, dass in den höheren Jahrgangsklassen der Sekundarstufe die Teilnahme der älteren Jugendlichen am Ganztagsbetrieb unübersehbar zurückgeht. Das hängt vermutlich auch damit zusammen, dass es aus Sicht der Jugendlichen oftmals an der Passung der Angebote und Inhalte mit eigenen Interessen und Bedürfnissen, an Rückzugsräumen und Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten fehlt. Aber auch die Realisierung von Interessen an anderen Orten, die sich aus Sicht der Jugendlichen dort möglichweise besser umsetzen lassen, spielt dabei eine Rolle. Hier kollidiert die praktische Ausgestaltung der Ganztagsschule augenscheinlich mit den Interessen der Jugendlichen und dem pädagogischen Ziel, Jugendliche zugleich auch in den Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozessen zu stärken.

Wenn Schulen neben den unterrichtsbezogenen Pflichtanteilen die Jugendlichen auch für die außerunterrichtlichen Ganztagsangebote gewinnen wollen, wird eine Öffnung der Schule notwendig, indem sie sich zugleich als ein Lebensort von Jugendlichen versteht, an dem auch „Jugend ermöglicht“ wird. Mehr als bisher muss daher die Ganztagsschule sich den Kernherausforderungen im Jugendalter zuwenden und sich in ihren pädagogischen Konzeptionen daran orientieren. Das bedeutet, dass Jugendliche in ganztägigen Schulsettings mehr benötigen als Unterricht mit einem unverbindlichen Anhängsel an Freizeitangeboten am Nachmittag, um sich dadurch entsprechend qualifizieren, positionieren und auch selbstständiger handeln zu können. Das Projekt „Ganztagsschule“ muss sich in seinem Grundgefüge neuen Formen des Lernens und der Bildung öffnen und sich stärker mit den Kernherausforderungen des Jugendalters auseinandersetzen.

Vor allem die offenen Ganztagsschulmodelle befördern durch ihre additiv konzipierten Angebote eher eine Trennung zwischen den formalen und non-formalen Lern- und Bildungssettings. Mit Blick auf die Kernherausforderungen des Jugendalters sind die Ganztagsschulen gefordert, im Sinne eines erweiterten Bildungs- und Lebensortes für die verschiedenen Altersstufen, mehr Anschlussfähigkeit zu erreichen, damit sie von Jugendlichen auch als Bereicherung wahrgenommen werden. Dies umfasst dann auch außerunterrichtliche Bildungsangebote, an deren Gestaltung Jugendliche sehr viel mehr mitwirken können, also Angebote, die jenseits unterrichtsnaher Inhalte zusätzliche Bildungsmöglichkeiten eröffnen, aber auch jene Bereiche berücksichtigen, die Jugendliche als Erholung sowie als Rückzugs- und Erprobungsräume wahrnehmen.

Eine Ganztagsschule muss somit auch für Jugendliche attraktiv sein und darf nicht allein darauf setzen, dass sich Jugendliche zur Teilnahme „verpflichtet“ fühlen. Vielmehr muss sie versuchen, älter werdende Jugendliche aktiv für ihre Teilnahme zu gewinnen, sofern man den Anspruch einer ganztägigen Schule in diesem Alter nicht generell aufgeben will. Dies kann sie aber nur, wenn sie die Vorstellungen und Interessen der Jugendlichen mit einbezieht und in dieser Hinsicht attraktiv bleibt. Es sollte ihr zumindest nicht gleichgültig sein, wenn Schülerinnen und Schüler im Zuge des Älterwerdens das Interesse an der Ganztagsschule und ihren Angeboten allzu schnell verlieren, zumindest nicht, solange dies nicht als Ausdruck der Verselbstständigung verstanden werden kann.

Derzeit deutet sich anhand der Daten der KMK an, dass die Ganztagsschule in der Sekundarstufe eher an jenen Schulen „voll gebunden“ angeboten und damit verpflichtend wird – den Hauptschulen, den Förderschulen sowie den Schulen mit mehreren Bildungsgängen –, in denen jenseits der Gymnasien eine entsprechende Einwirkung auf diesen Teil der Jugendlichen gewünscht wird. Hiermit würde die Idee der Ganztagsschule aber zu einer sozial selektiven, weitergehenden Institutionalisierung des Jugendalters und zu einem Instrument der Disziplinierung umdefiniert. Mit anderen Worten: Die Chance der Ganztagsschule, andere Themen und Formate der Bildung für Jugendliche generell anzubieten und zugleich eine stärkere Öffnung der Schule zu non-formalen und informellen Bildungsprozessen zu erreichen, ginge so verloren – verbunden mit der zusätzlichen Stigmatisierung einzelner Schultypen. Stattdessen müssten Ganztagsschulen – im Sinne einer jugendorientierten Schule – versuchen, sowohl die individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu unterstützen als auch eine generell verbesserte Anerkennungskultur für alle Jugendlichen zu entwickeln, die über die allein unterrichtsbezogene Leistungsanerkennung hinausweist und zusätzliche Selbstwirksamkeitserfahrungen durch ein erweitertes Spektrum an Themen, Inhalten, Angeboten und Gestaltungsräumen ermöglicht.

➢ **Mit Ganztagsschule sozialer Bildungsbenachteiligung entgegenwirken**

Mit Ganztagsschulen wurde u. a. auch die Hoffnung verbunden, sozialen Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken zu können. Die Aufgabe, „Jugend ermöglichen“, bedeutet dabei, auch diejenigen Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern, die größere Schwierigkeiten haben, Schule für sich selbst erfolgreich zu gestalten. Dieses Ziel wird jedoch nur dann erreichbar sein, wenn es gelingt, Lernstrukturen zu schaffen, die an den Lebenslagen und den vorhandenen Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen anknüpfen.

Bisherige Befunde zur Wirkung und zu den Effekten der Ganztagsschulen zeigen, dass es vorerst nicht auf breiter Ebene gelungen ist, durch die Ganztagsschule soziale Benachteiligungen in unterrichtsbezogenen Lern- und Bildungsprozessen abzubauen. So zeigen sich bislang nur wenig Veränderungen, und wenn, dann vor allem darin, dass bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungsangebote (Sport, Musik, Kunst) auch Kindern und Jugendlichen aus ressourcenärmeren Elternhäusern zugänglich werden, die sie sonst nicht hätten. Angesichts der inzwischen mehr als zehnjährigen Erfahrung mit Ganztagsschulen in der Sekundarstufe bedarf es daher einer intensiven Überprüfung der Grundstrukturen und der pädagogischen Konzepte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit.

Im Sinne eines Ausgleichs von Bildungsungleichheiten geht es in Sachen Ganztagsschule v. a. darum,

– Zugänge unabhängig von sozialer Herkunft und familialem Hintergrund zu ermöglichen,
– Ausgrenzung und Diskriminierung in der Schule auf allen Ebenen zu verhindern,
– individuelle Leistungen zu fördern und Ganztagsschulzeiten auch dazu zu nutzen, mit anderen Lernformen und anderen Zeitstrukturen Lernschwierigkeiten zu begegnen und individuelle Zugänge und Begabungen zu fördern, und

– die unterrichtsbezogenen Bestandteile der Konkurrenz zwischen den Jugendlichen auch durch außerunterrichtliche Möglichkeiten der Gemeinschaftserfahrung zu kontrastieren.

Die wiederholt festgestellte schulische Reproduktion sozialer Ungleichheit wird jedenfalls nicht automatisch dadurch gemindert, dass Schule ganztägig organisiert wird. Dazu bedarf es zusätzlicher diversitätssensibler pädagogischer Konzepte, die nicht allein auf Unterricht und formale Bildungsprozesse ausgerichtet sind, sondern dezidiert auch die Potenziale außerunterrichtlicher Angebote einbeziehen. So könnte einer Tendenz, den Schul- und Bildungserfolg allein der persönlichen Verantwortung des einzelnen Jugendlichen zuzuschreiben, zumindest ansatzweise entgegengewirkt werden, auch wenn Schule gewiss nicht die gegebenen ungleichen Lebenslagen der Jugendlichen aufheben kann.

Eine besondere Herausforderung für Ganztagsschulen ist in diesem Zusammenhang die Inklusion. So sehr zu begrüßen ist, dass sich die Regelschule für neue Integrationsmodelle öffnet, so problematisch ist die Engführung der Inklusion auf die Förderung im Unterricht. Der Grund liegt auch in den unterschiedlichen Zuständigkeiten für die Finanzierung. Hier fehlt es an einer ressortübergreifenden Rahmung, die die Ganztagsschule zwischen Unterricht und Angeboten als eine Einheit versteht und dementsprechend auch Fragen der Finanzierung regelt. In diesem Zusammenhang erfordern die Inklusionsbestrebungen sowohl von der Kinder- und Jugendhilfe als auch vonseiten der Schule neue Handlungskonzepte und von der rahmensetzenden Politik eine bessere Passung der gesetzlichen Vorgaben.

Dazu gehören nicht nur die infrastrukturellen Voraussetzungen und die Kompatibilität der Finanzierungssysteme, sondern auch die gemeinsame Fortbildung der nicht-unterrichtenden Fachkräfte und des Lehrpersonals sowie die Beachtung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Schule und den außerschulischen Kooperationspartnern. Die immer wieder diskutierte „Große Lösung“, also die Integration der Leistungen von jungen Menschen mit Behinderungen in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe müsste dabei in Bezug auf die Finanzierungszuständigkeiten auch die von vielen Seiten geforderte Poollösung für Schulassistenzen berücksichtigen. Insgesamt bedarf es aber u. a. einer genaueren Analyse möglicher inklusionshemmender Bedingungen sowie der Entwicklung einer verbesserten Abstimmung zwischen den außerunterrichtlichen Fachkräften und dem Lehrpersonal. Insoweit gilt es, einer „Kultur der Inklusion“ näherzukommen, die Wege gemeinsamen Lernens und Lebens in der Ganztagsschule eröffnet. Gesetzliche Regelungen, wie sie die Politik vor allem anstrebt, die sich nur auf eine inklusive Unterrichtsschule beziehen und den Ganztag außen vor lassen, genügen nicht. In diesem Sinne bedürfte es daher auch einer gezielten Weiterentwicklung der Schulgesetze der Länder.

➢ **Ganztagsschulen als Orte politischer Bildung im Sinne von gelebter Mitbestimmung verstehen und konzipieren**

Politische Bildung ist bislang in der Ganztagsschule kein Schwerpunkt, nicht zuletzt auch aufgrund einer zu wenig ausgeprägten Beteiligungskultur. So hieße politische Bildung in der Ganztagsschule, im Lebens- und Lernort Ganztagsschule Beteiligung von Jugendlichen sehr viel konsequenter umzusetzen. Neben dem Erlernen politischer und gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Wirkungszusammenhänge wäre die Erfahrung der Relevanz des eigenen Handelns ein elementarer Zugang zu einer sehr viel umfassenderen politischen Bildung.

Schulen sind keine Orte (partei-)politischer Auseinandersetzungen. Sie sollten aber dennoch Gelegenheiten eröffnen, dass Jugendliche sich mit politischen Entwicklungen kritisch auseinandersetzen können. Daher sollten Ganztagsschulen auch zu Orten werden, an denen Jugendliche sich beteiligen und in politischer Mitgestaltung erfahren können. Eine Ganztagsschule kann diesen Ansprüchen besser gerecht werden als eine auf den Unterricht ausgerichtete Halbtagsschule. Politische Bildung sollte dabei nicht nur an die Alltagspraxis der Jugendlichen und ihren Lebenslagen anknüpfen, sondern auch ihre schulischen Erfahrungen, ihr Erleben virtueller Welten sowie die sozialräumlichen Umwelten der Ganztagsschulen einbeziehen.

Beteiligung kann demnach als ein Leitgedanke einer Ganztagsschule des Jugendalters definiert werden, die Wertebildung und Demokratiebildung sowie bürgerschaftliches Engagement fördert und die die Initiierung politischer Handlungsfähigkeit Jugendlicher als ein explizites Ziel aufgreift. Auf diese Weise würde politische Bildung in der Schule verstärkt zu einem integralen Bestandteil außerunterrichtlichen Lernens, würde zu einem gleichwertigen Lernfeld wie klassische Unterrichtsfächer, ohne selbst auf ein Unterrichtsfach reduziert zu werden.

Politische Bildung darf sich somit nicht auf die Vermittlung begrifflicher oder historischer Kenntnisse von Politik beschränken. Mit anderen Worten: Schule darf nicht „politikabstinent“ sein und Scheu vor politischen Posi-

tionierungen Jugendlicher haben. Daher bedarf es einer besonderen Betrachtung und Gewichtung der politischen Bildung, die als eine Art Dreiklang verstanden und gestaltet werden muss: Wissen über politische und sozialhistorische Zusammenhänge, Erwerb von demokratischen Werten, Überzeugungen und Haltungen sowie konkreten politikrelevanten Erfahrungen durch eigene Verantwortungsübernahme.

Die Ganztagsschule bietet hierfür – weil sie mehr Zeit zum Lernen und erweiterte Erfahrungsräume auch in Kooperation mit ihren Partnern eröffnet – neue Chancen und Möglichkeiten. So kann sie nicht nur eine Verbindung zwischen der unterrichtsbezogenen Aneignung von Wissen über Politik, ihren Abläufen, Strukturen und Wirkungsweisen einerseits und den handlungsorientierten Gestaltungsstrategien, z. B. das Einmischen in die Diskussionen um die Gestaltung eines Stadtteils, um Verkehrswegenetze etc. und auch über Beteiligungsformen an der Schule andererseits selbst herstellen. Es ist ihr auch möglich, gemeinsam mit Jugendlichen Formen der Mitbestimmung und Mitentscheidung zu erarbeiten, die auf eine beteiligungsorientierte Ganztagsschule ausgerichtet sind.

Nur wenn Schülerinnen und Schüler verantwortlich an der Ausgestaltung des Ganztags einbezogen werden und ihre Vorstellungen über die Form und die inhaltliche Ausrichtung einbringen können, wird ihr Interesse an politischer Bildung wachsen. Sich zu positionieren im demokratischen Miteinander und gleichzeitig einen Wert in diesen Handlungsformen zu entdecken, sind entscheidende Lernprozesse. Im Austausch und auch im Streit um unterschiedliche Meinungen, Haltungen und Interessen steckt die Chance zur Entwicklung einer pluralistischen Wertorientierung und einer Befähigung im demokratischen Handeln, in einer Zeit, in der Fremdenfeindlichkeit, Demokratiefeindlichkeit und Rassismus sich offensichtlich auch unter Jugendlichen zu verbreiten drohen.

- **Kinder- und Jugendhilfe als verantwortliche Mitgestalterin der Ganztagsschule**

  Bislang sind die Träger der Kinder- und Jugendhilfe keine zentralen Partner der Ganztagsschulen im Bereich der Sekundarstufe – schon gar nicht in ihrem schul- und bildungspolitischen Gesamtgefüge sowie in den daraus resultierenden Rahmenkonzepten für die (Um-)Gestaltung der Schulen. Dabei hat die Kinder- und Jugendhilfe – anders als andere Partner der Schule – ebenfalls einen expliziten gesetzlichen Auftrag zur Gestaltung förderlicher Bedingungen des Aufwachsens von jungen Menschen, der auch einen Gestaltungsauftrag der Rahmenbedingungen enthält. Allerdings fehlt es bislang an klaren normativen und gesetzlichen Vorgaben, wie Ganztagsschulen strukturiert und wie sie organisatorisch und inhaltlich konzipiert sein sollen.

Bilanziert man die Entwicklung der Ganztagsschule in der Sekundarstufe, so wird deutlich, dass eine konzeptionelle Orientierung oftmals fehlt und älter werdende Jugendliche immer weniger von Ganztagsangeboten angesprochen werden. Die Kinder- und Jugendhilfe kann hier auf Erfahrungen verweisen, insbesondere hinsichtlich des Ziels, eine strukturelle Verbindung zwischen verschiedenen Bildungsakteuren im Raum der Ganztagsschule zu erreichen. So bestehen z. B. in der Kinder- und Jugendarbeit Erfahrungen und Strukturen der Beteiligung und Bedürfnisorientierung, die sie in die Gestaltung von Ganztagsschulen einbringen könnte.

Allerdings müssten die Träger der Kinder- und Jugendhilfe dazu ihre Stärken präzisieren und konzeptionell weiterentwickeln, damit sie für eine Kooperation mit Ganztagsschulen und einer Verantwortungsübernahme im schulischen Raum attraktiv werden. Dies kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn auch zentrale Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe als Bausteine der Ganztagsschule berücksichtigt werden. Dabei rühren die Potenziale der einzelnen Arbeitsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe von ihren je spezifischen Bezügen zu Ganztagsschulen her: Die offene und die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit etwa steht vor anderen Herausforderungen einer Profilbildung als die Hilfen zur Erziehung oder die Jugendsozialarbeit. Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Kooperation zwischen den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und der Ganztagsschule ist, dass auch die Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Gestaltung der Ganztagsschule als ein relevantes Aufgabenfeld wahrnehmen.

Die Rahmenbedingungen für das Mitwirken der Kinder- und Jugendhilfe in den Ganztagsschulen der Sekundarstufe sind häufig unklar und werden eher als gegeben vorausgesetzt und wenig als eine Gestaltungsaufgabe betrachtet. Zudem haben sich bisher – nach einer ersten Euphorie – die Jugendämter nicht in dem Maße, wie erhofft und wie erforderlich, als eigene Akteure in den Prozess eingebracht. Das mag an den beschränkten personellen Ressourcen liegen. In kaum einem Jugendamt gibt es eine Organisationseinheit „Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe“, die entsprechend personell ausgestattet ist. Aber auch im Rahmen der Jugendhilfeplanung ist offensichtlich die Bereitschaft nicht sonderlich ausgeprägt, sich stärker in diesen Prozess einzubrin-

gen. Das mag auch daran liegen, dass in den meisten Städten der Schulverwaltungsblick zumeist noch dominiert.

Angesichts der bedeutenden Rolle der Jugendämter als „strategische Zentren für Kinder und Jugendliche“, wie der 14. Kinder- und Jugendbericht diese bezeichnet, sollte es aber möglich sein, dass sie sich stärker und konsequenter in Planungs- und Gestaltungsprozesse der Ganztagsschule einbringen. Eine punktuelle Verzahnung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sowie eine gemeinsam gestaltete lokale Bildungslandschaft erleichtert angesichts dieser Herausforderung einen Prozess geteilter Verantwortung in der Ganztagsschule und eröffnet so für alle Beteiligen Chancen und Potenziale.

Genauso stehen aber auch im Schulsystem Entscheidungen über die Entwicklung der Ganztagsschulkonzepte, den Ausbau und die Erscheinungsformen ganztägigen Lernens an, durch die eine nachhaltige Innovation von Schulen erst zum Tragen kommt. Die Einführung von Ganztagsangeboten an Schulen hat demgegenüber bislang noch keine systematischen und in der Breite erkennbaren Schulentwicklungsimpulse ausgelöst, die eine neue Qualität von Schule und eine Reform hin zum erweiterten Bildungs- und Lebensort Ganztagsschule erkennen lassen. Neben den Länderregelungen könnten gesetzliche Weiterentwicklungen in diesem Sinne auch zu einem erweiterten schulbezogenen Leistungssegment der Kinder- und Jugendhilfe beitragen, das Aufträge, Ziele und Vernetzungsbedingungen im Kontext von Ganztagsschule aktiv aufgreift. Nur so könnten Ganztagsschulen sukzessive zu Orten geteilter Verantwortung werden.

8.2.2 Der Ermöglichungsraum Kinder- und Jugendarbeit

➢ **Jugend in und durch Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen**

Die Kinder- und Jugendarbeit eröffnet ihrem Selbstverständnis zufolge jungen Menschen vielfältige Möglichkeitsräume zur Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung. Ihre Stärke im institutionellen Gefüge des Aufwachsens liegt darin, dass sie in einer Pluralität von Trägern die Heterogenität von Jugend und damit die unterschiedlichen Lebensformen Jugendlicher berücksichtigt und durch Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation neben der obligatorischen Schule wichtige zusätzliche Impulse setzen kann. In diesem Sinne muss sie sich immer wieder vergewissern, inwieweit sie diese konzeptionelle Orientierung einlöst und „Jugend ermöglicht“.

Kinder- und Jugendarbeit ist in allen Bundesländern und in den Kommunen ein Teil der kinder- und jugendpolitischen Infrastruktur, die mit ihren unterschiedlichen Angeboten einen bedeutsamen Teil junger Menschen erreicht und unterstützt. Sie ist somit ein fester Bestandteil im institutionellen Aufwachsen von Jugendlichen. Dies wird auch in Zukunft eine wesentliche Funktion der Kinder- und Jugendarbeit sein. Es wurde allerdings auch aufgezeigt (vgl. Kap. 6), wie sich diese Aufgaben verändert haben und um wie viel komplexer sie geworden sind.

Insofern ist Kinder- und Jugendarbeit heute mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Diese ergeben sich etwa aus kulturellen und sozialen Veränderungen, aus demografisch begründeten Entwicklungen oder aufgrund einer umfassenden Mediatisierung des Aufwachsens. Aber auch die Veränderungen der Schullandschaft, die Umstellung auf achtjährige Gymnasien ebenso wie der Ausbau der Ganztagsschulen, sowie nicht zuletzt die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen sind Rahmenbedingungen, zu denen sich die Kinder- und Jugendarbeit ins Verhältnis setzen muss. Mit anderen Worten: Sie muss sich – unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen Möglichkeiten – zu zukunftsrelevanten Orten des Aufwachsens entwickeln, der Jugendlichen und jungen Erwachsenen soziale Gelegenheiten und Möglichkeiten sichert und eröffnet, sich über die schulischen Qualifizierungsprozesse hinaus in Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozessen zu erfahren.

Die konzeptionellen und strukturellen Voraussetzungen sind in den einzelnen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit jedoch sehr unterschiedlich und auch nicht immer vergleichbar. Zwar sind die Zugänge im Grundsatz durch die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Selbstorganisation geprägt, dennoch unterscheiden sich die Orte, die fachlichen Orientierungen und die Zielgruppen bzw. die Besucherinnen und Besucher je nach Träger und inhaltlicher Ausrichtung, aber auch nach der Milieuzugehörigkeit bzw. der sozialen Herkunft der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die wachsende Vielfalt und Heterogenität der Jugendlichen hat für die Kinder-

und Jugendarbeit, die sich vom Anspruch her an alle Kinder und Jugendlichen richtet, zur Folge, diese Diversität auch konzeptionell aufzunehmen und umzusetzen.

Um diese Aufgaben sachgerecht bewältigen zu können, bedarf es aber auch einer angemessenen Ausstattung mit den dafür benötigten personellen und institutionellen Ressourcen, sodass ein in den letzten Jahren zu beobachtender Abbau bzw. eine wachsende Instabilität der Kinder- und Jugendarbeit diesem Ziel entgegensteht. Ein bundesweiter Blick auf die Entwicklung der Förderung weist zudem auf große Differenzen im Vergleich der Regionen und Kommunen hinsichtlich der Höhe und Stabilität der Förderung hin. Dies mag auch an den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Länder und Kommunen liegen. Dennoch ist kritisch festzustellen, dass es kaum ein anderes Praxisfeld in der Kinder- und Jugendhilfe gibt, das derart großen Schwankungen in der öffentlichen Förderung unterliegt, wie dies für die Kinder- und Jugendarbeit zutrifft.

Kommunen und Länder müssen sich bewusst sein, dass – bei aller Akzeptanz der finanzpolitischen Lage der öffentlichen Haushalte – eine qualifizierte Förderung der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen und das damit verbundene ehrenamtliche Engagement sich nicht nur an den Konjunkturen der öffentlichen Haushalte ausrichten kann. Damit würde der elementare Charakter einer Kinder- und Jugendarbeit negiert, den sie für das Aufwachsen junger Menschen hat. Dabei geht es nicht darum, einen „Wunschzettel“ der Kinder- und Jugendarbeit zu erfüllen, sondern verantwortungsvoll nach den Aufgaben, den Wirkungsweisen und den Herausforderungen durch den gesellschaftlichen Wandel sowie ihre künftige Bedeutung für das Aufwachsen junger Menschen zu fragen.

So erscheint es als geradezu paradox, dass einerseits von der Kinder- und Jugendarbeit erwartet wird, dass sie sich systematisch und kompetent in die Kooperation mit der Schule, insbesondere in die Ganztagsschule, einbringt, ihr aber andererseits die dazu erforderliche Stabilität der Förderung verweigert wird oder von ihr gar erwartet wird, diese Aufgabe ehrenamtlich und nebenher wahrzunehmen. Offensichtlich ist es auch der Kinder- und Jugendarbeit selbst – jedenfalls nicht in allen Regionen – bisher nicht gelungen, sich als eine wichtige Stimme im institutionellen Gefüge des Aufwachsens zu präsentieren und als solche auch angenommen zu werden. Politik muss sich deshalb fragen lassen, was ihr Beitrag zu einer Verbesserung und Kontinuität der personellen und finanziellen Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist. Eine zukunftsfähige und leistungsfähige Kinder- und Jugendarbeit benötigt jedenfalls eine ebenso leistungsfähige Basis, um die skizzierten Aufgaben auch meistern zu können.

- **Kinder- und Jugendarbeit und politische Bildung**

  Besonders durch die Ermöglichung der Verantwortungsübernahme im ehrenamtlichen Engagement eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit Jugendlichen Optionen sowohl zur sozialen als auch zur individuellen Positionierung und fördert damit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse. Sie stellt in diesem Sinne auch einen ganz grundlegenden Ermöglichungsraum dar, Demokratie zu erfahren und zu leben und sich in der Folge für die eigenen Interessen und auch die Interessen Dritter einzusetzen. Jugendlichen werden in der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Gelegenheiten und Räume eröffnet, ihre Positionen gemeinsam zu entwickeln, auszutauschen, zu diskutieren und zu reflektieren. Damit kann sie – anders und wirksamer als die herkömmliche Schule – politische Bildung und damit verbundene Handlungsoptionen konkret erfahrbar und erlebbar machen. Im Horizont der globalen Entwicklungen kommt der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit mehr denn je eine hohe Bedeutung zu.

Politische Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, damit junge Menschen politische Zusammenhänge verstehen und erfahren, sich dabei aber auch selbst ein Bild über politische Entscheidungen machen können, zu denen sie sich selbst positionieren müssen. Zugleich ermöglicht eine handlungsorientierte politische Bildung auch die Aneignung und Auseinandersetzung demokratischer Grunderfahrungen, durch die junge Menschen sowohl ein politisches Bewusstsein als auch die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und realisieren können.

In der Kinder- und Jugendarbeit ist nicht nur die Einübung demokratischer Verhaltensweisen und die Erfahrung streitiger Positionierungen möglich, sondern sie bietet zahlreiche Gelegenheiten, sich selbst in Entscheidungsprozesse einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Die Erfahrung, dass sich Jugendliche in gering standardisierten Settings Möglichkeitsräume eröffnen, die ihrem Streben nach Selbstbestimmung und Autonomie entsprechen und gleichzeitig wichtige Orte des Engagements und des demokratischen Lernens sind, ist hier von hoher Relevanz.

Dazu gehört für die Kinder- und Jugendarbeit, dass sie mit ihren offenen, selbst organisierten und wenig vorbestimmten Angeboten und Räumen an den Bedürfnissen und Interessen Jugendlicher ansetzt, zur Mitwirkung anregt und vielfältige Formen der Verantwortungsübernahme eröffnet. In diesem Kontext sollte die Kinder- und Jugendarbeit sich als Ort der Aneignung sozialer, (medien-)kultureller und politischer Kompetenzen in den Sozialräumen weiter profilieren und damit die Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung zu übernehmen, zu einem zentralen Baustein ihrer Arbeit machen.

Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit hat sehr viel mit Interessenvertretung und Verantwortungsübernahme sowie mit demokratischen Auseinandersetzungen und dem Einstehen für Entscheidungen zu tun. Derartige Prozesse und Erfahrungen haben zugleich eine große Bedeutung für die Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zum einen bieten sie Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen, zu demokratischer Teilhabe und auch zu Erfahrungen in der Vertretung eigener Interessen und/oder Interessen Dritter im Sinne demokratischer Grunderfahrungen, zum anderen erleben sie dabei selbst einen hohen Grad an Nützlichkeit und gesellschaftlicher Relevanz ihres Engagements. Junge Menschen können sich über diese Wege am ehesten zu eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln.

Diese Erfahrungen von Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und Lernen in Ernstsituationen sind zentrale Bausteine einer politischen Bildung Jugendlicher, die sich nicht auf Wissensvermittlung beschränkt. So kann Kinder- und Jugendarbeit direkt an der demokratischen Gestaltung des Gemeinwesens mitwirken, Jugendliche „mitnehmen“ und zur Mitwirkung befähigen. Handlungsoptionen zu entwickeln und zu erfahren, bedeutet aber auch, den „Ernstcharakter“ durch eine aktive politische Partizipation und Interessenvertretung auch gegenüber der Politik durchzusetzen und sich einzumischen in konkrete lokale Entscheidungsprozesse, die die Lebenslagen Jugendlicher und ihre Alltagsbedingungen des Aufwachsens direkt betreffen.

- **Die sozialpolitische Verantwortung der Kinder- und Jugendarbeit**

  Jugendliche, die in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen, bedürfen nachhaltiger Förderung und Unterstützung. Mit den daraus entstehenden Bedarfen sieht sich auch ein Teil der Kinder- und Jugendarbeit konfrontiert, neben der mobilen Jugendarbeit insbesondere die beruflich organisierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. Zum Tragen kommen dabei vor allem die präventiven und sozialintegrativen Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit. Zugleich entstehen auf diese Weise neue Berührungspunkte und Schnittstellen zwischen der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, die im Lichte der sozial- und bildungspolitischen Gesamtverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für das Aufwachsen von jungen Menschen neuen Klärungs- und Verständigungsbedarf aufwerfen. Die unterschiedlichen Formate der Kinder- und Jugendarbeit müssen in diesem Zusammenhang ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit dieser sozialpolitischen Verantwortung jeweils für sich ausloten. In Anbetracht einer wachsenden gesellschaftlichen Heterogenität und Vielfalt werden die Erwartungen an die Kinder- und Jugendarbeit in dieser Hinsicht eher zunehmen.

Zu den Veränderungen des Aufwachsens Jugendlicher zählt nicht nur eine zunehmende Scholarisierung des Jugendalters, sondern auch die zunehmende Herausforderung an alle Heranwachsenden, sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden, sich die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen und sich sozial zu integrieren. Dies gelingt vielen, aber längst nicht allen. Die Kinder- und Jugendarbeit hat in dieser Hinsicht mit ihrer Ausrichtung an Peerkulturen unterschiedliche und zusätzliche Möglichkeiten, junge Menschen bei diesen Herausforderungen zu unterstützen. Sie bewegt sich dabei in einem Verantwortungsbereich – über die advokatorische Rolle als Anwalt für diese Jugendlichen hinaus –, der ihr auch Möglichkeiten der Mitgestaltung des Alltagslebens benachteiligter junger Menschen eröffnet.

Unübersehbar steht Kinder- und Jugendarbeit dabei vor der Herausforderung, sich in Anbetracht der damit an sie herangetragenen gesellschaftlichen Erwartungen zu fragen, wie sie sich derartigen sozialintegrativen Aufgaben stellt. Dies ist, nicht nur für die beruflich ausgerichtete offene Kinder- und Jugendarbeit, seit jeher ein integraler Teil ihres Selbstverständnisses, vielmehr nimmt auch im Zuge inklusiver und diversitätsorientierter Konzepte in vielen projektförmig ausgerichteten Teilen der Kinder- und Jugendarbeit der Umgang und die Ausrichtung auf benachteiligte Jugendliche in prekären Lebensverhältnissen zu.

In diesem Sinne werden die Übergänge der Kinder- und Jugendarbeit zur Jugendsozialarbeit fließender, wird zunehmend unklar, wo Jugendarbeit aufhört und Jugendsozialarbeit anfängt. Obgleich dabei üblicherweise die

Trennung zwischen einer beruflich und einer ehrenamtlich ausgerichteten Kinder- und Jugendarbeit eine wichtige Einflussgröße darstellt, an der sich die Möglichkeiten und Grenzen einer sozialpädagogischen ausgerichteten Fachlichkeit der Kinder- und Jugendarbeit bestimmen lassen, erhalten auch die Fragen der projektförmigen Angebote und die Formen des Engagements hierbei einen besonderen Stellenwert. Insgesamt können Gleichaltrigenkontakte und die außerfamilialen wie außerschulischen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit für die Frage der Entwicklung, der Förderung und der Selbstpositionierung von Jugendlichen eine Schlüsselrolle erlangen. Dies gilt nicht zuletzt für Jugendliche, die aufgrund prekärer Lebensverhältnisse auf Unterstützung angewiesen sind. In diesem Sinne verkörpern Teile der Kinder- und Jugendarbeit auch eine sozialpädagogische Fachlichkeit mit einer unübersehbaren Nähe zur Jugendsozialarbeit, die mit einer sozialpolitischen Verantwortung für marginalisierte und benachteiligte Jugendliche einhergeht.

➢ **Kinder- und Jugendarbeit – ein Baustein zur Weiterentwicklung der Ganztagsschule**

Das Verhältnis der Kinder- und Jugendarbeit zur Ganztagsschule in der Sekundarstufe bleibt schon aufgrund der gegebenen Unterschiede und der qualitativ ungleichen Ausstattung ihrer Bereiche ein ambivalentes. So ist es praktisch nicht möglich, sich allein mit Ehrenamtlichen auf Dauer verantwortlich in die Gestaltung der Ganztagsschule einzubringen. Wenn sie sich einbringen soll, dann bedarf es sowohl entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen als auch der Anerkennung des Eigensinns der Kinder- und Jugendarbeit durch die Schule. Die Kinder- und Jugendarbeit kann dabei ebenso wenig auf bloße Betreuung reduziert werden wie auf die Rolle eines Freizeitanbieters. Allerdings kann und sollte die Kinder- und Jugendarbeit – soweit dies möglich ist – offensiv Handlungskonzepte zu ihrer Rolle in der Ganztagsschule entwickeln und einbringen. Dies wird man jedoch nicht von allen Trägern gleichermaßen erwarten können.

