

Silke Gütlich, Kathinka Hertlein

Herausgeforderte Teenager

Entwicklung vertrauenswürdiger Bedingungen
des Aufwachsens

wbv

Silke Gütlich, Kathinka Hertlein

Herausgeforderte Teenager

Entwicklung vertrauenswürdiger Bedingungen
des Aufwachsens

Die Open-Access-Publikation wurde ermöglicht durch die IU Internationale Hochschule und die Evangelische Hochschule Tabor.

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Coverfoto:
iStock:calvindexter

ISBN Print: 978-3-7639-8060-4
ISBN E-Book: 978-3-7639-8061-1
DOI: 10.3278/9783763980611

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
www.wbv.de/ISBN/9783763980611

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1 Forschungsstand und theoretische Grundlagen der Jugendforschung	9
1.1 Psychische Gesundheit: Eine Epidemie der Unsicherheit	9
1.2 Soziale Netzwerke und Vertrauen: Die Suche nach Beziehung	10
1.3 Digitale Welt: Chance und Risiko zugleich	11
1.4 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters	12
1.5 Vertrauenswürdige Bedingungen des Aufwachsens	13
2 Forschungsdesign der Studie	15
2.1 Reflexion des qualitativen Forschungsansatzes	15
2.2 Feldzugang und Stichprobenkonstruktion	16
2.3 Entwicklung des qualitativen Leitfadens	18
2.4 Datenerhebung	19
2.5 Datenanalyse nach der qualitativen Inhaltsanalyse	19
3 Wahrnehmungen junger Menschen durch Expertinnen und Experten aus dem Schulkontext sowie der Kinder- und Jugendhilfe	21
3.1 Kompetenzen und Potenziale	21
3.2 Herausforderungen junger Menschen	22
3.2.1 Motivation und Engagement	22
3.2.2 Grundsätzlich Überforderung	23
3.2.3 Wirkungen des Medienkonsums	24
3.2.4 Mentale Gesundheit	25
3.3 Jugendliches Sozialverhalten	26
3.3.1 Rauheit und Ichbezogenheit	26
3.3.2 Beziehungen im Nahbereich	27
3.3.3 Beziehungen in Gruppen	28
3.4 Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Expertinnen und Experten im Schulkontext	29
4 Kooperative Begleitung Jugendlicher im institutionellen Kontext aus Sicht der Befragten	31
4.1 Schule und Schulsozialarbeit	32
4.1.1 Subjektorientierte (erste) Hilfe	32
4.1.2 Entwicklung des Sozialverhaltens	33
4.1.3 Grenzen der Unterstützungsmöglichkeiten	33

4.2	Kinder- und Jugendhilfe	34
4.2.1	Gestaltung sicherer Orte	34
4.2.2	Generierung von gemeinschaftsstiftenden Settings	35
4.2.3	Kinder- und Jugendhilfe als Trainingsfeld der individuellen Kompetenzentwicklung	35
4.2.4	Orientierungsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe	37
4.2.5	Beziehungsarbeit und bedarfsorientierte Angebote	39
4.3	Rahmenbedingungen und Ressourcen für adäquate Unterstützungsstrukturen	41
5	Fazit	45
5.1	Diskussion der Ergebnisse	45
5.2	Handlungsempfehlungen: Struktur statt Reparatur	47
5.3	Ausblick	48
	Literatur	51
	Anhang	53
	Autorinnen	59

Vorwort

Aufwachsen ist in Deutschland durch die Polykrise geprägt und junge Menschen werden mitunter gar als „Krisengeneration“ etikettiert (BMFSFJ, 2024, 83 ff.; Albert & Quenzel, 2024, 33; Calmbach et al., 2024, 155). Kinder und Jugendliche erleben die vielfältigen Krisen jedoch in anderer Weise als Erwachsene. Insbesondere die COVID-19-Pandemie wirkte sich speziell auf Schülerinnen und Schüler aus. So heißt es im 17. Kinder- und Jugendbericht: Es „[...] haben die Einschränkungen durch die Corona-Regelungen große Auswirkungen auf die Übergangsgestaltung von Jugendlichen“ (BMFSFJ, 2024, 153).

