

Soziale Probleme Jugendlicher: Ergebnisse der Jugend- und Schulforschung in Deutschland

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, einen Überblick über ausgewählte soziale Probleme Jugendlicher aus Sicht der Jugend- und Schulforschung in Deutschland zu geben. Unser Beitrag will insgesamt fünf Aspekte beleuchten: *Erstens* soll die öffentliche Debatte um Jugend in Deutschland kurz umrissen werden. *Zweitens* werden der Begriff „Soziale Probleme“ sowie der theoretische Kontext unserer Betrachtungen dargestellt. *Drittens* werden empirische Befunde zu sozialen Problemen präsentiert. Dabei geht es zum einen um nach wie vor vorhandene Ost-West-Differenzen in der Lebenslage Jugendlicher und zum anderen um übergreifende Problemlagen Jugendlicher an deutschen Schulen. Gerade die besondere Beachtung der ostdeutschen Situation ist für einen angestrebten Vergleich mit anderen postsozialistischen Ländern wie Polen und Russland von außerordentlichem Interesse. Daran anschließend werden *viertens* am Beispiel von „Gewalt an Schulen“ grundlegende Präventionsleitlinien und in Deutschland erprobte Präventions- bzw. Interventionsstrategien vorgestellt, bevor *fünftens* ein Resümee gezogen und Folgerungen für Forschung und Politik abgeleitet werden.

1. Zwischen Erfurt und PISA: Öffentliche Debatten um Jugend in Deutschland

„Jugend“ ist seit jeher ein beliebtes Thema in den öffentlichen Debatten wie in der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschung. Insbesondere seit der Wiedervereinigung Deutschlands geraten „Jugendprobleme“ immer wieder in den Fokus der Öffentlichkeit. Waren es zunächst die fremdenfeindlichen Übergriffe Jugendlicher, die Kriminalitätsentwicklung und die Gewalttaten, z.B. an Schulen (vgl. Amoklauf an einer Schule in Erfurt), die für Schlagzeilen sorgten, sind es in letzter Zeit vor allem die schlechten Leistungen der Schuljünglichen (PISA-Studien) und deren Schuldistanz, die im öffentlichen Fokus standen.

Blickt man auf die Jugenddebatten in der jüngeren Geschichte zurück, ist nicht zu übersehen, dass **Gewalt von Jugendlichen** seit jeher konjunkturelle öffentliche Aufmerksamkeit erregt. In der Geschichte der Bundesrepublik waren es vor allem die Halbstarkenkrawalle der 50er Jahre, die Studentenunruhen der 60er und 70er Jahre sowie die Aktionen der Autonomen in den 80er Jahren, die

im Blickpunkt der Öffentlichkeit standen. Mit der Wiedervereinigung Deutschlands und den Debatten um „rechtsradikale Gewalt“ sowie um „Gewalt an Schulen“ in den 90er Jahren wurde „Jugend und Gewalt“ endgültig zu einem Dauerthema in einer zunehmend mediendominierten Gesellschaft. Problematische Folgen dabei sind, dass Jugendliche mitunter pauschal als „gewaltbereit“ oder als „Sicherheitsrisiko“ stigmatisiert werden und die Kriminalitätsfurcht in der Bevölkerung ansteigt. So stimmt es nicht verwunderlich, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die Annahme vorherrscht, dass die „Jugendgewalt“ ständig weiter zunimmt und die Täter immer jünger und immer brutaler werden. Allerdings ist zu bedenken, dass die Kritik an der jungen Generation bekanntlich ein Dauerthema darstellt und bis weit in die Antike zurückreicht. Bei der Suche nach Ursachen für den vermeintlichen „Werteverfall“ werden dann „krisenhafte“ soziale Entwicklungen wie die nachlassende Erziehungs- und Bindungskraft der Familie, der zunehmende Medienkonsum oder der Autoritätsverfall in Schule und Gesellschaft ausgemacht und als Antworten mehr „Mut zur Erziehung“, eine neue Wertedebatte oder härtere Gesetze bzw. Strafen gefordert.

Im Mittelpunkt der deutschen **Debatte um PISA** stand vor allem das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in den getesteten Bereichen der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Dementsprechend wurde von Bildungsexperten und der breiten Öffentlichkeit besonders der Befund diskutiert, dass das Niveau der Lesekompetenz deutscher Schüler im internationalen Vergleich eher niedrig und der Anteil von Schülern mit sehr schwachen Leistungen vergleichsweise hoch ist. Auf ähnlich große Resonanz stieß, dass der Anteil der Risikogruppe, deren mathematische Fähigkeiten über das Rechnen nicht hinausreicht, in keinem anderen Land so hoch ist wie in Deutschland und dass zudem auch in den Naturwissenschaften lediglich unterdurchschnittliche Leistungen erreicht wurden. Relativ viele Schüler brachten nur ein niedriges Leistungsniveau zuwege. Die Analysen von PISA verdeutlichen weiter, dass in Deutschland die soziale Lage der Herkunftsfamilie den vergleichsweise größten Einfluss auf die Kompetenz der Schüler hat. Die herkunftsbedingte Ungleichheit wird im deutschen Schulsystem zudem stark reproduziert, die Schüler letztlich herkunftsbedingt nach Schulformen separiert. Als entscheidende Risikofaktoren für eine Zugehörigkeit zur „Risikogruppe“ erweisen sich eine niedrige Sozialschicht, ein niedriges Bildungsniveau, ein Migrationshintergrund und ein männliches Geschlecht. Auffällig für Deutschland ist, ein relativ enger Zusammenhang zwischen diesen Risikofaktoren und der Zugehörigkeit zur Risikogruppe. Dies bedeutet, dass Schüler aufgrund ihrer Herkunft bzw. sozialen Lage einer Benachteiligung unterliegen, die durch Familie und Gesellschaft, aber auch durch die Schule, nur unzureichend verringert werden können. Abgeleitete politische Forderungen und Handlungsstrategien zielten in erster Linie auf eine allgemeine Erhöhung der Leistungskompetenzen der Schüler ab. Dabei geht es vor allem um Vereinheitlichungen, Standardisierungen und Evaluationsansätze so-

wie um die Einrichtung von Ganztagschulen – Lösungsansätze, die allerdings per se keinesfalls eine Verbesserung der Schülerkompetenzen bewirken können und zahlreiche Leerstellen aufweisen.

Die Debatten um Schülergewalt und Schülerleistungen, um Erfurt und PISA, stehen für zwei Medienereignisse, die bisherige Probleme an deutschen Schulen öffentlich gemacht haben. Während PISA vor allem für mangelnde Schülerleistungen und ein sozial ungerechtes Schulsystem mit vielen Bildungsverlierern steht, ist Erfurt das Chiffre für Defizite im sozialen Lernen und für mangelnde Erziehungs- und Integrationsleistungen der Institution Schule. Dabei stellen die Diskussionen um PISA und Erfurt, um mangelndes Leistungs- und/oder Sozialverhalten offenbar nicht – wie mitunter angenommen – einen Gegensatz im Sinne von entweder mehr Leistung oder mehr soziales Lernen dar, vielmehr sind beide Seiten gleich wichtig und eng miteinander verwoben (vgl. z.B. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Im Gegensatz zu den mediendominierten öffentlichen „Jugendbildern“ hat die neuere Jugend- und Schulforschung ein eher un-aufgeregtes, entdramatisierendes Bild von der heutigen Jugend gezeichnet. So beschreibt die 15. Shell Jugendstudie die gegenwärtige Jugend als eine „pragmatische Generation“, die sich den Herausforderungen an Bildung und Beruf mit Ehrgeiz und erhöhter Leistungsbereitschaft stellt. Der Studie zufolge weist das Wertesystem der Jugendlichen insgesamt eine positive und stabile Ausrichtung auf: Freundschaft und Familie liegen weiter im Trend, begleitet vom Streben nach persönlicher Unabhängigkeit. Die Sekundärtugenden wie Fleiß und Ehrgeiz befinden sich im Aufwind. Ebenso hat das Streben nach einem gesundheitsbewussten Leben zugenommen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006).

2. „Soziale Probleme“ Jugendlicher: Begriffliche und theoretische Grundlegungen

Eine Klärung des Begriffs „soziale Probleme“ Jugendlicher ist aus zwei Gründen notwendig: zum einen, um unseren Forschungsansatz innerhalb der Debatten über die Probleme der Jugendlichen in der Jugendforschung im deutschsprachigen Raum theoretisch zu verorten, und zum anderen, um soziale Probleme von Jugendlichen im internationalen Vergleich untersuchen zu können. Ein Katalog von sozialen Problemen muss nicht nur die aktuellen Thematisierungen und Debatten in den jeweiligen Ländern widerspiegeln, sondern auch eine Analyse von tiefer liegenden Strukturen (individuelle Problembelastung, Werteorientierung und Bewältigungsstrategien) in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Länderkontexten erlauben.

Zunächst ist klar festzustellen: „Soziales Problem“ ist kein objektiver Tatbestand, der unabhängig von den Meinungen der Menschen existiert: „Soziale Probleme sind Definitionssache“ (vgl. Hondrich 1975, S. 15). Für die Begriffe „Ju-

gend“ und „Probleme“ entsteht ein Definitionsbedarf und zwar in der Frage „Wer problematisiert wen/was?“. a) Probleme, die die Gesellschaft mit ihrer Jugend hat, und b) Probleme, die die Jugend in der Gesellschaft hat. Auf einer höheren, eher makrotheoretischen Ebene (Politik, Medien, Wissenschaft), wird die Fragestellung über das Verhältnis von Gesellschaft und Jugend bearbeitet. Gesellschaftliche Wahrnehmung der „Jugend“ als „soziales Problem“ ist kein neues Phänomen: diese Problematisierung von Jugend spiegelt sich auf der individuellen Ebene in dem „Generationskonflikt“ und auf der gesellschaftlichen Ebene in der sog. „Jugendsubkultur“ wider, wobei ein Aufbegehren gegen Normen der Gesellschaft als „soziales Problem“ empfunden werden kann. Für die Jugendsoziologie bedeutet dies vor allem folgende theoretische Thematisierungen: „Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?“ und „Was bedeutet die Gesellschaft für die Jugend?“. Die wissenschaftliche und journalistisch-öffentlich-politische Diskussion um die „Jugendprobleme“ (genannt werden u.a. Drogen- und Alkoholkonsum, Kriminalität, Arbeitslosigkeit, politischer Extremismus) zentriert sich dabei um Schablonen und Schlagworte, die wiederum auf die Jugend zurückwirken (vgl. Griese 1983, S. 2). Diese Ansicht ist nun bedenklich: Können wir einen Teil der Gesellschaft generell als „sozial problematisch“ definieren, nur weil die jungen Menschen ambivalent, labil und orientierungslos sind? Kann man altersspezifische Reaktionen überhaupt problematisieren?

Die existierenden Forschungsansätze in der Jugendforschung analysieren entweder die Einstellungen der durch Gesellschaft vorab als „problematisch“ etikettierten Jugendlichen oder sie erforschen die Jugendlichen in einem inhaltlichen Kontext (z.B. „Jugend in der Schule“, „Jugend in der Familie“). Die Bedingungen für das Auftreten von Problemlagen Jugendlicher werden oft an gesellschaftliche Krisentendenzen bzw. soziale Bedingungen für das Entstehen von Problemlagen gekoppelt (vgl. Hornstein, 1999). Neue Herausforderungen für die Jugend, die man mit den Begriffen „Individualisierung“ und „eigenverantwortliche Lebensgestaltung“ verbindet, fordern auch von der Jugendforschung, die Jugendlichen als „handelnde Subjekte“ zu thematisieren und ihre aktive Gestaltung der eigenen Umwelt zu beschreiben (vgl. Mansel/Hurrelmann, 2003, S. 76).

Um die „Vorab- Etikettierung“ der Jugend als „soziales Problem“ zu vermeiden, entwickeln wir einen Ansatz, der es uns ermöglicht, den Sozialisationsprozess von Jugendlichen in der modernen Gesellschaft zu untersuchen und dabei die Schwierigkeiten und Probleme der Jugend zu beschreiben. Unseren theoretischen Überlegungen liegen (1) Ansätze aus der Soziologie der sozialen Probleme und (2) die Theorie von den Entwicklungsaufgaben zugrunde.

(1) Die Soziologie der sozialen Probleme definiert ein soziales Problem als „an alleged situation that is incompatible with the values of a significant number of people who agree that action is needed to alter the situation“ [eine behauptete

Situation, die nicht kompatibel ist mit den Werten der Mehrzahl von Personen, die sich darüber einigen, dass eine Handlung notwendig sei, um diese Situation zu ändern] (Rubington/Weinberg, 2003, S. 4). In der „social-problem“ Diskussion vor allem in den USA lassen sich drei Merkmale sozialer Probleme beschreiben (vgl. Jamrosik /Nocella, 1998, S. 2):

- (a) das Phänomen/ der Zustand muss einen sozialen Ursprung haben;
- (b) das Phänomen/ der Zustand muss bestimmte Werte oder Interessen gefährden;
- (c) das Phänomen/ der Zustand kann beseitigt/ gelöst werden.

Ein soziales Phänomen wird erst dann zu einem sozialen Problem, wenn es bei einer sozialen Gruppe als solches definiert wird (vgl. Heiner, 2006; Jamrosik/ Nocella, 1998).