Das Zusammenwirken der Kinder- und Jugendarbeit mit der Ganztagsschule in der Sekundarstufe ist, wie die Bilanz zeigt (vgl. Kap. 5), längst nicht so intensiv, wie es häufig angenommen wird. Träger der Kinder- und Jugendarbeit bringen sich sehr unterschiedlich ein, z. T. im Rahmen der Übernahme von Betreuungszeiten in den Räumen der offenen Jugendarbeit, z. T. im Rahmen von Projekten am Nachmittag in der Schule. Dabei zeigen die vorliegenden Befunde, dass von stabilen Kooperationen im Sinne gemeinsamer Zielsetzung und gemeinsamer Verantwortung kaum gesprochen werden kann. So fehlt es z. B. bislang an Konzeptionen und einer Verständigung darüber, welche strukturelle Rolle die Kinder- und Jugendarbeit in einer Ganztagsschule einnehmen sollte und vor allem, wie es gelingen kann, dabei ihre fachliche und jugendpolitische Identität zu erhalten. Eine Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit kann nicht voraussetzungslos und unverbindlich gestaltet werden. Hier bedarf es einer strukturellen Rahmung und verbindlicher Absprachen.

Es wundert daher nicht, dass die Kinder- und Jugendarbeit bisher eine ambivalente Haltung gegenüber ihrer Mitwirkung an Ganztagsschulen in der Sekundarstufe einnimmt, auch wenn dies nicht für alle Träger gleichermaßen gilt. Die ambivalente Haltung dokumentiert aber auch, dass sie sich bisher nicht eindeutig eingebracht hat und weiterhin um ihre Positionierung ringt. Neben der Frage des hierarchischen oder nicht-hierarchischen Verhältnisses bleibt häufig unklar, was die Schule von ihr erwartet, welche Räume der Eigenständigkeit sie ermöglicht und was die Kinder- und Jugendarbeit als non-formaler und informeller Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse in die Ganztagsschule auch tatsächlich einbringen kann. Offene Lernsettings der Kinder- und Jugendarbeit und die Beteiligungsformen Jugendlicher könnten dabei die besonderen Lernmöglichkeiten ausmachen, die auch ein Gewinn für die Gestaltung von Ganztagsschulen sein können und die nicht zwangsläufig in Schulgebäuden stattfinden müssen. Dadurch könnte die Ganztagsschule für Jugendliche attraktiver werden. Schule muss dabei anerkennen, dass eine „verschulte“ Kinder- und Jugendarbeit wenig Sinn macht. Kinder- und Jugendarbeit muss ihrerseits aber auch anerkennen, dass sie nicht die „bessere Schule“ sein kann.

8.2.3 Soziale Dienste im Jugendalter

➢ **Jugend ermöglichen in prekären Lebenskonstellationen**

Jungen Menschen in prekären Lebenskonstellationen Jugend zu ermöglichen, liegt in der öffentlichen Verantwortung des sozialen Rechtstaats. Soziale Dienste haben mit ihren sozialpädagogischen Zugängen für junge Menschen hier eine besondere Verantwortung. Entsprechend sollten sie mit dafür Sorge tragen, dass Jugend eine soziale Verwirklichungschance für junge Menschen in

prekären Lebenskonstellationen wird. Es ist die gerechtigkeitspolitische Nagelprobe der Sozial- und Jugendpolitik, ob dies gelingt.

Durchgehend wurde in diesem Kinder- und Jugendbericht deutlich, dass die Veränderungen des Jugendalters in den Diskussionen um die Gestaltung der sozialen Dienste und der Sozialpolitik bisher kaum Berücksichtigung gefunden haben. Es ist eine grundlegende Sensibilisierung der sozialen Dienste für die alltäglichen Herausforderungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erforderlich sowie eine Vergewisserung, wie die sozialen Dienste die Kernherausforderungen – Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse – des Jugendalters mitgestalten. Die sozialen Dienste und insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe sind ein fester Bestandteil im institutionellen Gefüge des Aufwachsens und hier vielfältig mit den Bildungsinstitutionen, aber auch mit Betrieben und zivilgesellschaftlichen Akteuren verbunden. Ohne die ausdifferenzierte Struktur der sozialen Dienste ist das institutionelle Gefüge des Aufwachsens gegenwärtig in seiner Regelstruktur nicht vorstellbar.

Augenblicklich erscheint eine stärkere sozialpolitische Rückbindung der sozialen Dienste im Jugendalter erforderlich. Zum Beispiel sind Jugendliche in den Hilfen zur Erziehung häufig in Armutslagen aufgewachsen. Mit anderen Worten: Prekäre Lebenskonstellationen gehen oft mit Armutslagen einher. Dies gilt ähnlich auch für Teile der jungen Menschen mit Behinderung. Auch die inklusive Beschulung hat bisher keine Debatten darüber ausgelöst, was unternommen werden soll, damit Behinderung nicht weiterhin zu einem zusätzlichen Armutsrisiko wird.

Bisher wird nur unzureichend den sozialen Ungleichheiten im Aufwachsen von jungen Menschen begegnet. Dies bedeutet auch, dass die Entwicklung von inklusiven Sozialen Diensten nicht mit Zuständigkeitsklärungen enden kann, sondern diese eigentlich erst der Ausgangspunkt sind, um eine diversitätssensible Sozial- und Bildungspolitik des Jugendalters zu entwerfen, die an den Lebenslagen und den alltäglichen sozialen Chancen und Barrieren der jungen Menschen anknüpft. Hier ist intensiv eine neue Diskussion zu beginnen, die junge Menschen mit Behinderungen ebenfalls zunächst als Jugendliche und junge Erwachsene mit allen Rechten und auch Herausforderungen betrachtet.

Auch in den gesundheitsbezogenen Diensten wird immer deutlicher, dass eine verengte Perspektive auf das Jugendalter allein als biophysisch-zentrierte Adoleszenz kaum den alltäglichen Herausforderungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen angemessen gerecht wird. Es sind darum z. B. erste Ansätze einer Transitionsmedizin oder Transitionspsychiatrie weiterzuentwickeln, in denen die Gesundheit von jungen Menschen stärker im Kontext ihrer Lebenslagen und soziale Übergänge z. B. im jungen Erwachsenenalter gesehen werden. Hier hat der 13. Kinder- und Jugendbericht bereits entscheidende Hinweise für eine salutogenetisch begründete Perspektive in den gesundheitsbezogenen Diensten sowie der Kinder- und Jugendhilfe gegeben, die aber für das Jugendalter bisher nicht systematisch entfaltet wurden.

Zudem ist zu diskutieren, ob nicht viele Phänomene, wie z. B. hohe Abbruchquoten im Jugendalter in den Hilfen zur Erziehung, zu wenig vor dem Hintergrund der Veränderungen im Jugendalter diskutiert werden. In diesem Kontext ist es nicht weiterführend, wenn die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung eher eine klientelisierende Perspektive betont und vor allem die Diagnostik der zu „behandelnden“ Phänomene ausdifferenziert wird, anstatt sozialpolitische und sozialpädagogische sowie integrierte Ansätze zu stärken. Auch eine Orientierung an den ICF-Kategorien (vgl. Kap. 7) würde diese Tendenz der Klientelisierung verstärken.

Im Jugendalter sind vor allem auch Hilfen erforderlich, die – ausgehend von dem individuellen Rechtsanspruch auf Hilfe – an der sozialen Bewältigungslage des Jugendlichen oder jungen Erwachsenen ansetzen und zurückhaltend mit diagnostischen Zuschreibungen umgehen, wie es mit der Hilfeplanung im SGB VIII bisher zumindest angelegt war. Entsprechend sind bei den Hilfen zur Erziehung nicht nur die Elemente wie „Entwicklung“ und „Teilhabe“ vorzuhalten, sondern insbesondere mit Blick auf das Jugendalter auch deutlich partizipatorisch orientierte, sozialpädagogische Zugänge und Hilfen zu betonen. Eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe steht hier ebenfalls organisatorisch vor der Herausforderung, Institutionalisierungs- und organisationale Ausdifferenzierungsformen und Verfahren erneut zu hinterfragen und auch in der Angebotsstruktur von Hilfen neu von den Bedarfslagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen flexibel auszugehen.

Zudem ist es nicht tragbar, dass kaum Wissen verfügbar ist, wie junge Menschen, die in öffentlicher Verantwortung aufgewachsen sind oder zeitweise intensiv begleitet oder betreut wurden, ihr Leben nach der Hilfe weiter gestalten konnten und welche beruflichen, gesundheitlichen und sozialen Möglichkeiten sie nach der Hilfe hatten. Die Etablierung einer sozialen Nachhaltigkeitsperspektive – einschließlich einer entsprechenden Forschung zur Nachhaltigkeit der angestrebten Gesetzesreform und insbesondere der Hilfen zur Erziehung – in der Be-

trachtung von biografischen und sozialen Verläufen Jugendlicher und junger Erwachsener auch über das Hilfeende hinaus, ist zwingend erforderlich.

- **Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene überprüfen und systematisch absichern**

  Soziale Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene sind oftmals undurchsichtig und regional sehr unterschiedlich etabliert. Im Verlauf der vergangenen 20 Jahre ist z. B. durch Ausdifferenzierungen, Ergänzungen und Veränderungen von Maßnahmen ein Übergangsdschungel entstanden, der von jungen Menschen – insbesondere jungen Erwachsenen – und selbst von Fachkräften kaum noch durchschaut wird. Inzwischen handelt es sich hierbei auch nicht mehr um historisch-vorübergehende Maßnahmen, die für eine bestimmte Epoche das (Berufs-)Bildungssystem ergänzen, sondern um einen systematischen Bestandteil im institutionellen Gefüge des Aufwachsens. Doch diesem Charakter werden sie in ihrer Intransparenz und Unübersichtlichkeit sowie ihrer pädagogischen Ausrichtung auf das Jugendalter nicht gerecht. Insgesamt sind diese sozialen Dienste dahin gehend zu überprüfen und systematisch abzusichern, inwieweit sie nachhaltig die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer jeweiligen Lebenslage erreichen und dabei deren persönliche Rechte wahren und nicht verletzen.

Das Feld der sozialen Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene ist durch große regionale Disparitäten und Unübersichtlichkeiten gekennzeichnet. Ob ein junger Mensch Unterstützung bekommt, hängt sehr stark von seinem Wohnort ab. Zudem werden z. B. Hilfen in dem Zuständigkeitswirrwarr in einigen Kommunen zurückgefahren, wie es sich etwa im Schatten der sozialen Dienste am Arbeitsmarkt in Bezug auf die Jugendsozialarbeit zeigt. Insgesamt erscheint eine jugendpolitische Überprüfung des Übergangssystems überfällig, einschließlich der sozialen Dienste am Arbeitsmarkt und der endgültigen Zurücknahme der stärkeren Sanktionierung von jungen Menschen unter 25 Jahren sowie der Schlechterstellung von jungen Menschen im Leistungsbezug. Es ist an der Zeit, darüber nachzudenken, wie ein Konzept zur Neuordnung und systematischen Integration des Übergangssystems in die Bildungs- und Jugendhilfeinfrastruktur entwickelt werden könnte. Hier wäre auch die inklusive Öffnung des Übergangssystems systematisch zu integrieren, damit Friktionen zwischen den Leistungsbereichen und dem (Berufs-)Bildungssystem bearbeitet werden können.

Zudem sind auch die jugendpädagogischen und -politischen Orientierungen der sozialen Dienste für Jugendliche und junge Erwachsene neu zu bestimmen. Während z. B. der Horizont vieler Maßnahmen des Übergangssystems kaum über Qualifizierungsprozesse hinausreicht, wird in den Hilfen zur Erziehung mitunter die Bedeutung der Qualifizierungsprozesse unterschätzt, und es ist ein verkürztes Verständnis von Verselbstständigung auszumachen, in dem z. B. keine nachhaltige soziale Sicherungs- und Qualifizierungsperspektive angelegt ist. Notwendig ist in diesem Kontext auch der Ausbau von vernetzten und niedrigschwelligen sozialräumlichen Unterstützungsstrukturen für junge Erwachsene in den Kommunen, in die auch die Jugendsozialarbeit, gesundheitsbezogene Dienste sowie die Hilfen für junge Volljährige einbezogen werden. Diese Unterstützungsstrukturen sollten somit eng mit den Kinder- und Jugendhilfeleistungen gekoppelt werden. Auch hier gilt es, Friktionen zwischen den Zuständigkeitsbereichen zu verhindern, die zu sozialen Sicherungslücken für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen können.

Es erscheint weiterhin angebracht, die Förderung von Qualifizierungsprozessen – auch im jungen Erwachsenenalter – in die Hilfeplanprozesse und Leistungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe zu verankern und zusätzlich die Fortschreibung von Hilfeplänen als Beratungsangebot über das Hilfeende hinaus (soweit der junge Mensch einwilligt) in das SGB VIII aufzunehmen. Hier wird es in den kommenden Jahren notwendig sein, an die positiven Ansätze anzuknüpfen, wie sie gegenwärtig u. a. im Kontext der Diskussion um „Leaving Care“ begonnen wurden und sich auch in den Diskussionen zur Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlagen ausdrücken. Im Ergebnis wäre es dabei eine notwendige weiterführende Konsequenz, die Begründung der Beendigung einer Hilfe dergestalt zu regeln, dass Hilfen nur im Einvernehmen mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen beendet werden können und nicht allein durch den öffentlichen Träger. Dieser muss auch nach dem Hilfeende zuständig bleiben, damit das Übergangs- nicht zum Abschiedsmanagement wird. In diesem Kontext hat schon der 14. Kinder- und Jugendbericht eine stärkere Berücksichtigung der Lage der jungen Volljährigen gefordert. Es steht somit an, das junge Erwachsenenalter aus einer jugendpolitischen Perspektive neu in den Horizont der sozialen Dienste zu rücken und auch kommunal soziale Infrastrukturen für junge Erwachsene aufzubauen.

Darüber hinaus ist es für die sozialen Dienste im Jugendalter grundlegend, dass der Schutz von jungen Menschen gegenüber Übergriffen und die Stärkung ihrer persönlichen Rechte in der Qualitätsentwicklung und den zu überprüfenden Qualitätsstandards im institutionellen Gefüge des Aufwachsens verankert und entsprechend strukturell abgesichert werden. Diese Aufgabe kann nicht allein den jeweiligen einzelnen sozialen Diensten und Organisationen – z. B. der Kinder- und Jugendhilfe, den sozialen Diensten am Arbeitsmarkt, den Medien, den Bildungseinrichtungen, der Kinder- und Jugendarbeit und den gesundheitsbezogenen Diensten – überlassen bleiben. Es ist grundlegend, dass jede Organisation hier Schutzkonzepte entwickelt.

Dennoch muss diese Aufgabe – der Schutz der persönlichen Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – auch stärker in der Bildungsinfrastruktur sowie der regionalen und überregionalen Kinder- und Jugendhilfe verankert und durch entsprechende Beratungs- und Begleitungsangebote für die jungen Menschen und Organisationen abgesichert werden. Ein wichtiger Baustein hierfür könnten Ombudsstellen sein, die dann allerdings nicht beim öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe anzusiedeln wären, sondern eine unabhängige organisationale Absicherung und Position innehaben sollten.

Weiterhin besteht ein Klarstellungsbedarf, wer die Betroffenen- und Selbstorganisationen junger Menschen strukturell und finanziell unterstützt und wie dies geschieht. In diesem Zusammenhang erscheint Beteiligung zu häufig allein auf die Koproduktion von Hilfe reduziert und nicht in ein Konzept der Demokratisierung sozialer Dienste eingebunden. Insbesondere die Prozesse der Hilfeplanung und der Leistungsbewilligung und vor allem die gesundheitsbezogenen Dienste sind hier in ihrer partizipativen Anlage weiterzuentwickeln und nicht diagnostisch eng zu führen. Übergreifend ist eine neue Kultur der Nachhaltigkeit in den sozialen Diensten zu entwickeln. Dies schließt eine Kultur des Wiedersehens nicht nur in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe ein, sodass jungen Menschen verbesserte Möglichkeiten eröffnet werden, sich auch im jungen Erwachsenenalter noch an die sozialen Dienste zu wenden, die sie betreut haben. Dies kann aber nur gelingen, wenn Betroffen- und Selbstorganisationen insgesamt, auch über die Hilfeplanungsprozesse hinaus, stärker strukturell in die Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfestruktur integriert werden.

- **Geflüchtete junge Menschen sind Jugendliche und junge Erwachsene**

  Geflüchtete junge Menschen sind in erster Linie als Jugendliche und junge Erwachsene anzusehen, die z. B. Peergroups suchen und sich ebenfalls mit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozessen konfrontiert sehen, die ihnen aber hinsichtlich der sozialen Verwirklichungschancen undurchsichtig bleiben. So haben geflüchtete junge Menschen ein Recht darauf, dass ihnen transparent gemacht wird, welche Rechte, Perspektiven und Chancen sie in der Bundesrepublik Deutschland haben. Auch müssen sie vor rassistischen und diskriminierenden Zuschreibungen und Übergriffen geschützt werden. Folglich sind belastbare Infrastrukturen in den Kommunen zu entwickeln, die auf fachlichen Standards basieren. Zudem ist die zivilgesellschaftliche Unterstützung von jungen Geflüchteten systematisch und politisch zu stärken.

Die Entwicklungen seit 2015 haben gezeigt, dass die Kinder- und Jugendhilfe und die sozialen Dienste im Jugendalter insgesamt auf den Zustrom junger Geflüchteter fachlich nur unzureichend vorbereitet waren. Umso beachtlicher sind ihre Leistungen in vielen Kommunen anzuerkennen. Ihre Fachkräfte und zivilgesellschaftlich engagierte Bürgerinnen und Bürger haben im vergangenen Jahr an vielen Stellen vor Ort gezeigt, dass die Kinder- und Jugendhilfe eine offene und krisenfeste Infrastruktur für junge Menschen sein kann. Es wurde aber auch sichtbar, dass vielerorts die Gruppe der geflüchteten jungen Menschen – ob begleitet oder unbegleitet – bisher nicht in erster Linie als Jugendliche und junge Erwachsene im Horizont der sozialen Dienste und ihrer fachlichen Entwicklung wahrgenommen wurden. Nach der Bewältigung der Situation im Jahr 2015 und zu Beginn des Jahres 2016 ist somit für die Zukunft eine fachlich fundierte, belastbare Infrastruktur in den Kommunen zu etablieren, die den Ansprüchen und Standards eines sozialen Rechtstaats, der sozialen Dienste in Deutschland sowie des supranationalen Rechts (z. B. UN-Konventionen) gerecht wird. Diese Herausforderung besteht auf den unterschiedlichen Ebenen von den sozialen Diensten selbst über die Kommunal-, Landes- und Bundesbehörden bis hin zur Ausbildung von Fachkräften.

Gegenwärtig gehört es zur Lebenslage geflüchteter junger Menschen – auch im Vergleich zu den meisten anderen in Deutschland lebenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen –, dass sie sich in einer migrationspolitisch gespaltenen Gesellschaft einleben müssen. Je nachdem, wo junge Geflüchtete ankommen, treffen sie entweder auf eine in hohem Maße zivilgesellschaftlich getragene Willkommens- und Unterstützungskultur, die weit in die professionellen Fachpraxen und Behörden reicht, oder auf eine eher verwaltende und sich auf das Notwendigste

beschränkende Aufnahme oder aber sogar auf eine mehr oder weniger offene Feindseligkeit bei gleichzeitiger Schwäche einer toleranten Zivilgesellschaft und zurückhaltenden Behörden.

Diese Feindseligkeit und Ablehnung werden nicht nur medial in vielfältiger Form vermittelt, sondern sind auch außerhalb der Einrichtungen spür- und erlebbar, zumal sie mitunter in Gewalt und unmittelbare Bedrohung umschlagen. Die berichteten Erfahrungen der Jugendlichen wie auch die Daten des *Bundeskriminalamtes* bestätigen dies (vgl. Abs. 7.4). Besonders belastend ist dabei zu wissen, dass junge Geflüchtete nicht nur Opfer dieser Aggression und Ablehnung sind, sondern fast immer äußerer Anlass der Auseinandersetzungen, weil die sogenannte „Flüchtlingskrise“ vielerorts zu einem Kristallisationspunkt der politischen Auseinandersetzung und Radikalisierung geworden ist. Die Förderung der zivilgesellschaftlichen Unterstützung vor Ort – vor allem des vielfältigen ehrenamtlichen Engagements in den Erstaufnahmeeinrichtungen und den Gemeinschaftsunterkünften – und die offensive Auseinandersetzung mit Fremden- und Muslimfeindlichkeit bzw. genauer: mit Geflüchtetenfeindlichkeit und den sich darin widerspiegelnden gesellschaftlichen Konflikten, sind deshalb ebenfalls zentrale Herausforderungen einer Politik, die auf die Verbesserung der Lebenslagen junger Geflüchteter abzielt.

In diesem Zusammenhang sind auch in den sozialen Diensten die Erfahrungen des vergangenen Jahres intensiv auszuwerten. Bisher existiert keine verlässliche und eingespielte fachliche Infrastruktur, die eine Vergleichbarkeit zwischen den Kommunen ermöglichen würde. Dabei stehen die sozialen Dienste in der Unterstützung von geflüchteten jungen Menschen vor einer komplexen Aufgabe und müssen hier Leistungen, Qualifizierungsangebote sowie Beratungs- und Unterbringungsformen mit gesundheitsbezogenen Diensten flexibel zusammenbringen und, den jeweiligen Herausforderungen entsprechend, organisationale Rahmungen entwickeln.

Dabei können u. a. fachliche Entwicklungen weiterhelfen, wie sie in den vergangenen Jahren in den Hilfen zur Erziehung – z. B. in Bezug auf die integrierten Hilfen – entwickelt wurden. Vor allem mit Blick auf geflüchtete junge Menschen ist eine neue Initiative für integrierte fallbezogene und sozialräumliche Hilfen notwendig, die von den Bedarfslagen der jungen Menschen ausgeht. Dies bedeutet kein Absenken der Standards, sondern ein Anknüpfen an innovative Perspektiven und fachliche Qualitätskriterien der letzten Jahre in den Hilfen zur Erziehung. Hier ist auch die Heimaufsicht in neuer Weise gefordert. Somit sind Angebote zu gestalten, die der komplexen Herausforderung auf mehreren Ebenen der Qualifikationen, der Gesundheit, der sozialen und persönlichen Sicherheit, aber auch des Jugendalters insgesamt gleichzeitig gerecht werden.

Die sozialen Dienste müssen sich aber vor allem damit auseinandersetzen, was Flucht im Jugendalter bedeutet und wie die jungen Geflüchteten mit den Kernherausforderungen des Jugendalters in Deutschland konfrontiert werden. Dazu kommen zentrale Fragen, wie die Mehrsprachigkeit sozialstaatlicher Hilfeverfahren und -arrangements, Schutzkonzepte in Einrichtungen, die Anwendung supranationalen Rechts, die biografische Perspektivplanung angesichts mitunter unsicherer Bleibeperspektiven, Transitmigration, gesundheitliche Belastungen, Qualifizierungsprozesse und die transnationale Verflechtung der Biografien sowie die transnationale kommunikative Vernetzung. In die Entwicklung von Infrastrukturen und entsprechenden Standards sollten die Erfahrungen der Selbstorganisationen von Geflüchteten, die Organisationen aus der Zivilgesellschaft sowie der Fachkräfte, die in den vergangenen Jahren hier eine Expertise aufgebaut haben, intensiv eingebunden werden.

Weiterhin hat eine fachliche Diskussion um die Unterstützung von jungen Menschen ohne Aufenthaltsrechte oder Bleibeperspektive bisher noch nicht annähernd begonnen. Hier allein ordnungspolitisch zu reagieren, hilft nur begrenzt weiter, da diese junge Menschen in Deutschland leben, vielfach hier arbeiten und nicht selten in Milieus geraten, in denen ihnen jede weitere Perspektive verbaut wird.

Schließlich ist ebenfalls darauf zu verweisen, dass die gegenwärtige Rechtslage widersprüchlich ist. Auf der einen Seite begründen z. B. bestimmte Hilfebedarfe Aufenthaltsansprüche; auf der anderen Seite gibt es Lesarten, die die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen und anderen Sozialleistungen als Ausweisungsgründe interpretieren. Es bedarf der Harmonisierung der unterschiedlichen Gesetze mit dem Ziel, dass die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen keine negativen Auswirkungen auf den Aufenthaltsstatus hat. Insgesamt sollte die UN-KRK hier die Grundlage der gesetzlichen Regulationen darstellen. Nur wenn die gesetzlichen Klärungen vorgenommen werden und es gelingt, das Wissen der Fachverbände und zivilgesellschaftlich Engagierten, die bereits seit vielen Jahren mit geflüchteten jungen Menschen arbeiten – auch durch die Unterstützung von materiellen Ressourcen – einzubinden, wird es zu einer entsprechenden Infrastruktur sozialer Dienste für geflüchtete junge Menschen – ob unbegleitet oder begleitet – kommen.

9 Literatur

Abelshäuser, W. (2009): Strukturelle Arbeitslosigkeit: Eine Diagnose aus historischer Perspektive. In: Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte, 50. Jg., H. 2, S. 249–262.

Ackeren van, I./Klein, E. D. (2014): Woher und wohin? Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Düsseldorf. Verfügbar über: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DozBibEntryServlet?mode=show&id=48679; [19.10.2016]

Ackermann, J. (Hrsg.) (im Erscheinen): Phänomen Let's Play-Video – Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Reihe: Neue Perspektiven der Medienästhetik. Wiesbaden.

Adam, A. (2005): Gender, ethics and information technology. Basingstoke.

Adam, H. (2006): Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: King, V./Koller, H.-Chr. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 121–135.

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 243–369.

Afhakama, A./Hofmann, G. (2010): Wer kauft beim rechtsextremen Online-Shop? Eine Analyse der Kundenstruktur. In: Busch, C. (Hrsg.): Rechtsradikalismus im Internet. Siegen, S. 99–115.

Agentur für soziale Perspektiven (Hrsg.) (2015): Grauzonen. Rechte Jugendliche Lebenswelten in Musikkulturen. Berlin.

Akrich, M. (2006): Die De-Skription technischer Objekte. In: Belliger, A./Krieger, D. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld, S. 407–428.

Aktion Mensch (Hrsg.) (2010): Web 2.0./barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. Bonn. Verfügbar über: http://publikationen.aktion-mensch.de/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf; [08.09.2016]

Aktion Mensch e. V./Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej)/Diakonie Deutschland - Evangelischer Bundesverband. Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e. V. (Hrsg.) (2015): Auftrag Inklusion. Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Inhaltliche Grundlagen, Handlungsempfehlungen und Anregungen für die Praxis. Bonn & Hannover & Berlin. Verfügbar über: https://www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=166; [18.09.2016]

Alanen, L. (1992): Modern childhood? Exploring the child question in sociology. Jyväskylä.

Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., H. 2, S. 162–177.

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010): Jugendliche in Deutschland – Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 343–360.

Alexander, J. (2002): Homo-Pages und Queer Sites: Studying the Construction and Representation of Queer Identities on the World Wide Web. In: Journal of Sexuality and Gender Studies, 7. Jg., H. 2/3, S. 85–106.

Alfert, N. (2014): Facebook in der Sozialen Arbeit. Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für eine professionelle Nutzung. Wiesbaden.

Allmendinger, J. (2003): Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: Politische Studien. Zweimonatsschrift für Politik und Zeitgeschehen, 54. Jg., H. 3, S. 79–90. Verfügbar über: www.hss.de/downloads/Sonderheft 03.pdf; [19.10.2016]

Althoff, K./Boßhammer, H./Eichmann-Ingwersen, G./Schröder, B. (2012): QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen der Sekundarstufe I. Der GanzTag in NRW. Heft 24. Verfügbar über: http://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/ISA-0184-GanzTag-Bd24_Web.pdf; [18.09.2016]

Amling, S. (2015): Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen. Wiesbaden.

Amlinger, M./Bispinck, R./Schulten, Th. (2014): Jugend ohne Mindestlohn? Zur Diskussion um Ausnahme- und Sonderregelungen für junge Beschäftigte. In: WSI-Report, Nr. 14. Verfügbar über: http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_14_2014.pdf; [19.10.2016]

Amtsblatt der Europäischen Union (2009): Entschließung des Rates vom 27. November 2009 über einen erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010-2018) (2009/C 311/01). Verfügbar über: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:DE:PDF [18.09.2016]

Andresen, S. (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, C./Stephan, A. (Hrsg.): Neue Räume, neue Zeiten. Konstruktionen von Kindheit und Familie in (Trans)-Migration und sozialem Wandel. Wiesbaden, S. 21–34.

Androutsopoulos, J. (2005): Virtuelle Öffentlichkeiten von Migranten. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Kulturpublikum. Band 5. Bonn, S. 299–308.

Antes, W./Schiffers, B. (2015): Jugendstudie Baden-Württemberg 2015. Die Ergebnisse von 2011 bis 2015 im Vergleich und die Stellungnahme des 11. Landesschülerbeirats. Sersheim. Verfügbar über: http://www.jugendstiftung.de/fileadmin/Dateien/Jugendstudie/2015/Jugendstudie-2015_06.07.2015.pdf; [18.09.2016]

Anthony, S. (2012): Just how big are porn sites? In: ExtremeTech, 4. April 2012. Verfügbar über: www.extremetech.com/computing/123929-just-how-big-are-porn-sites; [08.09.2016]

Apitzsch, U./Siouti, I. (2008): Transnationale Biographien. In: Homfeldt, H./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim, S. 97–111.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2014): „Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe!“. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Medienbildung.pdf; [08.09.2016]

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (2015): Angekommen in Deutschland und nun? Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation einer Fachtagung in Kooperation mit dem Deutschen Städtetag am 23. und 24. April 2015. Berlin.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) (2016): Monitor Hilfen zur Erziehung 2016. Verfügbar über: http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf; [22.09.2016]

Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. Verfügbar über: http://jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf; [26.07.2016]

Arnett, J. J. (2014): Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties. Oxford.

Arnold, N./Fackelmann, B./Graffius, M./Krüger, F./Talaska, S./Weißenfels, T. (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Berlin. Verfügbar über: http://www.sprichst-du-politik.de/downloads/sprichst-du-politik_Studie.pdf; [28.10.2016]

Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 312–329.

Arnoldt, B./Furthmüller, P./Steiner, Ch. (2013): Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse. München.

Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden.

Aßmann, S. (2014): Doing Connectivity als Praxis des Miteinander-in-Beziehung-Setzens. Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten. In: Kammerl, R./Unger, A./Grell, P./Hug, Th. (Hrsg.): Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Jahrbuch Medienpädagogik 11. Wiesbaden, S. 139–154.

Aßmann, S. (2015): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. Perspektiven für Medienbildung als Schulentwicklung. In: Computer + Unterricht. Medienbildung als Schulentwicklung, H. 99, S. 10–13.

Aßmann, S./Brüggen, N./Dander, V./Gapski, H./Sieben, G./Tillmann, A./Zorn, I. (2016): Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics. Verfügbar über: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf; [28.10.2016]

Astheimer, J./Neumann-Braun, K./Schmidt, A. (2011): MyFace: Die Porträtfotografie im Social Web. In: Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. (Hrsg.): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden, S. 79–122.

Augustin, E. (2015): Bloglife. Zur Bewältigung von Lebensereignissen in Weblogs. Bielefeld.

Autenrieth, U. (2010): Doku-Soap des eigenen Lebens. Photografische Selbstrepräsentation als intermediale Identitätsarbeit von Jugendlichen auf Social Networking Sites. In: Blättler, A./Gassert, D./Parrika-Hug, S./Ronsdorf, M. (Hrsg.): Intermediale Inszenierungen im Zeitalter der Digitalisierung. Medientheoretische Analysen und ästhetische Konzepte. Bielefeld, S. 221–234.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld. Verfügbar über: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf; [18.09.2016]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. Verfügbar über: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungs bericht-2010/bb-2010.pdf; [19.10.2016]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. Verfügbar über: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf; [19.10.2016]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Verfügbar über http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016; [19.10.2016]

Baacke, D. (1988): Medienkulturen – Jugendkulturen. In: Radde, M./Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugendzeit – Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung. Weinheim & München, S. 15–42.

Baacke, D. (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke, D./Röll, F. (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen, S. 25–49.

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein von, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112–124.

Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

Baader, M. (2015): Zur Theorie und Praxis des Just Community Ansatzes in der Moralerziehung. In: Pädagogik Unterricht, 35. Jg., H. 2/3, S. 2–21.

Bäcker, G./Hüttenhoff, F. (2016): Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen im Generationenvergleich – 1950er, 1970er, 1990er Jahre und der aktuelle Stand. Auswertungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Baethge, M. (2001): Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 23–44.

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

Baier, D./Prätor, S. (2015): Ist sozialräumliche Segregation ein Einflussfaktor der Jugenddelinquenz? In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an…: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim & Basel, S. 108–129.

Barlösius, E./Neu, C. (2008): Einleitung. In: Barlösius, E./Neu, C. (Hrsg.): Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit? Berlin, S. 5–7.

Bartmann, S./Fabel-Lamla, M./Pfaff, N./Welter, N. (2013) (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen & Farmington Hill.

Bauer, W. (2014): Über das Meer – Mit Syrern auf der Flucht nach Europa. Eine Reportage. Berlin.

Bauereiss, R./Bayer, H./Bien, W. (1997): Familienatlas II – Lebenslagen und Regionen in Deutschland. Karten und Zahlen. Opladen.