(2) Nach der *Theorie von den Entwicklungsaufgaben* ist Jugend kein passives Produkt von sozialisierenden Bemühungen der Gesellschaft: Junge Menschen behaupten ihre Subjektivität und Individualität im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (Mansel/ Hurrelmann 2003, S. 76). Zwischen dem handelnden Individuum und der Gesellschaft besteht eine reziproke Dynamik: das Individuum ist gleichzeitig Produzent eigener Entwicklung und Produkt seines sozialen/ kulturellen Kontextes. Diese Reziprozität zwischen dem Individuum und der Gesellschaft lässt sich mit dem Konzept von Entwicklungsaufgaben operationalisieren. Entwicklungsaufgaben stehen zwischen individuellen Bedürfnissen und objektiven gesellschaftlichen Forderungen: die alters-typischen Entwicklungsaufgaben sind die „Soll-Zustände“ bezüglich einer aktiven Entwicklung des Jugendlichen in seine Umwelt hinein (vgl. Oerter/Dreher 2002). Der Jugendliche ist kein passiver „Empfänger“ dieser Zuschreibungen: Er interpretiert sie, setzt sich aktiv mit ihnen auseinander und nutzt die vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen für seine Lebensgestaltung. Die soziale Umwelt stellt den Jugendlichen die Mittel für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse bereit. Ein Problem entsteht erst dann, wenn sich zwischen dem Ziel und der handelnden Person ein Hindernis, eine Barriere, befindet. Sollte ein Hindernis von psychologischer Natur sein (z.B. mangelnde Fähigkeiten) ist von psychologischen Problemen die Rede; wenn aber diese Hindernisse einen sozialen Ursprung haben (soziale Strukturen, Institutionen oder zwischenmenschliche Beziehungen) – können wir **„soziale Probleme Jugendlicher“** feststellen.

Ein grundlegendes Ergebnis des GLOBALIGE Forschungsprojektes (vgl. Blossfeld 2006) war es, dass Jugendliche die „Verlierer der Globalisierung“ seien. Jedoch hat die Studie festgestellt, dass die mit der Globalisierung verbundenen Wandlungsprozesse in verschiedenen Länderkontexten nicht zu dem gleichen Ergebnis führen müssen. Vielmehr trifft der Globalisierungsprozess in unter-

schiedlichen Ländern auf verschiedene fest verankerte institutionelle Strukturen, die den Globalisierungsprozess in spezifischer Weise filtern (a.a.O., S. 3). Um einen Katalog sozialer Probleme von Jugendlichen zu erstellen, muss man „die erwarteten Bedürfnisbefriedigungen (Bedürfnisorientierungen) der verschiedenen gesellschaftlichen Teilkollektive ermitteln und mit ihren tatsächlichen Bedürfnisbefriedigungen konfrontieren“ (Hondrich 1975, S. 18). Problem-bereiche lassen sich als Diskrepanz zwischen individueller Bedeutung einer Entwicklungsaufgabe und sozialer Realität (Normen, Orientierungen, Möglichkeiten) für die Befriedigung von diesen Bedürfnissen beschreiben.

Dreher/Dreher (1985) haben einen Katalog von zehn Entwicklungsaufgaben erarbeitet und 1997 nach Stabilität und Bedeutsamkeit überprüft. Es stellte sich heraus, dass trotz Verschiebungen in der Bedeutsamkeit einzelner Bereiche die Entwicklungsaufgaben als Bereiche des Lernens aktiv verfolgt werden (vgl. Oerter/Dreher 2002, S. 273). Fazit: „Soziale Probleme“ Jugendlicher entstehen in ihrer aktiven Auseinandersetzung mit objektiven gesellschaftlichen Strukturen als Hindernisse/ Barrieren in dem Prozess der Zielerreichung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben. Diese Entwicklungsaufgaben (Oerter/Dreher 2002, S. 271) liegen unseren Vorstellungen von sozialen Problemen Schuljugendlicher zugrunde (vgl. Tabelle1 auf der nachfolgenden Seite).

(3) Ungewissheit der Zukunft als soziales Problem Jugendlicher. Globalisierung hat zu einer Zunahme verschiedener Formen von Unsicherheit geführt (vgl. Blossfeld 2006), z.B. Schwierigkeiten, rationale und langfristig bindende Entscheidungen zu treffen (a.a.O, S. 2), die Verfügbarkeit von Alternativen sowie die Vorhersagbarkeit von Folgen wird unklarer. Auf der individuellen Ebene führen die Prozesse der Globalisierung und Individualisierung zum „Zerbröseln der Normalerwerbsbiografie“ (Mansel 2001, S. 73). Für den Jugendlichen bedeutet das, sich bereits „vor dem Eintritt in das Erwerbsleben darauf einstellen müssen, von Arbeitslosigkeit und ggf. auch von Armut betroffen zu sein“ (Ebd.). Obwohl das „Zerbröseln der Normalerwerbsbiografie“ eine Folge der makrosozialen Veränderungen ist, wird der Einzelne aufgefordert, die Verantwortung für seine Zukunftsplanung und Lebensgestaltung zu übernehmen: „Ziel der Verhaltensbemühungen des Jugendlichen soll sein, sich selbst in den von der Gesellschaft erwünschten Kontext einzubinden“ (Ulrich 2003, S. 28).

Moderne Gesellschaften fordern also von der Jugend, ihr Leben selbst zu gestalten, gleichzeitig gibt es nicht ausreichende institutionalisierte Hilfen beim Übergang ins Berufs- bzw. Erwachsenenleben. In der Forschungsliteratur gibt es kontroverse Auffassungen zur Problematik der Bewältigung von Unsicherheit. Trommsdorff (1986, S. 133) hält es für erforderlich, eine „realistische, differenzierte, gut strukturierte, weit reichende und positive Zukunftsorientierung“ zu entwickeln. Sennet dagegen wirft die Frage auf (2002, S. 12): “How can the one,

who lives in a short-term oriented economy, follow the long term goals?“ Aus den unterschiedlichen Auffassungen lässt sich Forschungsbedarf erkennen.

Tabelle 1: Katalog von sozialen Problemen Schuljugendlicher

Entwicklungs- aufgabe	Bedürfnisse	Soziale Probleme
Peers	einen Freundeskreis aufbauen	- Einsamkeit - Probleme mit Freunden - Gewalt in der Schule - Rechtsradikalismus
Körper	Veränderungen des Körpers/ Aussehens akzeptieren	- Druck „gut aussehen“ * psychologisches Phänomen
Rolle	sich das Verhalten aneignen, das in der Gesellschaft zur Rolle eines Mannes/ einer Frau gehört	* psychologisches Phänomen
Beziehung	engere Beziehungen zu einem Freund/ einer Freundin aufnehmen	- Probleme mit Partner bzw. Partnersuche
Ablösung	von den Eltern unabhängig werden	- Probleme mit den Eltern
Beruf	sich über Beruf Gedanken machen	- Lehrstellenmangel - Arbeitslosigkeit - Druck wegzuziehen
Partnerschaft/ Familie	Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene Familie/ Partnerschaft gestalten möchte	- für Schuljugend noch nicht altersrelevant
Selbst	Klarheit über sich selbst gewinnen	- Gesundheitsprobleme - Drogen * psychologisches Phänomen
Werte	eine eigene Weltanschauung entwickeln	- Orientierungslosigkeit * psychologisches Phänomen
Zukunft	eine Zukunftsperspektive entwickeln	- Ungewissheit (allgemein) - keinen festen Arbeitsplatz im Leben haben - Leben selbst gestalten zu müssen

3. Untersuchungsergebnisse zu sozialen Problemen Jugendlicher in Deutschland

Im Folgenden werden empirische Befunde zu sozialen Problemen Jugendlicher aus zwei Perspektiven dargestellt: zum einen aus einer Ost-West-Vergleichsperspektive anhand objektiver Daten (z.B. Statistiken) sowie einer eigenen empirischen Untersuchung und zum anderen aus einer eher schulbezogenen Perspektive auf Probleme von Schuljugendlichen in Deutschland.

3.1. Eine Jugend in Deutschland? Ost-West-Unterschiede trotz Annäherung

Seit der deutschen Wiedervereinigung ist die Integration der ostdeutschen Jugend in das neue System der BRD vielfach untersucht worden. Nach einer Hochkonjunktur Anfang der neunziger Jahre wird der spezifischen ostdeutschen Situation in der Fachöffentlichkeit allerdings nur noch wenig Beachtung geschenkt. Der Integrationsprozess ist jedoch – so unsere Annahme – noch lange nicht abgeschlossen, wenngleich eine ständige Annäherung zu verzeichnen ist (vgl. auch Speck/Schubarth 2006). So hat es in den verschiedenen Lebensbereichen seit 1990 für ostdeutsche Kinder und Jugendliche nachweisbar eine Angleichung an die westdeutschen Lebensverhältnisse gegeben. Hinsichtlich einiger Kriterien erscheint die objektive Lebenslage ostdeutscher Kinder und Jugendlicher im Vergleich zu ihren westdeutschen Gleichaltrigen sogar deutlich günstiger. So ist in Ostdeutschland z.B. die Ausstattung mit Krippen-, Kindergarten- und Hortplätzen besser. Ungeachtet dessen wachsen ostdeutsche Jugendliche noch immer unter deutlich ungünstigeren Lebensbedingungen auf als ihre westdeutschen Gleichaltrigen, was nicht allein mit länderspezifischen Disparitäten erklärt werden kann. Bevor wir auf einige Teilbereiche näher eingehen, soll vorab ein kurzer Überblick über – aus unserer Sicht – relevante soziale Probleme Jugendlicher in Deutschland, insbesondere in Ostdeutschland, gegeben werden. Unsere These ist, dass sich einerseits zwar die Mehrheit der Jugendlichen in den neuen Bundesländern integriert fühlt, dass es andererseits aber auch nach wie vor große Integrations- bzw. Anpassungsprobleme gibt. Solche **Integrationsprobleme** zeigen sich vor allem in den Bereichen der politischen, ökonomischen und kulturellen Integration:

- *Politik*: z.B. Politikinteresse, politische Legitimität, Demokratiezufriedenheit, politisches Engagement, Wahlbeteiligung, Gewalt, Rechts- und Linksextremismus, Fremdenfeindlichkeit
- *Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation*: z.B. Lehrstellenmangel, Jugendarbeitslosigkeit
- *Bildung/Schule*: z.B. Jugendliche ohne Schulabschluss, relativ großer Anteil ohne Grundkompetenzen in Kulturtechniken, hohe soziale Selektivität des Bildungssystems, Benachteiligung von Migranten (vgl. PISA-Studien).

Die sozialen Problemlagen unter Jugendlichen haben sich – so unsere These – infolge der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der sozialen Exklusion von Teilen der Bevölkerung in den letzten Jahren weiter verschärft. Indikatoren für eine Verschärfung der sozialen Problemlagen Jugendlicher gegenwärtig sind z.B.:

- die hohe, steigende Jugendarbeitslosigkeit, besonders in Ostdeutschland
- die relativ hohe Armut unter Kindern und Jugendlichen
- wachsende Probleme bei der Berufseinmündung – auch bei Jugendlichen mit guten Abschlüssen, die sog. Generation „Praktikum“
- Gewalttaten von Jugendlichen (auch mit Migrationshintergrund)
- Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen, vor allem in Ostdeutschland
- Abwanderung/Migration junger Menschen aus strukturschwachen Gebieten, z.B. Brandenburg
- Suchtverhalten Jugendlicher, z.B. Drogen-, Alkohol-, Konsum-, Spielsucht u.a.

Die letztgenannten Phänomene können auch als spezifische „Bewältigungsstrategien“ angesehen werden, mit denen Jugendliche versuchen, ihre konkrete Lebenslage zu meistern. Im Folgenden sollen anhand konkreten empirischen Datenmaterials einige Bereiche näher beleuchtet werden, insbesondere a) die Lehrstellen- und Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen, b) die Einkommens- und Vermögenssituation der Familien, c) die Armutsrisiken der Jugendlichen, d) die familiäre Lebenssituation der Jugendlichen und e) der regionale Mobilitätsdruck.

a) Lehrstellen- und Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen

Die Krise der Arbeitsgesellschaft wird in der Jugendforschung bereits seit längerem hinsichtlich ihrer Folgen für Jugendliche debattiert. Im Zentrum der Debatten stehen dabei sowohl die negativen Auswirkungen der elterlichen Arbeitslosigkeit auf die Kinder (z.B. Zusammenleben, Unterstützungsmöglichkeiten) als auch die individuellen Folgen des Lehrstellenmangels und der Arbeitslosigkeit für die Jugendlichen selbst. Aufgrund der schwierigen Lehrstellensituation ist die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung in Ostdeutschland eine vergleichsweise große „Problem-Schwelle“ (vgl. BMBF 2003). Wie der aktuelle Berufsbildungsbericht aus dem Jahr 2003 aufzeigt, werden über ein Drittel der Jugendlichen im Rahmen außerbetrieblicher Ausbildung von Benachteiligten und Behinderten nach dem SGB III, des Bund-Länder-Ausbildungsprogramms Ost 2001 sowie von Sonderprogrammen der neuen Länder, des Jugendsofortprogramms oder in Betrieben der alten Bundesländer ausgebildet. Während im Westen im Jahr 2002 lediglich 4,5% nicht-betriebliche Ausbildungsplätze existierten bzw. notwendig wurden, waren es im Osten 29,4%. Ein weiteres und z.T. noch größeres Problem in Ostdeutschland existiert an der zweiten Schwelle, beim Wechsel von der Ausbildung in eine Arbeitsstelle. So besteht dort nicht nur für die Erwachsenengeneration, sondern auch für die Jugendlichen eine besonders prekäre Arbeitsmarktlage. Die Jugendarbeitslosigkeit stieg bei den 15-24-jährigen im Osten – trotz massiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen – von 1993 bis 2001 fast kontinuierlich an und liegt deutlich über den westdeutschen Arbeitslosenquoten. Im Jahr 2001 war beispielsweise jeder sechste 15 bis 19-

jährige und sogar fast jeder vierte 20 bis 24-jährige Jugendliche arbeitslos; im Westen hingegen „lediglich“ ca. jeder Zwölfte bzw. jeder Zehnte. Die Ost-West-Unterschiede in der Arbeitslosenquote sind bei Jugendlichen damit mittlerweile deutlich größer als bei den Erwachsenen (vgl. IAB 2002).

b) Einkommens- und Vermögenssituation der Familien

Die skizzierte ungünstige Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland ist in erster Linie die Folge einer deutlich schlechteren wirtschaftlichen Lage, die auf die Notwendigkeit eines beträchtlichen Finanztransfers von West nach Ost hinweist. Die wirtschaftliche Lage in Ostdeutschland wirkt sich ferner auch auf die Angleichung der Löhne und Gehälter zwischen Ost und West und damit einhergehend auf die ökonomische Familiensituation der Kinder und Jugendlichen aus. Das deutsche Institut für Wirtschaftsforschung kommt anhand von Wirtschaftsanalysen zum Schluss, dass aufgrund der geringen Tarifbindung und des Wachstums gering entlohnter Betriebstypen in Ostdeutschland die tatsächlich gezahlten Löhne und Gehälter dort – trotz einer Tariflohnangleichung – um fast 20% unter dem Niveau in Westdeutschland liegen (vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2004). Vor diesem Hintergrund überrascht nicht, dass im Jahr 2001 einem Haushalt im Westen ein durchschnittliches, monatliches Bruttoeinkommen von 3.538 Euro zur Verfügung stand, während es im Osten mit 2.564 Euro nur 73% dieses Einkommensbetrages waren. Dementsprechend hatten 2002 im früheren Bundesgebiet 47,1% der Haushalte monatlich netto über 2000 Euro zur Verfügung, in den neuen Ländern und Berlin-Ost jedoch lediglich 32,4 % der Haushalte (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Auffällig ist des Weiteren, dass in den neuen Ländern mehr als ein Drittel (34,8%) der Bruttoeinkünfte auf öffentliche Transfers entfällt, gegenüber einem Viertel (24,5%) im früheren Bundesgebiet. Im Westen liegt dafür der Anteil der Einkünfte aus Vermögen am Bruttoeinkommen bei fast 11%, im Osten hingegen bei nur 4 %. Erschwerend für die Familiensituation der Jugendlichen kommt hinzu, dass die ostdeutschen Haushalte über geringere Vermögensressourcen verfügen. So hatten die ostdeutschen Haushalte beispielsweise im Jahr 1998 etwa 57% niedrigere Ersparnisse als die westdeutschen Haushalte (vgl. BMFSJ 2003). Die Kreditverpflichtungsquote und die Überschuldungsquote ostdeutscher Haushalte liegen demgegenüber höher als bei den westdeutschen Haushalten (26% vs. 20% bzw. 11% vs. 7%). Zusammenfassend betrachtet weisen die Befunde zur Einkommens- und Vermögenssituation auf ein geringeres ökonomisches Kapital in ostdeutschen Familien hin.

c) Armutsrisiken der Jugendlichen

Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bestehen darüber hinaus auch hinsichtlich der Armutsrisiken. Die Befunde fallen in Abhängigkeit von den jeweiligen Armutsgrenzen und methodischen Herangehensweisen sehr unterschiedlich aus. Geht man vom 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bun-

desregierung aus, sind Kinder und Jugendliche in Ostdeutschland im Vergleich zu ihren westdeutschen Gleichaltrigen öfter von Armut betroffen (vgl. Bundesregierung 2005). Unterliegen nach der neuen OECD-Skala im Jahr 2003 22,5% der ostdeutschen Kinder bis 15 Jahre einem Armutsrisiko, waren es in Westdeutschland „lediglich“ 13,8% der Kinder. Bei den Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren sind die Unterschiede nicht mehr so deutlich, aber mit 22,4% vs. 18,1% immer noch vorhanden. Beachtenswert ist dabei, dass solche prekären Einkommenslagen nicht nur zu materiellen Einschränkungen bei Kindern und Jugendlichen führen, sondern auch negative Sozialisationsfolgen für Heranwachsende haben können. Die Nationale Armutskonferenz macht z.B. in ihrer Bilanz zur Armut von Kindern und Jugendlichen (2001) darauf aufmerksam, dass sich Armut für Kinder und Jugendliche nicht auf ökonomische Einschränkungen begrenzt, sondern sich ungünstig auf Sozialisationsbedingungen beim Wohnen, der Bildung, der Freizeit, der Gesundheit und der Ernährung auswirkt.

d) Familiäre Lebenssituation der Jugendlichen

Deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bestehen auch in der familiären Lebenssituation. Wie die amtliche Familienstatistik (vgl. BMFSJ 2003) für das Jahr 2000 zeigt, wachsen ostdeutsche Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren deutlich seltener als ihre westdeutschen Gleichaltrigen bei verheirateten Eltern (69% vs. 84%) und deutlich häufiger bei der ledigen Mutter auf (13% vs. 4%). Sie leben zudem häufiger als Einzelkinder in ihren Familien (32% vs. 23%) da in Ostdeutschland eine geringere Geburtenziffer als in Westdeutschland existiert (1,22 vs. 1,38). Die Daten zur familiären Situation deuten insgesamt darauf hin, dass ostdeutsche Kinder und Jugendliche tendenziell häufiger mit weniger Geschwister- und Gleichaltrigenerfahrungen aufwachsen (müssen). Abzuwarten bleibt, wie sich diese familiären und peerbezogenen Rahmenbedingungen auf die subjektive Lebenslage der Kinder und Jugendlichen auswirken.

e) Regionaler Mobilitätsdruck

Unterschiedliche Situationen zwischen Ost- und Westdeutschland existieren auch durch den unterschiedlich starken, regionalen Mobilitätsdruck in Ost- und Westdeutschland sowie die sich daraus ergebende höhere Mobilitätsbereitschaft und Mobilität ostdeutscher Jugendlicher. Seit 1989 haben ca. 3 Millionen Menschen den Osten in Richtung Westen verlassen, wogegen nur 1,4 Millionen aus den alten in die neuen Länder gezogen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Seit 1998 nahm die Nettowanderung wieder deutlich zu. Diese – nach der ersten Abwanderungswelle im Zuge der Maueröffnung – zweite Abwanderungswelle verläuft parallel zu den wieder wachsenden Disparitäten in der Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung zwischen Ost und West. Untersuchungen belegen, dass Mobilitäts- und Abwanderungsentscheidungen der ostdeutschen Jugendlichen angesichts einer hohen Arbeitsorientierung entscheidend durch ausbil-

dungs- und arbeitsmarktbezogene Gründe beeinflusst werden. Als wichtige Entscheidungszeitpunkte kristallisieren sich die erste Schwelle in die Ausbildung, besonders aber die zweite Schwelle in den Arbeitsmarkt heraus (vgl. z.B. Friedrich/Schultz 2006). Die Ost-West-Mobilität von ostdeutschen Jugendlichen stellt sich vor diesem Hintergrund oftmals weniger als eine freiwillige Entscheidung, sondern vielmehr als eine druckausübende und notwendige Bedingung für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufsausbildung und vor allem in das Berufsleben dar. Besonders problematisch ist, dass rund die Hälfte der Fortzügler auf die Gruppe der 18 bis 30-jährigen entfällt und es sich dabei um eine besonders flexible und qualifizierte Gruppe handelt. Die Abwanderung junger und gut ausgebildeter Menschen ist zwar kein grundlegendes ostspezifisches Problem, die Besonderheit für die neuen Bundesländer besteht jedoch in der rasanten und sich beschleunigenden Dynamik der Abwanderungsbewegungen sowie dem fehlenden Ausgleich durch Zuwanderungsbewegungen. Aufgrund der geringeren Geburtenziffer und vor allem der regionalen Mobilität nach Westdeutschland besteht in Ostdeutschland ein geringerer Jugendquotient, wobei auch zukünftig von einem deutlich höheren Altenquotienten als in Westdeutschland auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie sich die eigenen Wanderungsbewegungen und die der Freunde auf die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken.

f) Problembelastungen aus Sicht der Jugendlichen: Ergebnisse der Potsdamer Jugendstudie

In unserer Jugendstudie (vgl. Speck/Schubarth 2006 und Schubarth/Speck 2006) wurden Jugendliche und Studierende danach gefragt, wie sie a) alles in allem ihre jetzige Situation, b) ihre eigene Zukunft, c) die Zukunft der heutigen Jugend und d) die Zukunft der Gesellschaft sehen. In der Tendenz bewertete die Hälfte der Befragten die eigene jetzige Situation und die eigene Zukunft als zuversichtlich. Dagegen wird die Zukunft der heutigen Jugend und der Gesellschaft etwa von der Hälfte der Befragten als eher düster eingeschätzt. Der Befund könnte als „jugendlicher Egozentrismus“ interpretiert werden, d.h. dass sich Jugendliche vorwiegend auf sich selbst konzentrieren. Die Analyse zeigt weiterhin, dass es zwischen Jugendlichen in Ost und West offenbar große Übereinstimmungen in der Gegenwarts- und Zukunftssicht gibt: Die jetzige persönliche Situation wird ähnlich zuversichtlich und die Zukunft der eigenen Jugendgeneration ähnlich düster bewertet. Dagegen sehen ostdeutsche Studierende ihre eigene Lage nicht so zuversichtlich wie ihre westdeutschen Kommilitonen.

Angesichts der unterschiedlichen objektiven Lebenslagen von ostdeutschen Jugendlichen war von Interesse, ob es Differenzen in der Problemwahrnehmung bei ost- und westdeutschen Befragten gibt. Den Jugendlichen und Studierenden wurde daher eine Fragebatterie mit dreizehn möglichen Problemen vorgelegt, für die sie jeweils angeben sollten, wie stark sie sich davon belastet fühlen. Die Einschätzungen der Jugendlichen und Studierenden zu den selbst wahrgenom-

menen Problemen verdeutlicht, dass sich die Mehrheit der Befragten von den aufgeführten Problemen nicht so stark belastet sieht und auch klassische Identitätsprobleme offenbar nicht im Mittelpunkt der Problemsicht stehen. Als größte Belastungen werden Arbeitslosigkeit, finanzielle Sorgen, Leistungsdruck und Zukunftsangst angegeben. Die geringsten Probleme gibt es – den Aussagen der Befragten zufolge – mit der Gesundheit, den Eltern und den Freunden. Analysiert man die Problemsichten zwischen ost- und westdeutschen Befragten genauer, dann zeigt sich, dass zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bzw. Studierenden eine erstaunlich hohe Übereinstimmung über aktuell bedeutsame Probleme existiert. Lediglich bei einzelnen Items lassen sich Unterschiede feststellen. So beurteilen ostdeutsche Studierende ihre finanzielle Situation sorgenvoller und äußern eine größere Zukunftsangst als ihre westdeutschen Kommilitonen. Die ungünstige Wirtschaftslage in Ostdeutschland wirkt sich insofern auch auf die Studierenden und deren Zukunftsoptimismus aus.

Zusammenfassend sprechen die Befunde unserer Potsdamer Jugendstudie dafür, dass nach wie vor Disparitäten zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen fortbestehen und sich z.T. sogar verschärfen. Dies lässt sich vor allem anhand der Wirtschafts- und Arbeitsmarktdaten mit den entsprechenden Implikationen für die Ausbildungs- und Berufschancen junger Menschen sowie anhand der familiären Lebenslagen, insbesondere der Einkommens- und Vermögenssituation mit Folgen für das Armutrisiko und die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, nachweisen. Darüber hinaus lassen sich aber zwischen den Jugendlichen bzw. Studierenden in Ost und West auch viele Ähnlichkeiten feststellen. Die Unterschiede in den subjektiven Wahrnehmungen sind nicht so deutlich, wie aus den z.T. gravierenden Differenzen in den objektiven Lebenslagen zu erwarten war. Unterstellt man größere Wahrnehmungsunterschiede zwischen Ost und West unmittelbar nach der Wiedervereinigung, dann deuten die Ergebnisse auch auf Annäherung hin, wenngleich diese Annäherungsprozesse als längerfristige soziale und kulturelle Prozesse zu verstehen sind.