Baum, M. (1910): Fabrikarbeit und Frauenleben. In: Die Verhandlungen des zweiundzwanzigsten Evangelisch-sozialen Kongresses. Göttingen, S. 5–8.

Baumann, H./Seils, E. (2014): Wie „relativ“ ist Kinderarmut? Armutsrisiko und Mangel im regionalen Vergleich. In: WSI Report, Nr. 11. Verfügbar über: http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_11_2014.pdf; [20.10.2016]

Baumbast, St./Hofmann-van de Poll, F./Lüders, Ch. (2014): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf; [19.10.2016]

Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 12. Wiesbaden.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95–188.

Baur, C. (2012): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld.

Baur, Ch./Häußermann, H. (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 37. Jg., H. 3, S. 353–366.

Bauschke-Urban, C. (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden.

Baym, N. (2000): Tune in, log on. Soaps, fandom, and online community. Thousand Oaks.

Bechler, N. (2014): „Frühe Schulabgänger“: Die Zahl der ausbildungslosen Jugendlichen im Kohortenvergleich. In: Tremmel, J. (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden, S. 101–130.

Beck, I. (2013): Kinder und Jugendliche mit Handicap. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 135–141. 4. Auflage

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Beck, U./Grande, E. (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: Soziale Welt, 61. Jg., H. 3/4, S. 187–216.

Becker, B. (2004): Zwischen Allmacht und Ohnmacht: Spielräume des „Ich“ im Cyberspace. In: Thiedeke, U. (Hrsg.): Soziologie des Cyberspace. Wiesbaden, S. 170–193.

Becker, H./Moser, A. (2013): Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern – Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland. Braunschweig.

Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 27–61.

Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 11–37.

Becker, R. (2012): Bildungsungleichheit im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung. In: Bergmann, M. M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden, S. 43–75.

Becker, R./Schubert, F. (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 161–194.

Beck-Gernsheim, E. (1997): Stabilität der Familie oder Stabilität des Wandels? Zur Dynamik der Familienentwicklung. In: Beck, U./Sopp, P. (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Opladen, S. 65–80.

Bedford-Strohm, H./Jung, V. (Hrsg.) (2015): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh.

Beetz, S. (2009): Analysen zum Entscheidungsprozess Jugendlicher zwischen „Gehen und Bleiben“. In: Schubarth, W./Speck, K. (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher: Theoretische Analysen, empirische Befunde politische Gegenstrategien. München, S. 135–151.

Begemann, M.-C./Bröring, M./Düx, W./Sass, E. (2011a): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/file admin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf; [08.09.2016]

Begemann, M.-C./Bröring, M./Gaiser, W./Gille, M./Sass, E. (2011b): Skepsis, Aufbruchstimmung oder alles wie gehabt? Soziale und politische Partizipation junger Menschen. DJI Online August 2011. Verfügbar über: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1109; [18.09.2016]

Behnisch, M./Gerner, C. (2014): Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: unsere jugend, 66. Jg., H. 1, S. 2–7.

Behr, K.-M. (2008): Kreative Spiel(weiter)entwicklung. Modding als Sonderform des Umgangs mit Computerspielen. In: Quandt, T./Wimmer, J./Wolling, J. (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden, S. 193–207.

Behr, K.-M. (2010): Kreativer Umgang mit Computerspielen. Die Entwicklung von Spielmodifikationen aus aneignungstheoretischer Sicht. Boizenburg.

Behrens, P./Calmbach, M./Schleer, C./Klingler, W./Rathgeb, Th. (2014): Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Medienwelten. In: Media Perspektiven, H. 4, S. 195–218.

Beicht, U. (2015): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2014: Deutliche Erhöhung in West und Ost. Bonn. Verfügbar über: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbildungsverguetungen_2014.pdf; [20.10.2016]

Beicht, U./Walden, G. (2014): Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Jg., H. 2, S. 188–215.

Beierle, S. (2013): Jugendliche auf dem Land: abgehängt und ausgegrenzt? In: DJI-Impulse, H. 104, S. 17–19. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull104_d/DJI_4_13_WEB.pdf; [03.08.2016]

Beil, B. (2014): Modding/Leveleditoren/Editor-Games. Skripte und Praktiken digitaler Partizipation. In: Biermann, R./Fromme, J./Verständig, D. (Hrsg.): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Medienbildung und Gesellschaft. Band 25. Wiesbaden, S. 207–232.

Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., H. 2, S. 286–308.

Berg, U./Jampert, K./Zehnbauer, A. (2000): Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu. Projekt Multikulturelles Kinderleben. Projektheft Nr. 3. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Heft3.pdf; [04.09.2016]

Berger, F. (2009): Auszug aus dem Elternhaus – Strukturelle, familiale und persönlichkeitsbezogene Bedingungsfaktoren. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. Wiesbaden, S. 195–243.

Bergfeld, A./Grebe, A. (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Beteiligungsprojekten. Sekundärauswertungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bergold, J./Thomas, St. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, Art. 30.

Berlingieri, F./Bonin, H./Sprietsma, M. (2014): Youth Unemployment in Europe. Appraisal and Policy Options. Stuttgart. Verfügbar über: www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_ZEW-Studie_Jugendarbeitslosigkeit_Online_einzel.pdf; [20.10.2016]

Berngruber, A. (2015a): Ohne Moos nix los? Wann und warum junge Erwachsene zum ersten Mal aus dem Elternhaus ausziehen. In: Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 55–58.

Berngruber, A. (2015b): Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Statusübergang im jungen Erwachsenenalter. In: Lange, A./Steiner, Ch./Reiter, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden, S. 1–12.

Berngruber, A./Gille, M. (2012): Wege in die Selbstständigkeit im Geschlechtervergleich. DJI Online Thema März 2012. Verfügbar über: http://www.dji.de/index.php?id=1552; [20.10.2016]

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Bielefeld.

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung/Institut für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2014): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. Gütersloh.

Bertram, H. (1991): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen.

Bertram, H. (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper No. 2006-02. Florenz. Verfügbar über: https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2378/iwp2006-02_germ.pdf; [02.11.2016]

Bertram, H./Deuflhard, C. (2015): Die überforderte Generation: Arbeit und Familie in der Wissensgesellschaft. Opladen.

Best, S./Engel, B. (2011): Alter und Generation als Einflussfaktoren der Mediennutzung. Kohortenanalysen auf Basis der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. In: Media Perspektiven, H. 11, S. 525–542.

Best, S./Engel, B. (2016): Generationenprofile in der konvergenten Medienwelt. Kohortenanalysen auf Basis der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. In: Media Perspektiven, H. 1, S. 2–26.

Beyer, M. (2006): Fan-Fiktion im Internet. „Hier nehmen Fans das Schicksal ihrer Lieblinge selbst in die Hand.“ In: Tillmann, A./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt a. M., S. 119–131.

Bibouche, S. (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit: Orientierungen für die Praxis. Weinheim & München.

Biermann, R./Becker, S. (im Erscheinen): Faszination Let’s Play-Videos: Rezeptionsmotive und –merkmale. Eine explorative quantitative Studie. In: Ackermann, J. (Hrsg.): Phänomen Let’s Play-Video – Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Reihe: Neue Perspektiven der Medienästhetik. Wiesbaden.

Biermann, R./Fromme, J./Unger, A. (2010): Digitale Spiele und Spielkulturen im Wandel. Zur Entstehung und Entwicklung partizipativer und kreativ-produktiver Nutzungsformen. In: Ganguin, S./Hoffmann, B. (Hrsg.): Digitale Spielkultur. München, S. 61–78.

Bilz, L. (2008): Schule und psychische Gesundheit / Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Birkelbach, K. (1998): Berufserfolg und Familiengründung. Lebensläufe zwischen institutionellen Bedingungen und individueller Konstruktion. Opladen.

Bischoff, U./Johannson, S./König, F./Leistner, A./Schau, K./Zimmermann, E. (2016): Einmischen, mitmischen, aufmischen – Partizipation in und durch politische(r) Bildung. In: Tremmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden, S. 49–74.

Bitkom (2013): Gaming-Trend „Let’s-Play”-Videos. Pressinformation. Verfügbar über: https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Gaming-Trend-Lets-Play-Videos.html; [08.09.2016]

Bitkom (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Berlin. Verfügbar über: https://www.bitkom.org/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf; [08.09.2016]

Blättner, B./Liepe, K./Schultes, K./Hehl, L./Brzank, P. (2014): Grenzüberschreitendes Verhalten und Gewalt in Liebesbeziehungen unter Jugendlichen: Prävalenz und Lebensqualität unter Hessischen Schülerinnen und Schülern. In: Das Gesundheitswesen, 76. Jg., H. 1, S. 1–6.

Bloße, H. (2011): Ganztägige Organisationsform sächsischer Schulen. In: Gängler, H./Markert, Th. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagsschule. Weinheim, S.145–161.

Blum, A. (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule: Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule. Schwalbach a. T.

Boban, I./Hinz, A. (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Nr. 2. Verfügbar über: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11; [18.09.2016]

Bock, K. (2000): Politische Sozialisation in der Drei-Generationen-Familie. Eine qualitative Studie aus Ostdeutschland. Opladen.

Bock, K./Schröer, W. (2008): Jugend und Generationengerechtigkeit. Ein zukunftsfähiges Konzept? In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Opladen & Farmington Hills, S. 123–135.

Bock, K./Meier, S./Süß, G. (Hrsg.) (2007): HipHop meets Academia. Lokale Spuren eines globalen Kulturphänomens. Bielefeld.

Bockermann, I. (2012): Wo verläuft der digital divide im Klassenraum? Lehrerhandeln und digitale Medien. Dissertation. Bremen.

Bode, H./Heßling, A. (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln. Verfügbar über: http://www.forschung.sexualauf klaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht%2001022016%20.pdf; [02.11.2016]

Böhnisch, L. (1982): Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. München.

Böhnisch, L. (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim & München. 6. Auflage

Böhnisch, L. (2013). Die Sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 3–9. 4. Auflage

Böhnisch, L./Funk, H. (1989): Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. München.

Böhnisch, L./Funk, H. (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim & München.

Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim & München.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2008): Auf dem Weg in die Bürgergesellschaft? In: Bütow, B./Chassel, K./Hirt, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Opladen, S. 93–106.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Arbeit – eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn.

Böhnisch. L./Schefold, W. (2017): Jugend in den Jugendberichten. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.

Bohrer, C./Schwarz-Boenneke, B. (2009): Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel. München.

Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. Münster.

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen & Stuttgart. Verfügbar über: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47335/pdf/Jugendsozialarbeit-an-Schulen-Internet.pdf?sequence=1; [01.09.2016]

Bollig, C. (2009): Mobile Jugendarbeit 2.0. Neue Anforderungen und Aufgaben einer virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Tübingen.

Bollig, C./Keppeler, S. (2015): Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 94–115.

Bommes, M./Scherr, A. (1992): Multikulturalismus – ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit? In: deutsche jugend, 40. Jg., H. 5, S. 199–210.

Bonacker, T./Reckwitz, A. (2007): Kulturen der Moderne. Soziologische Perspektiven der Gegenwart. Frankfurt a. M.

Bonfadelli, H. (2010): Jugend, Migration und Medien. Perspektiven, Befunde und Folgerungen für Medienbildung. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden, S. 257–270.

Boos-Nünning, U./Karakaşoğlu, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster & New York. 1. Auflage

Boos-Nünning, U./Karakaşoğlu, Y. (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster & New York. 2. Auflage

Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle. Verfügbar über: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf; [18.09.2106]

Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim & München, S. 143–226.

Börner, N./Gerken, U./Stötzel, J./Tabel, A. (2013): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2013. Dortmund. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2013.pdf; [04.10.2016]

Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2014): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2014. Dortmund. Verfügbar über: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugend hilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2014.pdf; [18.09.2016]

Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster & New York.

Bosse, H. (2000): Die Trennung vom Weiblichen. Rituelle und moderne Formen der Vermännlichung bei Adoleszenten. In: Bosse, H./King, V. (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt a. M. & New York, S. 51–70.

Bosse, I. (2017): Medienbildung und Inklusion: wechselseitige Partizipationsgewinne. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Boßhammer, H./Schröder, B. (2009): QUIGS 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Eine Handreichung für die Praxis. Münster.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

Boyd, D. (2008): Taken out of context: American teen sociality in networked publics. Dissertation. Berkeley. Verfügbar über: http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf; [08.09.2016]

Boyd, D. (2011): Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In: Papacharissi, Z. (Hrsg.): Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites. New York, S. 39–58.

Boyd, D. (2014): It`s complicated. The social lives of networked teens. London & New Haven. Verfügbar über: http://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf; [08.09.2016]

Brake, A. (2003): Familie – Arbeit – Freizeit. Was zählt? Optionen der Lebensqualität in den Vorstellungen junger Erwachsener. Opladen.

Brake, A. (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, Ch. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 385–405.

Brandtstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.) (2007): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart.

Braun, F./Lex, T. (2016): Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/23061_berufl_qual_junge_fluechtlinge.pdf; [22.09.2106]

BRAVO (2009): Dr.-Sommer-Studie 2009. Liebe! Körper! Sexualität! München.

Breitenbach, P. (2015): Memes: Das Web als kultureller Nährboden. In: Stiegler, C./Breitenbach, P./Zorbach, Th. (Hrsg.): New Media Culture. Mediale Phänomene der Netzkultur. Bielefeld, S. 29–49.

Brenke, K. (2013): Jugendarbeitslosigkeit sinkt deutlich – regionale Unterschiede verstärken sich. In: DIW Wochenbericht, 80. Jg., Nr. 19, S. 3–13. Verfügbar über: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.420926.de/13-19.pdf; [20.10.2016]

Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierte Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Hamburg.

Breuer, C./Feiler, S. (2015): Sportvereine in Deutschland – ein Überblick. In: Breuer, C. (Hrsg.): Sportentwicklungsbericht 2013/2014 - Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Köln, S. 5–21.

Brinks, S./Dittmann, E./Müller, H. (2015): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe – aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 26. Jg., H. 2, S. 281–285.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Bröckling, U. (2013): Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Metaphern im Burnout-Diskurs. In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin, S. 179–200.

Bröring, M./Buschmann, M. (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt a. M.

Brown, P. (2004): Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs. In: Mackert, J. (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Wiesbaden, S. 233–256.

Bruckman, A. (1992): Identity Workshop: Emergent Social and Psychological Phenomena in Text-Based Virtual Reality. Atlanta. Verfügbar über: http://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/papers/old-papers.html; [08.09.2016]

Brüggen, N. (2015): Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data. In: Gapski, H. (Hrsg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. Band 3. Düsseldorf & München, S. 51–62.

Brumlik, M. (1991): „Politische Kultur des Streites“. Im Lichte sozialisationstheoretischer Überlegungen. In: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Weinheim & München.

Bruner, C. F./Dannenbeck, C. (2002): Freiwilliges Engagement bei Jugendlichen: Eine qualitative Studie zu Erfahrungen, Motivlagen und Unterstützungsbedarf verbandsmäßig organisierter Jugendlicher in ausgewählten Jugendverbänden und Jugendgemeinschaften des Kreisjugendring München-Stadt. München. Verfügbar über: http://sowiport.gesis.org/search/id/gesis-solis-00324345; [18.09.2016]

Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Berlin.

Bruns, A. (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: From production to produsage. New York.

Buch, T./Hell, St. (2014): Niedriglohnbeschäftigung junger Erwerbseinsteiger nach der Berufsausbildung – Sprungbrett oder Armutsfalle? In: Berliner Journal für Soziologie, 24. Jg., H. 3, S. 339–366.

Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2011): Jugend und Arbeit – Wachsende Beschäftigungsflexibilisierung und Erwerbsrisiken beim Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, Th. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend: Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim & München, S. 67–84.

Büchler, T. (2016): Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68. Jg., H. 1, S. 53–87.

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 147–202.

Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 1, S. 5–24.

Budde, H. (2007): Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. Das Beispiel zweier Landkreise des Landes Brandenburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., H. 3, S. 314–325.

Bude, H. (2008): Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Imbusch, P./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Integration – Desintegration: Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. Wiesbaden, S. 433–450.

Bühler von, J.-C. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Weinheim.

Bukowski, W./Motzoi, C./Meyer, F. (2009): Friendship as Process, Function, and Outcome. In: Rubin, K./Bukowski, W./Laursen, B. (Hrsg.): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York & London, S. 217–231.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2015): Arbeitsmarkt in Zahlen: Arbeitslose nach Personengruppen – Arbeitslose unter 25 Jahren. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (BA) Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2016): Arbeitsmarkt in Kürze: Arbeitsmarktstatistik im europäischen Vergleich. Nürnberg. Verfügbar über: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-im-europaeischen-Vergleich.pdf; [28.10.2016]

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016a): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2015. Verfügbar über: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile; [20.10.2016]

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Juni 2016. Verfügbar über: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juni-2016.pdf?__blob=publicationFile; [20.10.2016]

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2012): Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Beschlossen auf der 113. Sitzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjungendämter vom 7. bis 9. November 2012. Köln. Verfügbar über: http://www.bagljae.de/downloads/113_inklusion-in-der-kinder--und-jugendarbeit_.pdf; [18.09.2016]

Bundesforum Familie (2015): Familie ist Vielfalt. Inklusion leben, Teilhabe sichern. Berlin. Verfügbar über: http://bundesforum-familie.de/familie/wp-content/uploads/2015/12/BFF_2015_Familie_ist_Vielfalt_Inklusion_leben_Teilhabe_sichern.pdf; [22.09.2016]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Verfügbar über: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf; [20.10.2016]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Verfügbar über: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf [16.01.2017]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. Verfügbar über: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/BJK_Jugendpolitik.pdf; [05.11.2016]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. Verfügbar über: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_Inklusion_61212.pdf; [18.09.2016]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2013): Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt. Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik. Stellungname des Bundesjugendkuratoriums. München. Verfügbar über: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_Medienwelt_130613.pdf; [09.09.2016]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2016a): Digitale Medien. Ambivalente Entwicklungen und neue Herausforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. Verfügbar über: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_DigitaleMedien.pdf; [08.09.2016]

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2016b): Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. Verfügbar über: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/BJK_Stellungnahme_01_2016_KiJu_Flucht.pdf; [20.10.2016]

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspoltischen Debatte. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf; [18.09.2016]

Bundeskriminalamt (BKA) (2015): Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind. Fortschreibung 2015. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2015AnalyseRadikalisierungsgruendeSyrienIrakAusreisende.pdf?__blob=publicationFile&v=2; [15.09.2016]

Bundeskriminalamt (BKA) (2016a): Polizeiliche Kriminalstatistik 2015. Wiesbaden. Verfügbar über: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2016/pks-2015.pdf;jsessionid=FB5D106002C4AFFF3F6A33F947A1698F.2_cid364?__blob=publicationFile; [22.09.2016]

Bundeskriminalamt (BKA) (2016b): Kriminalität im Kontext von Zuwanderung. Kernaussagen. Betrachtungszeitraum 1. Quartal 2016. Wiesbaden. Verfügbar über: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kurzmeldungen/lage-kriminalit%C3%A4t-kontextzuwanderung-1-2016.pdf?__blob=publicationFile; [22.09.2016]

Bundesministerium des Innern (BMI) (2016a): Polizeiliche Kriminalstatistik und Fallzahlen Politisch Motivierte Kriminalität 2015 vorgestellt. Pressemitteilung vom 23.05.2016. Berlin. Verfügbar über: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/05/pks-und-pmk-2015.html [04.09.2016]

Bundesministerium des Innern (BMI) (2016b): 396.947 Asylanträge im ersten Halbjahr 2016. Ein Anstieg um 121,7 Prozent gegenüber dem ersten Halbjahr 2015. Pressemitteilung vom 08.07.2016. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/07/asylantraege-juni-2016.html; [20.10.2016]

Bundesministerium des Innern (BMI)/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2014. Berlin. Verfügbar über: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.html?nn=1362958; [20.10.2016]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013a): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile; [20.10.2016]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013b): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Verfügbar über: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=D158C8A36E10FB7C383C1EF3F2DC2F79?__blob=publicationFile&v=2; [29.09.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2003.pdf; [18.09.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2004.pdf; [18.09.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. Verfügbar über: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf; [20.10.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015a): Bildung und Forschung in Zahlen 2015. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Bonn & Berlin. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Bildung_und_Forschung_in_Zahlen_2015.pdf; [20.10.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015b):Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf; [20.10.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015c): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf; [20.10.2016]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Berlin. Erw. Auflage. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/94914/81f44ce525620c87c627fca6f71e75ad/prm-24184-gesamtbericht-familie-im-spieg-data.pdf; [21.10.2016]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012): Qualitätstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf; [29.09.2016]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/medienkompetenzfoerderung-fuer-kinder-und-jugendliche/88730; [29.09.2016]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Berichtsauftrag 2014. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (2015): Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Digitale Medien. #MINDTHEDIGITALGAP. Remscheid, Nr. 13. Verfügbar über: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Publikationen/Magazin_KULTURELLE_BILDUNG/KulturelleBildung_Nr13_DigitaleMedien.pdf; [08.09.2016]

Bundesverfassungsgericht (2006): Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 22. August 2006 – 2 BvR 1345/03 – Rn. (1-85). Verfügbar über: http://www.bverfg.de/e/rk20060822_2bvr134503.html; [04.10.2016]

Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (boja) (2013): FREIräume. Eine Annäherung an das Thema Freiraum im Kontext der offenen Jugendarbeit. Berlin.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2012): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2011. Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen. Köln. Verfügbar über: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen_2012/Drogenaffinitaetsstudie_BZgA_2011.pdf [04.09.2016]

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2015): Jugendsexualität 2015. Eine Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Zentrale Ergebnisse. Hintergrundpapier. Köln. Verfügbar über: http://www.bzga.de/pdf.php?id=f5b95edb648a9d54ee4f6cbbc312bf23; [01.08.2016]

Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB)/Statistisches Bundesamt (Destatis)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. 15. Auflage. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport 2016.pdf?__blob=publicationFile; [04.10.2016]

Burdewick, I. (2003): Jugend - Politik - Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Burrmann, U./Mutz, M./Zender, U. (Hrsg.) (2015): Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport. Wiesbaden.

Busch, C./Dethloff, M. (2010): Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum. Schlussbericht. Göttingen.

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.

Bütow, B. (2006): Mädchen in Cliquen. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der Adoleszenz. Weinheim & München.

Butterwegge, C./Hentges, G. (2009): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Wiesbaden.

Calmbach, M. (2013): Wie tickt die Jugend? Gesellschaftliches und politisches Interesse junger Menschen in unterschiedlichen Lebenswelten. In: Die politische Meinung, 58. Jg., H. 513, S. 15–19.

Calmbach, M./Borgstedt, S. (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, W./Seibring, A. (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn, S. 43–80.

Calmbach, M./Thomas, P./Borchard, I./Flaig, B. (2012): Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.

Carlson, S./Gerhards, J./Hans, S. (Hrsg.) (2014): Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität. In: Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden, S. 127–152.

Carstensen, T./Schachtner, Ch./Schelhowe, H./Beer, R. (2014): Subjektkonstruktionen im Kontext Digitaler Medien. In: Carstensen, T./Schachtner, Ch./Schelhowe, H./Beer, R. (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld, S. 9–27.

Chassé, K.-A. (2004): Aneignungsstrukturen von benachteiligten Kindern. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 149–160.

Chassé, K.-A. (2015): Armut und deren Bedeutung für die Integration in Gleichaltrigenbeziehungen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 515–530.

Chassé, K.-A./Zander, M./Rasch, K. (2003): „Meine Familie ist arm.“ Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen.

Chun, M. (2008): Jugendsprache in den Medien: Eine jugendsprachliche Analyse von Jugendromanen, Hip-Hop-Texten und Kinofilmen. Saarbrücken.

Clark, Z. (2015): Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung. Weinhein & Basel.

Coelen, Th. (2014): Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Organisationen. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel, S. 29–45.

Coelen, Th./Stecher, L. (2014): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel.

Coelen, Th./Stettner, O./Obert, H./Blecher, C. (2015): Abschlussbericht zum Modellprojekt „Gemeinsam stark für Vielfalt“. Hamburg.

Coleman, S. (2010): Making Citizens Online. From Virtual Boyscouts to Activist Networks. In: Olsson, T./ Dahlgren, P. (Hrsg.): Young People ICTs and Democracy. Theories, Policies, Identities and Websites. Göteborg, S. 71–90.

Collmer, S. (1997): Frauen und Männer am Computer. Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung. Wiesbaden.

Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.

Cornelißen, W./Bien, W. (2014): Frühe Elternschaft: riskant, gewagt und instabil. In: DJI-Impulse, H. 108, S. 10–14.

Corsa, M. (2008): „...dass ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann…“. Sichtweisen junger Menschen zur Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 95–107.

Cote, A. (2015): Playing online with boys: Women's Strategies for Coping with Harassment while Gaming. Verfügbar über: http://meaningfulplay.msu.edu/proceedings2014/mp2014_submission_104.pdf; [09.08.2016]

Csikszentmihalyi, M. (1993): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart.

D21-Digital-Index (2015): Die Gesellschaft in der digitalen Transformation. Eine Studie der Initiative D21. Durchgeführt von TNS Infratest. Berlin. Verfügbar über: http://www.initiatived21.de/wp-content/uploads/ 2015/11/D21_Digital-Index2015_WEB2.pdf; [08.09.2016]

Dander, V. (2014): Von der „Macht der Daten“ zur „Gemachtheit von Daten“. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik. In: Mediale Kontrolle unter Beobachtung. H. 3.1. Verfügbar über: http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf; [08.09.2016]

Dannenbeck, C. (2013): Was bedeutet Inklusion? Was will Inklusion? Was muss man tun, damit Inklusion gelingt? In: Arbeitsgruppe Fachtagung Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.): Mehr Inklusion wagen?! Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. November 2012. Berlin, S. 17–25.

Dannenbeck, C. (2014): Inklusive Kinder- und Jugendarbeit? Diskursbeobachtungen im Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 11, S. 487–492.

Dantschke, C. (2015): Radikalisierung von Jugendlichen durch salafistische Strömungen in Deutschland. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 26. Jg., H. 1, S. 43–48.

Decker, O./Kiess, J./Brähler, E. (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Leipzig.

Deckert-Peaceman, H. (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagsschule. In: Boer de, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden, S. 85–102.

Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld.

Deichmann, C./Tischner, Ch. (Hrsg.) (2013): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach a. T.

Deinert, A. (2012): Die Relevanz von Schule in Peer-Beziehungen im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive. Opladen, S. 135–137.

Deinet, U. (2013): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, U.: Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen & Berlin & Toronto, S. 172–192.

Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden.

Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C. (2015): Die Offene Ganztagsschule aus Sicht der Kinder. Eine Untersuchung an sechs Standorten in Düsseldorf. In: sozialraum.de, 7. Jg., H. 1. Verfügbar über: http://www.sozialraum.de/die-offene-ganztagsschule-aus-sicht-der-kinder.php; [18.09.2016]

Delmas, N./Reichert, J./Scherr, A. (2004): Bildungsprozesse in der Jugendarbeit. Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit. In: Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003-2004. Stuttgart, S. 86–107.

Demant, L. (2017): Lebenslagen von Jugendlichen mit Behinderung in Deutschland. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji/15_kjb

Demmler, K./Heinemann, K./Schubert, G./Wagner, U. (2012): Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts peer³ - fördern_vernetzen_qualifizieren. Expertise. München. Verfügbar über: http://www.jff.de/peerhochdrei/wp-content/uploads/2014/02/expertise_peerhochdrei-foerdern_vernetzen_qualifizieren_2012.pdf; [08.09.2016]

Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Opladen, S. 205–220.

Deppe, U. (2015): Die Bedeutung der Familie für die Gleichaltrigenbeziehungen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 275–288.

Detemple, K. (2013): Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Baltmannsweiler. 2. Auflage

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2004): Jugend braucht Gestaltungsmacht. Jugendpolitisches Eckpunktepapier. Position 35. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/pdf-dateien/Positionen/2004/2004_DBJR-Position_35_Gestaltungsmacht.pdf; [18.09.2016]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2009): Medienpolitisches Papier. Position 67. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/pdf-dateien/Positionen/2009/2009_DBJR-Position_67_Medienpolitik.pdf; [15.09.2016]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2010): Selbstbestimmt und nicht verzweckt. Ehrenamtliches Engagement junger Menschen. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/pdf-dateien/Publikationen/Broschueren/DBJR_brosch_engagement_web.pdf; [01.09.2016]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2011): Impulse für eine starke Demokratie. Position 80. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/pdf-dateien/Positionen/2011/2011_DBJR-Position80_Demokratie.pdf; [18.09.2016]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2012): Ergebnisse der Konsultation. Ausreichend wertgeschätzt? Anerkennung außerschulischer Bildung. Verfügbar über: http://strukturierter-dialog.de/uploads/media/Zusammenfassung_-_Konsultation_zur_Anerkennung_ausserschulischer_Bildung.pdf; [21.10.2016]

Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2016): Jugendpolitische Agenda. Themen, Namen und Projekte. Berlin. Verfügbar über: https://www.dbjr.de/fileadmin/user_upload/pdf-dateien/Publikationen/Broschueren/agenda2016_web.pdf; [18.09.2016]

Deutscher Bundestag (1965): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Jugend und über die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe. BT-Drucksache 04/3515. Bonn. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/04/035/0403515.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (1980): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Fünfter Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Fünften Jugendbericht. BT-Drucksache 08/3684. Bonn. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/036/0803684.pdf; [18.09.2016]

Deutscher Bundestag (1984): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Sechster Jugendbericht. BT-Drucksache 10/1007. Bonn. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/010/1001007.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht. BT-Drucksache 11/6576. Bonn. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/11/065/1106576.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 14/8181. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/14/081/1408181.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung. BT-Drucksache 15/6014. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/15/060/1506014.pdf; [18.09.2016]

Deutscher Bundestag (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 16/12860. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 17/12200. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/122/1712200.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (2016a): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Walter-Rosenheimer, Luise Amtsberg, Dr. Franziska Brantner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Drucksache 18/7470. Beteiligung, Förderung und Schutz von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen durch die Kinder- und Jugendhilfe. BT-Drucksache 18/7621. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/18/076/1807621.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Bundestag (2016b): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Luise Amtsberg, Beate Walter-Rosenheimer, Dr. Franziska Brantner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Drucksache 18/9136. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Asylverfahren. BT-Drucksache 18/9273. Berlin. Verfügbar über: http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/18/092/1809273.pdf; [06.11.2016]

Deutscher Gewerkschaftsbund/Abteilung Jugend und Jugendpolitik (DGB-Jugend) (2015): Soli aktuell. 2/2015. Verfügbar über: http://jugend.dgb.de/dgb_jugend/material/magazin-soli; [04.09.2016]

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK) (Hrsg.) (2015): Ausbildung 2015. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Verfügbar über: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-ausbildungsumfrage-2015.pdf/at_download/file?mdate=1460968670204; [26.07.2016]

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2016): Bestandserhebung 2015. 2. Auflage. Verfügbar über: http://www.dosb.de/fileadmin/sharepoint/Materialien%20%7B82A97D74-2687-4A29-9C16-4232BAC7DC73%7D/Bestandserhebung_2015.pdf; [18.09.2016]

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2010): Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz. DJI Online Februar 2010. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/themen/dji-top-themen/dji-online-februar-2010-digital-kompetent-oder-abgehaengt-wege-von-kindern-und-jugendlichen-ins-netz.html; [08.09.2016]

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Deuze, M. (2007): Media work. Digital media and society series. Cambridge.

DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik (2016): Jugendarbeitslosigkeit und Hartz IV. In: arbeitsmarkt aktuell, Nr. 4, S. 1–14. Verfügbar über: http://www.dgb.de/themen/++co++248e712e-1754-11e6-b1d6-52540023ef1a?t=1; [20.10.2016]

Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2015): Drogen- und Suchtbericht. Verfügbar über: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Service/Publikationen/2015_Drogenbericht_weboptimiert_010715.pdf; [04.09.2016]

Diederich, J./Tenorth, E. (1997): Theorie der Schule. Berlin.

Diehm, I. (2010): Religion ist im Spiel – oder virulent. Diskursive oder interaktive Inszenierungen ethnischer Differenz. In: Hunner-Kreisel C./Andresen S. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden, S. 59–76.

Diesel, E. (1929): Die deutsche Wandlung. Das Bild eines Volkes. Berlin.

Dietrich, M. (2015): „Ghettos und Gossen“ als Chancenräume? Herkunft als subkulturelles Kapital im Gangsta-Rap. In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an ...: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim & Basel, S. 227–253.

Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in sozialen Netzwerken. Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München.

Dittmann, E./Müller, H. (2013): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Fachlich-konzeptionelle Anforderungen und Entwicklungsperspektiven. In: Forum Erziehungshilfen, 19. Jg., H. 5, S. 262–267.

Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 2, S. 285–304.

Ditton, H./Maaz, K. (2015): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewisz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden, S. 229–244. 2. Auflage

Dittrich, C./Wlassow, N. (2016): Sekundäranalyse: Übergänge zwischen Schule und Beruf in Europa. Tübingen & Frankfurt.

Dobischat, B./Birkelbach, K./Dobischat, R./Elias, A. (2013): Außerschulische Nachhilfe. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie über Einrichtungen der außerschulischen Nachhilfe. Essen. Verfügbar über: www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/bawb/au__erschulische_nachhilfe_erste_ergebnisse_einer_empirischen_studie.pdf; [18.09.2016]

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn. Verfügbar über: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf; [18.09.2106]

Domann, S./Eßer, F./Rusack, T./Klepp, N./Löwe, C. (2015): Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch. Umgangsweisen mit Körperkontakt. In: neue praxis, 45. Jg., H. 5, S. 503–518.

Dorbritz, J. (2014): Teenager-Schwangerschaften und -Geburten im West-Ost-Vergleich. In: Bevölkerungsforschung Aktuell. Analysen und Informationen aus dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 35. Jg., H. 2, S. 2–6.

Döring, N. (1996): Führen Computernetze in die Vereinsamung? In: Gruppendynamik, 27. Jg., H. 3, S. 289–308.

Döring, N. (2006): „Kanns kaum erwarten bis du endlich kommst!!!“ Von der Sicherheitsfunktion bis zur Identitätsfunktion: Wozu Kinder und Jugendliche ihr Handy brauchen. In: Tendenz. Magazin für Funk und Fernsehen der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien, H. 2, S. 12–13.

Döring, N. (2011): Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 24. Jg., H. 3, S. 228–255.

Döring, N. (2013): Wie wird Pornografie in Online-Foren diskutiert? Ergebnisse einer Inhaltsanalyse. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 26. Jg., H. 4, S. 305–329.

Döring, N. (2015): Die YouTube-Kultur im Gender-Check. In: medien + erziehung, 59. Jg., H. 1, S. 17–24.

Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn.

Dörre, K./Lessenich, St./Rosa, H. (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. Frankfurt a. M.

Dreyer, S. (2013): Rechtliche Grundlagen des Jugendmedienschutzes. In: Friedrichs, H./Junge, T./Sander, U. (Hrsg.): Jugendmedienschutz in Deutschland. Reihe: Medienbildung und Gesellschaft. Band 22. Wiesbaden, S. 65–82.

Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden.

Drücker, A. (Hrsg.) (2013): Die interkulturelle Öffnung der Jugendverbandsarbeit. Bestandsaufnahme und Erfahrungen aus Projekten. Düsseldorf.

Dubiski, J. (2010): Institutionelle Diskriminierung in der Internationalen Jugendarbeit? In: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB) (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International. Bonn, S. 385–397.

Dudek, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen.

Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 24, S. 141–166.

Dünkel, F./Geng, B. (2014): Gewalt und Extremismus in ländlichen Räumen. Response zum Beitrag von Wilhelm Heitmeyer. In: Dünkel, F./Herbst, M./Schlegel, Th. (Hrsg.): Think Rural! Dynamiken des Wandels in peripheren ländlichen Räumen und ihre Implikationen für die Daseinsvorsorge. Wiesbaden, S. 147–161.

Düx, W. (1999): Das Ehrenamt im Jugendverband. Ein Forschungsbericht. Frankfurt a. M.

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden. 1. Auflage

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden. 2. Auflage

EACEA (2013): Youth Participation in Democratic Life. Final Report. London.

Eberle-Sejari, R./Nocon, A./Rosner, R. (2015): Zur Wirksamkeit von psychotherapeutischer Interventionen bei jungen Flüchtlingen und Binnenvertriebenen mit posttraumatischen Störungen. Ein systematischer Review. In: Kindheit und Entwicklung, 24. Jg., H. 3, S. 156–169.

Ecarius, J. (2009): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart.

Ecarius, J. (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen.

Ecarius, J./Franke, K. (2011): Biographische Lernprozesse von Jugendlichen in segregierten Sozialmilieus. Individuierungsprozesse in Familie, Schule und Jugendclub. In: Coelen, Th./Gusinde, F. (Hrsg.): Was ist Jugendbildung? Positionen, Definitionen, Perspektiven. Weinheim & München, S. 123–134.

Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden.

Eck, C. (2011): Second Life und Identität. Potentiale virtueller Existenz. Baden-Baden.

Eckert, R. (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim & Basel.

Eckert, R./Vogelgesang, W./Wetzstein, Th. A./Winter, R. (1991): Auf digitalen Pfaden – Die Kulturen von Hackern, Programmierern, Crackern und Spielern. Opladen.

Eckert, R./Erbeldinger, P./Hilgers, J./Wetzstein, T. (2015): Informelle Beziehungen: Cliquen. In: Köhler, S.-M./ Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 201–222.

Egger, R. /Pösch, A. (2016): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? Wiesbaden.

Eggert, S./Brüggen, N. (2014): Mobile Medien in der Lebenswelt Jugendlicher. Reflexionen zum Heranwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Wagner, U. (Hrsg.): vernetzt_öffentlich_aktiv. Mobile Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen. München, S. 23–34.

Ehmig, S./Reuter, T. (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012. Mainz. Verfügbar über: http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951; [08.09.2016]

Eimeren van, B./Frees, B. (2011): Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011. In: Media Perspektiven, H. 7/8, S. 334–349.

Eisemann, C. (2015): C Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur. Wiesbaden.

Eisenhuth, F. (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden.

Eisewicht, P./Grenz, T. (2011): Mediatisierung einer Szenepraxis. Indie als Hybrid transnationaler und lokaler Kontexte. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6. Jg., H. 4, S. 387–401.

El-Mafalaani, A./Strohmeier, K. (2015): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: El-Mafalaani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an...: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim & Basel, S. 18–42.

Emmer, M./Bräuer, M. (2010): Online-Kommunikation politischer Akteure. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden, S. 311–337.

Emmer, M./Vowe, G./Wolling, J. (Hrsg.) (2011): Bürger online. Die Entwicklung der politischen Online-Kommunikation in Deutschland. Konstanz.

Enders, U/Pieper, E./Vobbe, F. (2011): Das ist niemals witzig. Gewaltrituale in Jugendverbänden. In: Jugendpolitik. Fachzeitschrift des Deutschen Bundesjugendrings, 37. Jg., H. 2, S. 16–22. Verfügbar über: http://www.dbjr.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/JuPo_2011-2_Kinderschutz_web.pdf; [22.09.2016]

Engels, D. (2008): Lebenslagen. In: Maelicke, B. (Hrsg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. Baden-Baden, S. 643–646.

Enggruber, R./Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.

Engstler, H./Menning, S. (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland. Bonn.

Entleitner, C./Cornelißen, W. (2012): Erste Schritte in die Selbstständigkeit. Wie sich die gemeinsamen Freizeitaktivitäten von Eltern und Jugendlichen zwischen dem 13. und 17. Lebensjahr verändern. In: DJI-Impulse, H. 99, S. 15–17.

Eriksen, Th. (2005): Immer schneller – immer mehr? Balance finden zwischen Beschleunigung und Ruhe. Freiburg.

Ertelt, J. (2015): Werkzeuge für mehr Beteiligung – eine Toolbox für die Praxis. In: medien + erziehung, 59. Jg., H. 5, S. 41–48.

Eser Davolio, M./Banfi, E./Gehrig, M./Gerber, B. (2015): Hintergründe jihadistischer Radikalisierung in der Schweiz. Eine explorative Studie mit Empfehlungen für Prävention und Intervention. Schlussbericht. Zürich.

Espenhorst, N. (2016): Das Verfahren zur vorläufigen Inobhutnahme und bundesweiten Verteilung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. In: Hagen, B. (Hrsg.): Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtsgrundlagen – Konzepte – Erfahrungen. Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe. Hannover, S. 28–34.

Europäische Kommission (1999): Entschließung des Rates zu den beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1999. Brüssel.

European Commission (Hrsg.) (2012): EU Youth Report 2012. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf; [04.09.2016]

European Commission (Hrsg.) (2013a): Flash Eurobarometer 375: European Youth: Participation in Democratic Life. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/youth/library/reports/flash375_en.pdf; [04.09.2016]

European Commission (Hrsg.) (2013b): Support for children with special educational needs (SEN). Verfügbar über: http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf; [21.10.2106]

European Commission (Hrsg.) (2015a): Erasmus Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf; [04.09.2016]

European Commission (Hrsg.) (2015b): Erasmus+ Statistics Fact Sheet Germany. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/2014/germany_en.pdf; [04.09.2016]

European Commission (Hrsg.) (2016): EU Youth Report 2015. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/youth/library/reports/youth-report-2015_en.pdf; [27.07.2016]

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound) (2012): Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg.

Eurostat (2016a): Durchschnittsalter der Mutter bei der Geburt. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tps00017&plugin=1; [28.07.2016]

Eurostat (2016b): Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-books/-/KS-EZ-16-001; [10.11.2016]

Evangelische Jugend im Rheinland (2011): Juleica inklusiv. Düsseldorf. Verfügbar über: www.ejir.de/fileadmin/content/PDF/Teil_1a_mit_Titel.pdf; [18.09.2106]

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (2014): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover.

Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) (2007): Kinder- und Jugendpolitik. Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen Institutionen Organisationen. Bonn.

Fahim, A. (2013): Migrationshintergrund und biografische Belastungen als Analysekriterien von Radikalisierungsprozessen junger Muslime in Deutschland. In: Herding, M. (Hrsg.): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle, S. 40–57.

Faist, Th./Fauser, M./Reisenauer, E. (2011): Perspektiven der Migrationsforschung: Vom Transnationalismus zur Transnationalität. In: Soziale Welt, 62. Jg., H. 2, S. 202–220.

Fauser, K. (2008): Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband. Opladen & Farmington Hills.

Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen.

Fegert M. J./Wolff, M. (Hrsg.) (2015): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim & München.

Fegert, J. M./Plener, P. L./Kölch, M. (2015): Traumatisierung von Flüchtlingskindern – Häufigkeiten, Folgen und Interventionen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 63. Jg., H. 4, S. 380–389.

Feierabend, S./Plankenhorn, T./Rathgeb, Th. (2014): Jugend, Information, Multimedia. Ergebnisse der JIM-Studie 2014. In: Media Perspektiven, H. 12, S. 596–607.

Feige, A. (2012): Die „Religiosität" von Jugendlichen: Was eigentlich ist die Frage? Eine wissenssoziologische Analyse prototypischer empirischer Arbeiten und eine Skizze für ein theoretisch fundiertes Konzept empirischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11. Jg., H. 1, S. 95–127.

Feige, A./Gennerich, C. (2008): Lebensorientierungen Jugendlicher: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen. Münster.

Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Fend, H. (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LifE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, S. 37–72.

Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2014): Monitor Hilfen zur Erziehung 2014. (Hrsg. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik). Dortmund. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/file admin/Files/Aktuelles/Publikationen/HzE_21.05.2014_-_Druckfassung.pdf; [13.10.2016]

Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2016): Monitor Hilfen zur Erziehung 2016. (Hrsg. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik). Dortmund. Verfügbar über: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Start seite/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf; [13.10.2016]

Ferchhoff, W. (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden.

Festl, R./Domahidi, E./Quandt, T. (2012): Freunde fürs Leben? Zur Veränderung sozialer Beziehungen Jugendlicher durch Computerspiele. In: medien + erziehung, 56. Jg., H. 6, S. 67–80.

Fiddian-Qasmiyeh, E./Loescher, G./Long, K./Sigona, N. (Hrsg.) (2014): The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies. Oxford.

Fischer, J./Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. „In erster Linie Kinder und Jugendliche!" Sonderband Sozialmagazin. Weinheim & Basel.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim, S. 143–167.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2011a): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. Wirkungen der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 246–266.

Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P. (2011b): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 227–245.

Flick, U. (1994): Technischer Wandel im Alltag – Soziale Repräsentationen in Deutschland und Frankreich. Habilitationsschrift. Berlin.

Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags – Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Opladen.

Fölker, L./Hertel, Th. (2015): Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In: Fölker, L./Hertel, Th./Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen & Farmington Hills, S. 105–122.

Fölker, L./Hertel, Th./Pfaff, N. (Hrsg.) (2015): Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen & Farmington Hills.

Forsa/Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (2016): Ethik im Netz – Hate Speech. Ergebnisse einer Onlinebefragung. Verfügbar über: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Service/Veranstaltungen_und_Preise/Medienversammlung/2016/EthikimNetz_Hate_Speech-PP.pdf; [08.09.2016]

Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen (Hrsg.) (2008): Rechtsradikale Zivilgesellschaft? Neonazis besetzen das Ehrenamt. Stuttgart, 21. Jg., H. 3. Verfügbar über: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/archiv/FJSB_2008_4.pdf; [04.09.2016]

Foucault, M. (2005): Von anderen Räumen. In: Foucault, M.: Dits et Ecrits. Schriften Band IV 1980-1988. Frankfurt a. M., S. 931–942.

Fraij, A./Maschke, S./Stecher, L. (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10. Jg., H. 2, S. 167–182.

Franzen, A./Botzen, K. (2014): Vereine in Deutschland und ihr Beitrag zum Wohlstand der Regionen. In: Pechlaner, H./Reuter, C. (Hrsg.): Pionier-Regionen der Zukunft. Wiesbaden, S. 85–117.

Fraser, N. (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt a. M.

Fraser, N. (2004): Feministische Politik im Zeitalter der Anerkennung. In: Beerhorst, J./Demirović, A./Guggemos, M. (Hrsg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M., S. 453–473.

Frerich, J./Frey, M. (1996): Handbuch der Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland. Band 1: Von der vorindustriellen Zeit bis zum Ende des Dritten Reiches. München & Wien.

Freund, Th./Lindner, W. (Hrsg.) (2001): Prävention – Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen.

Frevert, U. (1999): Renaissance der Bürgerlichkeit? Historische Orientierungen über die kulturellen Ressourcen der Wissensgesellschaft. In: Graf, F./Platthaus, A./Schleissing, S. (Hrsg.): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart & Berlin & Köln, S. 147–160.

Friedrichs, J. (1995): Stadtsoziologie. Opladen.

Friedrichs, J. (2014): Armut und räumliche Polarisierung: Bremen und Köln. In: Berger, P. A./Keller, C./Klärner, A./Neef, R. (Hrsg.): Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie. Wiesbaden, S. 45–64.

Friedrichs, J./Triemer, S. (2009): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden.

Frindte, W./Geschke, D./Haußecker, N./Schmidtke, F. (2016): Ein systematisierender Überblick über Entwicklungslinien der Rechtsextremismusforschung von 1990 bis 2013. In: Frindte, W./Geschke, D./Haußecker, N./Schmidtke, F. (Hrsg.): Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“. Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen. Wiesbaden, S. 25–98.

Fritz, J. (Hrsg.) (1995): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherung an Nutzung und Wirkung von Computerspielen. Weinheim.

Fritz, J. (2003): Warum eigentlich spielt jemand Computerspiele? Macht, Herrschaft und Kontrolle faszinieren und motivieren. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn, S. 10–24.

Fritz, J. (2010): Computerspiele – Spielesozialisation. In: Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden, S. 269–277.

Fritz, M./Ballati, E. N. (2015): NEETs als neue Zielgruppe der Sozialforschung und der Arbeitsmarktpolitik. Eine qualitative Studie im Raum Dresden. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, H. 5, S. 11–13.

Fuchs, M./Goldoni, M. (2011): Konzept der Verwendung von Facebook in der Jugendarbeit. Mobile Jugendarbeit. Basel & Riehen.

Füllgraf, W./Bundeskriminalamt (BKA) (2016): Hacktivisten – Ergebnisbericht Online-Befragung. Projektteil Dunkelfeld. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2016HacktivistenProjektteilDunkelfeldOnlineBefragung.html?nn=27638; [08.09.2016]

Funke, G. (2007): Wie Sonderschüler fernsehen. Das Fernsehen im Alltag von lernbehinderten Jugendlichen und Schülern mit Erziehungsschwierigkeiten. Eine repräsentative Studie für NRW. Marburg.

Funken, C. (2010): Der Hacker. In: Moebius, S./Schroer, M. (Hrsg.): Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin, S. 190–205.

Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesisch-sprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster.

Fürstenau, S./Niedrig, H. (2007a): Transnationale Migration und Jugend. In: Johler, R./Thiel, A./Schmid, J./Treptow, R. (Hrsg.): Europa und seine Fremde. Bielefeld, S. 109–128.

Fürstenau, S./Niedrig, H. (2007b): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: Geisen, Th./Riegel, C. (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 239–260.

Füssel, H.-P. (2017): Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in der Schule: Vom Objekt der Schule zum Subjekt in der Schule. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Gadow, T./Pluto L. (2014): Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden, S. 101–192.

Gadow, T./Peucker, Ch./Pluto, L./Santen van, E./Seckinger, M (2013): Wie geht´s der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim & Basel.

Gaiser, W./Gille, M. (2012): Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 136–159.

Gaiser, W./Krüger, W./Rijke de, J./Wächter, F. (2016): Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa. In: Tremmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien. Wiesbaden, S. 13–38.

Gängler, H. (1991): Sozialisation und Erziehung in Jugendverbänden. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim & München, S. 469–477.

Gapski, H. (2015): Medienbildung in der Medienkatastrophe – Big Data als Herausforderung. In: Gapski, H. (Hrsg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. Band 3. Düsseldorf & München, S. 63–79.

Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Prentice-Hall.

Gathen-Huy von der, J./Pothmann, J. (2014): Möglichkeiten und Grenzen zur Darstellung von Vielfalt über die Kinder- und Jugendhilfestatistik – eine Exkursion in die Kinder- und Jugendarbeit. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Entwicklungslinien zu Strukturen, Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 72–77.

Gauthier, A. (2002): Family policies in industrialized countries: is there convergence? In: Population, 57. Jg., H. 3, S. 447–474.

Gebel, C./Jünger, N./Wagner, U. (2013): Online-Mediengebrauch Jugendlicher. Umgang mit gesellschaftlich relevanter Information. In: medien + erziehung, 57. Jg., H. 3, S. 33–41.

Gebel, M./Giesecke, J. (2009): Ökonomische Unsicherheit und Fertilität. In: Zeitschrift für Soziologie, 38. Jg., H. 5, S. 399–417.

Gehrmann, H. (2013): Onlineberatung – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, S. 105–115.

Geier, B. (2015): Zwischen Familie, Bildung und Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für Freizeitaktivitäten Jugendlicher. In: Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2015): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 41–45. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf; [04.09.2016]

Geier, B./Braun, F. (2014): Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Jg., H. 2, S. 168–187.

Geier, B./Gaupp, N. (2015): Alltagswelten junger Muslime unter Bedingungen sozialer Ungleichheiten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10. Jg., H. 2, S. 221–236.

Geisen, Th. (2007). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Chr./Geisen, Th. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Frankfurt a. M., S. 27–60.

Geisen, Th./Riegel, C. (2009): Jugendliche MigrantInnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung – eine Einführung. In: Geisen, Th./Riegel, C. (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 7–26.

Geißler, R. (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden. 5. Auflage

Geißler, R. (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: Pielage, P./Pries, L./Schultze, G. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin, S. 12–28.

Geltman, P. L./Grant-Knight, W./Mehta, S. D./Lloyd-Travaglini, Chr./Lustig, S./Landgraf, J. M./Wise, P. H. (2005): The „Lost Boys of Sudan“: Functional and Behavioral Health of Unaccompanied Refugee Minors Resettled in the United States. In: Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159. Jg., H. 6, S. 585–591.

Gensicke, Th. (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 187–242.

Gensicke, Th. (2015): Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015). In: Shell Deutschland Holding (Hrsg): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 237–272.

Gensicke, Th./Geiss, S. (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. München. Verfügbar über: http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=165004.html; [18.09.2016]

Gerats, K./Andresen, S. (2016): Was uns geflüchtete Kinder in Deutschland berichten. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 61. Jg., H. 3, S. 83–87.

Gerhards, J./Hans, S./Carlson, S. (2016): Klassenlage und transnationales Humankapital. Wiesbaden.

Gerlach, J. (2006): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland. Berlin.

Gerlach, J. (2010): Pop-Islam revisited: Wohin entwickelt sich die transnationale Jugendbewegung der „neuen Prediger“ in Europa und in der arabischen Welt? In: Hunner-Kreisel, C./Andresen, S. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden, S. 109–124.

Gestring, N./Neumann, U. (2007): Von Mall Rats und Mall Bunnies. Jugendliche in Shopping Malls. In: Wehrheim, J. (Hrsg.): Shopping Malls. Interdisziplinäre Betrachtungen eines neuen Raumtyps. Wiesbaden, S. 135–152.

Gieseke, H. (1980): Die Jugendarbeit. München. 5. Auflage

Giesselmann, M./Goebel, J. (2013): Soziale Ungleichheit in Deutschland in der Längsschnittperspektive. Befunde zur Armutsproblematik auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: Analyse & Kritik, H. 2, S. 277–302.

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br., S. 201–254.

Gille, M. (2015): Sind junge Menschen heute vereinsmüde? Vereinsaktivitäten und Vereinsengagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2009 (AID:A I) und 2014/15 (AID:A II). In: Walper, S./ Bien, W./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 46–50. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf; [04.09.2016]

Gille, M./Hoffmann-Lange, U. (2013): Politische Orientierungen und politische Partizipation im EU-Vergleich. In: DJI-Impulse, H. 103, S. 27–32.

Gille, M./Krüger, W. (2000): Unzufriedene Demokraten: Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen.

Gillespie, M. (1995): Television, Ethnicity and Cultural Change. London & New York.

Gillespie, T. (2000): Virtual violence? Pornography and violence against women on the Internet. In: Radford, J./Friedberg, M./Harne, L. (Hrsg.): Women, Violence and Strategies for Action. Buckingham & Philadelphia, S. 40–56.

Gissel-Palkovich, I. (2013): Kooperationspartner Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)/Hilfen zur Erziehung (HzE). In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 779–784.

Glaser, M. (2016): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Eine Diskussion vorliegender Erkenntnisse zu Hinwendungsmotiven und Attraktivitätsmomenten für junge Menschen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 61. Jg., H. 1, S. 3–7.

Glaser, S./Frankenberger, P. (2016): Subtile Beeinflussung und offene Aufrufe zu Hass und Gewalt. Erkenntnisse zu Islamismus im Internet aus Jugendschutzsicht. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 61. Jg., H. 1, S. 8–11.

Glaser, S./Pfeiffer, T. (2014): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention. Schwalbach i. Ts.

Glaser, S./Herzog, H./Schindler, F. (2017): Politische und rechtliche Aspekte der Teilhabe Jugendlicher an virtuellen Welten. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc-Szanton, C. (Hrsg.) (1992): Towards a transnational perspective on migration. Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. New York.

Global Internet Report (2015): Mobile Evolution and Development of the Internet. Verfügbar über: http://www.internetsociety.org/globalinternetreport/; [18.09.2016]

Göbel, J./Grabka, M. M./Schröder, C. (2015): Einkommensungleichheit in Deutschland bleibt weiterhin hoch: Junge Alleinlebende und Berufseinsteiger sind zunehmend von Armut bedroht. In: DIW Wochenbericht, H. 25, S. 571–586.

Goel, A./Jamnik, M./Narayanan, N. (2010): Diagrammatic Representation and Inference. Lecture Notes in Computer Science. Berlin & Heidelberg.

Goel, U. (2010): „Kinder statt Inder“. Normen, Grenzen und das Indernet. In: Riegel, C./Geisen, Th. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 165–183.

Goffman, E. (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.

Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der deutschen Schule. Münster. 2. Auflage

Gogolin, I. (2009): Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit: Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 225–238.

Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 4, S. 529–547.

Gogolin, I./Reinders, H. (Hrsg.) (2013): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Sonderheft. Full-time schooling and the integration of migrant students. Special Issue. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.

Golenia, M./Neuber, N. (2010): Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit. Eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In: Neuber, N. (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 189–209.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. 3. Auflage

Götzenbrucker, G. (2001): Soziale Netzwerke und Internet-Spielewelten. Eine empirische Analyse der Transformation virtueller in realweltliche Gemeinschaften am Beispiel von MUDs (Multi User Dimensions). Wiesbaden.

Granato, M. (2013): Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt: Die (Re-)Produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung. In: Sozialer Fortschritt, 62. Jg., H. 1, S. 14–23.

Granato, M./Ulrich, G. U. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 2, S. 205–232.

Greis, A. (2001): Identität, Authentizität und Verantwortung. Die ethischen Herausforderungen der Kommunikation im Internet. München.

Greschke, H. (2015): „Mama, bist du da?“ Zum prekären Status von Anwesenheit in mediatisierten familialen Lebenswelten. In: medien + erziehung, 59. Jg., H. 6, S. 70–80.

Grgic, M./Züchner, I. (Hrsg.) (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim & Basel.

Grimm, P./Rhein, S./Müller, M. (2010): Porno im web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Web-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen. Hannover.

Grobbin, A./Feil, C. (2015): Informationsbedarf von Müttern und Vätern im Kontext der Internetnutzung von Klein-, Vor- und Grundschulkindern. In: medien + erziehung, 59. Jg., H. 6, S. 9–24

Groen, M./Tillmann, A. (im Erscheinen): Genderbeben im Internet? Gendertheoretische Perspektiven auf digitale Alltags- und insbesondere Spielpraktiken. In: Friese, H./Rebane, G./Nolden, M./Schreiter, M. (Hrsg.): Handbuch soziale Praktiken und digitale Alltagswelten. Wiesbaden.

Groffmann, A. (2001): Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess. Opladen.

Groschwitz, St. (2014): „Selbstbestimmt statt fremdbespaßt“ – Reisen im Jugendverband ist Jugendarbeit mit Ortswechsel. In: Drücker, A./Fuß, M./Schmitz, O. (Hrsg.): Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen. Schwalbach a. T., S. 59–69.

Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.

Gross von, F. (2010): Visual Kei – jugendliche Musikfans im Internet. In: Hugger K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 151–167.

Gross von, F. (2013): Jugendkulturen 2.0. Weibliche Jugendszenen als kreative Ausdrucksräume von Mädchen. In: Computer + Unterricht, 23. Jg., H. 92, S. 42–46.

Gross von, F. (2016): Zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen am Beispiel der Visual Kei-Szene. Wiesbaden.

Groß, M. (2010): „Wir sind die Unterschicht“ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 34–48.

Gründer, R./Scherr, A. (2012): Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11. Jg., H. 1, S. 64–79.

Grundmann, M. (2008): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 131–142.

Grunert, C. (2012a): Alkoholerfahrungen und deren Bedeutungszuschreibungen in jugendlichen Peerkontexten. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen, S. 243–266.

Grunert, C. (2012b): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.

Grunert, C. (2016): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Harring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 331–343.

Grunert, C./Deinert, A. (2010): Zwischen Bushaltestelle und Skatespot – Raumkonstruktionen von 12- bis 13-Jährigen im öffentlichen Raum. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen, S. 147–170.

Grunert, C./Krüger, H.-H. (2000): Zum Wandel von Jugendbiographien im 20. Jahrhundert. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied & Kriftel & Berlin, S. 181–200.

Grunert, C./Krüger, H.-H. (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 11–42.

Günther, M. (2009): Kreativer Umgang mit familialen Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigrantinnen. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 121–137.

Günther, M./Wischmann, A./Zölch, J. (2010): Chancen und Risiken im Kontext von Migration und Adoleszenz. Eine Fallstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5. Jg., H. 1, S. 21–32.

Gurr, T./Kaiser, Y./Kress L./Merchel, J. (2016): Schwer erreichbare junge Menschen: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit. Weinheim & Basel.

Gutiérrez, P./Martorell, A. (2011): People with Intellectual Disability and ICTs. In: Comunicar, H. 36, S. 173–180. Verfügbar über: https://core.ac.uk/download/pdf/11889746.pdf; [08.09.2016]

Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskussion des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.

Haddon, L./Livingstone, S./EU Kids Online network (2012): EU Kids Online: national perspectives. London. Verfügbar über: http://eprints.lse.ac.uk/46878/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online%20national%20perspectives_2014.pdf; [08.09.2016]

Hadjar, A./Becker, R. (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 11–24.

Haenisch, H. (2014): Gebundene Ganztagsschule in der Entwicklung. Eine qualitative Studie zu Veränderungsprozessen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien in den Jahrgangsstufen 5 bis 8. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. H. 19. Münster.

Hafeneger, B. (2008): Inklusion und Exklusion. Anmerkungen zu einem Trend in der Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 56. Jg., H. 7/8, S. 332–338.

Hafeneger, B. (2012): Rückblicke: Jugendpolitik in den letzten 30 Jahren. In: Lindner, W. (Hrsg.): Political (Re)Turn? Impulse zu einem neuen Verhältnis von Jugendarbeit und Jugendpolitik. Wiesbaden, S. 21–42.

Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach a. T. 2. ergänzte und überarbeitete Auflage

Hafeneger, B. (2015): Auseinandersetzung mit dem emanzipationsfeindlichen Salafismus und politisch-religiösen Extremismus. Was lernen wir aus Programmen und Ansätzen gegen Rechtsextremismus? In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 1, S. 28–35.

Hafeneger, B./Niebling, T. (2008): Kinder- und Jugendparlament. In: Kersting, N. (Hrsg.): Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden, S. 123–141.

Hafeneger, B./Schröder, A. (2001): Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 840–850.

Hagedorn, J. (2017): Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Hagen, B. (Hrsg.) (2016): Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtsgrundlagen – Konzepte – Erfahrungen. Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe. Hannover.

Hagestadt, G. (1991): Trends and dilemmas in life-course research. In: Heinz, W. R. (Hrsg.): Theoretical advances in life-course research. Weinheim & München, S. 23–57.

Hahne, M. (2006): Identität durch Technik: Wie soziale Identität und Gruppenidentität im soziotechnischen Ensemble von Ego-Shooterclans entstehen. Verfügbar über: http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_1_2006.pdf; [08.09.2016]

Hajok, D. (2013): Pornografie und andere explizite Darstellungen von Sexualität. Regelungen, Angebotsentwicklungen, veränderte Zugänge Jugendlicher und Konsequenzen für den Jugendmedienschutz. In: BPjM-Aktuell, 21. Jg., H. 4, S. 4–17.

Hajok, D. (2015): Zum Umgang mit digitalen Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 60. Jg., H. 3, S. 85–90.

Hajok, D. (2016): Politischer Extremismus und religiöser Fundamentalismus. Zur Indizierung jugendgefährdender Medien durch die Bundesprüfstelle. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 61. Jg., H. 1, S. 22–26.

Halm, D./Sauer, M. (2015a): Lebenswelten deutscher Muslime. Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-579-1_1.pdf; [04.09.2016]

Halm, D./Sauer, M. (2015b): Soziale Dienstleistungen der in der Deutschen Islam Konferenz vertretenen religiösen Dachverbände und ihrer Gemeinden. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Berlin. Verfügbar über: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/soziale-dienstleistungen-gemeinden.html; [19.09.2016]

Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.

Hammes, W. (2011): Haushalte und Lebensformen der Bevölkerung: Ergebnisse des Mikrozensus 2010. In: Wirtschaft und Statistik, H. 10, S. 988–1000. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaOktober11.pdf?__blob=publicationFile; [04.09.2016]

Hansbauer P./Stork, R. (2017): Ombudschaften für Kinder und Jugendliche – Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Hansen, St. (2016): Die Umsetzung des Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Forum Jugendhilfe, 22. Jg., H. 1, S. 25–29.

Harders, C./Hesse, F. (2006): Partizipation und Geschlecht in der deutschen Blogosphäre. In: femina politica. Geschlecht in der politischen Kommunikation, 15. Jg., H. 2, S. 90–101.

Hargittai, E. (2002): Second-level digital divide: Differences in people's online skills. In: first monday, 7. Jg., H. 4. Verfügbar über: http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html; [08.09.2016]

Hargittai, E./DiMaggio, P. (2001): From the „Digital Divide" to the „Digital Inequality". Studying internet use as penetration increases. Working Paper. Verfügbar über: http://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf; [08.09.2016]

Harring, M. (2011): Das Potential der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden.

Harring, M. (2014): (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 289–312. 2. Auflage

Harring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim & Basel.

Harth, A./Scheller, G. (2012): Das Wohnerlebnis in Deutschland. Eine Wiederholungsstudie nach 20 Jahren. Wiesbaden.

Hartling, F. (2011): „Klingons allow us to express a certain aspect of our personality that we're not allowed to do in public". Eine Analyse von Identitätsdispositiven und -konstruktionen. In: Hartmann, M./Wimmer, J. (Hrsg.): Digitale Medientechnologien. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Wiesbaden, S. 127–158.

Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Berlin.

Hasebrink, U. (2004): Konvergenz aus Nutzungsperspektive: Das Konzept der Kommunikationsmodi. In: Hasebrink, U./Mikos, L./Prommer, E. (Hrsg.): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. Reihe: Rezeptionsforschung. Band 1. München, S. 67–85.

Hasebrink, U. (2011): Das Social Web im Kontext übergreifender Medienrepertoires. In: Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Düsseldorf, S. 243–263.

Hasebrink, U./Domeyer, H. (2008): Informationsbedarf und Informationssuche unter den Vorzeichen crossmedialer Nutzung und konvergierender Angebote. Forschungsbericht für das Zweite Deutsche Fernsehen. Hamburg.

Hauf, T. (2006): Innerstädtische Bildungsdisparitäten im Kontext des Grundschulübergangs. Eine sozialräumliche Analyse zur Entwicklung der Bildungsnachfrage an der Grundschulübergangsschwelle in Mannheim und Heidelberg (1980-2002). Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik 947. Frankfurt a. M.

Häußermann, H./Kronauer, M. (2009): Räumliche Segregation und innerstädtisches Ghetto. In: Stichweh, R./Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 157–173.

Häußermann, H./Läpple, D./Siebel, W. (2008): Stadtpolitik. Frankfurt a. M.

Haverkamp, R. (2013): (Rechts-) Extremismus im Internet – Zur medialen Bedingung für die Radikalisierung Jugendlicher und rechtlicher Bewältigungsansätze. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 61. Jg., H. 2, S. 198–211.

Haverkamp, R. (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland. Zuwanderung, Lebenslagen, Integration, Kriminalität und Prävention – ein aktueller Überblick im Mai 2016. Bonn. Verfügbar über: http://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2016_06_bericht_fluechtlinge.pdf; [22.09.2016]

Havighurst, R. (1951): Development Tasks and Education. New York.

Heath, S. B. (1999): Dimensions of language development: Lessons from older children. In: Masten, A. S. (Hrsg.): Cultural processes in child development: The Minnesota symposium on child psychology 29. Mahwah, S. 59–75.

Heerdegen, S. (2016): „Nicht vom Himmel gefallen." Die Thüringer Neonaziszene und der NSU. In: Frindte, W./Geschke, D./Haußecker, N./Schmidtke, F. (Hrsg.): Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund ": Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen. Wiesbaden, S. 195–211.