3.2. Wachsende soziale Probleme an deutschen Schulen? Empirische Befunde zum Verhältnis von Jugend und Schule

Betrachtet man die öffentliche Berichterstattung, so wird ein negatives Bild von der heutigen Schülergeneration in Deutschland gezeichnet, wobei die Themen von lustlosen und schwierigen Schülern mit mangelnden Grundfähigkeiten, über fernseh- und computergeschädigte Kids oder leistungsgestresste und zunehmend kränker werdende Kinder bis zu Gewalt und Mobbing reichen. Im Folgenden soll anhand von empirischen Befunden untersucht werden, inwiefern sich die in der Öffentlichkeit diskutierten Probleme, wie Schulunlust, Schulbummelei, unzureichende Öffnung nach innen und außen für die Lebenswelt der Schüler sowie psychosoziale Belastungen, Aggression und Gewalt von Schülern, empirisch bestätigen lassen.

a) Schulfreude und Schulzufriedenheit

Einen ersten Einblick zum Verhältnis von Jugend und Schule ermöglichen Aussagen von Jugendlichen zur Funktion der Institution Schule. Es zeigt sich, dass die Schule von Jugendlichen heute nach wie vor in erster Linie als ein zukunftsbezogener, verpflichtender, stark reglementierter und oftmals belastender Ort zum Lernen, aber weniger als ein angenehmer Aufenthalts- und Freizeitort verstanden wird (vgl. z.B. Seithe u.a. 1998, Grundmann/Kötters/Krüger 2000). Es gelingt der Schule nicht, bei der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen als tatsächlicher Lebensort wahrgenommen zu werden. Ein großer Teil der Jugendlichen ist vielmehr froh, wenn er nicht mehr zur Schule gehen muss. Wie bereits oben beschrieben, kommt der Institution Schule aus Sicht der Jugendlichen aber auch als Ort für Freundschaftsbeziehungen und soziale Kontakte eine hohe Bedeutung zu. Die in Untersuchungen oft erhobenen Globalurteile zur **Schulfreude bzw. Schulzufriedenheit** fallen bei Schülerbefragungen in der Regel gemischt aus (vgl. Hurrelmann u.a. 2003): So geht nach einer bundesweit repräsentativen Untersuchung von Kanders, Rösner und Rolff ein Drittel der Schüler den eigenen Angaben zufolge gern zur Schule (vgl. 1997). Ein weiteres Drittel ist unentschieden und ein Viertel verneint eine Schulfreude. Eine überdurchschnittliche Schulfreude weisen Mädchen, Gymnasiasten und Schüler aus den alten Bundesländern auf. Tillmann/Meier (vgl. 2001) berichten auf der Basis der PISA-Daten von ähnlichen Tendenzen bei allerdings eher geringen geschlechts- und schulformspezifischen Unterschieden. In zahlreichen landesweiten Untersuchungen in Deutschland kristallisiert sich insgesamt eine höhere Schulfreude bei Gymnasiasten und eine sinkende Schulfreude mit zunehmender Klassenstufe heraus; dies gilt besonders für den Übergang von der Grundschule zum Sekundarschulbereich I (vgl. z.B. Seithe u.a. 1998, Olk/Bathke/Speck 2000, Hurrelmann u.a. 2003). Das Verhältnis von Jugend und Schule wird also offensichtlich mit dem längeren Aufenthalt der Jugendlichen in der Schule sinnanfälliger. Anzunehmen ist, dass die verschiedenen Erwartungshaltungen der Schüler aus den unterschiedlichen Schulformen einen Einfluss auf ihre jeweilige Schulfreude bzw. Schulzufriedenheit haben. Die Befunde sprechen insgesamt für eine problematisch werdende Passung zwischen der Institution Schule und den Erwartungsansprüchen der Schüler und/oder eine kritischere Grundhaltung der Jugendlichen mit zunehmender Schulerfahrung bzw. Klassenstufe.

Die Eltern nehmen erstaunlicherweise öfter als die Kinder selbst an, dass diese gern zur Schule gehen (1995: 54% vs. 36%, nach Kanders/Rösner/Rolff 1997). Lediglich ein sehr kleiner Teil der **Eltern** attestiert ihren Kindern gar keine Schulfreude (1995: 5% vs. 25%). Im Jahre 2004 lehnten 11% der Eltern in Ost- und Westdeutschland explizit die Aussage ab, dass ihr Kind gern zur Schule geht (vgl. Holtappels u.a. 2004). Bei den Eltern zeichnet sich allerdings in den letzten Jahrzehnten tendenziell eine sinkende Zufriedenheit mit der Schule ab: Demzufolge haben im Jahre 2004 seit 1979 noch nie so wenige westdeutsche Eltern angegeben, dass ihr Kind gern zur Schule geht (vgl. Holtappels u.a. 2004,

S. 26f.). Äußerten im Jahre 1993 noch 62% der westdeutschen Eltern, dass ihr Kind gern zur Schule geht, waren es im Jahre 2004 lediglich noch 43%. In Ostdeutschland lagen die Werte noch darunter (1993: 54% und 2004: 38%). Während die sinkend attestierte Schulfreude der Eltern unter Umständen mit einer allgemein kritischeren Haltung erklärt werden kann, dürften die Eltern-Kind-Differenzen möglicherweise auf die größere Distanz der Eltern zur Schule und/oder die geringeren lebensweltlichen Erwartungen der Eltern an Schule zurückzuführen sein.

Von den Einschätzungen von Schülern zur Schule müssen offensichtlich die Bewertungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses getrennt werden. Während die allgemeine Schulfreude bei den Schülern – trotz großer Wahrnehmungsunterschiede – in der Tendenz noch relativ positiv ausfällt (vgl. Tillmann/Meier 2001, Fend 1998), wird die unmittelbare **Lehrer-Schüler-Beziehung** von den Schülern deutlich schlechter beurteilt. Eine positivere Bewertung des Verhältnisses der Lehrer zu den Schülern nehmen Mädchen und Hauptschüler vor, während Jungen sowie Real- und Gymnasialschüler kritischer urteilen (Tillmann/ Meier 2001, S.492). Die gegenläufigen schulformspezifischen Differenzen hinsichtlich von Schulfreude einerseits und Lehrer-Schüler-Beziehung andererseits verweisen erneut auf unterschiedliche Dimensionen von Schule: zum einen auf Schule als Bildungsinstitution und zum anderen auf Schule als soziales Beziehungssystem. Analysen zu den Auswirkungen des Schulklimas auf die Leistungen von Schülern können anhand der PISA-Ergebnisse nicht die oftmals aufgestellte Vermutung bestätigen, dass sich ein positiv bewertetes Schulklima auch positiv auf die fachlichen Leistungen von Schülern auswirkt. Dafür zeigen sich Zusammenhänge zwischen einer positiven Bewertung des Schulklimas einerseits sowie der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und dem Ausmaß an gewalttätigem Verhalten andererseits.

b) Partizipationsmöglichkeiten und Öffnung von Schule

Analysiert man vor diesem Hintergrund etwas genauer, inwieweit die Institution Schule als ein wichtiger – und mit seinen Wirkungen über den unmittelbaren schulischen Raum und die reine Schulzeit hinausreichender – Sozialisationsort, den Schülern **Partizipationsmöglichkeiten** im eigenen Lebensraumes bietet, wird ein strukturelles Problem erkennbar (vgl. z.B. Oesterreich 2002). Vorliegende Studien verdeutlichen, dass – entgegen anderer programmatischer Äußerungen – gegenwärtig noch nicht von einer umfassenden partizipatorischen Kultur im schulischen Alltag gesprochen werden kann. Eine solche Schulkultur trifft auf Vorbehalte und Umsetzungsschwierigkeiten und bleibt trotz aller Fortschritte weiterhin eine wichtige Gestaltungsaufgabe (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, Keuffer u.a. 1998). Reale Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche im schulischen Raum hängen vor allem davon ab, inwiefern sie den Kernbereich der Lehrertätigkeit tangieren. Schüler erleben häufiger eine Einbeziehung, wenn das Lehrerhandeln nicht direkt betroffen ist. In einer bundes-

weiten Untersuchung von Fatke und Schneider (vgl. 2005, S. 15) bestätigen etwa drei Viertel der Schüler eine Einbeziehung bei der Sitzordnung, der Ausgestaltung des Klassenzimmers und der Auswahl von Klassenfahrtzielen. Bei unmittelbar unterrichts- und lehrerbezogenen Aspekten existieren geringere Mitgestaltungsspielräume (vgl. Fatke/Schneider 2005, Kanders/Rösner/Rolff 1997). Seltener Mitwirkungsmöglichkeiten geben Schüler beispielsweise für die Gestaltung des Unterrichts (54%), die Auswahl von Unterrichtsthemen (51%), die Festlegung von Regeln im Unterricht (51%), die Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten (49%), die Leistungsbewertung/Notengebung (36%) und die Festlegung von Hausaufgaben (24%) an (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 15). Studien machen ferner auf gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern zu den Partizipationsmöglichkeiten in der Schule aufmerksam. Während Lehrer in sehr vielen Bereichen der Meinung sind, Kindern und Jugendlichen Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen, sehen sich die Kinder und Jugendlichen selbst deutlich seltener an Entscheidungen beteiligt (vgl. Fatke/Schneider 2005, Krüger u.a. 2002, Krüger/Grundmann/Kötters 2000). Qualitative Untersuchungen zeigen diesbezüglich, dass selbst vorhandene Partizipationsangebote in Schule nicht selten eine Alibifunktion haben bzw. als Pflichtaufgabe fungieren (vgl. z.B. Helsper/Lingkost 2002, Böhme/Kramer 2001). Eine internationale Vergleichsstudie verdeutlicht, dass die Mehrheit der deutschen Schüler eine schulische Mitbestimmung für wichtig erachtet und auch bereit ist, sich in der Schule demokratisch zu beteiligen (vgl. Oesterreich 2002, S. 72ff.). Im internationalen Vergleich weisen die deutschen Schüler allerdings eine geringere Partizipationsbereitschaft auf. Deutsche Schüler arbeiten auch seltener in einer Schülerversammlung/einem Schülerparlament mit (ebd.). Dies steht in Übereinstimmung zur geringen Bedeutung, die den Schülerversammlungen von den Schülern selbst beigemessen wird (vgl. z.B. Krüger u.a. 2002).

In Bezug auf eine **Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler** durch eine entsprechende Öffnung des Unterrichts weisen zahlreiche Studien in Deutschland auf einen erheblichen Nachholbedarf der Schulen hin (Kanders/Rösner/Rolff 1997, Krüger/Grundmann/Kötters 2000). So geben deutsche Schüler relativ häufig an, nur selten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben zu arbeiten (59%) und eigene Untersuchungen durchzuführen (53%). Sie bejahen dafür relativ oft, dass der Lehrer redet und Fragen stellt und einzelne Schüler antworten (66%) und dass die Schüler sitzen und zuhören, während der Lehrer redet (48%) (vgl. Kanders/Rösner/Rolff 1997, S. 13ff.). Deutlich werden zudem gravierende Wissensdefizite von Jugendlichen im Bereich der politischen Bildung. Im internationalen Vergleich wird allerdings auch erkennbar, dass die deutschen Schüler ihren Lehrern überdurchschnittlich häufig Offenheit und vergleichsweise selten einen lehrerzentrierten Unterricht bescheinigen (vgl. Oesterreich 2002). So geben die deutschen Schüler im Vergleich zu allen Befragten öfter an, dazu ermuntert zu werden, eigene Meinungen zu entwickeln (85% vs. 76%) und stimmen deutlich seltener zu, dass ihre Lehrer Vorträge halten und die

Schüler mitschreiben (47% vs. 68%). Zusammenfassend betrachtet relativieren die Befunde zu den Themen Partizipation sowie Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung das einseitig schlechte öffentliche Bild der deutschen Schule. Sie machen aber auch darauf aufmerksam, dass die Schule – trotz aller partizipatorischen Veränderungen und rhetorischen Bemühungen – von einem erheblichen Teil der Schüler weder als tatsächliche Stätte der Mitgestaltung erlebt noch als solche genutzt wird. Anerkannt werden muss hierbei allerdings, dass den Lehrern durch ihren schulischen Auftrag, die institutionelle Rahmung und nicht zuletzt das strukturelle Spannungsverhältnis von Autonomie und Zwang ohne Zweifel auch Grenzen gesetzt sind (Oevermann 1997, Mack/Raab/Rademacker 2003). Vor diesem Hintergrund erscheint offen, inwiefern größere Mitbestimmungsmöglichkeiten die lebensweltliche Bedeutung von Schule für Schüler nennenswert erhöhen (können).

Ein weiteres Kriterium für eine lebensweltliche Ausrichtung von Schule gegenüber den Schülern bzw. Jugendlichen, ist in der **strukturellen Öffnung nach außen** für außerschulische Angebote, Institutionen usw. zu sehen (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005), die sich in erster Linie auf Selbsteinschätzungen bei Schulleitern und Kooperationspartnern stützt, legt nahe, dass Schulen über eine vielfältige Kooperation mit außerschulischen Partnern verfügen. Lediglich zwei Prozent der befragten Schulleiter der allgemeinbildenden Schulen gaben keine außerschulische Kooperation an. Als Kooperationspartner wurden allerdings am häufigsten andere Schulen (63%), Fördervereine (63%), der schulpsychologische Dienst (62%), Sportvereine (62%), Kirchen/Glaubensgemeinschaften (61%) sowie kulturelle Einrichtungen (60%) benannt. Eine Zusammenarbeit von Schule besteht auch mit den Eltern der Schule, ohne dass diese jedoch aktiv bei bestimmten Aufgaben einbezogen werden. Deutlich seltener findet hingegen eine Kooperation mit der Erziehungsberatung (48%), Betrieben (45%), dem Arbeitsamt/Berufsberatung (44%), Sponsoren aus der Wirtschaft (31%), Horten (30%) oder gar Jugendzentren/-clubs (22%) statt. Schulen verfügen offensichtlich über zahlreiche Kooperationspartner; ihnen generell eine Öffnung für die Lebenswelt ihrer Zielgruppe zu bestätigen, erscheint hingegen verfrüht. Für diese Sichtweise sprechen die zahlreichen Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. Schulsozialarbeit (vgl. den Überblick bei Olk/Speck 2004, Speck 2006). Die Studien wiesen darauf hin, dass eine entsprechende Kooperation keinesfalls selbstverständlich ist und konfliktfrei verläuft. Lehrer verfügen demzufolge zwar über eine Kooperation mit außerschulischen Partnern, diese Kooperation wird jedoch nicht selten durch Informationsdefizite und Vorbehalte erschwert, nur durch einzelne Lehrer getragen oder erfolgt häufig problembezogen und institutionell nicht abgesichert (vgl. Olk/Speck 2001).