Heft, A./Maurer, T./Weiß, H.-J. (2010): Mediennutzung und Medienkompetenz junger russischer Aussiedler in Nordrhein-Westfalen. In: Medien und Kommunikationswissenschaft, 58. Jg., H. 3, S. 343–367.

Heidenreich, H. (1991): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jugendverbänden. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim & München, S. 272–281.

Heidenreich, J. (2015): Die Tyrannei der Möglichkeiten. Von Individualisierung und der Angst um die eigene Identität. In: Frankfurter Hefte, H. 5, S. 76–79.

Heim, C./Prohl, R./Bob, A. (2013): Ganztagsschule und Sportverein. In: Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen, S. 136–156.

Heitmeyer, W. (2014): Rechtsextremismus im ländlichen Raum. In: Dünkel, F./Herbst, M./Schlegel, T. (Hrsg.): Think Rural! Dynamiken des Wandels in peripheren ländlichen Räumen und ihre Implikationen für die Daseinsvorsorge. Wiesbaden, S. 131–146.

Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M.

Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, Th. (Hrsg.) (2011): Individualisierung von Jugend: Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim & München.

Helbig, C. (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München.

Helbig, C./Tillmann, A. (2014): Jugendliche suchen gemeinsam ihre „Game-Life-Balance". Evaluation der Kampagne „Dein Spiel. Dein Leben. – Find your level!" In: medien + erziehung, 58. Jg., H. 3, S. 70–76.

Helsper, E./Kalmus, V./Hasebrink, U./Sagvari, B./Haan de, J. (2013): Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. London. Verfügbar über: http://eprints.lse.ac.uk/52023/1/Helsper_Country_classification_opportunities_2013.pdf; [08.09.2016]

Helsper, W. (2000): Jugend und Religion. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied.

Helsper, W. (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden, S. 77–106.

Helsper, W. (2015): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden, S. 131–159.

Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567–596.

Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Bohm-Kasper, O./Pfaff, N. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden.

Hemmerling, U. (2003): Von der Schwierigkeit mit dem Begriff „Flüchtling“ zu operieren. In: Projekttutorien „Lebenswirklichkeiten von Flüchtlingen in Berlin“/„Behörden und Migration“ (Hrsg.): Verwaltet, entrechtet, abgestempelt – wo bleiben die Menschen? Einblicke in das Leben von Flüchtlingen in Berlin. Berlin, S. 9–16.

Hemming, K./Tillmann, F./Reißig, B./Karl, U. (Hrsg.) (2016): Sampling and secondary analyses of macro data of youth mobility in Europe. Final report of work package 2 of the MOVE-project - Mapping mobility: pathways, institutions and structural effects of youth mobility. Halle. Verfügbar über: http://move-project.eu/fileadmin/move/downloads/MOVE_D2.4_final_WP2_report.pdf; [08.09.2016]

Hengst, H./Zeiher, H. (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden.

Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C. (2009): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.

Hepp, A./Vogelgesang, W. (2008): Populäre Events: Medienevents, Spielevents, Spaßevents. Wiesbaden.

Hepp, A./Bozdag, C./Suna, L. (2011): Mediale Migranten: Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. Wiesbaden.

Herbert, U. (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München.

Herding, M. (2013): Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter. In: Herding, M. (Hrsg.): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle, S. 21–39. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/1461_DJI_RadikalerIslam.pdf; [04.09.2016]

Herding, M./Gläser, M./Langner, J. (2015): Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren. Verfügbar über: http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212082/faktoren-fuer-die-hinwendung-zum-gewaltorientierten-islamismus; [04.09.2016]

Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim & München.

Herring, S./Scheidt, L. A./Bonus, S./Wright, E. (2004): Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences. Verfügbar über: http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/genreanalysisofweblogs.pdf; [08.09.2016]

Herrmann, C./Boesefeldt, I./Meuche, K. (2016): Jugendverbandliche Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes des Jugendpfarramtes in der Nordkirche. In: punktum. Zeitschrift für verbandliche Jugendarbeit in Hamburg, H. 2, S. 4–8.

Herrmann, U. (1991): Was heißt „Jugend“? In: Hermann, U. (Hrsg.): Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim, S. 199–212.

Hertel, T./Pfaff, N. (2015): Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit im schulischen Feld – eine Perspektive der Bildungsgleichheitsforschung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen & Berlin & Toronto, S. 263–277.

Herzig, B./Grafe, S. (2009): Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formalen und informellen Lernprozessen. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen: Aufgaben, Adressaten, Ansätze. Stuttgart, S. 183–195.

Hess, S. (2005): Globalisierte Hausarbeit. Au-Pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Ost-Europa. Wiesbaden.

Hessischer Jugendring (1998): Handbuch Jugendpolitische Interessenvertretung. Wiesbaden.

Heßling, A./Bode, H. (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln. Verfügbar über: http://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht%20014042016.pdf; [08.09.2016]

Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., H. 2, S. 214–236.

Hildebrand, G. (1976): Zur Geschichte des audiovisuellen Medienwesens in Deutschland. Reihe: Medien in Wissenschaft und Bildung. Band 2. Trier.

Hille, A./Arnold, A./Schupp, J. (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. In: DIW Wochenbericht, H. 40. Verfügbar über: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.428684.de/13-40-3.pdf; [21.10.2016]

Hillebrand, K./Zenner, K./Schmidt, T./Kühnel, W./Willems, H. (2015): Politisches Engagement und Selbstverständnis linksaffiner Jugendlicher. Wiesbaden.

Hirschhauer, M. (2012): Ethnische Stereotype aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hamburg.

Hitzler, R. (2004): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf.

Hitzler, R. (2011): Eventisierung. Drei Fallstudien zum marketingstrategischen Massenspaß. Wiesbaden.

Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden. 3. überarbeitete Auflage

Hoffmann, D. (2010): Sexualität in Film und Fernsehen. Verunsicherung oder Vergewisserung? In: medien + erziehung, 54. Jg., H. 3, S. 10–17.

Hoffmann, N. (2016): Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stil ein der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden.

Hoffmann-Lange, U./Gille, M. (2013): Jugend und politische Orientierung. In: Kaiser, Y./Spenn, M. (Hrsg.): Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven. Opladen & Berlin & Toronto, S. 130–135.

Höflich, J. (1998): Computerrahmen und die undifferenzierte Wirkungsfrage – oder: Warum erst einmal geklärt werden muss, was die Menschen mit dem Computer machen. In: Rössler, P. (Hrsg.): Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung. Opladen, S. 47–64.

Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/883_13177_broschure_forderschulen.pdf; [22.09.2016]

Höhmann, K. (2012): Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach a. T., S. 11–18.

Höhn, M. (2008): Visual kei: Vom Wandel einer „japanischen Jugendkultur“ zu einer translokalen Medienkultur. In: Thomas, T. (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden, S. 193–207.

Holtappels, H. G. (1995): Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztagserziehung in der Schule. Opladen, S. 12–48.

Holtappels, H. G. (2003): Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach a. T., S. 164–187.

Holtappels, H. G. (2006a): Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit? In: Höhmann, K./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Seelze, S. 13–33.

Holtappels, H. G. (2006b): Stichwort: Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 5–29.

Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim & München.

Holthusen, B. (2015): Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge – Start eines neuen Forschungsprojektes am Deutschen Jugendinstitut. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10. Jg., H. 4, S. 469–475.

Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (2009): Transnationalität und Soziale Arbeit – ein thematischer Aufriss. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim & München, S. 7–24.

Honneth, A. (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt a. M.

Hooghe, M./Boonen, J. (2016): Youth engagement in politics: generational differences and participation inequalities. In: Thijssen, P./Sionger, J./Laer van, J./Haers, J./Mels, S. (Hrsg.): Political Engagement of the Young in Europe. Youth in the Crucible. London & New York, S. 13–28.

Hopf, A./Rörig, L./Stecher, L. (2014): Schulleitungsbefragung 2014. Ergebnisse der 4. Erhebungswelle. Verfügbar über: www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Forschung/Projekte/hegs/Monitoring/hegs4; [12.10.2016]

Hopf, Ch. (2007): Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim & München.

Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 173–196.

Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.

Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster.

Hornstein, W. (1988): Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ferchhoff, W./Olk, T. (Hrsg.): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven. Weinheim, S. 70–92.

Hornstein, W. (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Weinheim.

Hornstein, W. (2004): Jugendpolitik – wider ihren Ruf verteidigt. Walter Hornstein im Gespräch mit Werner Schefold und Wolfgang Schröer. In: DISKURS, Nr. 2, S. 45–55.

Hornstein, W. (2009): Jugend – Gesellschaft – Politik. In: Soziale Passagen, H. 1, S. 49–71.

Hoyningen-Huene von, S. (2003): Religiosität bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Münster.

Huber, A./Lechner, C. (2016): Projekt: Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen: Erste Ergebnisse. Unveröffentl. Manuskript. München.

Huber, S./Rieker, P. (2015): Der sozialpädagogische Umgang mit Devianz zwischen Hilfe und Kontrolle. Exemplarische Erkundungen. In: Dollinger, B./Oelkers, N. (Hrsg.): Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz. Weinheim & Basel, S. 68–86.

Huber, St./Huber, O. W. (2012): The Centrality of Religiosity Scale (CRS). In: Religions, 3. Jg., H. 3, S. 710–724. Verfügbar über: http://www.mdpi.com/2077-1444/3/3/710; [04.09.2016]

Hübner, A. (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen. Wiesbaden.

Hugger, K.-U. (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Reihe: Medienbildung und Gesellschaft. Band 9. Wiesbaden.

Hugger, K.-U. (2010): Digitale Jugendkulturen: Einleitung. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 7–20.

Hugger, K.-U. (2014): Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Digitale Kultur und Kommunikation. Band 2. Wiesbaden, S. 11–28.

Hugger, K.-U./Özcelik, F. (2010): Intraethnische jugendkulturelle Gesellungen im Internet als Ressource. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 119–147.

Hugger, K.-U./Tillmann, A. (2015): Mobiles digitales Spielen von Kindern: Angebot, Nutzung und Bewertung des Mobilspielens durch Kinder und Eltern. In: Hugger, K.-U./Tillmann, A./Iske, S./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Wiesbaden, S. 45–69.

Huinink, J./Konietzka, D. (2004): Der Weg in die soziale Unabhängigkeit. Sozialstruktureller Wandel des Auszugs aus dem Elternhaus im Kohortenvergleich. In: Szydlik, M. (Hrsg.): Generation und Ungleichheit. Reihe: Sozialstrukturanalyse. Band 19. Wiesbaden, S. 144–167.

Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden.

Hummrich, M. (2015): Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an…: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim & Basel, S. 168–187.

Hunger, U./Kissau, K. (2009): Internet und Migration. Theoretische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden.

Hunner-Kreisel, C. (2008): Jugendliche. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 40–49.

Hunner-Kreisel, C./Bühler-Niederberger, D. (2015): Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal. Editorial. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10. Jg., H. 1, S. 5–10.

Hurrelmann, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim & München. 9. aktual. Auflage

Hurrelmann, K./Albrecht, E. (2013): Die heimlichen Revolutionäre: wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim & Basel. 12. korrigierte Auflage

Hurrelmann, K./Harring, M./Rohlfs, C. (2014): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 61–81.

Huxel, K. (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden.

Icking, M. (2013): Jugendsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 791–796.

Ilg, W. (2015): Die Kooperation mit außerschulischen Partnern an der Ganztagsschule in Baden-Württemberg: Neue Regelungen – politische Lobbyarbeit – Desiderate. In: deutsche jugend, 62. Jg., H. 11, S. 483–490.

Ilg, W. (2016): Das Beste bei Freizeiten? Die Mitarbeitenden! Neue Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation von Freizeiten und Jugendbegegnungen. In: punktum. Zeitschrift für verbandliche Jugendarbeit in Hamburg, H. 2, S. 9–14.

Ilg, W./Heinzmann, G./Cares, M. (Hrsg.) (2014): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart.

Imdorf, C. (2010): Die Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: Hormel, U./ Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 197–220.

Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen (IAQ) (2016): Sanktionen und Sanktionsquoten im SGB II-Bezug 2007 – 2015. Verfügbar über: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/abbIV80.pdf; [21.10.2016]

Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) (2014): Aktuelle Berichte. Erwerbslosigkeit Jugendlicher in Europa im Jahr 2013. Nürnberg. Verfügbar über: http://doku.iab.de/aktuell/2014/aktueller_bericht _1403.pdf; [04.11.2016]

Institut für Therapieforschung (IFT) (2014): Sekundäranalysen im Rahmen des BMG-Projekts „Missbrauch von Amphetaminen in Deutschland: Studie zur Motivation und zu den Konsumgewohnheiten von missbräuchlich Amphetaminkonsumierenden“. München. Verfügbar über: www.bundesgesundheitsministerium.de/filead min/dateien/Publikationen/Drogen_Sucht/Forschungsberichte/Sachbericht_IFT_Crystal_Meth.pdf; [04.09.2016]

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e. V. (IGFH) (2015): Handynutzung in Kinder- und Jugendheimen. Verfügbar über: http://www.igfh.de/cms/projekt/handynutzung-kinder-und-jugendheimen; [04.09.2016]

Iske, S./Klein, A./Kutscher, N. (2004): Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund –Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet. Bielefeld. Verfügbar über: http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf; [08.09.2016]

Ito, M./Horst, H./Bittani, M./Boyd, D./Herr-Stephenson, B./Lange, P./Pascoe, C. J./Robinson, L. (2009): Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project. Cambridge. Verfügbar über: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513654_Living_and_ Learning.pdf; [08.09.2016]

Jäger, S. (1997): Die Anstifter der Brandstifter? Zum Anteil der Medien an der Eskalation rassistisch motivierter Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. In: Scheffer, B. (Hrsg.): Medien und Fremdenfeindlichkeit. Wiesbaden, S. 73–98.

Jäger, S. (2000): Pressefreiheit und Rassismus. Der Karikaturenstreit in der deutschen Presse. In: Schneiders, T. (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden, S. 319–336.

Jagusch, B. (2011): Praxen der Anerkennung: „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft“. Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion. Schwalbach a. T.

Jeffries, L. (2011): The revolution will be soooo cute: YouTube „hauls“ and the voice of young female consumers. In: Studies in Popular Culture, 33. Jg., H. 2, S. 59–75.

Jenkins, H. (1992): Textual poachers. Television fans and participatory culture. London & New York.

Jenkins, H. (2006a): Convergence culture. Where old and new media collide. London & New York.

Jenkins, H. (2006b): Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture. Essays on Participatory Culture. New York.

Jenkins, S./Siedler, T. (2007): The Intergenerational Transmission of Poverty in Industrialized Countries. Discussion Papers of DIW, Nr. 693. Berlin.

Jensen, A. (2009): Mobile children: Small captives of large structures? In: Children & Society, 23. Jg., H. 2, S. 123–135.

Johansson, S. (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch-Stiftung und des SVR Forschungsbereichs. Berlin. Verfügbar über: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Was-wir-%C3%BCber-Fl%C3%BCchtlinge-nicht-wissen.pdf; [22.09.2016]

Jörissen, B. (2014): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, B./Meyer, T. (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden, S. 215–233.

Jörissen, B./Münte-Goussar, S. (2015): Medienbildung als Schulbildung. Oder: wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. In: Computer + Unterricht, 25. Jg., H. 99, S. 4–9.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2015): Jugendmedienschutz; Bund-Länder-Eckpunktepapier „Aufwachsen mit digitalen Medien“. Beschluss. Verfügbar über: https://www.jfmk.de/pub2015/TOP_7.1.pdf; [09.09.2016]

Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf; [18.09.2016]

Jugendschutz.net (2015a): Rechtsextremismus online. Beobachten und nachhaltig bekämpfen. Bericht über Recherchen und Maßnahmen im Jahr 2014. Mainz. Verfügbar über: http://www.hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/PM2015/bericht2014.pdf; [08.09.2016]

Jugendschutz.net (2015b): Islamismus im Internet. Propaganda – Verstöße – Gegenstrategien. Mainz. Verfügbar über: http://www.hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/pk2015/Islamismus_im_Internet.pdf; [08.09.2016]

Jugendszenen.com (2016): Szenen im Überblick. Verfügbar über: http://wp1026128.server-he.de/wpsz/; [07.09.2016]

Junge, T. (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden.

Jurczyk, K./Schier, M./Szymenderski, P./Lange, A./Voß, G. (2009): Entgrenzte Arbeit, entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin.

Jurczyk, K./Lange, A./Thiessen, B. (Hrsg.) (2014): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim & Basel.

Kaman, F./Kögel, E. (1993): Ruhestörung. 25 Jahre Jugendzentrum Stetten in Selbstverwaltung 1968-1993. Wien.

Kammerl, R./Unger, A. (2015): „Start in die nächste Generation“ – Ein BYOD-Pilotprojekt an sechs Hamburger Schulen. In: Computer + Unterricht, 25. Jg., H. 99, S. 33–35.

Kammerl, R./Hirschhäuser, L./Rosenkranz, M./Schwinge, C./Hein, S./Wartberg, L./Petersen, K. U. (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Lemperich.

Kanagavel, R. (2015): Mediated connections: exploring the "social" in networked students' lives. Dissertationsschrift. Hildesheim.

Kanevski, R./Salisch von, M. (2011): Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim & München.

Karcher, F. (2015): Jugendkultur, Religion und Fundamentalismus – Religiosität Jugendlicher und ihre Anfälligkeit für Fundamentalismus. In: Eppler, W. (Hrsg.): Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung. Göttingen, S. 163–178.

Karl, U./Kmiotek-Meie, E./Vysotskaga, V. (2016): Vom Umgang mit (Un-)Sicherheit. Mobilitätserfahrungen junger Menschen. In: forum, H. 326, S. 41–43. Verfügbar über: https://www.forum.lu/wp-content/uploads /2016/05/362_Karl_Kmiotek-Meier_Vysotskaya.pdf; [04.09.2016]

Kaya, V. (2015): HipHop zwischen Istanbul und Berlin. Eine (deutsch-)türkische Jugendkultur im lokalen und transnationalen Beziehungsgeflecht. Bielefeld.

Keller, R. (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.

Kempf, A. O. (2013): Biographien in Bewegung. Transnationale Migrationsverläufe aus dem ländlichen Raum von Ost- nach Westeuropa. Wiesbaden.

Kessl, F./Reutlinger, C./Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht". Wiesbaden.

Keßler, C. (2016): Migrationsgeschichten, Anwahlmotive und Distinktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern einer Internationalen Schule. Herausforderungen einer wissenschaftlichen Annäherung. In: Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (Hrsg.): Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden, S. 167–190.

Ketter, V. (2011): Mobile Jugendmedienbildung im Stadtteil als eine Methode virealer Sozialraumaneignung. Verfügbar über: http://www.sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php; [04.09.2016]

Keupp, H. (2012): Capability. Verwirklichungschancen zur positiven Jugendentwicklung. Freiburg i. Br.

Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Strauss, F. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek. 2. Auflage

Kielblock, S./Stecher, L. (2014): Ganztagsschule und ihre Formen. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel, S. 13–28.

Kiesler, S./Siegel, J./McGuire, T. W. (1984): Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. In: American Psychologist, 39. Jg., H. 10, S. 1123–1134.

King, R./Christou, A. (2011): Of Counter-Diasporic and Reverse Transnationalism: Return Mobilities to and from the Ancestral Home. In: Mobilities, 6. Jg., H. 4, S. 451–466.

King, V. (2004) Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.

King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.

King, V./Koller, H.-C. (2015): Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, S./ Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden, S. 105–127.

Kirchhoff, A. (2008): Wohlgeordnete Freiheit. Online-Spiele als Sozialisationsräume. In: medien + erziehung, 52. Jg., H. 3, S. 32–35.

Klaus, E. (2005): Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. Münster & Wien.

Klein, A. (2008): Soziales Kapital Online: Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Dissertation. Bielefeld. Verfügbar über: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301811/2301814; [15.05.2016]

Klein, A. (2015): Soziale Unterstützung Online – Unterstützungsqualität und Professionalität. In: Kutscher, N./Ley, Th./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 130–150.

Klein, A. (2017): Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung, Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Kleinert, C./Jacob, M. (2012): Strukturwandel des Übergangs in die berufliche Ausbildung. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 211–233.

Klein-Zimmer, K. (2015): Inter- und intragenerationale Vergemeinschaftungen im (Trans)Lokalen: Grenzbearbeitungen junger Erwachsener im Zusammenspiel der Erfahrungskontexte Generation und Migration. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10. Jg., H. 1, S. 41–54.

Klein-Zimmer, K. (2016): Transformationen. Junge Erwachsene im Kontext von Generation und Migration. Weinheim & Basel.

Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und der Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K./Zorn, D. (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagsschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Bielefeld. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stitung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Studie_Die_landesseitige_Ausstattung_gebundener_Ganztagsschulen_mit_personellen_Ressourcen.pdf; [19.09.2016]

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.-J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung. Band 1. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [19.09.2016]

Klingler, W. (2008): Jugendliche und ihre Mediennutzung 1998 bis 2008. In: Media Perspektiven, H. 12, S. 625–634.

Klingler, W./Vlasic, A./Widmayer, F. (2012): Communitys bei Zwölf- bis 29-Jährigen: Private Kommunikation und öffentliche Interaktion. Eine Analyse ausgewählter Medienangebote. In: Media Perspektiven, H. 9, S. 433–444.

Klingler, W./Feierabend, S./Turecek, I. (2015): Medien im Alltag junger Menschen. Befunde verschiedener Studien zur Mediennutzung Zwölf- bis 29-Jähriger. In: Media Perspektiven, H. 4, S. 199–209.

Klöver, B./Moser, S./Straus, F. (2008): Was bewirken (Jugend-)Freizeitstätten – ein empirisches Praxisprojekt. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 139–152.

Köbel, N./Weyers, S./Brück, N./Benedetti, S. (2015): Religiös-normative Orientierungen von muslimischen Jugendlichen im Kontext familialer Erziehung und Sozialisation. In: Blaschke-Nacak, G./Hößl, S. (Hrsg.): Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien. Wiesbaden, S. 197–216.

Koch, W./Liebholz, B. (2014): Bewegtbildnutzung im Internet und Funktionen von Videoportalen im Vergleich zum Fernsehen. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2014. In: Media Perspektiven, H. 7/8, S. 397–407.

Kock, K. (2008): Auf Umwegen in den Beruf. Destandardisierte und prekäre Beschäftigung von Jugendlichen an der zweiten Schwelle – eine Auswertung empirischer Befunde im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Beiträge aus der Forschung 162. Dortmund.

Köhler, S.-M. (2015): Sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 89–120.

Kolbe, F.-U./Rabenstein, K./Reh, S. (2006): Rhythmisierung in Schulen mit Ganztagsangebot. Expertise im Rahmen des BLK-Modellprojektes „Lernen für den GanzTag“. Berlin.

Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009): Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztag – Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 151–157.

Köller, O. (2006): Editorial. Schwerpunkt: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 3, S. 295–412.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2015): Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit auf kommunaler Ebene in Baden-Württemberg. Berichterstattung 2015. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.kvjs.de/jugend/jugendhilfeplanung/berichterstattung-jugendarbeit-jugendsozial arbeit.html; [19.09.2016]

Köngeter, S./Schröer, W./Zeller, M. (2008): Germany. In: Munro, E./Stein, M. (Hrsg.): Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice. London & Philadelphia, S. 64–78.

Köngeter, S./Schröer, W./Zeller, M. (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7. Jg., H. 3, S. 261–276.

Köngeter, S./Mangold, K./Strahl, B. (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim.

Konietzka, D. (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. Wiesbaden.

Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ (2015): Eigenständige Jugendpolitik. Dialogprozess, Leitlinien, Herausforderungen. Berlin. Verfügbar über: https://www.jugendgerecht.de/eigenstaen dige-jugendpolitik/grundsaetze-und-ziele; [01.09.2016]

Kopp, K./Meiner-Teubner, Ch./Pothmann, J. (2016): Datenlage zu minderjährigen Flüchtlingen – viele Fragen bleiben offen. In: Forum Jugendhilfe, 22. Jg., H. 1, S. 18–24.

Kornmann, R. (2010): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 71–85.

Kötters, C. (2000): Wege aus der Kindheit in die Jugendphase. Biographische Schritte der Verselbstständigung im Ost-West-Vergleich. Opladen.

Kraftfahrt-Bundesamt (2016a): Bestand an allgemeinen Fahrerlaubnissen im ZFER am 1. Januar 2016 nach Geschlecht, Lebensalter und Fahrerlaubnisklassen. Verfügbar über: http://www.kba.de/DE/Statistik/Kraftfahrer/Fahrerlaubnisse/Fahrerlaubnisbestand/2016_fe_b_geschlecht_alter_fahrerlaubniskl.html?nn=652036; [13.10.2016]

Kraftfahrt-Bundesamt (2016b): Bestand an allgemeinen Fahrerlaubnissen im ZFER am 1. Januar in den Jahren 2007 bis 2016 nach Fahrerlaubnisklassen. Verfügbar über: http://www.kba.de/DE/Statistik/Kraftfahrer/Fahrerlaubnisse/Fahrerlaubnisbestand/fe_b_z_1.html?nn=652036; [13.10.2016]

Krahé, B. (2008): Verbreitungsgrad und Risikofaktoren sexueller Aggression bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: IzKK-Nachrichten, H. 1, S. 8–13.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.

Krämer, S. (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, S. (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a. M., S. 73–94.

Krell, C. (2013): Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland". München. Verfügbar über: https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Studien/Abschlussbericht_Pilotstudie_Lebenssituationen_und_Diskriminierungserfahrungen_von_homosexuellen_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf; [04.09.2016]

Krell, C./Oldemeier, K. (2015): Coming-out – und dann…?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf; [04.09.2016]

Kreß, L.-M. (2015): Fanfiktion – eine sozialpädagogische Auseinandersetzung mit einer Jugendkultur. Unveröffentlichte Masterarbeit. Vechta.

Kreyenfeld, M. (2015): Economic Uncertainty and Fertility. In: Hank, K./Kreyenfeld, M. (Hrsg.): Social Demography. Forschung an der Schnittstelle von Soziologie und Demografie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 55, S. 59–80.

Kreyenfeld, M./Konietzka, D./Heintz-Martin, V. (2016): Private Lebensformen in Ost- und Westdeutschland. In: Niephaus, Y./Kreyenfeld, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Handbuch Bevölkerungssoziologie. Wiesbaden, S. 303–325.

Krömer, J./Sen, E. (2011): Hackerkultur und Raubkopierer. Eine wissenschaftliche Reise durch zwei Subkulturen. Norderstedt. 2. Auflage

Kropač, U. (2013): Jugend und Religiosität. In: Pädagogik, 65. Jg., H. 5, S. 40–45.

Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden.

Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden.

Krotz, F./Schulz, I. (2014): Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Digitale Kultur und Kommunikation 2.Wiesbaden, S. 31–44.

Krüdener, B./Schulze-Krüdener, J. (2010): Da war noch was: Zur Eventisierung des Jugendbrauchtums in der Region am Beispiel der Spaßfeten. In: Hepp, A./Höhn, M./Vogelgesang, W. (Hrsg.): Populäre Events. Medienevents, Spielevents, Spaßevents. Wiesbaden, S. 299–315. 2. überarb. Auflage

Krüger, H.-H. (1990): Zwischen Verallgemeinerung und Zerfaserung – Zum Wandel der Lebensphase Jugend in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Büchner, P./Krüger, H.-H./Chisholm, L. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 113–123.

Krüger, H.-H. (2010): Vom Punk zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): inter-cool 3.0. Jugend, Bild, Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München, S. 13–42.

Krüger, H.-H. (2016): Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Bildung, Lernen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 37–53.

Krüger, H.-H./Grunert, C. (2002): Kindheit im deutsch-deutschen Vergleich. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen/FH Neubrandenburg. Hagen.

Krüger, H.-H./Grunert, C. (2008): Peergroups und Freundschaftsbeziehungen. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 382–391.

Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Pfaff, N./Sandring, S. (2004): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., H. 4, S. 797–816.

Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive. Opladen.

Kübler, H.-D. (1998): Medienpädagogik nach Maß? Oder: Was meint Medienkompetenz heute? In: Büchler-Krienke, H./Süddeutscher Rundfunk (Hrsg.): Materialien zur Medienpädagogik, Nr. 57, S. 19–43.

Kuhn, H. P./Fischer, N. (2011): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Ganztagsschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 143–162.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar über: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html; [18.09.2016]

Kunczik, M./Zipfel, A. (2006): Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln.

Kunczik, M./Zipfel, A. (2010): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung 2004–2009. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar über: http://www.bmfsfj.de/Redaktion BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medien-und-Gewalt-Befunde-der-Forschung-Langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; [08.09.2016]

Kuntz, B./Lange, C./Lampert, T. (2015): Alkoholkonsum bei Jugendlichen – Aktuelle Ergebnisse und Trends. In: Robert-Koch-Institut (Hrsg.): GBE kompakt, 6. Jg. H. 2, S. 1–12. Verfügbar über: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsK/2015_2_alkohol_jugendliche.pdf?__blob=publicationFile; [21.10.2016]

Küpper, B./Zick, A. (2016): Zwischen Willkommen und Hass. Einstellung der deutschen Mehrheitsbevölkerung zu Geflüchteten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 13–32.

Küppers, A./Pusch, B./Semerci, P. (2016): Mapping Out the Transnational Educational Space Between Germany and Turkey. In: Küppers, A./Pusch, B./Semerci, P. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden, S. 1–34.

Kurz, A. (2013): Des Kaisers neues Wort. Ein Essay. In: Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (bOJA) (Hrsg.): FREIräume. Eine Annäherung an das Thema Freiraum im Kontext der Offenen Jugendarbeit. Berlin. S. 121–149.

Kutscher, N. (2009): Virtuelle Räume Jugendlicher – die Wirkmacht kulturellen Kapitals bei der Nutzung des Internets. In: Tully, C. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, S. 157–173.

Kutscher, N./Kreß, L.-M. (2015): „Internet ist gleich mit Essen“. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Verfügbar über: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_digitale_Medien_und_Fluechtlingskinder_Langversion.pdf; [08.09.2016]

Kutscher, N./Kreß, L.-M. (2016): Flucht und digitale Medien. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 88–92.

Kutscher, N./Otto, H.-U. (2010): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Ungleichheit. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 73–87.

Kutscher, N./Zimmermann, K. (2011): Ergebnisbericht zur UserInnenbefragung der kids-hotline. Nutzungsweisen, Präferenzen und Beteiligungswünsche älterer und jüngerer NutzerInnen im Vergleich. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kutscher, N./Klein, A./Lojewski, J./Schäfer, M. (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder und Jugendarbeit. Düsseldorf.

Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (2015): Mediatisierung Sozialer Arbeit im Horizont sozialpädagogischer und technikbezogener Theorieperspektiven. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 3–15.

Laging, R. (2013): Bewegungsorientierung von Ganztagsschulen – ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung im Projekt StuBSS. In: Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen, S. 90–105.

Lamnek, S./Luedtke, J./Ottermann, R./Vogl, S. (2012): Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext. Wiesbaden. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage

Lampert, C./Schwinge, C./Kammerl, R./Hirschhäuser, L. (2012): Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte. LfM-Dokumentation. Band 47. Düsseldorf.

Lampert, T./Kuntz, B./KiGGS Study Group (2014): Tabak- und Alkoholkonsum bei 11- bis 17-jährigen Jugendlichen. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsblatt 2014, Nr. 57, S. 830–839. Verfügbar über: http://edoc.rki.de/oa/articles/reAq3DgSjnNxU/PDF/23aKgb9SIyu2.pdf; [04.09.2016]

Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW (Hrsg.) (2010): Katholische Offene Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2008/2009. Ergebnisse – Vergleiche – Entwicklungen. Köln.

Landesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit NRW e.V. (2012): Fachliche Leitlinien für Streetwork/Mobile Jugendarbeit NRW. Düsseldorf. Verfügbar über: http://www.streetwork-nrw.de/fileadmin/user_upload/pdf/Leitlinien2013_WEB.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring Berlin (2014): Vorurteilsbewusstes Miteinander in Gruppen. Anregung zur Inklusion. Modul 13. Praxishandbuch Juleica-Ausbildung in Berlin. Berlin. Verfügbar über: www.ljrberlin.de/system/files/dokumente/juleica/Modul13_Inklusion_end.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring NRW e. V. (Hrsg.) (2009): 4. Bericht zum Wirksamkeitsdialog. Neuss. Verfügbar über: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/4_Bericht_WD.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring NRW e. V. (Hrsg.) (2010a): 5. Bericht zum Wirksamkeitsdialog NRW. Neuss. Verfügbar über: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/Bericht5WD.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring NRW e. V. (Hrsg.) (2010b): Wirksamkeitsdialog Jugendverbandsarbeit – eine Zwischenbilanz. Neuss. Verfügbar über: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/LJR_Wirksamkeitsdialog_Zwischenbilanz_Web.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring NRW e. V. (Hrsg.) (2012): 6. Bericht zum Wirksamkeitsdialog. Neuss. Verfügbar über: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/6_Bericht_Wirksamkeitsdialog_final.pdf; [19.09.2016]

Landesjugendring NRW e. V. (Hrsg.) (2014): Auswertung der Daten des Berichtswesens der Jugendverbände im Landesjugendring NRW 2005 – 2013. Düsseldorf. Verfügbar über: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/Ergebnisse_Auswertung_Wirksamkeitsdialog_Landesjugendring_NRW_2013.pdf; [19.09.2016]

Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (2012): Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Befunde der 5. Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2011 für Nordrhein-Westfalen. Münster. Verfügbar über: https://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/jufoe/983524482/1272892473; [19.09.2016]

Lange, A. (2002): „Lebensführung“ als eine integrative Perspektive der Jugendforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22. Jg., H. 4, S. 422–435.

Lange, A. (2003): Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“. In: Mansel, J./Griese, H./Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Weinheim & München, S. 102–118.

Lange, A./Keller, B. (2014): Jugend und Familie: Eine pragmatische Perspektive auf den Zusammenhang von Gesellschaft, Alltag, Beziehungen und Sozialisation. Weinheim & Basel.