c) Gesundheitliches Wohlbefinden

In der öffentlichen Debatte um Jugend und Schule werden darüber hinaus – häufig im Zusammenhang mit schulischen Belastungen – auch Fragen des **gesundheitlichen Wohlbefindens von Schülern** thematisiert, z.B. mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Verhaltensauffälligkeiten, Essstörungen, Gewichtsprobleme oder chronische Krankheiten. Auch die Jugendforschung verweist darauf, dass die Jugendphase keinen „Schonraum“ darstellt, sondern mit Stress, emotionalen Belastungen, psychosomatischen Beschwerden und Risikoverhaltensweisen verbunden ist (vgl. z.B. Pallentien 1997, Hurrelmann 1999, Raithel 2001). Allerdings gibt es nur wenig belastbares Datenmaterial, insbesondere zu Entwicklungstendenzen. Die wenigen Untersuchungen im Zeitvergleich deuten eher auf eine differenzierte Entwicklung hin: Einerseits ist möglicherweise eine ungünstige Veränderung der subjektiven gesundheitlichen Befindlichkeit der Jugendlichen zu registrieren, z.B. eine Verschlechterung der subjektiven Einschätzung des eigenen Gesundheitszustandes, ein Anstieg physiologisch-somatischer Belastungen (z.B. Asthma, Allergien) und eine Zunahme des Konsums von Arzneimitteln und Medikamenten. Andererseits sind im Zeitvergleich kaum Veränderungen bei psychosomatischen Belastungen (Kopfschmerzen, Konzentrationsstörungen, Nervosität, Magenschmerzen usw.) sowie bei der emotionalen Befindlichkeit und der Einschätzung des Selbstwertgefühls nachweisbar (vgl. Hurrelmann/Mansel 1998). Ebenso lässt sich die „Stubenhocker-These“, wonach die zunehmende Mediennutzung Jugendlicher zu mehr körperlichen und motorischen Defiziten führe, empirisch nicht bestätigen. Im Gegenteil: Intensive Mediennutzung geht nicht mit weniger, sondern mit mehr sportlichen Aktivitäten einher (vgl. Baur/Burmann/Maaz 2004). Insgesamt ergibt sich aus den neueren Studien eher ein positives Selbstbild der Jugendlichen zum Gesundheitszustand. Die Mehrheit der Jugendlichen (80-90 %) schätzt ihre Gesundheit als gut ein (vgl. Hurrelmann u.a. 2003, Shell Deutschland Holding 2006), wobei geschlechts-, alters- und schichtspezifische Differenzierungen auftreten: Mädchen sind mit ihrem Gesundheitszustand unzufriedener als Jungen. Gleiches gilt für ältere Jugendliche im Vergleich zu jüngeren und für Jugendliche mit einem niedrigen sozialökonomischen Status im Vergleich mit Jugendlichen aus Familien der Mittel- und Oberschicht. Gleichwohl wird in Studien auch auf eine Reihe von Problemen verwiesen, die sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit betreffen. So berichten z.B. zwei Fünftel der Mädchen und jeder dritte Junge von Allergien und jeder achte Jugendliche leidet nach eigenen Angaben an einer chronischen Erkrankung oder einer Behinderung (vgl. Langness/Richter/Hurrelmann 2003, S. 303f). Ein Fünftel der Jugendlichen gibt Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit an, wie Kopf-, Rücken-, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Müdigkeit, Gereiztheit, Nervosität, Ängstlichkeit usw. Sechs Prozent können als psychisch auffällig eingestuft werden, weitere 13% als „grenzwertig auffällig“. Neben psychischen Problemen tritt als relativ neues Phänomen Übergewicht als Gesundheitsproblem bei Jugendlichen in Erscheinung. Je nach Definition werden zehn bis

zwanzig Prozent der Schulkinder und Jugendlichen als übergewichtig eingestuft, wobei die Rate übergewichtiger Kinder und Jugendlichen anzusteigen scheint (vgl. Robert Koch Institut 2004, Shell Deutschland Holding 2006). Sozial benachteiligte Jugendliche sind davon aufgrund ungünstiger Ernährungsgewohnheiten und mangelnder körperlicher Betätigung besonders betroffen. Bei den sportlichen Aktivitäten unter Jugendlichen weist Deutschland im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittliche Werte auf. Umgekehrt liegen deutsche Jugendliche beim Tabak- und Alkoholkonsum mit an der Spitze (vgl. Currie u.a. 2004). Die Forderung nach mehr Gesundheitsförderung, insbesondere in der Schule, wird somit auch empirisch untermauert.

Für das Wohlbefinden der Schülerschaft hat die Qualität von Schule und Unterricht grundlegende Bedeutung. So belegen Studien den Zusammenhang zwischen wachsender schulischer Leistungserwartung seitens der Eltern, der schulischen Belastungssituation (z.B. Versetzungsgefährdung, Unzufriedenheit mit Schulleistungen u.ä.) und den gesundheitlichen Beeinträchtigungen Jugendlicher auf körperlicher, psychosomatischer und emotionaler Ebene (vgl. z.B. Hurrelmann/Mansel 1998). Das schulische Wohlbefinden der Schüler ist – dem Jugendgesundheitsurvey zufolge – unzureichend ausgeprägt: „Die Schule wird von Schülern eher als krankmachende und weniger als gesundheitsförderliche Umwelt wahrgenommen. Insbesondere Unterrichtsqualität, Unterstützung durch die Schule und Partizipationsmöglichkeiten werden von den Schülern als defizitär bewertet. Insofern ist die Schule auch ein mitverursachender Faktor für das Auftreten gesundheitlicher Störungen von Jugendlichen“ (Langness/ Richter/Hurrelmann 2003, S. 327). So konnte nachgewiesen werden, dass die Schulkultur (z.B. professionelles Lehrerhandeln, Schülerpartizipation, schulische Unterstützung) mit dem Gesundheitszustand der Jugendlichen, z.B. der mentalen Gesundheit und den psychosomatischen Beschwerden, im Zusammenhang steht. Für deutsche Schulen gilt insgesamt ein relativ hoher Erwartungs- und Leistungsdruck, der aber nicht durch notwendige professionelle Unterstützung flankiert wird. Nur ein Viertel der Schülerschaft gibt z.B. an, dass die Lehrer an den einzelnen Schülern interessiert seien. Zudem wird kritisiert, dass nicht auf Fragen und auf das Arbeitstempo der Schüler eingegangen wird (vgl. Bilz/Hähne/Melzer 2003, S. 268). Hoher Leistungsdruck und mangelnde professionelle Unterstützung führen somit nicht nur zu geringeren Fachleistungen bei Schüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002), sondern auch zu erhöhten gesundheitlichen Belastungen der Schüler und ebenso zu höheren Belastungsraten von Gewalt.

d) Schulversäumnisse und Schulverweigerung

Die fehlende Passung zwischen dem schulischen Angebot und den Erwartungen eines Teils der Schüler spiegelt sich auch in den Erhebungen und Untersuchungen zu **Schulunlust, Schuldistanz, Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und Schulverweigerung** wider, die aufgrund einer erhöhten medialen und poli-

tischen Aufmerksamkeit seit den 2000er Jahren spürbar zugenommen haben (vgl. z.B. Thimm 2000, Ehmman/Rademacker 2003). Landesweite Schulstatistiken, die einen Überblick über das Ausmaß und die Entwicklung von Schulversäumnissen sowie Schlussfolgerungen für geeignete pädagogische Handlungsstrategien ermöglichen würden, haben bis heute dennoch eher Seltenheitswert (z.B. Berlin und Mecklenburg-Vorpommern). Einer aktuellen statistischen Erhebung der Berliner Senatsverwaltung aus dem 1. Schulhalbjahr 2004/05 zufolge, versäumten Haupt- und Sonderschüler mit einer Fehlquote von 4,6% bzw. 2,0% am häufigsten unentschuldig den Unterricht, während die Fehlquote an Schulen insgesamt bei 0,6% lag. Noch deutlich höher lag allerdings die entschuldigte Fehlquote (4,1%). Zu untersuchen wäre, ob die relativ hohe entschuldigte Fehlquote auf geduldete Schulversäumnisse, z.B. durch Eltern und z.T. Ärzte, aber auch durch Lehrer und Schulverwaltung, und damit auf ein erhebliches Dunkelfeld hinweist. Die Wiederholungserhebung der Berliner Senatsverwaltung deutet zumindest darauf hin, dass durch eine erhöhte Sensibilität und entsprechende Handlungsstrategien in den Schulen die Quote der Schulversäumnisse spürbar gesenkt werden kann. Anzunehmen ist auch, dass die „empirische Blindheit“ auf der Länderebene mit der starken bildungspolitischen Brisanz des Themas zusammenhängt. Gleichwohl gibt es – wie Ehmman/ Rademacker (vgl. 2003) zeigen – im historischen Vergleich bislang keine empirische Evidenz, die auf einen dramatischen Anstieg hinweist. Das Problem und damit auch der Handlungsbedarf existieren bereits seit längerem.

Unabhängig von Schulstatistiken gibt es inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungen zum Thema unentschuldigte Schulversäumnisse: Hierzu zählen sowohl quantitative Untersuchungen in einzelnen Ländern wie Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen (vgl. z.B. Sturzbecher/Dietrich 1993, Schulze/ Wittrock 2001, Sturzbecher/Hess 2002, Gängler/Wiere 2005) und Regionen (vgl. z.B. Wetzels 2000, Wagner/Dunkake/Weiß 2003) als auch qualitative Untersuchungen (vgl. Reißig 2001, Schreiber-Kittel 2001). Eine Vergleichbarkeit der Einzelbefunde der Studien ist auch bei den quantitativen Untersuchungen durch die äußerst heterogenen Begrifflichkeiten, Erfassungskriterien und -methoden, die regionalen und schulformbezogenen Begrenzungen, die systematischen Ausfälle bei aktiven Schulverweigerern sowie fehlende Längsschnittuntersuchungen nur schwer möglich. Dessen ungeachtet weisen die Studien auf gravierende Unterschiede bei den unentschuldigten Schulversäumnissen in Abhängigkeit vom Schultyp (an Sonder-, Haupt-, und Berufsbildenden Schulen besonders hoch) und von der Klassenstufe (tendenzielle Zunahme von Klasse 6 bis 9) hin. Darüber hinaus kristallisieren sich verschiedene persönlichkeitsbezogene, familiäre und schulische Einflussfaktoren heraus, z.B. männliches Geschlecht, Migrationshintergrund, schulischer Misserfolg, schulische Überforderung, geringe Lehrerzuwendung, wenig Partizipationsmöglichkeiten, geringe familiäre Unterstützung, fehlende Elternreaktion, Einbindung in antischulische Cliquen u.a. Schulversäumnisse und Schulverweigerung erweisen sich als komplexes Bedingungsgefüge, wobei zwischen relativ häufigen, stun-

denweisen, und eher seltenen, tageweisen, Schulversäumnissen unterschieden werden muss. Pädagogisch hinterfragt werden müssten hier auch Schulverweise und -ausschlüsse. Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass Schulversäumnisse in Schulen oft zu spät erkannt werden, keine angemessenen pädagogischen Reaktionen nach sich ziehen und in einem Zusammenhang zu abweichendem Verhalten stehen.

e) Gewalt an Schulen

Wohl kaum ein anderer Bereich macht die Spannungen zwischen Jugend und Schule so offensichtlich, wie das Thema „Gewalt an Schulen“. Die früher unter dem Etikett von Unterrichtsstörungen und abweichendem schulischen Verhalten diskutierten Phänomene fanden seit den neunziger Jahren unter dem Fokus von **„Schule und Gewalt“** verstärkte Aufmerksamkeit. Auch wenn Jugendliche mehr Gewalterfahrungen außerhalb als innerhalb der Schule machen, gerät das Thema – meist als „Schülergewalt“ – immer wieder in den Fokus der Öffentlichkeit (vgl. z.B. die öffentlichen Reaktionen nach den Amokläufen von Erfurt 2002 und Emsdetten 2006). Dabei ist zu berücksichtigen, dass schulische und außerschulische Gewalt bzw. Delinquenz eng miteinander gekoppelt sind. Die schulischen Gewalttäter begehen auch sonst erheblich mehr delinquente Handlungen (z.B. Einbruch, Prügelei, unerlaubte „Dinger drehen“) als andere Schülergruppen. Es handelt sich zum großen Teil um die gleichen Schüler, die sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schulen Gewalthandlungen ausüben. Darüber hinaus hat die schulbezogene Gewaltforschung in den letzten Jahren Ausmaß und Entstehungsbedingungen von Gewalt an Schulen untersucht und ein differenziertes Bild von der Situation an Schulen gezeichnet. Folgende zentrale Untersuchungsergebnisse lassen sich herausstellen (vgl. z.B. Tillmann u.a. 1999, Schubarth 2000, Popp 2002, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, Fuchs u.a. 2005):

An bundesdeutschen Schulen herrscht nicht – wie mitunter angenommen – die blanke Gewalt. Die Gewaltbelastung ist nicht „dramatisch“ und die meisten Schulen sind nicht von Gewaltproblemen betroffen. Die wenigen Befunde zur Gewaltentwicklung lassen auf einen eher moderaten Gewaltanstieg schließen, insbesondere in Hauptschulen und Förderschulen. Mitunter werden qualitative Veränderungen registriert, z.B. zunehmende Brutalität eines kleinen Teils der (männlichen) Schüler, wobei sich die Altersspanne nach vorne zu verlagern scheint. Die überwiegende Mehrheit der Schüler tritt weder als „Täter“ noch als „Opfer“ in Erscheinung. Für „Täter“ wie für „Opfer“ wurde ein Anteil von ca. 5% ermittelt, wobei Täter- und Opferrollen, z.B. als „provozierendes Opfer“ (Olweus 1996), ineinander übergehen können. „Täter“ weisen eine größere Schuldistanz auf, fühlen sich aber nicht als Außenseiter. Typische Opfermerkmale sind ein Außenseiterstatus und ein geringes Selbstwertgefühl. Qualitative Befunde verweisen auf ein verbreitetes „Sündenbock-Phänomen“, deren Opfer meist körperlich bzw. geistig „auffällige“ oder anderweitig „fremde“ Schüler

sind. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in Bezug auf Gewalt stark voneinander. Die Unterschiede sind umso deutlicher, je härter die Gewaltformen sind. Körperliche Gewalthandlungen werden von Jungen zwei bis dreimal so oft ausgeführt wie von Mädchen, bei verbalen Aggressionen sind die Unterschiede dagegen eher gering. Mädchen sind auf andere, eher „verdeckte“ Weise in Gewalt verstrickt. Von den Jahrgangsstufen kristallisieren sich schwerpunktmäßig die 7. bis 9. Jahrgangsstufe heraus, was die Bedeutung der Entwicklungsbesonderheiten unterstreicht.

„Schülergewalt“ kann verschiedene Facetten haben: Es dominieren verbale Aggressionen (z.B. vulgäre Beschimpfungen), die offenbar zur „Schülerkultur“ gehören. So haben z.B. ca. 30% der Jungen und 15% der Mädchen jemanden des Öfteren gehänselt. Ebenso viele haben Lehrpersonen geärgert (vgl. Schubarth u.a. 1999). Extreme Gewaltformen, wie z.B. Körperverletzung, Erpressung oder sexuelle Belästigung sind seltener. Häufiger sind dagegen Aggressionen gegenüber Lehrern. Internationale Vergleichsstudien verdeutlichen, dass psychische Gewalt und Mobbing in Deutschland häufiger stattfinden. So kommt Mobbing bei 13- und 15-Jährigen aus Deutschland überdurchschnittlich häufig vor. Jeweils über 20% der Schülerschaft beteiligt sich mindestens mehrmals pro Monat als Täter an Mobbingaktivitäten. Deutschland liegt damit im Vergleich von 35 Ländern auf Platz zwei bzw. drei. Bei den 15-jährigen Jungen liegt die Quote der selbstberichteten Mobbingtäter sogar über 30%. Insgesamt ist die Schulkultur in Deutschland vergleichsweise stärker durch „Leistungsdruck“ und weniger durch soziale und professionelle Unterstützung gekennzeichnet. „Schülergewalt“ steht in einem engen Zusammenhang mit „Lehrergewalt“; möglicherweise üben Lehrer nicht weniger „Gewalt“ aus als Schüler: Ein aggressives Verhalten der Lehrer, ob subtil oder manifest, z.B. über Schüler abfällig reden, Schüler bloßstellen oder gegenüber Schülern handgreiflich werden, korreliert mit gewalttätigem Schülerhandeln – ein Beleg, dass Gewalt das Ergebnis eines Interaktions- und Eskalationsprozesses ist. Krumm fand beispielsweise heraus, dass der Mehrzahl der Schüler durch „Machtmissbrauch“ von Lehrern, z.B. durch „ungerechte Behandlungen“ oder „Kränkungen“, ebensoviel Kummer bereitet wird, wie ihn sich Schüler untereinander mit ihren Gewalthandlungen zufügen (vgl. Krumm/Weiß 2006).

Gewalt an Schulen ist auch ein Problem sozialer Ungleichheit. Nichtgymnasiale Schulformen, insbesondere Förderschulen und Hauptschulen, sind durch Gewalt am stärksten belastet. Die Schüler dieser Schulformen stammen häufiger aus bildungsfernen bzw. sozial schwachen Elternhäusern, in denen soziale Problemlagen kumulieren. Zugleich müssen sie erfahren, dass ihre persönlichen und beruflichen Perspektiven beeinträchtigt sind. Die Kombination von mangelnden familiären Ressourcen und eigener Perspektivlosigkeit bildet einen fruchtbaren Nährboden für Aggression und Gewalt. Die Brisanz des Zusammenhangs von mangelnder schulischer und gesellschaftlicher Integration einerseits sowie der

Gewaltbelastung von Schulen andererseits ist in jüngster Zeit durch die bekannt gewordenen Problemfälle an Schulen mit hohem Migrantenanteil verstärkt in das öffentliche Bewusstsein gerückt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Aggression und Gewalt an Schulen weder zu dramatisieren noch zu verharmlosen ist. Vielmehr zeigen sich Tendenzen einer Ausdifferenzierung der Jugend bzw. der Schülerschaft, die vor allem durch sozialstrukturelle Ungleichheiten bedingt sind. Zudem werden innerschulische Risikofaktoren und Gestaltungsmöglichkeiten deutlich, die beim Umgang mit Problemen von Delinquenz und Gewalt zu berücksichtigen sind. Aufbauend auf den Erkenntnissen der schulbezogenen Gewaltforschung wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Präventions- und Interventionsmodellen entwickelt, deren Evaluation allerdings zumeist noch am Anfang steht. (vgl. z.B. Schubarth 2000, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, Melzer/Schwind 2004, Schröder/Merkle 2007).

4. Präventions- und Interventionsstrategien: Das Beispiel „Gewalt an Schulen“

Am Beispiel von „Gewalt an Schulen“ sollen Präventions- und Interventionsstrategien an Schulen in Deutschland vorgestellt werden und zwar in zweifacher Hinsicht: zum Einen sollen allgemeine Präventionsleitlinien vorgestellt und zum Anderen konkrete Präventionsansätze und Präventionsprogramme im Hinblick auf Aggression und Gewalt präsentiert werden.

4.1. Allgemeine Präventionsleitlinien

Aufbauend auf den Ergebnissen der Gewaltforschung wurden in Deutschland grundlegende schulische und außerschulische Leitlinien für die Gewaltprävention abgeleitet (vgl. Tabelle 2 auf der nachfolgenden Seite) (vgl. z.B. Tillmann u.a. 1999, Schubarth 2000, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004).

Die angeführten Präventionsleitlinien weisen auf die Integration verschiedener Aspekte hin: auf die Verknüpfung von kognitiver und sozialer Entwicklung, von Unterricht und Erziehung, von Unterrichts- und Schulkultur, von schulischer und außerschulischer Arbeit und auf die Koppelung von „Bekämpfungsstrategien“ mit Zielsetzungen und Aktivitäten der schulbezogenen Demokratieförderung.

Tab. 2: Leitlinien für die Prävention in Schule und Jugendhilfe

Präventionsleitlinie	Umsetzungsbeispiele
frühzeitige und zielgruppenbezogene Prävention	- Präventionsarbeit in Elternhaus, Kindergarten und (Grund-) Schule
Förderung der sozialen Identitätsentwicklung	- Kommunikations-, Konfliktlösungskompetenzen entwickeln - beim reflexiven Erwerb der Geschlechterrolle helfen
Regeln etablieren und Grenzen setzen	- verbindliche Verhaltensmuster erarbeiten und einhalten, z.B. Schul- oder Klassenregeln
Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickeln	- partnerschaftlichen, diskursiven Interaktionsstil fördern - Etikettierungen vermeiden - Kultur der Anerkennung befördern
demokratische und motivierende Lern- und Schulkultur	- Vermittlung eines positiven Selbstkonzepts - gerechte Chancenstruktur - handlungsorientierter Unterricht - Schulklima, Partizipation und Verantwortung fördern
Kooperationsbeziehungen, systemischen Ansatz entwickeln	- innerhalb und außerhalb der Schule, z.B. mit Eltern, Jugendhilfe, Stadtteil/Kommune
Präventionsmaßnahmen evaluieren	- Selbst- und Fremdevaluation, z.B. durch Fragebogenerhebung oder Soll-Ist-Stand-Vergleich

Die angeführten Leitlinien für die schulische Gewaltprävention können im wesentlichen als generelle Leitlinien für eine „gute Schule“ insgesamt gelten, denn eine gute Schule ist eine Schule, die eine gewaltverminderte bzw. –präventive Schulkultur pflegt. Umgekehrt ist eine gewaltpräventive Wirkung von Schule vor allem dort gegeben, wo eine demokratische Schulentwicklung betrieben wird. Für den Prozess der Schulentwicklung an den Schulen werden deshalb insbesondere folgende Präventionsstrategien empfohlen:

1. Einzelschulbezogene Präventionsstrategien entwickeln: Aufgrund der unterschiedlichen Situation an den Schulen müssen Schulen selbst prüfen, welche Präventionsstrategie bzw. welches „Antigewaltprogramm“ für sie in Frage kommt. So ist zu entscheiden, ob primäre Prävention in Form pädagogischer Schulentwicklung ausreicht oder ob spezielle Präventionsmaßnahmen erforderlich sind. Für Schulen mit einer gewissen Problemlage sind Maßnahmen der sekundären Prävention sinnvoll, z.B. ein soziales Trainingsprogramm. Für die stärker belasteten Schulen sind interventive Maßnahmen angezeigt, z. B. Gruppen- oder Individualmaßnahmen.

2. Demokratische Schulkultur stärken: Die Förderung einer Schul- und Lernkultur, die Erfolg und Anerkennung ermöglicht, die Versagen und Ausgrenzung vermeidet, die auf einen partnerschaftlichen Umgang, auf transparente Leistungsbewertung, auf Partizipation und konstruktive Konfliktlösung setzt, ist offenbar eine wirksame schulische Präventionsstrategie. Dies heißt für Schulen,

der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere ihren sozialen Kompetenzen, gebührend Aufmerksamkeit zu schenken und eine demokratische Schulkultur zu pflegen. Das schließt ein, potenzielle Opfer, z.B. durch opferbezogene Maßnahmen, zu stärken.

3. Systemischen Ansatz der Gewaltprävention verfolgen: Da Gewalt mehrere Ursachen hat, müssen Gegenstrategien möglichst viele Bereiche einbeziehen (z.B. Elternhaus, Schule, Gleichaltrige, Medien, Kommune). Ein „systemischer“ Ansatz der schulischen Gewaltprävention versucht, das Zusammenwirken der vielfältigen Hilfs- und Unterstützungssysteme für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung so zu gestalten, dass gewalttätiges Handeln von Kindern und Jugendlichen überflüssig wird.

Im Folgenden sollen pädagogische Handlungsansätze auf den drei Ebenen beschrieben werden. Diese Ansätze stellen Konkretisierungen der o.g. Präventionsleitlinien dar (vgl. Tab. 2).

a) Individuelle Schülerebene:

- Ein erster Ansatz auf dieser Ebene ist es, die *Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung* zu verbessern. Dazu tragen ein ausgeprägtes Interesse und Engagement der Lehrkräfte (z.B. Unterbreitung von Beziehungsangeboten, Ansprechpartner bei Schwierigkeiten und Problemen der Schüler sein, Sensibilität für Konflikte), Wertschätzung und emotionale Wärme bzw. ein angemessener Kommunikationsstil bei. Entscheidend für die Entwicklung einer vorteilhaften Lehrer-Schüler-Beziehung sind weiterhin ein ständiges Bemühen um einen partnerschaftlichen Interaktionsstil (auch Annahme schwieriger Schüler) sowie die Vorbildwirkung der Lehrer auf menschlicher Ebene (z.B. Eingestehen eigener Fehler und das Vorleben eigener konstruktiver Konfliktlösungen).
- Ein weiterer Ansatz ist das *Ermöglichen von sozialem Lernen*. Damit sind offene Formen der Lernarbeit (Gruppenunterricht, kooperatives Lernen, Projektunterricht) gemeint. Ziel ist ein akzeptabler Umgang der Schüler mit „Frustrationen“, eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten (gewaltfreie Auseinandersetzung, Interessenausgleich, Konsensbildung, Sozialkompetenz, Entwicklung prosozialer, kooperativer Einstellungen und Handlungsweisen).
- Die *Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes* ist ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt. Er wird realisierbar durch die Betonung der individuellen Lernfortschritte eines Schülers, die Verbesserung des Leistungsvermögens durch Förderung der fachspezifischen und allgemeinen Leistungsfähigkeit in verschiedenen Unterrichtsfächern, handlungsorientierte Unterrichtsformen und entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen. Erfolge sollten für alle Schüler möglich sein. Persönliche Lernfortschritte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollen gefördert werden und damit auch ein positives Selbstkonzept,

Selbstachtung und Selbstvertrauen. Ein Beispiel für die systematische Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellt das Trainings- und Fortbildungsprogramm „Selbstwirksamkeitsförderung“ des BLK-Modellversuches „Demokratie lernen und leben“ dar (vgl. Edelstein/Fauser 2001).

- Daneben sind für die *Unterrichtsgestaltung* ein hoher Grad an Flexibilität, ein schülerorientierter Unterricht, die Abstimmung der Lernanforderungen auf die Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie eine klare Strukturierung und Gestaltung von Unterrichtsabläufen zu empfehlen.

b) Klassenebene:

- Auf der Klassenebene ist die *Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems* von zentraler Bedeutung. Dazu gehört ein gemeinsames Bemühen um einen elementaren Grundkonsens hinsichtlich sozialer Werthaltungen und verbindlicher Verhaltensnormen, die Thematisierung der Gewaltproblematik im Unterricht, Richtlinien für den Umgang mit Übertretungen (im Sinne von Einsichtsentwicklung, Schadensbegrenzung, Täter-Opfer-Ausgleich) sowie eindeutige Regeln im Leistungs- und Leistungsbeurteilungsbereich (Notengebung darf nicht willkürlich erscheinen, Bewertungskriterien müssen offengelegt und den Schülern erklärt werden, objektiv faire und berechenbare Beurteilungen sind notwendig).