Lange, M./Wehmeyer, K. (2014): Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachsens als Herausforderung. Weinheim & Basel.

Lange, P. (2008): Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 13. Jg., H. 1, S. 361–380.

Lasswell, H. D. (1948): The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, L. (Hrsg.): The Communication of Ideas: A Series of Addresses. New York, S. 37–51.

Latour, B. (1996): Aramis or the love of technology. Cambridge.

Latour, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Laubstein, C./Dittmann, J./Holz, G. (2010): Jugend und Armut. Forschungsstand sowie Untersuchungsdesign der AWO-ISS-Langzeitstudie „Kinder- und Jugendarmut IV“. Frankfurt a. M. Verfügbar über: www.bag-kjs.de/media/raw/Jugend_und_Armut_ZWISCHENBERICHT.pdf; [21.10.2016]

Lazarsfeld, P. (1931): Jugend und Beruf. Kritik und Material. Jena.

Lehmann-Wermser, A./Naacke, S./Nonte, S./Ritter-Kuhn, B. (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim.

Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 38. Jg., H. 4, S. 427–439.

Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Reinbek.

Leßmeister, R. (2008): Jung auf dem Land: Landidylle oder Stadtflair – Sozialraumanalyse zum Freizeitverhalten Jugendlicher im ländlichen Raum. In: May, M./Alisch, M. (Hrsg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Opladen, S. 101–121.

Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M., S. 53–128.

Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt a. M., S. 47–110.

Levy, S. (2010/1984): Hackers. Heroes of the Computer Revolution. Sebastopol. 25. Auflage

Lex, T. (2001): Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung – eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster, S. 469–485.

Lex, T./Geier, B. (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 165–187.

Liebau, E. (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim & München.

Liebig, R. (2004): Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2002. Befunde der zweiten NRW-Strukturdatenerhebung im Rahmen des landesweiten Berichtswesens zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dortmund. Verfügbar über: https://www.lwl.org/@@afiles/42230763/strukturdatenerhebung_okja_2002.pdf; [19.09.2016]

Liebig, R. (2005): Redundantes Beiwerk oder neue Wissensquelle? Die NRW-Strukturdatenerhebung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Vergleich zur amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim & München, S. 203–220.

Lifton, R. (2003): Superpower Syndrome: America's Apocalyptic Confrontation With the World. New York.

Lindinger, S. (2015): Weibliche Pubertät und Identitätsfindung in Zeiten des Internets. Wie junge Frauen ihre psychosozialen Probleme online thematisieren. Eine Untersuchung am Beispiel der Blogging-Plattform tumblr. Masterarbeit. Wien.

Lindmeier, B. (2005): Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, 50. Jg., H. 2, S. 131–149.

Lindmeier, B. (2015): Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., H. 3, S. 308–322.

Lindner, B. (2003): Zwischen Integration und Distanzierung. Jugendgenerationen in der DDR in den sechziger und siebziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 45, S. 33–39.

Litau, J./Stauber B./Stumpp, G./Walter, S./Wißmann, C. (2015): Jugendkultureller Alkoholkonsum. Riskante Praktiken in riskanten biografischen Übergängen. Wiesbaden.

Livingstone, S./Helsper, E. (2008): Parental mediation of children's internet use. In: Journal of broadcasting & electronic media, 52. Jg., H. 4, S. 581–599.

Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Ólafsson, K. (2011): Risks and safety on the internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. EU Kids Online, Deliverable D4. London.

Livingstone, S./Cagiltay, K./Ólafsson, K. (2015): EU Kids Online II Dataset. A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks. In: British Journal of Educational Technology, 46. Jg., H. 5, S. 988–992.

Logemann, N./Feldhaus, M. (2002): Zwischen SMS und download – Erste Ergebnisse zur Untersuchung der neuen Medien Mobiltelefon und Internet in der Familie. In: kommunikation@gesellschaft, 3. Jg., Beitrag 2. Verfügbar über: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B2_2002_Logemann_Feldhaus.pdf; [08.09.2016]

Lohmann, H./Groh-Samberg, O. (2010): Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie, 39. Jg., H. 2, S. 470–492.

Lorig, P./Vogelgesang, W. (2011): Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp ethnisch translokaler Vergemeinschaftung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6. Jg., H. 4, S. 369–386.

Lörz, M./Schindler, S. (2016): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie, 40. Jg., H. 6, S. 458–477.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.

Luckmann, Th. (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M.

Lüders, Ch. (2007a): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS-Dialog – Fachmagazin des SOS-Kinderdorf (Hrsg.): Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung. München, S. 4–10.

Lüders, J. (2007b): Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld.

Lüders, Ch. (2010): Der 13. Kinder- und Jugendbericht und die „Große Lösung". In: Forum Erziehungshilfen, 16. Jg., H. 4, S. 207–211.

Lüders, Ch. (2011a): Jugendpolitik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 692–698. 4. Auflage

Lüders, Ch. (2011b): Von der scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens. In: DJI-Impulse, H. 94, S. 4–6. Verfügbar über: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull94_d/DJIB_94.pdf; [19.09.2106]

Lüders, Ch. (2104): „Irgendeinen Begriff braucht es ja…“. Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen, 6. Jg., H. 1, S. 21–53.

Ludwig, K. (2016): Jugend in der Peripherie. Zur Rekonstruktion jugendlicher Handlungsräume in einer schrumpfenden ländlichen Region am Fallbeispiel Melanie. In: Makrinus, L./Otremba, K./Rennert, C./ Stoeck, J. (Hrsg.): (De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit. Wiesbaden, S. 183–201.

Lütje-Klose, B./Langer, M.-Th./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.

Lutz, H./Vivar, M./Supik, L. (2013): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, H./Vivar, M./Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden, S. 9–31.

Lutz, R. (2013): Jugendarmut als Prozess der Erschöpfung. Verfestigung sozialer Ungleichheit. In: Ploetz, Y. (Hrsg.): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. Opladen & Berlin & Toronto, S. 19–40.

Mäder, M./Müller, St./Schwientek, C./Riphahn, R. T. (2015): Intergenerational Transmission of Unemployment – Evidence for German Sons. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 235. Jg., H. 4/5, S. 355–375.

MANEO (2007): Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2006/2007. Berlin.

Mangold, K. (2013): Inbetweenness. Jugend und transnationale Erfahrungen. Weinheim & München.

Mangold, K. (2016). Jugendliche. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München, S. 101–134.

Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Vierteljahreszeitschrift für Soziologie, Band 6, S. 157–185 & S. 311–330.

Mannitz, S./Schneider, J. (2014): Vom „Ausländer“ zum „Migrationshintergrund“: Die Modernisierung des deutschen Integrationsdiskurses und seine neuen Verwerfungen. In: Nieswand, B./Drotbohm, H. (Hrsg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 69–96.

Martens, B. (2010): Zug nach Westen – anhaltende Abwanderung. In: Bundeszentrale politische Bildung (Hrsg.): Lange Wege der Deutschen Einheit. Bonn, S. 139–144.

Marwick, A. E./Boyd, D. (2014): Networked privacy: How teenagers negotiated context in social media. In: new media & society, 16. Jg., H. 7, S. 1051-1067. Verfügbar über: http://www.tiara.org/blog/wp-content/ uploads/2016/04/Marwick_boyd_Networked_Privacy_NMS.pdf; [08.09.2016]

Mascheroni, G./Cuman, A. (2014): Net Children Go Mobile: Final report. Mailand.

Maschke, S./Stecher, L. (2009): Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4. Jg., H. 2, S. 153–171.

Maschke, S./Stecher, L. (2017): Jugend im Blick der empirischen Forschung 1950 – 2015. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (2013): Appsolutely smart! Ergebnisse der Jugendstudie Jugend. Leben. Bielefeld.

Massumi, M./Dewitz von, N./Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. Verfügbar über: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF /Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf; [22.09.2016]

Matthiesen, S. (2012): Wie erleben Jugendliche Pornografie? In: tv diskurs, 16. Jg., H. 4, S. 68–71.

Matthiesen, S.(2013): Jugendsexualität im Internetzeitalter. Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen. Köln.

Mau, S. (2007): Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten. Frankfurt a. M. & New York.

May, M. (2011): Jugendliche in der Provinz. Ihre Sozialräume, Probleme und Interessen als Herausforderung an die Soziale Arbeit. Opladen & Farmington Hills.

Mayerle, M. (2014): „Woher hat er die Idee?“ Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung. Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor. Siegen.

Mayerle, M. (2015): Medienbildung als Beitrag kultureller Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: SI:SO. Analyse, Berichte, Kontroversen, 20. Jg., H. 1, S. 44–53.

Maykus, S. (2009a): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Kommunen und Ganztagsschulen. Wiesbaden, S. 37–55.

Maykus, S. (2009b): Zum Nutzen von Kooperation für die Akteure in Feldern der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, S. 307–321.

Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektiven einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.

Maykus, S. (2012): Problemfelder der Ganztagschulentwicklung – empirische Befunde und notwendige Entscheidungen einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe über ihre Zukunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 43. Jg., H. 2, S. 64–73.

Maywald, J./Wiemert, H. (2016): „Ich empfehle, den Begriff Flüchtlingskind einem Kind nicht wie einen Stempel aufzudrücken“. In: Landschaftsverband Rheinland (LVR): jugendhilfereport. Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund, H. 1, S. 7–11. Verfügbar über: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente_97/JHR_01_2016.pdf; [04.10.2016]

Mazzotta, F./Parisi, L. (2016): Leaving home and poverty before and after the economic crisis in southern European countries. In: Coppola, G./O’Higgins, N. (Hrsg.): Youth and the Crisis: Unemployment, Education and Health in Europe. New York, S. 170–194.

Mc Gugan, M. (2014): Beauty on YouTube: How YouTube is Radically Transforming the Beauty Industry and What That Means for Brands. Boston. Verfügbar über: http://www.pixability.com/youtubes-radical-transformation-beauty-study/; [08.09.2016]

McRobbie, A./Garber, J. (1979): Mädchen in den Subkulturen. In: Clark, J./Hometh, A./Lindner, R./Paris, R. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt, S. 217–237.

Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis, 8. Jg., H. 2, S. 104–115.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2010): JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf; [08.09.2016]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf; [07.09.2016]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2012): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf; [08.09.2016]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger 1998-2013. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM15/PDF/15JahreJIMStudie.pdf; [08.09.2016]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf; [08.09.2016]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf; [08.09.2016]

Meier, P. (2015): Radikaler Islamismus und Islamfeindlichkeit – Beispiele der Jugendgefährdung aus der Spruchpraxis der BPjM. In: BPjM-Aktuell, 23. Jg., H. 4, S. 19–22.

Melter, C. (2007): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Münster.

Menhorn, C. (2001): Skinheads: Portrait einer Subkultur. Baden-Baden.

Meraz, S. (2008): The blogosphere gender gap. Differences in visibility, popularity, and authority. In: Poindexter, P./Meraz, S./Schmitz Weiss, A. (Hrsg.): Women, men, and news: Divided and disconnected in the news media landscape. London & New York, S. 142–168.

Merten, M. (2013): Die Positionierungen deutsch-türkischer Jugendlicher zwischen ethnisierenden Zuschreibungen und Alltagserfahrungen. Eine Kritik am dominanten Diskurs über Zugehörigkeit. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden, S. 227–242.

Merten, M./Yildrim, D./Keller, C. (im Erscheinen): Migration und soziale Integration von Kindern und Jugendlichen. In: Lange, A./Steiner, Ch./Schutter, S./Reiter, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Opladen.

Merten, R. (2005): Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 2, S. 149–153.

Messmer, R./Brea-Steffen, N. (2015): Gleichaltrige in außerschulischen Freizeitinstitutionen am Beispiel von Sportvereinen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 455–468.

Metzger, A. (2010): Urheberrechtsschranken in der Wissenschaftsgesellschaft: Fair use oder enge Einzeltatbestände? In: Leistner, M. (Hrsg.): Europäische Perspektiven des Geistigen Eigentums. Tübingen, S. 101–122.

Meyer, Th. (2016): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. Stuttgart. Verfügbar über: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Expertise_Inklusion_KJA_BW_2016.pdf; [19.09.2106]

Middendorff, E. (2002): Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn.

Misoch, S. (2007): Die eigene Homepage als Medium adoleszenter Identitätsarbeit. In: Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim & München, S. 163–182.

Mocigemba, D. (2008): Personality Prototyping. Identitätsexperimente auf der Bühne Podcast. In: Zerfaß, A./Welker, M./Schmidt, J. (Hrsg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkung im Social Web. Grundlagen und Methoden. Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln, S. 149–167.

Möller, K. (2003): Gewalt und Rechtsextremismus als Phänomen von Jugendcliquen. In: Andresen, S./Bock, K./Brumlik, M./Otto, H.-U./Schmidt, M./Sturzbecher, D. (Hrsg.): Vereintes Deutschland – geteilte Jugend. Ein politisches Handbuch. Opladen, S. 257–270.

Möller, K. (2015): Jugendkulturen und Gewalt. In: Melzer, W./Hermann, U./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 63–66.

Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. München.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn.

Moradzadeh, F. (2011): Iranische Jugendliche im Kulturkontakt. Eine Untersuchung über die relevanten Verhaltensformen im Kontext der Herkunftsfamilie. Hamburg.

Motel-Klingebiel, A./Wurm, S./Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2010): Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurvey (DEAS). Stuttgart.

Müller, A. (2014): Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Fokus-Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Working Paper 60. Nürnberg. Verfügbar über: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Studien/wp60-emn-minderjaehrige-in-deutschland.pdf;jsessionid=96DD3916EE8B642D44D8154414450F62.1_cid286?__blob=publicationFile; [22.09.2016]

Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005a): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Br.

Müller, B./Schulz, M./Schmidt, S. (2005b): Offene Jugendarbeit als Ort informeller Bildung. In: deutsche jugend, 53. Jg., H. 4, S. 151–160.

Müller, S. (2016): Vererbung von Arbeitslosigkeit: Wie der Vater, so der Sohn? In: Wirtschaft im Wandel, 22. Jg., H. 2, S. 30–32.

Müller, T. (2013): Habitualisierte Mobilnutzung – Smartphones und Tablets gehören zum Medienalltag. In: Media Perspektiven, H. 9, S. 410□422.

Müller, W./Pollak, S. (2015): Bildung und soziale Mobilität in Deutschland. In: AStA. Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, 9. Jg., H. 1, S. 5–26.

Münchmeier, R. (1998): Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 103–118.

Munsch, C. (2014): Wer sind eigentlich „Menschen mit Migrationshintergrund“? Über die Notwendigkeit eines reflexiven Migrationsbegriffs. In: Forum Erziehungshilfen, H. 2, S. 68–72.

Muri, G./Friedrich, S. (2008): Stadt(t)räume – Alltagsräume? Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität. Wiesbaden.

Mushaben, J. (2008): Gender, HipHop and Pop-Islam: the urban identities of Muslim youth in Germany. In: Citizenship Studies, 12. Jg., H. 5, S. 507–526.

Mutzl, J. (2006): Fangemeinschaften im Internet: Fanspace – Fanplace – Fanstage. In: Tillmann, A./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace: Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt a. M., S. 65–76.

Nagenborg, M. (2006): Hacker. Der Computer als Werkzeug und Symbol der Macht. In: Treibel, A./Maier, M./Kommer, S./Welzel, M. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 111–123.

Nakamura, L. (2014): Gender and Race Online. In: Graham, M./Dutton, W. H./Castells, A. (Hrsg.): Society and the Internet. How networks of information and communication are changing our lives. Oxford, S. 81–95.

Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.) (2003): Der Begriff des Politischen. Soziale Welt. Sonderband 14. Baden-Baden.

Naul, R./Wick, U./Geis, S./Gerhardt, A. (2011): Fokus: Sportvereine – Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Adelt, E./Fiegenbaum, D./Rinke, S. (Hrsg.): Bewegen im Ganztag. Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag. Münster, S. 12–17.

Nave-Herz, R. (1989): Jugend: Historische Gestalt, Generation. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2. Frankfurt a. M. & Neuwied, S. 135–144.

Nave-Herz, R. (2012): Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.

Nederveen Pieterse, J. (1998): Der Melange-Effekt. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M., S. 87–124.

Nerowski, C. (2015a): Der Begriff Ganztagsschule und seine Differenzierungen. In: Rahm, S./Rabenstein, K./ Nerowski, C. (Hrsg.): Basiswissen Ganztagsschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 14–37.

Nerowski, C. (2015b): Erwartungen an Ganztagsschulen. In: Rahm, S./Rabenstein, K./Nerowski, C. (Hrsg.): Basiswissen Ganztagsschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 38–64.

Neumann, J./Muuß-Merholz, J. (Hrsg.) (2016): OER Atlas 2016. Open Educational Resources: Akteure und Aktivitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin. Verfügbar über: http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2016/02/OER-Atlas-2016-komplett.pdf; [08.09.2016]

Niedermayer, O. (2015): Parteimitglieder in Deutschland: Version 2015. Arbeitsheft aus dem Otto-Stammer-Zentrum, H. 25. Berlin. Verfügbar über: http://docs.dpaq.de/11059-ah-osz25.docx; [07.09.2016]

Niedrig, H./Seukwa, L. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5. Jg., H. 2, S. 181–193.

Niehaus, M./Kaul, T./Friedrich-Gärtner, L./Klinkhammer, D./Menzel, F. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Reihe: Bildungsforschung. Band 14. Bonn & Berlin.

Nierobisch, K. (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. Wiesbaden.

Nissen, U. (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim & München.

Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen.

Noske, B. (2015): Die Zukunft im Blick. Die Notwendigkeit für unbegleitete Flüchtlinge Perspektiven zu schaffen. Berlin. Verfügbar über: http://www.b-umf.de/images/die_zukunft_im_blick_2015.pdf; [22.09.2016]

Nüsken, D. (2013): Junge Volljährige in den Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen, 19. Jg., H. 1, S. 10–16.

Oberwittler, D. (2004): Soziologie der Kriminalität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 43. Wiesbaden, S. 135–170.

Oberwittler, D. (2008): Wohnquartiere mit konzentrierten sozialen Benachteiligungen können zur Verschärfung der Jugenddelinquenz beitragen. Neue Erkenntnisse zu sozialräumlichen Kontexteffekten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 56. Jg., H. 1, S. 73–83.

Oberwittler, D./Rabold, S./Baier, D. (2013): Städtische Armutsquartiere – kriminelle Lebenswelten? Studien zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität und Kriminalitätswahrnehmungen. Wiesbaden.

OECD (2015a): How's Life? 2015: Measuring Well-being. Paris. Verfügbar über: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en; [11.11.2016]

OECD (2015b): Integration von Zuwanderern: Indikatoren 2015. Paris. Verfügbar über: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/integration-von-zuwanderern-indikatoren-2015_9789264238855-de; [21.10.2016]

OECD (2015c): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Paris. Verfügbar über: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de; [04.11.2016

Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.) (2014): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden.

Oehme, A. (2016): Jugendsozialarbeit. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & Basel, S. 933–955.

Oelkers, N./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capability Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Verwirklichungschancen und Befähigungsgerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft. Zum sozial-, jugend- und bildungstheoretischen Potential des Capability Approach. Wiesbaden, S. 85–89.

Olk, Th. (1985): Der Wohlfahrtsstaat in der Wende / Umrisse einer zukünftigen Sozialarbeit. München.

Olk, Th. (1989): Jugend an den Grenzen der Moderne. Ein gescheitertes Projekt? In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen, S. 31–48.

Orth, B. (2016): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2015. Rauchen, Alkoholkonsum und Konsum illegaler Drogen: aktuelle Verbreitung und Trends. BZgA-Forschungsbericht. Köln. Verfügbar über: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen_2016/DAS_2015_Basis-Bericht_fin.pdf; [07.09.2016]

Ortner, H. (2008): „Ein wenig Romantik neben dem Hauptplot kann nicht schaden“. Vernetztes (Weiter-)Erzählen in Fanfiction-Communities. In: Gächter, Y./Ortner, H./Schwarz, C./Wiesinger, A. (Hrsg.): Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Innsbruck, S. 356–377.

Oskamp, A. (2013): Inklusion in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Anforderungen an die Praxis, Checkliste. Eine Veröffentlichung der Landesarbeitsgemeinschaft Kath. Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW. Köln. Verfügbar über: http://www.lag-kath-okja-nrw.de/inklusion-in-der-offenen-kinder-und-jugendarbeit/; [19.09.2016]

Ottersbach, M./Zitzmann, T. (2009): Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren. Wiesbaden.

Otto, H.-U./Kutscher, N. (2004): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim & München.

Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004a): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.

Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (2004b): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9–30.

Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. (2005): Soziale Ungleichheiten im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen. Bielefeld. Verfügbar über: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2315442/2319791; [15.09.2016]

Pariser, E. (2011): Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden. München.

Parks, M. R./Floyd, C. (1996): Making Friends in Cyberspace. In: Journal of Communication, 46. Jg., H. 1, S. 80–97.

Paul, M. (2015): Segregierte Räume von ihren Grenzen her denken. In: El-Mafaalani, A./Kurtenbach, S./Strohmeier, K. P. (Hrsg.): Auf die Adresse kommt es an ...: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim & Basel, S. 55–74.

Paus-Hasebrink, I./Bichler, M. (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiele sozial benachteiligte Kinder. Reihe: Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft. Band 11. Innsbruck.

Paus-Hasebrink, I./Kulterer, J. (2014): Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden. Baden-Baden.

Perrot, M. (1997): Zwischen Werkstatt und Fabrik: Die Arbeiterjugend. In: Levi, G./Schmitt, J.-C. (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Frankfurt a. M., S. 97–166.

Peter, J./Valkenburg, P. (2008): Adolescents' exposure to sexually explicit internet material, sexual uncertainty, and attitudes toward uncommitted sexual exploration: is there a link? In: Communication Research, 35. Jg., H. 5, S. 579–601.

Peters, H./Otto, S./Ilg, W./Kistner, G. (2011): Evaluation von Kinderfreizeiten. Wissenschaftliche Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Durchführung. Hannover.

Peucker, M. (2010): Islamfeindlichkeit – die empirischen Grundlagen. In: Schneider, T. (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wiesbaden, S. 159–172.

Peuckert, R. (2012): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden. 8. Auflage

Peukert, D. (1986): Die Weimarer Republik. Frankfurt a. M.

Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden.

Pfaff, N. (2010): Social distinction in children's peer groups: first results from Brazil and Germany. In: Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (Hrsg.): Qualitative analysis and documentary method in international educational research. Opladen & Farmington Hills, S. 165–192.

Pfaff, N. (2013): Musik, Szenen und Politik – Jugendkulturen und das Projekt der besseren Welt. In: Heyer, R./Wachs, S./Palentien, Ch. (Hrsg.): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. Wiesbaden, S. 395–420.

Pfaff, N./Krüger, H.-H. (2004): Entpolitisierung von Jugendkulturen? Zum Zusammenhang von jugendkulturellen und politischen Orientierungen bei ostdeutschen Jugendlichen. In: Helsper, W./Kamp, M./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Jugend zwischen Pädagogik und Szene. Opladen, S. 230–249.

Pfaff, N./Krüger, H.-H. (2006): Jugendkulturen, Cliquen und rechte politische Orientierungen. Interdependenzen und Einflussfaktoren. In: Helsper, W./Krüger, H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden, S. 123–144.

Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien" – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 143–158.

Pfeiffer, Th. (2008): Parteinahe Jugendzeitschriften einer neuen sozialen Bewegung von rechts. Eine Analyse zu Funktion und Inhalten von sechs Periodika. In: Pfahl-Traughber, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung. Band 1. Brühl, S. 264–302.

Pfeiffer, Th. (2009): Virtuelle Gegenöffentlichkeit und Ausweg aus dem rechten „Ghetto". Strategische Funktionen des Internets für den deutschen Rechtsextremismus. In: Braun, S./Geisler, A./Gerster, M. (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Wiesbaden, S. 290–309.

Pickel, G. (2013): Rückkehr des Religiösen oder voranschreitende Säkularisierung? Zwischen Hoffnung und Realitätswahrnehmung. In: Pickel, G./Hidalgo, O. (Hrsg.): Religion und Politik im vereinigten Deutschland. Was bleibt von der Rückkehr des Religiösen? Wiesbaden, S. 59–84.

Pickel, G. (2015): Jugend und Religion im Spannungsfeld zwischen religiöser und säkularer Option. In: Bedford-Strohm, H./Jung, V. (Hrsg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (V. KMU). Gütersloh, S. 142–160.

Pickel, G. (2016): Säkularisierung und religiöse Pluralisierung als Inkubatoren einer (neuen) Religionspolitik? In: Liedhegener, A./Pickel, G. (Hrsg.): Religionspolitik und Politik der Religionen in Deutschland. Fallstudien und Vergleiche. Wiesbaden, S. 199–227.

Picot, A. (2001): Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter. Wiesbaden.

Picot, S. (2012): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel. Gütersloh.

Pinto Wiese, E./Burhorst, I. (2007): The Mental Health of Asylum-seeking and Refugee Children and Adolescents Attending a Clinic in the Netherlands. In: Transcultural Psychiatry, 44. Jg., H. 4, S. 596–613.

Piotrowski, K. (2006): Online: Offline – Soziale Netzwerke von Jugendlichen. In: Tillmann, A./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt a. M., S. 51–64.

Pixability (2015): Beauty on YouTube 2015. Verfügbar über: http://offers.pixability.com/beauty-on-youtube-2015; [08.09.2016]

Pletzer, W. (2015): Gelingende kommunale Politik in Bayern. Entwicklungen für die Jugendarbeit mit offensiven politischen Strategien. In: deutsche jugend, 63. Jg., H. 2, S. 77–86.

Plötz, Y. (2013): Jugendarmut. In: Plötz, Y. (Hrsg.): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. Opladen & Farmington Hills, S. 11–18.

Pluto, L./Santen van, E./Seckinger, M. (2014): Lebenslagen Jugendlicher als Ausgangspunkt kommunaler Politikgestaltung. Eine Expertise zur beteiligungsorientierten Erhebung von jugendpolitischen Bedarfen. München.

Pollack, D. (2003): Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland. Tübingen.

Pothmann, J. (2011): Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Forschung. Vermessungen für die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 269–286.

Pothmann, J. (2012): Jugendarbeit – gelandet nach freiem Fall? In: KomDat Jugendhilfe, 15. Jg., H. 1, S. 14–15.

Pothmann, J./Sass, E. (2011): Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern. Juleica Report 2011. Deutscher Bundesjugendring. Schriftenreihe 51. Berlin Verfügbar über: https://www.dbjr.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/DBJR_SR51_Juleicareport_CC-by-nc-sa_01.pdf; [19.09.2016]

Powell, J./Wagner, S. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden, S. 177–199.

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, 9. Jg., H. 5, S. 1–5. Verfügbar über: http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816; [01.09.2016]

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

Pries, L. (1998): Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderung Mexiko-USA. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt, S. 55–85.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der Sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M.

Pries, L. (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden.

Projektgruppe Mannopoly (2012): KerleKulte. Inszenierung von Männlichkeit. Berlin.

Pullen, K. (2000): I-love-Xena.com: Creating online fan communities. In: Gauntlett, D. (Hrsg.): Web.Studies. Rewiring media studies for the digital age. London & New York, S. 52–61.

Qian, H./Scott, C. R. (2007): Anonymity and self-disclosure on weblogs. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 12. Jg., H. 4, S. 1428–1451.

Quandt, T./Wimmer, J. (2008): Online-Spieler in Deutschland 2007. Befunde einer repräsentativen Befragungsstudie. In: Quandt, T./Wimmer, J./Wolling, J. (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden, S. 169–192.

Quent, M./Schulz, P. (2015): Rechtsextremismus in lokalen Kontexten. Vier vergleichende Fallstudien. Wiesbaden.

Quenzel, G. (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim & Basel.

Rabold, S./Baier, D. (2013): Sozialräumlicher Kontext und Jugenddelinquenz. Zum Einfluss von Stadtteileigenschaften auf gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen am Beispiel Hannovers. In: Oberwittler, D./Rabold, S./Baier, D. (2013): Städtische Armutsquartiere – kriminelle Lebenswelten? Studien zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität und Kriminalitätswahrnehmungen. Wiesbaden, S. 169–191.

Radisch, F./Klieme, E. (2004): Zur Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Überblick über den aktuellen Forschungsstand. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 2, S. 153–169.

Radisch, F./Stecher, L./Fischer, N./Klieme, E. (2014): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagsschulen? In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 313–326. 2. Auflage

Radtke, F.-O./Stošić, P. (2009): Lokale Bildungsräume. Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. In: geographische revue, 11. Jg., H. 1, S. 34–51.

Rakebrand, Th. (2014): „Gehört das dann der Welt oder YouTube?“ Junge Erwachsene und ihr Verständnis vom Urheberrecht im Web 2.0. München.

Ratan, R. A./Chung, J. E./Shen, C./Williams, D./Poole, M. S. (2010): Schmoozing and Smiting: Trust, social institutions, and communication patterns in an MMOG. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 16. Jg., H. 1, S. 93–114.

Rauschenbach, Th. (1991): Jugendverbände im Spiegel der Statistik. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim & München, S. 115–131.

Rauschenbach, Th. (2009a): Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? In: Soziale Passagen, 2. Jg., H. 2, S. 209–226.

Rauschenbach, Th. (2009b): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim & München.

Rauschenbach, Th. (2010): Kinder- und Jugendarbeit in neuer Umgebung. Ambivalenzen, Herausforderungen, Perspektiven. In: Leshwange, M./Liebig, R. (Hrsg.): Aufwachsen offensiv mitgestalten. Impulse für die Kinder- und Jugendarbeit. Essen, S. 17–50.

Rauschenbach, Th. (2015a): Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, Th./Eichhorn, J./Klein, A./Perabo, Ch./Rindt, S. (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden, S. 209–223.

Rauschenbach, Th. (2015b): Ganztagsschule – ein Projekt ohne Konzept. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen & Berlin & Toronto, S. 23–37.

Rauschenbach, Th. (2016): Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In: Harring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 803–816.

Rauschenbach, Th./Christ, B./Galuske, M. (1994): Die MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Expertise 8 zum Projekt „Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme Perspektiven Empfehlungen“. Unna.

Rauschenbach, Th./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider K./Züchner I. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform, Band 6. Berlin. Verfügbar über: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf; [21.10.2016]

Rauschenbach, Th./Borrmann, St./Düx, W./Liebig, R./Pothmann, J./Züchner, I. (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Verfügbar über http://www.lsvbw.de/wp-content/uploads/2015/06/Sportwelten_Sportjugend_Downloads_2_2-Expertise-Lage-und-Zukunft-der-Kinder-und-Jugendarbeit-in-Baden-W%C3%BCrttemberg.pdf; [19.09.2016]

Rauschenbach, Th./Arnoldt, B./Steiner, Ch./Stolz, H.-J. (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh.

Raymond, E. S. (2001): How to Become a Hacker. In: Himanen, P. (2001): Die Hacker-Ethik und der Geist des Informations-Zeitalters. München, S. 232.

Raynes-Goldie, K./Walker, L. (2008): Our Space. Online Civic Engagement Tools for Youth. In: Bennett, L. (Hrsg.): Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. Cambridge, S. 161–188.

Reagle, J. (2013): „Free as a sexist?“ Free culture and the gender gap. In: first monday, 18. Jg., H. 1. Verfügbar über: http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4291/3381; [08.09.2016]

Reheis, F. (2016): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Reicher, C. (2015): Jugendgerechte Planung und Gestaltung öffentlicher Räume. In: Kemper, R./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Umkämpfter öffentlicher Raum. Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 85–100.

Reichert, D./Panek, E. (2012): Liquid Democracy. In: Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. Schriften zur Medienpädagogik. Band 47. München, S.143–150.

Reichert, R. (2013): Die Macht der Vielen. Über den neuen Kult der digitalen Vernetzung. Bielefeld.

Reichmayr, I. (2005): Weblogs von Jugendlichen als Bühnen des Identitätsmanagements. Eine explorative Untersuchung. In: kommunikation@gesellschaft, 6. Jg., Beitrag 8. Verfügbar über: www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B8_2005_Reichmayr.pdf; [08.09.2016]

Reichwein, S./Freund, T. (1991): Von der „Sozialisationsagentur“ zum „Lebensraum“. In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Weinheim & München, S. 353–361.

Reichwein, S./Freund, T. (1992): Jugend im Verband: Karrieren, Action, Lebenshilfe. Opladen.

Reinders, H. (2001): Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen. Opladen.

Reinders, H. (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Münster.

Reinders, H. (2007): Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2. Jg., H. 4, S. 469–484.

Reinders, H. (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Band 10. Würzburg.

Reinders, H. (2010): Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentin, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 123–140.

Reinders, H. (2015): Interethnische Peer- und Freundschaftsbeziehungen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 237–248.

Reinders, H. (2016): Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11. Jg., H. 2, S. 147–160.

Reinders, H./Gogolin, I./Deth van, J. W./Böhmer, J./Bremm, N./Gresser, A./Schnurr, S. (2011): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Band 15. Würzburg. Verfügbar über: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/index/index/docId/4670; [18.09.2016]

Reinecke, L./Trepte, S. (2009): The Social Side of Gaming: eSport und der Aufbau von Sozialkapital. Eine wissenschaftliche Studie der Hamburg Media School. Hamburg. Verfügbar über: http://www.hamburgmedia school.com/fileadmin/user_upload/Dateien/Forschung/ErgebniszusammenfassungESLStudie.pdf; [12.11.2016]

Reinecke, S./Manger, F. (2013): „Alle anderen haben das auch!“ Jugendliche und Marken. In: Thomas, P./ Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, S. 95–122.

Reinecke-Terner, A. (2014): Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse im Rahmen der Grounded Theory. Dissertationsschrift. Hildesheim.

Reiss, T. (2014): Let`s Play. Tentative Überlegungen zur Ästhetik eines Online-Fanomens. In: Cuntz-Leng, V. (Hrsg.): Creative Crowds. Perspektiven der Fanforschung im deutschsprachigen Raum. Darmstadt, S. 136–156.