- Hier sollte die *Stärkung von Kooperationsstrukturen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen* im Vordergrund stehen. Damit verbunden sind eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schülern, Lehrern (gemeinsames Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen und Regelbefolgungen, Diskussion alltäglicher Spannungen und Konflikte), erlebnisorientierte Initiativen (Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten, Wandertage), Morgenkreis (gemeinsames Aufarbeiten von Erlebnissen, z. B. Wochenenderlebnisse), soziale Helfersysteme, Patenschaften (Kleingruppen, die ganz spezifische Aufgaben übernehmen, z.B. etwas anderen erklären) sowie sachliche Helfersysteme (Verteilung und Organisation von Aufgaben für einzelne Schüler und Schülergruppen, „soziale Dienste“ in der Klasse, Verwaltung von Materialien, Büchern, Sammlungen; Pflege von Pflanzen und Tieren). Auch projektorientierte Arbeitsformen (selbstständige Planung und Durchführung, Kontakte zu außerschulischen Personen und Institutionen, Vorstellung der Ergebnisse auch bei außerschulischen Partnern), Kooperationsarbeiten (gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten, von Festen, Spielen, Ausstellungen, Aufführungen; Ausgestaltung von Räumen, Fluren, Arbeitsbereichen, Schulgarten, Schulhof) oder Rollen- und Simulationsspiele (Verdeutlichung von unsozialen Verhaltensweisen in Rollenspielen, Rollenwechsel, Entwicklung einer „Streitkultur“) sind weitere Möglichkeiten. Daneben ist es für Schüler wichtig, feste Bezugspersonen zu haben (Klassenlehrerprinzip) (vgl. auch Sliwka/Petry/Kalb 2004).

- Eine funktionierende, *demokratische Interessenvertretung*, z. B. Klassenrat, regelmäßige Klassenkonferenzen, konkrete Absprachen bzw. Vereinbarungen zwischen Lehrern und Schülern sind ebenfalls Faktoren, die die Gewaltbereitschaft eindämmen.

c) Schulebene

- Schule soll ein prosozialer Lern- und Erfahrungsraum sein und *soziale Identität* ermöglichen. Um dies zu erreichen, sind soziale Kommunikation und klassenübergreifende Zusammenarbeit im Bereich von Unterricht und Schule sowie die Ausweitung des Ganztagsangebotes (AG's, offene Angebote, Hort, Hausaufgabenhilfe, Zugänglichmachen des Schulhofes als Spielgelände/Treffpunkt auch außerhalb der Unterrichtszeit) und des Schullebens unerlässlich (z.B. schulische Angebote für Engagement, Verantwortung, Patenschaften, Identifikation mit der eigenen Schule).
- Die Erarbeitung einer *Schulordnung* mit wenigen, aber klaren Regeln, Schaffung von Freiräumen (z. B. Garten, Spielecke, Lesecke), freundliche Gestaltung von Schulgebäude und Schulhof sowie Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler an der sozialen und kulturellen Gestaltung des Schullebens sind weitere wesentliche Punkte. Kontinuierliche pädagogische Konferenzen, Offenheit der Kollegen untereinander, konkrete Teamabsprachen der Lehrer über Reaktionen im Umgang mit Gewalt und Fortbildung/Gesprächstraining stellen grundlegende Voraussetzungen für Gewaltprävention und -intervention dar. Zu empfehlen sind Beratungsangebote durch speziell geschultes Personal, das Schülern für Einzelgespräche zur Verfügung steht, in denen schulische und persönliche Probleme besprochen und gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeitet werden. Schulsozialarbeit und pädagogische Betreuung von aggressiven und gewalttätigen Schülern kann deren Reintegration in den Klassenverband fördern. Dabei ist auch die Intervention in den familiären Sektor (z.B. Abbau und Verminderung drohender und akuter Erziehungsnotstände sowie Elternhilfen) zu prüfen.
- Die Gestaltung des Lebensraumes „Schule“ kann in besonderem Maße mithelfen, *Modelle des gewaltfreien Miteinander-Umgehens* zu ermöglichen und zu unterstützen. Schüler müssen erfahren können, wie miteinander lernen und leben für alle sozialverträglich organisiert und gestaltet werden kann; wie entstehende Konflikte so ausgetragen und geregelt werden können, dass die Würde jedes einzelnen respektiert wird; dass, wie und warum Regeln entwickelt werden, die sich für alle als tragfähig erweisen; wie soziales Verhalten mit dazu beiträgt, Lern- und Arbeitszufriedenheit zu entwickeln und zu einem besseren Umgang miteinander führt. Dabei geht es letztlich um die Entwicklung einer Schule zu einer „Gerechten Gemeinschaft“.

4.2. Gewaltprävention durch Präventions- und Interventionsprogramme

In den letzten Jahren wurden in Deutschland eine Vielzahl schulischer Präventionsprogramme gegen Gewalt entwickelt und erprobt. Solche Programme richten sich vor allem an Schüler (z.B. Streitschlichterprogramme, Coolness-Trainings, Sozialtrainings), aber auch an Lehrer (z.B. Konstanzer Trainingsmodell) oder an die gesamte Schule (z.B. Interventionsprogramm nach Olweus). Mit diesen speziellen Programmen wird versucht, mittels eines Maßnahmenpakets über die alltägliche Erziehungsarbeit hinaus bewusst und gezielt gegen Gewalt vorzugehen und entsprechende Konfliktlösungskompetenzen zu entwickeln. Dafür stellen sie ein reichhaltiges Methodenrepertoire zur Verfügung, das von Interaktionsübungen über Rollen- und Bewegungsspielen bis zu Reflexionsübungen reicht. Präventionsprogramme machen allerdings als „Kurzzeitpädagogik“ wenig Sinn, sondern müssen auf einen längerfristigen Schulentwicklungsprozess abzielen, bei dem problembezogen die eigenen Ressourcen der Schule und ggf. ihres Umfeldes aktiviert werden. Sie sind somit auch Schulentwicklungsprogramme, deren Erfolg ganz wesentlich von der Einbeziehung aller beteiligten Akteure, einschließlich außerschulischer Kooperationspartner, abhängt. Einen Überblick über ausgewählte Präventionsprogramme gegen Aggression und Gewalt gibt Tabelle 3 auf der nachfolgenden Seite.

Um einen Einblick in Ziele, Inhalte und Methoden solcher Programme zu geben, werden im Folgenden einige der aufgeführten Programme vorgestellt. Wir wählen bundesweit bekannte Programme aus, wobei sowohl Programme für Schüler bzw. Lehrer als auch institutions- und systembezogene Programme einbezogen werden (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004).

Streit-Schlichter-Programme (Peer-Mediation)

Unter Peer-Mediation werden Modelle der Konfliktvermittlung durch Schüler verstanden (z.B. Streitschlichter-Modelle oder Konfliktlotsen-Modelle). Mediation ist ein alternatives außergerichtliches, prozesshaftes und strukturiertes Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten zwischen mindestens zwei Personen mit Hilfe einer dritten Person (Mediator). Dieser hat die Aufgabe, den Konfliktregelungsprozess zu strukturieren und zu moderieren. Den Konfliktpartnern obliegt es, über einen offenen und fairen Interessenausgleich zu einer zufrieden stellenden Regelung zu kommen. Zur Ausbildung von Peer-Mediatoren und zur Einführung von Schlichterprogrammen liegen zahlreiche Trainingsprogramme vor. Diese basieren auf gemeinsamen Grundbausteinen wie Wahrnehmungsübungen, Kommunikationsübungen, Rollenspiel, aktives Zuhören, Konfliktanalysen, Wahrnehmen von Gefühlen und Ich-Botschaften, Körpersprache, Phasen des Mediationsprozesses, wobei dem Erproben (Rollenspiele) zentrale Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Simsa/Schubarth 2001).

Tab. 3: Überblick über schulische Präventionsprogramme gegen Gewalt

Adressat/Zielgruppe	Beispiele
Programme für alle Schüler	Streitschlichterprogramme (Peer - Mediation) Sozialtraining in der Schule Konflikttraining nach Gordon Coolness-Training Trainingsprogramm für aggressive Kinder Konzepte Interkulturellen Lernens Konzepte zur Förderung der Moralentwicklung
Programme für jüngere Schüler	Programm „Faustlos“ Programm „Eigenständig werden“ Programm „Prävention im Team“
Programme für ältere Schüler	Programm „Fit for Life“ Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“ Programm „Soziales Lernen“
Lehrerprogramme	Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Schulinterne Lehrerfortbildung „Gewaltprävention“ (SchiLF)
Institutionenbezogene Programme	Das Olweus-Programm Interventionsprogramm an Hauptschulen Konzept „Erziehende Schule“ Schulsozialarbeit
Systembezogene Programme	Netzwerkarbeit in der Gewaltprävention Community Education Mobile Präventionsteams

Coolness Training (CT)

Zu den neueren Interventionskonzepten gehört das Coolness Training - ein Konzept der konfrontativen Pädagogik. Konfrontative Pädagogik, die sich als Reaktion auf ein „Übermaß“ an Verstehen und Akzeptanz in der Jugendarbeit versteht, setzt auf eine gelenkte Gruppeninteraktion in Form der Peer-Group-Education. CT ist ein pädagogischer Ansatz zur Verhaltensänderung und richtet sich vor allem an „gewaltbereite“ Jugendliche. Die Teilnahme am Training ist freiwillig. Folgende Methoden werden angewandt: Körperbetonte Spiele zum Erlernen des Umgangs mit Aggressionen, Rollenspiele, interaktionspädagogische Übungen, Visualisierungstechniken, Deeskalationstechniken, Konfrontation mit dem „heißen Stuhl“ (Täter werden mit inakzeptablen Verhaltensweisen konfrontiert und müssen die harte Konfrontation aushalten), Entwicklung von Opferperspektiven (Täter müssen sich mit Befindlichkeiten der Opfer auseinandersetzen, z.B. durch Rollentausch, Opferbriefe, Berichte von Unfallärzten), Entspannungs- und Vertrauensübungen (vgl. z.B. Weidner/Kilb 2004).

Programm „Faustlos“

„Faustlos“ – ebenso wie die o.g. Programme aus den USA kommend - ist ein für Kindergarten und Grundschule entwickeltes Curriculum, das impulsives und aggressives Verhalten von Kindern vermindern und ihre soziale Kompetenzen verbessern soll. Da gewalttätiges Verhalten eng mit einem Mangel an Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie mit mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut zusammenhängt, ist es Ziel des Programms, die sozialen Kompetenzen in den drei Bereichen „Empathiefähigkeit“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ zu fördern. „Faustlos“ soll im Kindergarten durch die Erzieherinnen und in den Schulklassen möglichst durch die Klassenlehrer/innen – unterstützt durch Beratungslehrer und Sozialarbeiter – eingeführt werden (vgl. faustlos@med.uni-heidelberg.de, Schick/Cierpka 2004).

Konstanzer Trainingsmodell (KTM)

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Ende der achtziger Jahre an der Uni Konstanz als ein Selbsthilfeprogramm für Lehrer entwickelt - hat folgende Ziele: Erhöhung der pädagogischen Kompetenz durch den Aufbau eines reflektierten Handlungsrepertoires, Abbau von Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen Umgangsformen und die Steigerung des schulischen Wohlbefindens von Schülern und Lehrern. Das KTM versucht durch die Einbeziehung der Schülersichtweise, ausschließlich auf den Lehrer abgestimmte Problemlösungen zu vermeiden. Im Mittelpunkt des Programms stehen die subjektiven Alltagstheorien der Lehrer über die Aggressions- und Störungsproblematik. So werden ausgehend von den Erklärungen der Lehrer für aggressives Verhalten die entsprechenden Interventions- und Präventionsmaßnahmen ausgewählt. Das Training wird im Dialog mit einem Trainingspartner durchgeführt („Trainings-Tandem“). Die Partner besuchen den Unterricht des Trainingspartners und protokollieren Konfliktsituationen. Diese werden rekonstruiert, analysiert und in Alternativen durchgespielt (vgl. Tennstädt u.a. 1994).

Das Olweus-Programm

Der norwegische Psychologe Dan Olweus entwickelte in den achtziger Jahren im Anschluss an Längsschnittuntersuchungen ein schulumfangsches Programm zur Gewaltintervention, das auch zur Prävention eingesetzt werden kann. Mittlerweile wird es auch in anderen Ländern, so in Deutschland, angewandt. Ziele des Programms sind vor allem eine deutliche Gewaltminderung und die Verbesserung der Beziehungen unter den Schülern. Es sollen Bedingungen geschaffen werden, die sowohl Opfern als auch Tätern ein besseres Auskommen miteinander möglich machen. Dabei wird eine Steigerung der sozialen Kompetenz angestrebt. Weiterhin soll eine Verbesserung des Schulklimas und des Zusammenhalts erreicht werden. Den Kern des Programms bilden Maßnahmen auf der Schul-, der Klassen- und der persönlichen Ebene. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Klassenebene, z.B. durch die Einführung von Klassenregeln wie „Wir

werden andere Schüler nicht mobben. Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen. Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die ausgegrenzt werden.“ Parallel dazu findet die Erarbeitung von Konsequenzregeln statt, in denen konkrete Strafen für das Nicht-Einhalten der Regeln festgelegt werden (vgl. Olweus 1996).

Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit, d.h. die Tätigkeit von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen am Ort Schule, wird in der Bundesrepublik seit Anfang der 1970er Jahre aufgebaut. Die Aufgabenschwerpunkte und Ziele der Schulsozialarbeit haben sich seitdem ständig geändert. Geblieben ist der sozialpolitische Auftrag, an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, die Folgen der Selektionsfunktion von Schule sowie die Probleme der schulischen Qualifikations- und Integrationsfunktion abzumildern. Die Gewaltprävention steht dabei nicht im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit, wird jedoch bei einem entsprechenden schulischen Bedarf und vor allem bei der Sensibilisierung der Lehrer für die Wahrnehmungen ihrer Schüler, der Einzelfallarbeit mit auffälligen Schülern, Projekten zum sozialen Lernen, Streitschlichtungsprojekten sowie der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (Jugendamt, freie Träger der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, aber auch Polizei und Jugendgerichtshilfe) tangiert. Die vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen sowohl umfangreiche Wirkungen der Schulsozialarbeit (Schulklima, Öffnung der Schule nach außen) als auch Probleme und Grenzen auf. Deutlich wird zum einen, dass eine erfolgreiche Schulsozialarbeit auf eine Offenheit und Zusammenarbeit der Lehrer, ein komplexes Angebot von präventiven und intervenierenden Leistungen und bestimmte Rahmenbedingungen angewiesen ist (z.B. Schweigepflicht, Räumlichkeiten, Telefon). Zum anderen zeigt sich, dass zu den Hemmnissen der Schulsozialarbeit auf der personellen Ebene vor allem Vorbehalte, Informationsdefizite und unterschiedliche Verständnisse bei Lehrern und Sozialarbeitern sowie fehlende Kooperationsabsprachen zählen (vgl. Speck 2006a und b).

Unsere kurze Übersicht zu Präventionsprogrammen macht vor allem deutlich, dass „Antigewaltprogramme“ die Schulen bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen unterstützen. Nahezu alle Programme zielen auf die Verbesserung solcher sozialen Kompetenzen wie z.B. der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Kommunikation, der (Selbst-)Reflexion oder des Umgangs mit eigenen Emotionen. Neben diesem Lebenskompetenztraining werden je nach Problemlage spezifische Präventionsinhalte angeboten: Informationsvermittlung, Einstellungs- und Verhaltensförderung, Kommunikations- und Interaktionsübungen, Kooperation u.a.. Letztlich setzen Programme gegen Gewalt auf eine gezielte Schulentwicklung, indem problembezogen die eigenen Ressourcen der Schule und ihres Umfeldes aktiviert werden. „Antigewaltprogramme“ sind somit auch Schulentwicklungsprogramme, denn Gewaltprävention und demokratische

Schulentwicklung gehören zusammen. Umgekehrt ist Schulentwicklungsarbeit immer auch mit gewaltpräventiven Wirkungen verbunden.

5. Resümee und Folgerungen

Unsere Zusammenschau über soziale Probleme Jugendlicher in Deutschland hat deutlich gemacht, dass das Aufwachsen in Deutschland – einem vergleichsweise reichen Land – für viele Jugendliche unter erschwerten Bedingungen erfolgt und mit sozialen Problemen belastet ist. Dies konnte exemplarisch am Beispiel des Ost-West-Vergleiches sowie der schulbezogenen Problemlagen gezeigt werden. Zugleich ist uns bewusst, dass viele andere soziale Problemlagen, z.B. unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund und unter Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern, nicht ausreichend dargestellt werden konnten. Dessen ungeachtet lässt sich eine Reihe von Problemlagen identifizieren, insbesondere die mangelnde Chancengerechtigkeit Jugendlicher oder die ungenügende Öffnung von Schule gegenüber der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, an denen politisches Handeln ansetzen muss. Insofern ergeben sich aus der Bestandsaufnahme zu den Lebenslagen und Lebensproblemen von Kindern und Jugendlichen bestimmte Folgerungen für eine Jugend- und Bildungspolitik in Richtung einer kinder- und jugendfreundlicheren Gesellschaft, in der die Rechte von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden. Darüber hinaus ist weiterer Forschungsbedarf erkennbar, z.B. hinsichtlich der Entwicklungstrends von sozialen Problemen, der Ausdifferenzierung der verschiedenen Teilgruppen von Jugendlichen, einschließlich regionaler und lokaler Gegebenheiten oder längsschnittlicher individueller Entwicklungsverläufe. Im Zeitalter der Globalisierung kommt künftig auch internationalen Vergleichstudien unter Jugendlichen eine wachsende Bedeutung zu. Vergleichstudien hätten den Vorteil, übergreifende Entwicklungslinien sichtbar zu machen – sowohl mit Blick auf die sozialen Probleme Jugendlicher als auch im Hinblick auf jugend- und bildungspolitische Strategien.

Literatur

BAUR, J./BURRMANN, U./MAAZ, K. (2004): Verbreitet sich das „Stubenhocker-Phänomen“ In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, H. 1, S. 73-89

BEHR-HEINTZE, A./LIPSKI, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Schwalbach/Ts.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.) (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied u.a.

BILZ, L./HÄHNE, C./MELZER, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann u.a. 2003, S. 243-299

BLOSSFELD, H.-P. (2006) (Hrsg.): Globalife: Lebensverläufe im Globalisierungsprozess. Projektskizze, Kernergebnisse, Buchpublikationen. (http://www.sozioogie.uni-rostock.de/sozialstruktur/tagungen/sektion/transnationalisierung/praes/Blossfeld_Globalife_Zusammenfassung_plus_Inhaltsverzeichnisse_deutsch_Feb_2006.pdf 8.06.2006)

BÖHME, J./KRAMER, R.-T. (2001) (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSJ) (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der Statistik. Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht. (http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/archiv_download.php; 8.06.2006)

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin

CURRIE, C. U.A. (Hrsg.) (2004): Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/2002 survey. Regional Office for Europe. Copenhagen

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (DIW), Berlin (2004): Ostdeutschland: Strukturelle Niedriglohnregion? In: Wochenbericht des DIW Berlin 44/04; (<http://www.diw.de>; 26.5.2006)

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Opladen

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen

DREHER, E./ DREHER, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungsprobleme. In: Liepmann/ Stiksud (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen

EDELSTEIN, W./FAUSER, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn

EHMANN, CH./RADEMACKER, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld

FATKE, R./SCHNEIDER, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, herausgegeben von der Bertelsmannstiftung. Gütersloh

FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München

FISCHER, S. (2005): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliografie für die Praxis. Zweite aktualisierte Auflage. München/Halle

- FRIEDRICH, K./SCHULTZ, A. (2006): Mit einem Bein noch im Osten? Abwanderung aus Ostdeutschland in sozialgeografischer Perspektive. In: Dienel, Ch. (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Wiesbaden
- FUCHS, M. U.A. (2005): Gewalt an Schulen: 1994–1999–2004. Wiesbaden
- GÄNGLER, H./WIERS, A. (2005): Bericht über die Datenerhebung von Schulversäumnissen an allgemein bildenden öffentlichen Schulen in Sachsen. Dresden
- GRIESE, H. (1983): Probleme Jugendlicher oder “Jugend als soziales Problem”? In: Brusten, M./ Malinowski, P. (Hrsg.): Jugend- ein soziales Problem? Opladen, S. 2-16
- GRUNDMANN, G./KÖTTERS, C./KRÜGER, H.-H. (2000): Schule – Lernort oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern und Lehrern. Halle
- HEINER, R. (2006): Social problems. Oxford
- HELSPER, W./BÖHME, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567- 596
- HELSPER, W./ LINGKOST, A. (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Interaktion und Organisation – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 132-156
- HERZ, B./PUHR, K./RICKING, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn
- HOLTAPPELS, H.-G. U.A. (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München
- HONDRICH, K. (1975): Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Stuttgart
- HORNSTEIN, W. (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Weinheim
- HURRELMANN, K./BRÜNDEL, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin
- HURRELMANN, K./KLOCKE, A./MELZER, W./RAVENS-SIEBERER (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitssurvey. Weinheim/München
- HURRELMANN, K./MANSEL, J. (1998): Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18, H. 2, S. 168-182
- HURRELMANN, K. (1999): Lebensphase Jugend. Weinheim/München (6.Aufl.)
- INSTITUTS FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (2002): Arbeitslosenquoten <http://iab.de/iab/default.htm>; 8.06.2006)
- JAMROSIK, A./ NOCELLA, L. (1998): The sociology of social problems. Cambridge

- KANDERS, M./RÖSNER, E./ROLFF, H.G. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrer. Bonn
- KEUFFER, J./KRÜGER, H.-H./REINHARDT, S./WEISE, E./WENZEL, H. (Hrsg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation-Management-Lebensweltgestaltung. Weinheim
- KRÜGER, H.-H. (1996): Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1. Weinheim, S. 253-275
- KRÜGER, H.-H./GRUNDMANN, G./KÖTTERS, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen
- KRÜGER, H.-H./GRUNERT, C. (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 496-512
- KRÜGER, H.-H./REINHARDT, S./KÖTTERS-KÖNIG, C. U.A. (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen
- KRUMM, V./WEIß, S. (2006): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit über Gewalt an Schulen. In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Gießen, S. 123-146
- LANGNESS, A./RICHTER, M./HURRELMANN, K. (2003): Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für eine jugendgerechte Prävention und Gesundheitsförderung. In: Hurrelmann u.a. 2003, S. 301-334
- MACK, W./RAAB, E./RADEMACKER, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen
- MANSEL, J. (2001): Neue Ängste Jugendlicher? In: Mansel, J./ Schweins, W./ Herrmann, M. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim, S. 72-88
- MANSEL, J./HURRELMANN, K. (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, H.1, S. 78-109
- MANSEL, J./ HURRELMANN, K. (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. In: Mansel, J./ Griese, H./ Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Weinheim / München, S. 75-90
- MAUTHE, A./PFEIFFER, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim und München
- MELZER, W./SCHUBARTH, W./EHNINGER, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn
- MELZER, W./SCHWIND, H.-D. (Hrsg.) (2004): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden
- NATIONALE ARMUTSKONFERENZ (Hrsg.) (2001): Sozialpolitische Bilanz. Armut von Kindern und Jugendlichen (<http://www.Nationale-Armutskonferenz.de>; 23.5.2005)
- OERTER, R./ DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 258-318

- OESTERREICH, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen
- OEVERMANN, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 2. Aufl., Frankfurt a.M., S. 70-182
- OLK, TH./BATHKE, G.-W./SPECK, K. (2000): 2. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- OLK, TH./SPECK, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen - Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Münster, S. 46-85
- OLK, TH./SPECK, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt a.M, S.69-101
- OLWEUS, D. (1996): Gewalt in der Schule. Bern
- PALLENTIEN, CH. (1997): Jugend und Stress. Neuwied/Kriftel
- POPP, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Weinheim/München
- RAITHEL, J. (Hrsg.) (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen
- REIBIG, B. (2001): Schulverweigerer in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: DJI (Hrsg.): Das Forschungsjahr 2000. München, S. 89-98
- ROBERT KOCH INSTITUT (2004): Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Berlin
- ROLFF, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München
- RUBINGTON, E./WEINBERG, M. (2003): The study of social problems: 7 perspectives. Oxford
- SCHEITHAUER, H./HAYER, T./PETERMANN, F. (2003): Bullying unter Schülern. Göttingen/Bern/Toronto/ Seattle
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2004): „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer/Schwind, S. 54-66
- SCHRÖDER, A./MERKLE, A. (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Schwalbach/Ts.
- SCHREIBER-KITTL, M. (2001): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten, Forschungsbericht, Arbeitspapier 1/2001. München
- SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied
- SCHUBARTH, W. (1998): Schule zwischen Offenheit und Halt. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim/München, S. 235-348

SCHUBARTH, W. U.A. (1999): Im Gewaltausmaß vereint. Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München, S. 101-118

SCHUBARTH, W./SPECK, K. (2006): Jugend Ost – kein Thema mehr für die Jugendforschung? Ergebnisse einer Jugend- und Expertenstudie zur „Jugend und Jugendforschung in Ostdeutschland. In: Ittel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 6. Ausgabe 2006. Wiesbaden S. 225-254

SCHULZE, G./WITTRÖCK, M. (2001):. Schulaversives Verhalten. Rostock

SEITHE, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG), Band 1, Teil A-C. Erfurt

SENNET, R. (2002): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M.

SIMSA, CH./SCHUBARTH, W. (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt a.M.

SLIWKA, A./PETRY, CH./KALB, P. E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen. Weinheim und Basel

SPECK, K. (2006a): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden

SPECK, K. (2006b): Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im ostdeutschen Transformationsprozess – Das Beispiel der SchulsozialarbeiterInnen, In: Bütow, B./Chaseè, K. A./Maurer, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2006, S. 101-116

SPECK, K./SCHUBARTH, W. (2006): Ostdeutsche Jugend – im Westen angekommen? Empirische Befunde zur Lebenslage und regionale Mobilität ostdeutscher Jugendlicher. In: Deutschland Archiv 39, H. 5, S. 799-813

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2004): Datenreport 2004. Bonn

STURZBECHER, D./DIETRICH, P. (1993): Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg, Forschungsbericht Nr.3. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung der Universität Potsdam, Vehlefanz

STURZBECHER, D./HESS, M. (2002): Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen, S. 155-181

TENNSTÄDT, K./KRAUSE, F./HUMPERT, W./DANN, H.-D. (1994): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bern

THIMM, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster

- TILLMANN, K.-J. U.A. (1999): Schülegewalt als Schulproblem. Weinheim/München
- TILLMANN, K.-J./MEIER, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509
- TROMMSDORFF, G. (1968): Future time orientation and its relevance for development as action. In: Silbereisen, R./ Eyferth, K./ Rudinger, G. (Hrsg.): Development as action in context Heidelberg, S. 121-136
- ULRICH, J. (2003): Benachteiligung- was ist das? In: Lappe, K. (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf?: Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. DJI, S. 21-35
- WAGNER, M./DUNKAKE, I./WEIß, B. (2003): Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln, Dritter Zwischenbericht für die GEW Stiftung. Köln
- WEIDNER, J./KILB, R. (Hrsg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden
- WETZELS, P./MECKLENBURG, E./WILMERS, N./ENZMANN, D./PFEIFFER, C. (2000): Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Rostock. Hannover