Rheingold, H. (1994): Virtuelle Gemeinschaft: Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn.

Richard, B./Grünwald, J./Recht, M./Metz, N. (2010): Flickernde Jugend – rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0. Frankfurt & New York.

Richter, H. (2011): Demokratie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 228–236. 4. Auflage

Richter, P (2013): Die Wahl ist geheim ... so what? Big Data Mining im US-Wahlkampf. Und hier? In: Die öffentliche Verwaltung, 66. Jg., H. 24, S. 961–970.

Richter, H./Jung, M./Riekmann, W. (2007): Jugendverbandsarbeit in der Großstadt. Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel der Jugendfeuerwehr Hamburg. Hamburg.

Richter, M./Moor, I./HBSC-Studienverbund Deutschland (2017): Entwicklungen und Bedingungen des gesunden Aufwachsens. Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie 2013/14. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/ 15_kjb

Ridge, T./Millar, J. (2000): Excluding Children: Autonomy, Friendship and the Experience of the Care System. In: Social Policy and Administration, 34. Jg., H. 2, S. 160–175.

Riegel, Ch./Geisen, Th. (2010a): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden. 2. Auflage

Riegel, Ch./Geisen, Th. (2010b): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Ch./Geisen, Th. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 7–26. 2. Auflage

Rieger, U. (2015): Fluchtgründe von unbegleiteten Minderjährigen. In: Jugendhilfe, 53. Jg., H. 2, S. 68–73.

Rieker, P. (2006): Rechtsextremismus – ein Jugendproblem? Altersspezifische Befunde und forschungsstrategische Herausforderungen. In: Diskurs Kindheits-und Jugendforschung, 1. Jg., H. 2, S. 245–260.

Riekmann, W. (2011): Demokratie und Verein. Zum demokratischen Selbstverständnis von Jugendverbänden. In: deutsche jugend, 59. Jg., H. 2, S. 68–75.

Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik (2015): Chancen erkennen – Perspektiven schaffen – Integration ermöglichen. Stuttgart. Verfügbar über: http://www.bosch-stiftung.de/con tent/language1/downloads/RBS_Bericht_Expertenkommission_2016.pdf; [22.09.2016]

Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin.

Robins, K. (2004): Beyond Imagined Community? Transnationale Medien und türkische MigrantInnen in Europa. In: Hipfl, B./Klaus, E./Scheer, U. (Hrsg.): Identitätsräume. Nation, Körper und Geschlecht in den Medien. Eine Topografie. Cultural Studies. Band 6. Bielefeld, S. 114–132.

Rohmann, G. (2007): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen. Berlin.

Rohrmann, A./Weinbach, H. (2017): Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien. Auswirkungen der Verfahren und Leistungen auf ihre Teilhabechancen. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Römhild, R. (2003): Welt Raum Frankfurt. In: Bergmann, S./Römhild, R. (Hrsg.): global heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt. Frankfurt a. M., S. 7–19.

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.

Rösch, E./Seitz, D. (2013): YouTube als Teil der Jugendkultur – eine kleine Genrekunde. In: Gräßer, L./Riffi, A. (Hrsg.): Einfach fernsehen? Zur Zukunft des Bewegtbildes. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. Band 2. München, S. 45–51.

Rose, L. (2013): Jugend und Geschlecht. In: Rauschenbach, Th./Borrmann, St. (Hrsg.): Herausforderungen des Jugendalters. Weinheim & Basel, S. 159–176.

Roßnagel, A./Richter, Ph. (2017): Aufwachsen in virtuellen und technologisierten Welten. Herausforderungen der Datensammlung, Vernetzung, Kommerzialisierung und neuen Überwachungstechnologien für Jugendliche. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Roth, R. (2002): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 3, S. 2–5.

Roth, R./Rucht, D. (Hrsg.) (2000): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen.

Rousseau, J.-J. (1762): Der Gesellschaftsvertrag. Leipzig.

Roy, O. (2015): What is the driving force behind jihadist terrorism? A scientific perspective on the causes/circumstances of joining the scene. Vortrag. BKA Autumn Conference, November 2015. Verfügbar über: https://life.eui.eu/wp-content/uploads/sites/7/2015/11/OLIVIER-ROY-what-is-a-radical-islamist.pdf; [08.09.2016]

Rupp, M./Haag, C. (2016): Gleichgeschlechtliche Partnerschaften: Soziodemographie und Lebenspläne. In: Niephaus, Y./Kreyenfeld, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Handbuch Bevölkerungssoziologie. Wiesbaden, S. 327–345.

Russell, R./Cunningham, S. (2001): Das Hacker-Buch. Bonn.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR) (2016): Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer. Berlin. Verfügbar über: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/04/SVR_JG_2016-mit-Integrationsbarometer_WEB.pdf; [07.09.2016]

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

Salisch von, M. (2015): Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin & Toronto, S. 75–88.

Saltman, E. M./Smith, M. (2015): Till Martyrdom Do Us Part? Gender and the ISIS Phenomenon. London. Verfügbar über: http://icsr.info/wp-content/uploads/2015/06/Till_Martyrdom_Do_Us_Part_Gender_and_the_ISIS_Phenomenon.pdf; [08.09.2016]

Sander, U. (2014a): Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 29–45.

Sander, W. (Hrsg.) (2014b): Handbuch politische Bildung. Schwalbach a. T. 4. Auflage

Sander, U./Vollbrecht, R. (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied & Kriftel & Berlin, S. 7–31.

Santen van, E. (2015): Factors associated with placement breakdown initiated by foster parents – empirical findings from Germany. In: Child and Family Social Work, 20. Jg., H. 2, S. 191–201.

Sass, E. (2015): Bildung(s)gestalten. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu Bildungslandschaften von unten. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildung(s)gestalten“ – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. Dortmund. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kinder-_und_Jugendarbeit/Bildung_s_gestalten/Bildung_s_gestalten_Bericht_wiss.Begleitung.pdf; [07.09.2016]

Sauter, S. (2000): „Wir sind Frankfurter Türken“: Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.

Scarvaglieri, C./Zech, C. (2013): „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 58. Jg., H. 1, S. 201–227.

Schachtner, C. (1997): Technik und Subjektivität – Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a. M.

Schäfer, A./Witte, M. (2016): Jugendrevolten in Europa – Gewalt und zerstörerische Wut als flüchtige Handlungsermächtigung. In: Becker, U./Friedrichs, H./Gross von, F. (Hrsg.): Entgrenztes Heranwachsen: Kritische Perspektiven der Jugend- und Medienforschung. Wiesbaden, S. 89–103.

Schäfers, B. (2003): Jugend. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 160–162.

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld.

Schäuble, M. (2011): Dschihadisten: Feldforschung in den Milieus. Die Analyse zu Black Box Dschihad. Berlin.

Schedler, J. (2016): Rechtsterrorismus. Wiesbaden.

Schels, B. (2012): Arbeitslosengeld-II-Bezug im Übergang ins Erwerbsleben. Lebenslagen, Beschäftigungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Erwachsener am Existenzminimum. Wiesbaden.

Schelsky, H. (1975): Die Arbeit tun die anderen / Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen.

Scherger, S. (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung: Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden.

Scherr, A. (2009): Jugendsoziologie. Wiesbaden.

Scherr, A. (2013a): Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 243–254. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Scherr, A. (2013b): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 297–310. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Scherr, A. (2015): Wer ist ein Flüchtling? Impulse für sozialwissenschaftliche Diskussionen. In: Netzwerk Flüchtlingsforschung. Verfügbar über: http://fluechtlingsforschung.net/wer-ist-ein-fluchtling/; [22.09.2016]

Scherr, A./Sachs, L. (2015): Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Überblick über Angebotsformen, Akteure, Projekte und Themen. Bestandsaufnahme im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. Freiburg i. Br. Verfügbar über: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/ZPJ_Bestandsaufnahme_Partizipation_mit-Anhang_April_2015.pdf; [19.09.2016]

Schier, M. (2013): Räumliche Entgrenzungen – Multilokales Familienleben: Spezifische Anforderungen einer mehrörtigen Alltagsgestaltung und die Rolle von Medien. In: Wagner, U. (Hrsg.): Familienleben: Entgrenzt und vernetzt?! München, S. 39–55.

Schier, M. (2014): Multilokalität von Familie in Deutschland. In: Geographische Rundschau, 66. Jg., H. 11, S. 10–17.

Schier, M. /Hubert, S. (2015): Alles eine Frage der Opportunität, oder nicht? Multilokalität und Wohnentfernung nach Trennung und Scheidung. In: Zeitschrift für Familienforschung, 27. Jg., H. 1, S. 3–31.

Schlimbach, T./Mahl, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2015): Handlungsstrategien von Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung. Ein qualitativer Längsschnitt. München & Halle. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Abschlussbericht_Bewaeltigung_2015.pdf; [22.09.2016]

Schmeidl, S. (1997): Exploring the Causes of Forced Migration: A Pooled Time-Series Analysis, 1971-1990. In: Social Science Quarterly, 78. Jg., H. 2, S. 284–308.

Schmelzer, P./Gundert, St./Hohendanner, Chr. (2015): Qualifikationsspezifische Übergänge aus befristeter Beschäftigung am Erwerbsanfang – zwischen Screening und Flexibilisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67. Jg., H. 2, S. 243–267.

Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2003): Ethnographie der Musikrezeption Jugendlicher. In: Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (Hrsg.): Popvisionen. Frankfurt a. M., S. 246–272.

Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2009): Die Gothics – posttraditionale ‚Traditionalisten'. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden, S. 228–247.

Schmidt, H. (2011): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Eine Sekundäranalyse. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 13–127.

Schmidt, J.-H. (2006): Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie. Konstanz.

Schmidt, J.-H. (2008): Geschlechtsunterschiede in der deutschsprachigen Blogosphäre. In: Alpa, P./Blaschke, S. (Hrsg.): Web 2.0 – Eine empirische Bestandsaufnahme. Göttingen. S. 75–86.

Schmidt, J.-H. (2013): Persönliche Öffentlichkeiten und Privatsphäre im Social Web. In: Halft, S./Krah, H. (Hrsg.): Privatheit, Strategien und Transformationen. Passau, S. 121–138.

Schmidt, J.-H. (2015): Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 – Chancen, Grenzen, Herausforderungen. Dortmund, S. 11–38. Verfügbar über: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf; [08.09.2016]

Schmidt, G./Matthiesen, S. (2012): Pornografiekonsum von Jugendlichen – Fakten und Fiktionen. In: Schuegraf, M./Tillmann, A. (Hrsg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Konstanz, S. 245–259.

Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Band 62. Berlin.

Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, Th./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, Chr. (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf.

Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Weinheim & Basel.

Schmitt, K./Dayanim, S./Matthias, S. (2008): Personal homepage construction as an expression of social development. In: Developmental Psychology, 44. Jg., H. 2, S. 496–506.

Schmitz, S. (2015): Rauschgiftkonsum Jugendlicher. Entwicklungen und Trends in Nordrhein-Westfalen. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, H. 1, S. 3–6.

Schmoller, G. (1878): Reform der Gewerbe-Ordnung. In: Verhandlungen der fünften Generalversammlung des Vereins für Socialpolitik. Leipzig.

Schneekloth, U. (2010): Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 129–164.

Schneekloth, U. (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M., S. 153–200.

Schneider, T./Wagner, G. (2003): Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOEP für die Jahre 2000 bis 2002. In: DIW-Wochenbericht, Nr. 38, S. 574–575.

Schneider, C./Katzer, C. (2013): Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülern/innen in Deutschland. Karlsruhe. Verfügbar über: http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin /pdf/studien/cybermobbingstudie_2013.pdf; [09.09.2016]

Schneider, J./Crul, M./Lelie, F. (2014): generation mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen. Münster.

Schnell, T. (2012): „Für meine Freunde könnte ich sterben“ – Implizite Religiosität und die Sehnsucht nach Transzendenz. In: Kropac, U./König, K./Meier, U. (Hrsg.): Jugend – Religion – Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg, S. 87–108.

Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied & Kriftel, S. 1330–1345.

Scholz, Ch. (2014): Generation Z. Weinheim.

Schönberger, K. (2005): Persistente und rekombinante Handlungs- und Kommunikationsmuster in der Weblog-Nutzung – Mediennutzung und soziokultureller Wandel. In: Schütz, A./Habscheid, S./Holly, W./Krems, J./Voß, G. (Hrsg.): Neue Medien im Alltag. Befunde aus den Bereichen Arbeit, Lernen und Freizeit. DFG-Forschergruppe „Neue Medien im Alltag“. Band 6. Lengerich, S. 276–294.

Schönberger, K. (2009): Doing Gender, kulturelles Kapital und Praktiken des Bloggens. In: Hengartner, Th./ Simon, M./Heimerdinger, T./Lux, A.-C. (Hrsg.): Bilder – Bücher – Bytes. Zur Medialität des Alltags. Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/Volkskunde. Band 3. Münster, S. 378–386.

Schorb, B. (2009): Mediale Identitätsarbeit. Zwischen Realität, Experiment und Provokation. In: Theunert, H. (Hrsg.): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. Interdisziplinäre Diskurse. Band 4. München, S. 81–93.

Schorb, B./Theunert, H. (2001): Jugendmedienschutz – Praxis und Akzeptanz. Eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum Jugendschutzinstrument Vorsperre. Schriftenreihe der Landesmedienanstalten. Band 20. Berlin.

Schrader, T.-B. (2015): Die Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./ Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 305–324.

Schrader, T.-B./Pfaff, N. (2013): Jugendkulturen und Geschlecht. Forschungslücken und -perspektiven. In: Heyer, R./Wachs, S./Palentien, Ch. (Hrsg.): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. Wiesbaden, S. 323–342.

Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a. M.

Schroer, M. (2008): „Bringing space back in“. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 127–148.

Schröer, W. (2004): Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung der Jugend. In: Lenz, K./Schefold, W./ Schröer, W. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim & München, S. 19–74.

Schröer, W./Böhnisch, L. (2007): Politische Pädagogik: eine problemorientierte Einführung. Weinheim & München.

Schubarth, W./Speck, K. (2009): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim & München.

Schuegraf, M. (2008): Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet. Wiesbaden.

Schulz, M. (2010): Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. Wiesbaden.

Schulz, M. (2013): Was machen Jugendliche in und mit der Jugendarbeit? Jugendliche Akteurinnen und Akteure und ihre Performances. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 51–60. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Schulze, E. (2007): „Und ich fühl mich als Kölner, speziell als Nippeser". Lokale Verortung als widersprüchlicher Prozess. In: Riegel, Ch./Geisen, Th. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 99–110.

Schütte, J. D. (2013): Armut wird „sozial vererbt". Status Quo und Reformbedarf der Inklusionsförderung in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Schütz, M. (2015): Eingebildete Generation. Blogbeitrag. Verfügbar über: https://www.freitag.de/autoren/marcel-schuetz/die-eingebildete-generation; [01.09.2016]

Schwanenflügel von, L. (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.

Schweitzer, F. (1987): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München.

Schweitzer, F. (1996): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh.

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch./Gadow, T. (2009): DJI-Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen". München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_11664_Jugendverbandserhebung2009.pdf; [07.09.2016]

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch./Gadow, T. (2012): Jugendringe – Kristallisationskerne der örtlichen Jugendarbeit. München.

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch./Santen van, E. (2016a): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim & Basel.

Seckinger, M./Pluto, L./Santen van, E. (2016b): Jugendzentren und informelles Lernen. In: Harring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim & Basel, S. 460–474.

Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. 2002 bis 2004. Bonn. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf; [18.09.2016]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-DQR-GemeinsamerBeschluss.pdf; [19.09.2016]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012. Berlin. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2012_Bericht.pdf; [18.09.2016]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Ganztagsschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. Berlin & Bonn. Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/352-KMK-TOP-009-Ganztagsschulbericht.pdf; [18.09.2016]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2016a): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2010 bis 2014. Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf; [18.09.2016]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2016b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014. Berlin. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf; [12.11.2016]

Selman, R. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.

Sen, A. (1999): Development as Freedom. New York.

Sennett, R. (1999): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

Settertobulte, W. (2010): Die Bedeutung von Alkohol und Rausch in der Lebensphase Jugend. In: Niekrenz, Y./Ganguin, S. (Hrsg.): Jugend und Rausch. Interdisziplinäre Zugänge zu jugendlichen Erfahrungswelten. Weinheim & München, S. 73–84.

Severing, E. (2010): Berufsausbildung in Deutschland. Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 91–99.

Severing, E./Herbert, H. (2010): Übergänge mit System. Länderstudie Hamburg. Gütersloh.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

Shifman, L. (2014): Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter. Berlin.

Siebert, I. (2006): Herausforderungen für die Jugendarbeit. Demografischer Wandel in ostdeutschen ländlichen Regionen. In: unsere jugend, 58. Jg., H. 5, S. 194–205.

Siebholz, S. (2015): Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 439–454.

Siegel, R./La Greca, A./Harrison, H. (2009): Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationship. In: Journal of Youth and Adolescence, 38. Jg., H. 8, S. 1096–1109.

Sievers, B./Thomas, S./Zeller, M. (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.

Simon, T. (2013): Einbindungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Sicherheitspartnerschaften und Kooperationen mit der Polizei – eine kritische Abgrenzung. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 785–789. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Simon, E./Neuwöhner, U. (2011): Medien und Migranten 2011. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Untersuchung der ARD/ZDF-Medienkommission. In: Media Perspektiven, H. 10, S. 458–470.

Simonson, J./Romeu Gordo, L. (2016): Qualifizierung im freiwilligen Engagement. In: Simonson, J./Vogel, C./Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Berlin, S. 349–369. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93916/freiwilligensurvey-2014-langfassung-data.pdf; [20.09.2016]

Siouti, I. (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Untersuchung über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld.

Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim & München.

Skrobanek, J. (2007): Junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die Ausbildung: ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle, 18. Jg., H. 2, S. 113–138.

Skrobanek, J./Tillmann, F. (2015): DropOut oder verlorene Jugendliche: Junge Menschen jenseits institutioneller Anbindung. In: Fischer, J./Lutz, R. (Hrsg.): Jugend im Blick – Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim & Basel, S. 199–220.

Smart, C. (2007): Personal life. Cambridge.

Smessaert, A./Struck, N. (2016): Mehr Fragen als Antworten!? Kreativer Pragmatismus zugunsten unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge statt formelhafter Standarddiskussionen. In: Forum Jugendhilfe, 22. Jg., H. 1, S. 36–41.

Smith, Th./Obrist, M./Wright, P. (2013): Live-Streaming Changes the (Video) Game. Proceedings of the 11th european conference on Interactive TV and video. Verfügbar über: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2465958.2465971; [08.09.2016]

Söhn, J. (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken.

Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Kahlert, H./Berger, P. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weilheim & München, S. 19–38. 2. Auflage

Solga, H./Wagner, S. (2000): Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule. Independent Research Group working paper no.1. Berlin.

Solga, H./Wagner, G (2007): Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht. Wiesbaden, S. 187–216. 2. Auflage

Soremski, R. (2011): „Ich hab für meine Freizeit so was von gar keine Zeit.“ Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher Ganztagsschülerinnen. In: Soremski, R./Lange, A./Urban, M (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim & München, S. 205–218.

Soremski, R. (2013): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagsschule im Alltag Jugendlicher. Gießen. Verfügbar über: https://www.bmbf.de/files/keine_zeit_fuer_freie_zeit_bf_2.pdf; [18.09.2016]

Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule. Abschlussbericht. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_GTS-Familie%20und%20Ganztagsschule-Abschlussbericht.pdf; [18.09.2016]

Sørensen, A./Kjørholt, V. (2007): How do Nordic Adolescents Relate to Pornography? In: Knudsen, S./Lofgren-Martenson, L./Manson, S. (Hrsg.): Generation P? Youth, Gender and Pornography. Kopenhagen, S. 87–102.

Sorge, A. (2012): Anerkennungsverfahren und -instrumente non-formalen und informellen Lernens. Versuch einer Systematisierung. In: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IJAB) (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International 2011-2012. Bonn, S. 298–316. Verfügbar über: https://www.ijab.de/was-wir-tun/publikationen-service/forschungsdatenbank/f/show/?tx_ijabresearch_main[research]=268&cHash=5e0fa3ec3d8c3361b4bed4d7a58b4836; [19.09.2016]

Sotamaa, O. (2007): On modder labour, commodification of play, and mod competitions. In: first monday, 12. Jg., H. 9. Verfügbar über: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2006/1881; [09.09.2016]

Sotamaa, O. (2010): When the game is not enough: Motivations and practices among computer game modding culture. In: Games and Culture, 5. Jg., H. 3, S. 239–255.

Spaiser, V. (2011): Das politische Potenzial des Internets. In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, Th. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim, S. 147–164.

Speck, K./Olk, Th. (2010): Forschung in der Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim & München.

Spies, A. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig & Heidelberg.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014): Armut und soziale Ausgrenzung. Verfügbar über: http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/B1mindestsicherungsquote.html; [12.11.2016

Statistisches Bundesamt (1960): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Zeitschriftenband 1961. Wiesbaden & Stuttgart & Mainz.

Statistisches Bundesamt (1980): Statistisches Jahrbuch 1979 für die Bundesrepublik Deutschland. Zeitschriftenband. Verfügbar über: http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN514402342_1979; [23.10.2016]

Statistisches Bundesamt (1998): Statistisches Jahrbuch 1998 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden & Stuttgart. Verfügbar über: http://www.digizeitschriften.de/dms/toc/?PID=PPN635628112_1998; [14.10.2016]

Statistisches Bundesamt (1999): Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik Deutschland; Wiesbaden. Verfügbar über: http://www.digizeitschriften.de/dms/toc/?PID=PPN635628112_1999; [23.10.2016]

Statistisches Bundesamt (2006): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2005/2006. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006842/2110410067004.pdf; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2009): Jugend und Familie in Europa. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/IBJugendFamilieEuropa.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2010): Mikrozensus 2008 – Neue Daten zur Kinderlosigkeit in Deutschland. Ergänzende Tabellen zur Pressekonferenz am 29. Juli 2009 in Berlin. Überarbeitete und erweiterte Version, Stand: Dezember 2010. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2009/Kinderlosigkeit/Tabellenanhang_erweitert_xls.html; [20.10.2016]

Statistisches Bundesamt (2011a): Wie leben Kinder in Deutschland? Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 3. August 2011 in Berlin. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.html; [10.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2011b): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006845/2110410117004.pdf; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2012a): Alleinlebende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/Alleinlebende/begleitmaterial_PDF.pdf; [10.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2012b): Geburten in Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/BroschuereGeburtenDeutschland0120007129004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2014a): Ältere Wähler beeinflussen immer stärker den Wahlausgang. Pressemitteilung 031/14. Berlin & Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/01/PD14_031_141pdf.pdf?__blob=publicationFile; [01.09.2016]

Statistisches Bundesamt (2014b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 2014/15. Fachserie 11, Reihe 1 Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/AllgemeinbildendeSchulenAlt.html; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015a): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. Ergebnisse der 13. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse.html; [10.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2015b): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. Tabellenband. Ergebnisse der 13. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060_5124202159004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015c): Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern bis 2060. Ergebnisse der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204159004.pdf?__blob=publicationFile; [10.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2015d): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile; [19.09.2016]

Statistisches Bundesamt (2015e): Deutschland hat die niedrigste Jugenderwerbslosigkeit in der EU. Pressemitteilung Nr. 288 vom 11. August 2015. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_288_133.html; [10.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2015f): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Themaisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410157004.pdf?__blob=publicationFile; [23.09.2016]

Statistisches Bundesamt (2015g): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2014. Fachserie 11, Reihe 4.2 Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420147004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015h): Statistisches Jahrbuch 2015. Deutschland und Internationales. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2015.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015i): Jedes vierte minderjährige Kind ist ein Einzelkind. Pressemitteilung Nr. 343 vom 18. September 2015. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/09/PD15_343_122pdf.pdf?__blob=publicationFile; [23.09.2016]

Statistisches Bundesamt (2015j): Zeitverwendungserhebung. Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen 2012/2013. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Zeitbudgeterhebung/Zeitverwendung5639102139004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015k): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1, Reihe 3. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/HaushalteFamilien2010300147004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015l): Wirtschaftsrechnungen. LEBEN IN EUROPA (EU-SILC). Einkommen und Lebensbedingungen in Deutschland und der Europäischen Union 2013. Fachserie 15, Reihe 3. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebeninEuropa/EinkommenLebensbedingungen2150300137004.pdf?__blob=publicationFile; [07.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015m): Bildungsfinanzbericht 2015. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206157004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2015n): Bildung und Kultur. Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung.html; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2016a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Vorläufige Schutzmaßnahmen. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/VorlaeufigeSchutzmassnahmen5225203157004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2016b): Unbegleitete Einreisen Minderjähriger aus dem Ausland lassen Inobhutnahmen 2015 erheblich ansteigen. Pressemitteilung Nr. 268 vom 2. August 2016. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/08/PD16_268_225.html; [04.08.2016]

Statistisches Bundesamt (2016c): Sozialleistungen. Schwerbehinderte Menschen 2013. Fachserie 13, Reihe 5.1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/BehinderteMenschen/Schwerbehinderte2130510139004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2016d): Gesundheit. Schwangerschaftsabbrüche 2015. Fachserie 12, Reihe 3. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Schwangerschaftsabbrueche/Schwangerschaftsabbrueche2120300157004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2016e): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Natürliche Bevölkerungsbewegung 2013. Fachserie 1, Reihe 1.1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/Bevoelkerungsbewegung2010110137004.pdf?__blob=publicationFile; [12.11.2016]

Statistisches Bundesamt (2016f): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/2016. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html; [16.01.2017]

Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1, Reihe 2.2. (korrigierte Version von: Statistisches Bundesamt 2015d) Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile; [16.01.2017]

Statistisches Bundesamt (o. J.): Eheschließungen, Ehescheidungen, Lebenspartnerschaften. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/EhenLebenspartnerschaften/EhenLebenspartnerschaften.html; [17.10.2016]

Statistisches Bundesamt/Der Bundeswahlleiter (Hrsg.) (2015): Wahl zum 18. Deutschen Bundestag am 22. September 2013. Textliche Auswertung (Repräsentative Wahlstatistik und Wahlbezirksstatistik). Heft 5, Teil 2. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00016092/BTW2013_Heft5-2.pdf;jsessionid=965D34B80057E8D9F4EA69CABD201149; [29.09.2016]

Stauf, E. (2012): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe: Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Mainz.

Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (2011): Ganztagsschule – neue Schule? In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Ganztagsschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 1–9.

StEG-Konsortium (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. Frankfurt a. M. Verfügbar über: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbroschuere_StEG_2010.pdf; [12.10.2016]

StEG-Konsortium (2013): Ganztagsschule 2012/2013 Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt a. M. & Dortmund & Gießen & München. Verfügbar über: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf; [29.09.2016]

StEG-Konsortium (2015): Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt a. M. & Dortmund & Gießen & München. Verfügbar über: www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf; [18.09.2016]

StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015. Frankfurt a. M. Verfügbar über: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf; [18.09.2016]

Stegbauer, C. (2001): Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen. Wiesbaden.

Stegbauer, C. (Hrsg.) (2011): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden.

Stehr, J. (2009): Jugendgewalt – Skandalisierungskonzept und ideologische Kategorie. In: Autrata, O./Scheu, B. (Hrsg.): Jugendgewalt. Interdisziplinäre Sichtweisen. Wiesbaden, S. 107–124.

Stein, M. (2013): Jugend in ländlichen Räumen. Die Landjugendstudie 2010. Bad Heilbrunn.

Stein, M./Munro, E. (Hrsg.) (2008): Child Welfare Outcomes Series. London.

Steinberg, G. (2012): Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung. In: SWP-Aktuell, Nr. 28. Verfügbar über: http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A28_sbg.pdf; [09.09.2016]

Steiner, Ch. (2011): Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 187–206.

Steiner, Ch./Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, K./Olk, Th./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim & München, S. 48–68.

Steinhoff, A./Grundmann, M. (2015): Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 499–514.

Stern, S. (2008): Producing sites, exploring identities: Youth online authorship. In: Buckingham, D. (Hrsg.): Youth, identity, and digital media. Cambridge, S. 95–117.

Streib, H. (2005): Jugend. In: Fechtner, K./Fermor, G./Pohl-Patalong, U./Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.): Handbuch Religion und Populäre Kultur. Stuttgart, S. 140–146.

Streib, H. (2008): More Spiritual than Religious: Changes in the Religious Field Require New Approaches. In: Streib, H./Dinter, A./Söderblom, K. (Hrsg.): Lived Religion – Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Leiden, S. 53–67.

Streib, H. (2017): Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Stumpp, G./Stauber, B./Reinl, H. (2009): Einflussfaktoren, Motivation und Anreize zum Rauschtrinken bei Jugendlichen. Berlin.

Sturzbecher, D./Kleeberg-Niepage, A./Hoffmann, L. (2012): Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher. Wiesbaden.

Sturzenhecker, B. (2012): Den Kids eine Stimme geben! In: Thomas, P./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin & Heidelberg, S. 151–174.

Sturzenhecker, B. (2013a): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 325–337. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Sturzenhecker, B. (2013b): Politische Bildung konkret. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 439–444. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Sturzenhecker, B. (2014): Anspruch, Potenzial und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden, S. 225–236.

Sturzenhecker, B./Richter, E. (2013): Offene Kinder- und Jugendarbeit und staatliche Aktivierungsstrategien. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 695–703. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Stürzer, M./Täubig, V./Uchronski, M./Bruhns, K. (2012): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. Verfügbar über: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Jugend-Migrationsreport.pdf; [21.10.2016]

Stüwe, G./Ermel, N./Haupt, S. (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim & Basel.

Suler, J. (1996): Transient and long term online relationships. Verfügbar über: http://users.rider.edu/~suler/psycyber/relationships.html; [09.09.2016]

Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M. & New York.

Sutterlüty, F. (2004): Was ist eine „Gewaltkarriere“? In: Zeitschrift für Soziologie, 33. Jg., H. 4, S. 266–284.

Taefi, A./Streltchenia, P./Görgen, T. (2014): „Weil Lehrer da sowieso nichts dran machen können“. Differentielle Delinquenzbelastung und subjektive Präventionskonzepte bei Jugendlichen. In: Groenemeyer, A./Hoffmann, D. (Hrsg.): Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim, S. 309–331.

Tapscott, D. (1997): Net Kids. Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden.

Taylor, P. (2001): Hackers. Crime in the digital sublime. London.

Taylor, T. (2012): Raising the Stakes. E-sports and the professionalization of computer gaming. Cambridge.

Technische Universität (TU) München (2015): Mehrzahl der syrischer Flüchtlingskinder ist krank. Verfügbar über: https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/kurz/article/32590/; [22.09.2016]

Terhart E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., H. 5, S. 685–699.

Terpoorten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. Bochum.

Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Berlin.

Thalhammer, V./Schmidt-Hertha, B. (2015): Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18. Jg., H. 4, S. 827–844.

Theunert, H. (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Interdisziplinäre Diskurse. Band 2. München.

Theunert, H. (Hrsg.) (2009): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. Interdisziplinäre Diskurse. Band 4. München.

Theunert, H./Lange, A. (2012): „Doing Familiy“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: medien + erziehung, 56. Jg., H. 2, S. 10–20.

Theunissen, G. (2011): Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit – Zum neuen Leitprinzip der Behindertenhilfe. In: neue praxis, 41. Jg., H. 2, S. 156–168.

Thiersch, H. (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H.-U./Oelkers J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 21–36.

Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach a. T.

Thole, W. (2013): Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt. Ein nochmaliges Plädoyer anlässlich der Etablierung ganztägiger Bildungslandschaften. In: deutsche jugend, 61. Jg., H. 1, S. 11–16.

Thole, W./Höblich, D. (2014): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 83–112. 2. Auflage

Thomas, P. (2012): Vielfalt statt Einheit. Perspektiven für Pädagogik, Forschung und Politik. In: Thomas, P./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin & Heidelberg, S. 333–340.

Thomas, P./Calmbach, M. (2012): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin & Heidelberg.

Thommessen, S./Laghi, F./Cerrone, C./Baiocco, R./Todd, B. K. (2013): Internalizing and externalizing symptoms among unaccompanied refugee and Italian adolescents. In: Children and Youth Services Review, 35. Jg., H. 1, S. 7–10.

Thompson, S. (2014): Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Zukunft unsicher. Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich. Gütersloh, S. 13–20.Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Zukunft_unsicher.pdf; [21.10.2016]

Thurn, S. (2014): Emotionale, soziale und kommunikative Bildung durch Teilhabe an Verantwortung. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 225–241. 2. Auflage

Tilgner, A. (im Erscheinen): Gaming 2.0: Von der Fanproduktion zum Kulturgut – Let’s Play-Videos als Schnittstelle zwischen passiver Rezeption und aktiver Partizipation. In: Ackermann, J. (Hrsg.): Phänomen Let’s Play-Video – Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Reihe: Neue Perspektiven der Medienästhetik. Wiesbaden.

Tillmann, A. (2006): Doing Identity: Selbsterzählung und Selbstinszenierung in virtuellen Räumen. In: Tillmann, A./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace – Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt a. M., S. 33–50.

Tillmann, A. (2008a): Bildungs- und Sozialisationsprozesse in virtuellen Welten. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Betrifft Mädchen, 21. Jg., H. 3, S. 100–106.

Tillmann, A. (2008b): Identitätsspielraum Internet. Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim & München.

Tillmann, A. (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, S. 273–284.

Tillmann, F./Beierle, S. (2015): Jugend im ländlichen Raum im Blick behalten! In: dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 8. Jg., H. 13, S. 15–18.

Tillmann, F./Gehne, C. (2012): Situation ausgegrenzter Jugendlicher. Expertise unter Einbeziehung der Perspektive der Praxis. Düsseldorf.

Tillmann, K./Rollet, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen – Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim & München, S. 29–47.

Tillmann, A./Vollbrecht, R. (2006): Ich-Findung und Selbsterprobung von Jugendlichen in einer virtuellen Gemeinschaft. Einblicke in eine Jugendkultur im Internet. In: Jacke, C./Kimminich, E./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kulturschutt. Über das Recycling von Theorien und Kulturen. Cultural Studies. Band 16. Bielefeld, S. 188–206.

Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden.

Timmerberg, V./Schorn, B. (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Schriftenreihe Kulturelle Bildung. Band 15. München.

Tölke, A. (2015): Ein weiteres Kind: Wunsch und Realisierung einer Familienerweiterung. In: Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A. München, S. 21–24. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf; [12.11.2016]

Toprak, A./El-Mafaalani, A. (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Sankt Augustin & Berlin.

Traub, A. (2006): Kontinuität und Kompensation. Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., H. 2, S. 197–216.

Trenczek, Th./Behlert, W. (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Basisinformationen zur rechtlichen Situation, biografischen Daten und Erfahrungen sowie sozialpädagogischen Handlungsmöglichkeit insb. im Rahmen der sog. Vorläufigen Inobhutnahme. In: Forum Erziehungshilfe, 22. Jg., H. 1, S. 53–60.

Trepte, S./Reinecke, L. (2010): Gender und Games – Medienpsychologische Gender-Forschung am Beispiel Video- und Computerspiele. In: Steins, G. (Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 229–247.

Treumann, K./Meister, D./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (Hrsg.) (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Wiesbaden.

Trost, K. (2013): Soziale Onlinenetzwerke und die Mediatisierung der Freundschaft. Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Facebook für das Freundschaftskonzept Jugendlicher. Online-Medien-Management. Band 3. Baden-Baden.

Tully, C. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen.

Tully, C. (2004): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten: organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden.

Tully, C. (2012): Nachhaltiger Konsum. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., H. 27/28, S. 51–56.

Tully, C./Baier, D. (2006): Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang – Vom Zusammenspiel biografischer Motive und sozialer Vorgaben. Wiesbaden.

Tully, C./Santen van, E. (2012): Das verfügbare Geld im Jugendalltag von 13- bis 17-jährigen Schülern und Schülerinnen: Empirische Ergebnisse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7. Jg., H. 2, S. 197–211.

Tully, C./Santen van, E. (2015): Nebenjobs von SchülerInnen. Empirische Befunde aus Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern. In: unsere jugend, 67. Jg., H. 3, S. 126–137.

Tuppat, J./Becker, B./Lange, M. (2016): The risk of delayed school entry in relation to migration background in different institutional settings. Can reformed school entry procedures buffer ethnic educational inequality at school start? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Jg., H. 2, S. 1–20.

Turkle, S. (1984): Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek.

Turkle, S. (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek.

TÜV Rheinland (Hrsg.) (2015): Bericht zum Breitbandatlas Ende 2015 im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI). Teil 1: Ergebnisse. Berlin. Verfügbar über: https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Anlage/Digitales/bericht-zum-breitbandatlas-mitte-2015-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile; [08.09.2016]

Uhly, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn. Verfügbar über: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wdp-157_barrierefrei.pdf; [21.10.2016]

UN Women/UNDP/ITU (2015): Cyber Violence Against Women and Girls. A World-Wide Wake-Up Call. A Report by the UN Broadband Commission for digital Development Working Group on Broadband and Gender. Verfügbar über: www.unwomen.org/~/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/cyber_violence_gender%20report.pdf?v=1&d=20150924T154259; [09.09.2016]

UNESCO (2015): Education for all 2000-2015: achievements and challenges. Paris. Verfügbar über: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf; [01.09.2016]

UNESCO/Centre for the Development of Vocational Training (2015): Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Volume II: National and Regional Cases. Hamburg. Verfügbar über: http://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/publications/2213-0; [19.09.2106]

Unger, A. (2014): Wenn Spieler Spiele umschreiben. Modding als Aneignungs- und Umdeutungsform digitaler Spiele in der manipulativen Jugendkultur. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Digitale Kultur und Kommunikation 2. Wiesbaden, S. 69–87.

Urry, J. (2007): Mobilities. Cambridge.

Valtin, R. (2009): Soziale Unterstützung contra Selbstverwirklichung. Freundschaftskonzepte von Jugendlichen und Erwachsenen im Ost/West-Vergleich. In: Baader, M./Bilstein, J./Wulf, C. (Hrsg.): Die Kultur der Freundschaft. Weinheim & Basel, S. 266–283.

Villányi, D./Witte, M. (2004): Jugendkulturen zwischen Globalisierung und Ethnisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 1, S. 58–70.

Virchow, F. (2011): „Deutschland wird funkeln wie der junge Tau am Morgen“. Selbstbilder und Weltanschauungen der ‚Autonomen Nationalisten‘ In: Schedler, J./Häusler, A. (Hrsg.): Autonome Nationalisten. Neonazismus in Bewegung. Wiesbaden, S. 90–104.

Vogel, C./Hagen, C./Simonson, J./Tesch-Römer, C. (2014): Freiwilliges Engagement und öffentliche gemeinschaftliche Aktivität. In: Simonson, J./Vogel, C./Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Berlin, S. 85–148.

Vogelgesang, W. (2008): Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration. Weinheim.

Vogelgesang, W. (2014): Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Digitale Kultur und Kommunikation 2. Wiesbaden, S. 137–154.

Voicu, M./Rusu, I. A. (2012): Immigrants' membership in civic associations: Why are some immigrants more active than others? In: International Sociology, 27. Jg., H. 6, S. 788–806.

Voigts, G. (2011): „Wenn wir von Kindern in unserem Verband reden.“ Die Alterskonstruktion in der Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden, S. 121–139.

Voigts, G. (2013a): Inklusion als Gestaltungsprinzip evangelischer Kinder- und Jugendarbeit. In: Kaiser, Y./ Spenn, M./Freitag, M./Rauschenbach, Th./Corsa, M. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen & Berlin & Toronto, S. 368–371.

Voigts, G. (2013b): Jugendverbände und die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 809–815. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Voigts, G. (2014): Inklusion als Auftrag: Eine Standortbestimmung von Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsprinzipien. In: neue praxis, 44. Jg., H. 2, S. 140–149.

Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen & Berlin & Toronto.

Völker, W. (1997): Ehrenamtlichkeit in der offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 45. Jg., H. 11, S. 480–484.

Vollbrecht, R./Wegener, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden.

Vopel, S./El-Menouar, Y. (2015): Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Gütersloh. Verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf; [07.09.2016]

Vorderer, P. (2015): Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. In: Publizistik, 60. Jg., H. 3, S. 259–276.

Voß, G./Pongratz, H. (2003): Die Institutionalisierung von Employability. Anforderungen an die Regulierung eines neuen Vermittlungsmodus zwischen Person und Betrieb. Wiesbaden.

Wabnitz, R. (2015): Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit. Stuttgart.

Wabnitz, R. (2017): Rechtliche Rahmung von Jugend (einschließlich der Rechte von jungen Erwachsenen) und persönliche Rechte von Jugendlichen (mit Blick auf die föderalen Ebenen und die unterschiedlichen Rechtsgebiete). Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Wächter, F./Zinser, C. (2006): Evaluation Projekt P. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Befragungen. München.

Wagner, E./Forytarczyk, N. (2015): Gute Kopien: Nutzungspraktiken von Hauling-Videos auf YouTube und die Entstehung moralischer Nischenöffentlichkeiten. In: kommunikation@gesellschaft, 16. Jg., Beitrag 1. Verfügbar über: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41364/ssoar-ketg-2015-wagner_et_al-Gute_Kopien_Nutzungsprektiken.pdf?sequence=3; [09.09.2016]

Wagner, U. (Hrsg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München.

Wagner, U. (2017): Engagement und Beteiligung Jugendlicher im Internet. Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Wagner, U./Theunert, H. (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-Jährigen. In: medien + erziehung, 51. Jg., H. 1, S. 42–50.

Wagner, U./Brüggen, N. (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. BLM Schriftenreihe. Band 101. Baden-Baden.

Wagner, U./Gebel, C. (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien. Wiesbaden.

Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse von jugendnahen Internetplattformen und ausgewählten Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. Erster Teil der Studie „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsfläche für Jugendliche“. München. Verfügbar über: http://www.jff.de/jff/publikationen/buecher/titel/art/projektbericht-web-20-als-rahmen-fuer-selbstdarstellung-und-vernetzung-jugendlicher/; [09.09.2016]

Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2010): Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Projekt „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“. München. Verfügbar über: http://www.jff.de/jff/aktivitaeten/forschung/projekt/artikel/art/persoenliche-informationen-in-aller-oeffent lichkeit-jugendliche-und-ihre-perspektive-auf-datenschut; [09.09.2016]

Wagner, U./Gerlicher, P./Brüggen, N. (2011): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar über: http://www.bpb.de/files/BV16HH.pdf; [09.09.2016]

Wagner, U./Brüggen, N./Gerlicher, P./Schemmerling, M. (2012): Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Projekt „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München. Verfügbar über: http://www.jff.de/studie_online-konflikte; [09.09.2016]

Wagner, U./Gebel, C./Lampert, C. (Hrsg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Band 72. Berlin.

Wagner, U./Gerlicher, P./Potz, A. (2015): Politische Aktivitäten von Heranwachsenden und von jungen Erwachsenen im Internet. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Eine Einführung. München, S. 39–108.

Wagner, U./Eggert, S./Schubert, G. (2016): Mobile Medien in der Familie (MoFam). Kurzfassung der Studie. München. Verfügbar über: www.jff.de/studie_mofam; [09.09.2016]

Wahler, P./Tully, C./Preiß, C. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. München.

Wahler, P./Preiß, Ch./Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. Band 5. München.

Walburg, Chr. (2016): Migration und Kriminalität – aktuelle kriminalstatistische Befunde. Ein Gutachten im Auftrag des Mediendienstes Integration. Verfügbar über: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Gutachten_Walburg_Kriminalitaet_Migration.pdf; [22.09.2016]

Waldmann, K./Brokmeier, B./Düsterwald, M./Puchelski, S./Rex, S. (2015): Reflexionen zum Konzept einer arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung. In: deutsche jugend, 63. Jg., H. 6, S. 268–278.

Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld.

Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2015): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München. Verfügbar über: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf; [07.09.2016]

Walther, J. B. (1992): Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective. In: Communication Research, 19. Jg., H. 1, S. 52–90.

Walther, A./Stauber, B./Biggart, A./Bois-Reymond du, M./Furlong, A./López Blasco, A./Moerch, S./Pais, J. M. (Hrsg.) (2002): Misleading trajectories? Integration policies and young adults in Europe. Opladen.

Wamper, R./Kellershohn, H./Dietzsch, M. (Hrsg.) (2010): Rechte Diskurspiraterien: Strategien der Aneignung linker Codes, Symbole und Aktionsformen. Münster.

Wapler, F. (2015): Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht. Tübingen.

Wapler, F. (2017): Kinderrechte ins Grundgesetz? Expertise im Rahmen des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Erscheint unter: www.dji.de/15_kjb

Warnkeken, B. (1985): Populare Autobiographik. Empirische Studien zu einer Quellengattung der Alltagsgeschichtsforschung. Tübingen.

Watkins, K. E./Marsick, V. J. (1992): Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. In: International Journal of Lifelong Education, 11. Jg., H. 4, S. 287–300.

Weeber, V. M./Gögercin, S. (2015): Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Wiesbaden.

Wegener, C. (2015): Vom Second-Screen zum Multi-Screen. Eine qualitative Analyse neuer Formen der Mediennutzung. In: medien + erziehung, 59. Jg., H. 4, S. 42–49.

Wehmeyer, K. (2013): Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen. Wiesbaden.

Wehr, C. (2016): Freiraum frei räumen. Ein inflationär gebrauchter Topos wird entsedimentiert. Hamburg.

Weichbrodt, M. (2014): Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Globalisierung. Münster.

Weidmann, S. (2008): „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ Die Lebensbewältigung Jugendlicher ist für die Jugendhilfe im suburbanen Raum unsichtbar. In: May, M./Alisch, M. (Hrsg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Opladen, S. 123–141.

Weisser, G. (1956): Wirtschaft. In: Ziegenfuss, W. (Hrsg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 970–1101.

Weller, W. (2003): HipHop in São Paulo und Berlin: Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten. Wiesbaden.

Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

Wellman, B./Gulia, M. (1999): Virtual communities as communities: Net surfers don‘t ride alone. In: Kollock, P./Smith, M. A. (Hrsg.): Communities in Cyberspace. London & New York, S. 167–194.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Übersetzung. Berlin.

Wendt, P.-U. (2008): Übergang ins Gemeinwesen als Prozesswirkung selbstorganisationsfördernder Jugendarbeit. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 227–239.

Wendt, P.-U. (2014): „...aber komm mir nicht mit Papierkram“. Fachkräfte in Jugendverbänden zwischen Beziehung und Organisation. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden, S. 209–224.

Wendt, E.-V./Walper, S. (2015): Herausforderungen in romantischen und sexuellen Beziehungen Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation, 35. Jg., H. 3, S. 227–231.

Wendt, E.-V./Schaer, M./Schmahl, F./Thönnissen, C./Walper, S. (2010): Partnerschaften in der 1. Welle des Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (pairfam). 18. Arbeitspapier des Beziehungs- und Familienpanels. München.

Wensierski von, H.-J./Lübcke, C. (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“: Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen.

Werse, B./Kamphausen, G./Egger, D./Sarvari, L./Müller, D. (2015): MoSyD. Jahresbericht 2014. Drogentrends in Frankfurt am Main. Verfügbar über: www.uni-frankfurt.de/59225764/MoSyD_Jahresbericht-2014.pdf; [07.09.2016]

Wessendorf, S. (2013): Second-Generation Transnationalism and Roots Migration. Cross-Border Lives. Farnham.

Wettstein, M. (2012): Politische Partizipation im Social Web. Hinweise zum Aufenthaltsort des totgesagten politischen Engagements jugendlicher Internetnutzer. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken: Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München, S. 129–146.

Wetzstein, Th./Dahm, H./Steinmetz, L./Lentes, A./Schampaul, S./Eckert, R. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen.

Wiesner, R. (2016): Hilfe für junge volljährige Flüchtlinge. In: Jugendhilfe, 54. Jg., H. 3, S. 236–244.

Wiezorek, Ch. (2009): Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Billstein, J./Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden, S. 181–195.

Wiezorek, Ch./Fritzsche, S. (2007): Fremdenfeindlichkeit und Bildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27. Jg., H. 3, S. 243–264.

Wiezorek, Ch./Pardo-Puhlmann, M. (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit – Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden, S. 197–214.

Wilder, J. (2015): Schulzufriedenheit in unterschiedlichen Schultypen. Eine bildungspsychologische Untersuchung. Saarbrücken.

Wimmer, J. (2007): (Gegen-)Öffentlichkeit in der Mediengesellschaft. Analyse eines medialen Spannungsverhältnisses. Wiesbaden.

Wimmer, J. (im Erscheinen): „Erfahrenen Gamern sozusagen über die Schulter schauen?“ Eine Interviewstudie deutscher YouTube-NutzerInnen zu Let’s Play-Videos. In: Ackermann, J. (Hrsg.): Phänomen Let’s Play-Video – Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Wiesbaden.

Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. In: Global Networks, 4. Jg., H. 2, S. 301–334.

Wimmer, J./Quandt, T./Vogel, K. (2008): Teamplay, Clanhopping und Wallhacker. Eine explorative Analyse des Computerspielens in Clans. In: Quandt, T./Wimmer, J./Wolling, J. (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computer- und Videogames. Wiesbaden, S. 149–167.

Winkler, M (2015): Kinder, Jugendliche und ihre Orte – eine sozialpädagogische Überlegung. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, H. 4, S. 3–5.

Winter, R. (1997): Medien und Fans. Zur Konstitution von Fan-Kulturen. In: Symbolische Politik, Kultur und Kommunikation (SpoKK) (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim, S. 40–53.

Wippermann, C./Calmbach, M. (2008): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie u27. Hrsg. von BDKJ & Misereor. Düsseldorf.

Wißmann, C./Stauber, B. (2015): Substanzkonsum in Peerkontexten am Beispiel jugendkulturellen Rauschtrinkens. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen & Berlin & Toronto, S. 383–395.

Witt, A./Rassenhofer, M./Fegert, J. M./Plener, P. L. (2015): Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Eine systematische Übersicht. In: Kindheit und Entwicklung, 24. Jg., H. 4, S. 209–224.

Witte, M. (2009): Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive. Hohengehren.

Witzel, M. (2015): Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 115–129.

Woodman, D./Wyn, J. (2015): Youth and Generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people. Los Angeles & London & New Dehli & Singapore & Washington D.C.

World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.) (2013): Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel.

World Vision Deutschland e. V./Hoffnungsträger Stiftung (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung. Friedrichsdorf. Verfügbar über: http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf; [13.10.2016]

Wößmann, L. (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht, 158. Jg., H. 7/8, S. 509–517.

Wotanis, L./McMillan, L. (2014): Performing Gender on YouTube. In: Feminist Media Studies, 14. Jg., H. 6, S. 912–928.

Wrulich, A. (2013): Transnationalisierung durch Schüleraustausch? Überlegungen zur Internationalen Jugendarbeit. In: Herz, A./Olivier, C. (Hrsg.): Transmigration und Soziale Arbeit – ein öffnender Blick auf Alltagswelten. Hohengehren, S. 127–144.

Yildiz, E. (2014): Migrationsfamilien: Vom hegemonialen Diskurs zur (transnationalen) Alltagspraxis. In: Geisen, Th./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Familie und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 59–71.

Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.

Zander, M. (Hrsg.) (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden.

Zander, B. (2015): Passungsverhältnisse Jugendlicher mit Migrationshintergrund zum Sportverein. In: Burrmann, U./Mutz, M./Zender, U. (Hrsg.): Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport. Wiesbaden, S. 39–68.

Zaremba, J. (2014): Zu den Künsten einer JugendKunstOnline: FanArt. In: Hugger, K. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Digitale Kultur und Kommunikation 2. Wiesbaden, S. 105–122.

Zeiher, H. J./Zeiher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim.

Zeller, M. (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim.

Zentrum Eigenständige Jugendpolitik (2013a): Auf dem Weg zu einer Allianz für Jugend. Eigenständige Jugendpolitik für faire Chancen, Zeiten und Räume, Perspektiven und Zuversicht. Ergebnisübersicht. Verfügbar über: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Ergebnisuebersicht_ZB.pdf; [01.09.2016]

Zentrum Eigenständige Jugendpolitik (2013b): Gelingende Übergänge im Jugendalter: Unterstützen – Befähigen – Beteiligen – Begleiten. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. Berlin.

Zerle, C./Krok, I. (2008): Null Bock auf Familie? Der schwierige Weg junger Männer in die Vaterschaft. Gütersloh.

Zerle-Elsäßer, C./Cornelißen, W./Bien, W. (2012): Frühe und späte Elternschaft. Das Timing der Familiengründung und seine Folgen. In: Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim & Basel, S. 178–200.

Zick, A./Klein, A. (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn.

Zick, A./Küpper, B./Hövermann, A. (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Bonn.

Ziebertz, H.-G. (2003): Typen der Religiosität Jugendlicher. In: Ziebertz, H.-G. (Hrsg.): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh, S. 151–168.

Zillien, N. (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden.

Zimmermann, G. (2015): Anerkennung und Lebensbewältigung im freiwilligen Engagement. Eine qualitative Studie zur Inklusion benachteiligter Jugendlicher in der Kinder- und Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.

Zimmermann, P./Çelik, F. (2015): Heilt die Zeit alle Wunden? Der Einfluss von Bindung und emotionaler Verletzungssensitivität auf das emotionale Erleben von Trennungen bei jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35. Jg., H. 3, S. 268–284.

Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim, S. 36–68. Verfügbar über: www.pedocs.de/volltexte/2013/8442/pdf/Zinnecker_2000_Kindheit_und_Jugend_als_paedagogische_Moratorien.pdf; [01.09.2016]

Zinnecker, J. (2003): Forschung im sozialen Feld „Jugend“. Deutsche Jugendforschung zwischen Nachkriegszeit und beschleunigter Moderne. In: DISKURS, H. 1, S. 7–18.

Zinnecker, J. (2008): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 531–556.

Zinnecker, J./Geulen, D. (2002): Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22. Jg., H. 2, S. 115–117.

Zipperle, M. (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim & München.

Zorn, I. (2012): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Boizenburg.

Zorn, I. (2015a): Freie Open-Source-Software in der Hochschule. Zu Anforderungen und Zielen in Pädagogik- und Sozialarbeit-Studiengängen im Paradigma der Medienbildung. In: Seitz, S. (Hrsg.): Open Source und Schule. Warum Bildung Offenheit braucht. Berlin, S. 41–64.

Zorn, I. (2015b): Warum sich Medienpädagogik mit Big Data Analytics befassen sollte. In: Gapski, H. (Hrsg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. Band 3. Düsseldorf & München, S. 19–32.

Züchner, I. (2003): Brauchen Heranwachsende Kinder- und Jugendarbeit? Angebote und Inhalte aus der Sicht tatsächlicher und potentieller TeilnehmerInnen. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kinder und Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendarbeit. Dortmund, S. 39–65.

Züchner, I. (2007a): Ganztagsschule und die Freizeit von Kindern. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim & München, S. 333–352.

Züchner, I. (2007b): Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG“). Weinheim & München, S. 314–332.

Züchner, I. (2011): Ganztagsschule und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In: Fischer, N./Klieme, E./Holtappels, H. G./Rauschenbach, Th./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 291–311.

Züchner, I. (2013): Jugendalltag zwischen Ganztagschule, Peers und außerschulischen Aktivitäten. In: Bock, L./Grabowsky, S./Sander, U./Thole, W. (Hrsg.): Jugend. Hilfe. Forschung. Baltmannsweiler, S. 45–65.

Züchner, I. (2014): Jugendarbeit und Ganztagsschulen in Deutschland. In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hrsg.): jugendarbeit: kontext schule. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz, S. 177–197.

Züchner, I. (2015): Was ist eine Ganztagsschule? In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 133–150.

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 267–290.

Züchner, I./Fischer, N. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, K./ Baumert, J./Neumann, M. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, S. 349–367.

Züchner, I./Rauschenbach, Th. (2013): Bildungsungleichheit und Ganztagsschule – empirische Vergewisserungen. In: Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, S. 175–192.

10 Anhänge

10.1 Liste der Expertisen

Prof. Dr. Lothar Böhnisch und Prof. Dr. Werner Schefold
Jugend in den Jugendberichten

Jun. Prof. Dr. Ingo Bosse
Medienbildung und Inklusion: wechselseitige Partizipationsgewinne

Luisa Demant
Lebenslagen von Jugendlichen mit Behinderung in Deutschland

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel
Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in der Schule: Vom Objekt der Schule zum Subjekt in der Schule

Stefan Glaser, Holger Herzog und Friedemann Schindler
Politische und rechtliche Aspekte der Teilhabe Jugendlicher an virtuellen Welten

Dr. Jörg Hagedorn
Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung

Prof. Dr. rer. soc. Peter Hansbauer und Dr. Remi Stork
Ombudschaften für Kinder und Jugendliche – Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven

Prof.´in Dr. Alexandra Klein
Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter

Prof.´in Dr. Sabine Maschke und Prof. Dr. Ludwig Stecher
Jugend im Blick der empirischen Forschung 1950 – 2015

Prof. Dr. Matthias Richter, Irene Moor und der HBSC-Studienverbund Deutschland
Entwicklungen und Bedingungen des gesunden Aufwachsens. Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie 2013/14

Prof. Dr. Albrecht Rohrmann und Dr. Hanna Weinbach
Unterstützungsleistungenfür Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien
Auswirkungen von Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen

Prof. Dr. Alexander Roßnagel und Dr. Philipp Richter
Aufwachsen in virtuellen und technologisierten Welten – Herausforderungen der Datensammlung, Vernetzung, Kommerzialisierung und neuen Überwachungstechnologien für Jugendliche

Prof. Dr. Heinz Streib

Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen

Prof. Dr. Dr. Reinhard Joachim Wabnitz

Rechtliche Rahmung von Jugend (einschließlich der Rechte von jungen Erwachsenen) und persönliche Rechte von Jugendlichen (mit Blick auf die föderalen Ebenen und die unterschiedlichen Rechtsgebiete)

Dr. Ulrike Wagner

Engagement und Beteiligung Jugendlicher im Internet

PD Dr. Friederike Wapler

Kinderrechte ins Grundgesetz?

Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner

Verhältnis von Kinderrechten und Elternrechten und die möglichen Auswirkungen der Stärkung der Kinderrechte im SGB VIII

10.2 Datenauswertungen

Prof. Dr. Gerhard Bäcker und Frederic Hüttenhoff

Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen im Generationenvergleich - 1950er, 1970er, 1990er Jahre und der aktuelle Rand - alte Bundesländer

Anne Bergfeld und Dr. Anna Grebe

Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Beteiligungsprojekten

Sekundärauswertung zum 15. Kinder- und Jugendbericht

Dr. Jens Pothmann

Regionale Ausstattungsunterschiede im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit. Auswertungen und kartografische Darstellung von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendstatistik

Dr. Matthias Schilling

Daten zur Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe seit 1950 – Darstellung der verfügbaren Datenbestände

10.3 Zuarbeiten zu einzelnen Themenbereichen

Felix Berth

Zusammenfassung des 15. Kinder- und Jugendberichts

Ali Ilhan Eroglu

Arbeitsmarktbeteiligung

Muriel Franek

Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe, Jugendbeteiligung

Martina Gille
Auswertungen zu replikativen Fragestellungen der DJI-Jugendsurveys sowie von AID:A 2009 und 2014 für den 15. Kinder- und Jugendbericht

Maike Groen
Jugendliche in digitalen Spielewelten
Jugendbeteiligung

Christian Helbig
Medienhandeln in Handlungsfeldern der Jugendhilfe

Hanna Kunas
Digitale Mediennutzung Jugendlicher

Dr. Annett Kupfer
Migration, Jugendkulturen

Katja Ludwig
Regionale Disparitäten aus der Sicht von Jugendlichen

Christine Maicher
Literaturrecherche zu Jugend und Jugendkulturen

Dr. Thomas Markert
Familienalltag, Drogenkonsum bei Jugendlichen

Christiane Meiner-Teubner
Auswertungen der amtlichen Daten zum Thema junge Geflüchtete

Dr. Thomas Mühlmann
Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu regionalen Unterschieden im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit

Katrin Peyerl
Recherche und Aufbereitung von Daten der amtlichen Statistik in den Bereichen Bevölkerung, Arbeitsmarkt, Schule und Ausbildung, politische Beteiligung sowie Freizeitaktivitäten und Schule

Hannah Prömper
Auswertungen von AID:A-Daten für den 15. Kinder- und Jugendbericht: Freizeitaktivitäten, Peer-Beziehungen

Tamara Reisdorf
Auswertungen von AID:A-Daten für den 15. Kinder- und Jugendbericht: Familienbeziehungen, Freizeitaktivitäten, Mediennutzung

Dr. Jens Pothmann
Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zur Kinder- und Jugendarbeit

Agathe Tabel
Aktualisierungen zu Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu Sozialen Diensten

Michael Walter
Auswertungen des Mikrozensus zur Armutsgefährung

10.4 Redaktionelle Bearbeitung

Johanna Eckert, lebensWort
Katharina Gerwens, Verlagsbüro
Helena Zorita Millan
Marion Schnepf, LOK. design division

10.5 Abkürzungsverzeichnis

a. a. O.	am angeführten Ort
Abs.	Abschnitt
aej	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland
AES	Adult Education Survey
AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AID:A	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten
AJM	Assyrischer Jugendverband Mitteleuropa e. V.
ARD	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland
Art.	Artikel
AsylG	Asylgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BDAJ	Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland
BDMJ	Bund der muslimischen Jugend
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BIGA	Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW
Bitkom	Digitalverband Deutschland
BITV	Behindertengleichstellungsgesetz
BJK	Bundesjugendkuratorium
BJSD	Bundesverband Jüdischer Studierender in Deutschland
BKA	Bundeskriminalamt
BKiSchG	Bundeskinderschutzgesetz
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
BMAS	Bundesministeriums für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
BMPPD	Bund Moslemischer Pfadfinderinnen und Pfadfinder Deutschlands
BPB	Bundeszentrale für politische Bildung
BT-Dr.	Bundestagsdrucksache
BV	Bezirksverein
BVA	Bundesverwaltungsamt
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BYOD	Bring Your Own Device
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

bzw.	beziehungsweise
CDU	Christlich Demokratische Union
CSU	Christlich- Soziale Union
CVJM	Christlicher Verein Junger Menschen
d. h.	das heißt
D21-Digital-Index	Erfasst werden hier die Internetnutzung und der Digitalisierungsgrad der Bevölkerung in Deutschland. Die Studie wird herausgegeben von der Initiative D21 und der TNS Infra test GmbH, mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie.
DBJR	Deutscher Bundesjugendring
DDR	Deutsche Demokratische Republik (von 1949 bis 1990)
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DITIB	Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
DLRG	Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DVD	Digital Versatile Disc (einer CD ähnlicher Datenträger mit deutlich mehr Speicherplatz)
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
EACEA	Education Audiovisual & Culture Executive Agency
ebd.	ebenda
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EQR	Europäische Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
Erasmus	Bildungsprogramm der EU für den Hochschulbereich
ERYICA	European Youth Information and Counselling Agency
EU	Europäische Union
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Union,
EU-SILC	Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen
e. V.	eingetragener Verein
FamFG	Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit
FH	Fachhochschule
FIM	Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Medienpädagogischer Forschungsverbund
Forsa	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FSK	Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft
G8	Achtjähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren
gem.	gemäß
GEMA	Gesellschaft für musikalische Anrechte
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls

H. i. O.	Hervorhebung im Original
Hartz IV	Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II
HSBC-	Internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie in Zusammenarbeit mit der Weltgesundheitsorganisation
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IAQ	Institut Arbeit und Qualifikation
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IdA	Integration durch Austausch
i. d. R.	in der Regel
IFT	Institut für Therapieforschung
IGfH	Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IJAB	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.
ILO	Internationale Arbeitsorganisation Arbeitsmarktstatistik?
INACH	International Network Against Cyber Hate
insges.	insgesamt
ISCED	International Standard Classification of Education
i. w. S.	im weitesten Sinne
IZBB	Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“
JC	Jugendclub
jfc	Fachstelle für Kinder- und Jugendmedienarbeit
JFF	Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media, jährliche Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Information. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest Stuttgart.
JKMK	Jugendminister- und Kultusministerkonferenz
JMK	Jugendministerkonferenz
JuleiCa	Jugendleiter/in-Card
JunOst	Verband der russischsprachigen Jugend in Deutschland
JuSchG	Jugendschutzgesetz
JZ	Jugendzentrum
Kap.	Kapitel
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
Kita	Kindertagesstätte
KJA	Kinder- und Jugendarbeit
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KJP	Kinder- und Jugendplan des Bundes
KLJB	Katholischen Landjugendbewegung Deutschland

KMK	Kultusministerkonferenz
KOMCIWAN	Kurdischer Kinder- und Jugendverband
LAN-Party	Zusammenschluss von privaten Computern durch ein lokales Netzwerk
Leonardo	EU-Programm zur Förderung der grenzüberschreitenden beruflichen Aus- und Weiterbildung
LfM	Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen
LGBTQ	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer
LJR	Landesjugendring
LSBT	Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Transsexuelle
MA HSH	Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein
MA	Master
MANEO	Name für „Das schwules Anti-Gewalt-Projekt in Berlin“
Mio	Million
MJD	Muslimische Jugend in Deutschland
MMORPG	Massively Multiplayer Online Role-Playing Games
MPFS	Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest
MUD	Multi User Dungeons
NAP	Nationaler Aktionsplan
NC	Numerus Clausus
NEETs	Not in Education, Employment or Training
NRW	Nordrhein Westfalen
NSB	Neue Soziale Bewegungen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für Wirtschaft liche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OER	Open Educational Resources
PIN-Studie	Längsschnittstudie zu Peer-Beziehungen in der Ganztagsschule
PISA	Programme for International Student Assessment
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
PMK	Politisch motivierte Kriminalität
PTBS	posttraumatisches Stresssymptom
RFID	Radio Frequency IDentification
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
RKEG	Gesetz über die religiöse Kindererziehung
RN (Rn.)	Randnummer
RSS	Rich Site Summary, Dateiformate für Web-Feeds
SEK I	Sekundarstufe 1
SGB	Sozialgesetzbuch
SINUS-Studie	zu Lebenswelten von Jugendlichen
SJD – Die Falken	Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken
SOEP	Sozioökonomisches Panel
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SSL	Secure Socket Layer
StaBu	Statistisches Bundesamt
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen

StGB	Strafgesetzbuch
s. u.	siehe unten
SVR	Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration
THW	Technisches Hilfswerk
TIES-Studie	The Integration of the European Second Generation and Pathways to Success
TKG	Telekommunikationsgesetz
TMG	Telemediengesetz
TOEFL	Sprachtest englischen Sprache für Nicht-Muttersprachler
TÜV	Technischer Überwachungsverein
u. ä.	und ähnliches
umA	unbegleitete minderjährige Ausländerinnen und Ausländer
UMF	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
UrhG	Urheberrecht
USA	United States of Amerika (Vereinigte Staaten von Amerika)
USK	Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
vgl.	vergleiche
WfbM	Werkstätten für behinderte Menschen
WRV	Weimarer Reichsverfassung
WS	Wintersemester
YouPrev-Studie	Jugendkriminalität und Jugendgewalt Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Prä vention
z. B.	zum Beispiel
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
ZMD	Jugendverband des Zentralrats der Muslime in Deutschland
z. T.	zum Teil

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Zertifikat seit 2003
audit berufundfamilie

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfjservice.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115*
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Stand: Februar 2017
Gestaltung Titel und Impressum: www.avitamin.de

* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u. a. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.115.de.