In der vorgestellten qualitativen Untersuchung werden daher die Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen, deren erster schulischer Übergang durch die COVID-19-Pandemie erheblich eingeschränkt worden ist, nämlich die heute 13–16-Jährigen. An ihrer Kohorte werden die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in besonderer Weise sichtbar. Zwischen Kontaktbeschränkungen, eingeschränkten Freizeitmöglichkeiten und veränderten Bildungsbedingungen mussten sie wichtige Entwicklungsschritte unter außergewöhnlichen Umständen bewältigen.

Diese Situation bewegte uns als Autorinnen: Beide haben wir sowohl individuelle Erfahrungen mit dieser Kohorte gesammelt als auch uns im Rahmen unserer jeweiligen Aufgaben – unter anderem in der Evangelischen Jugend – mit Fachkräften über die Lebenssituation der heute 13–16-Jährigen ausgetauscht. Diese Erfahrungen haben uns motiviert, weiter nach den Stärken, Bedürfnissen und Herausforderungen dieser Altersgruppe zu fragen und hierzu Expertinnen und Experten in fünf Bundesländern zu interviewen sowie darüber hinaus Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in Fokusgruppen zu Wort kommen zu lassen. Die auf dieser Basis gewonnenen Erkenntnisse zeichnen das Bild einer Kohorte herausgeforderter Teenager, die es zu begleiten gilt.

Trotz finanzieller Kürzungen in der Kinder- und Jugendhilfe halten wir diese Arbeit für bedeutsam, vielleicht sogar für existenziell. Kinder- und Jugendhilfe schafft Räume, Beziehungen und Strukturen, die vertrauensvolle Bedingungen des Aufwachsens ermöglichen. „Menschen brauchen zur Vertrauensbildung Mitmenschen, Organisationen und Institutionen, die sich verlässlich als vertrauenswürdig präsentieren und vor allem solche, die sich auch als vertrauenswürdig erweisen“ (BMFSFJ, 2024, 44). Junge Menschen sind klar als Adressaten von Vertrauen benannt, da ihr produziertes Vertrauen sich auf die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft auswirkt. Deshalb ist es uns als Autorinnen ein Anliegen, mit diesem Forschungsprojekt die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer verlässlichen Begleitung junger Menschen sichtbar zu machen.

Prof. Dr. Silke Gütlich, Professorin für Soziale Arbeit,
Fachgebiet Sozialwissenschaften, Internationale Hochschule Düsseldorf
Prof. Dr. Kathinka Hertlein, Professorin für Praktische Theologie,
Evangelische Hochschule Tabor

Einleitung

Jugendforschung wirft wiederholt einen präzisen Blick auf junge Menschen in Deutschland und beschreibt, was Jugendliche in ihren Lebenswelten ausmacht. Was prägt die aktuelle Generation an Teenagern? Die gegenwärtige Kohorte von Teenagern zwischen 13 und 16 Jahren eint ein einschneidendes Ereignis: Beschulung und der Schulwechsel während der COVID-19-Pandemie. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob diese Teenager deswegen mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen haben. Wie lassen sich diese Teenager beschreiben? Was kennzeichnet ihre Lebensbedingungen und ihr Aufwachsen? Insbesondere ihr Sozialverhalten wird in öffentlichen und fachlichen Diskursen zunehmend kritisch, als mangelhaft beurteilt.

In der vorliegenden Studie wird zur Charakterisierung der Jugendlichen ein besonderer Fokus auf jugendliche Instanzen der sekundären Sozialisation, der formalen und non-formalen Bildung gelegt. Im Bereich der formalen Bildung, der Schule, ist die größte Verweildauer des jugendlichen Aufwachsens. Ergänzend unterstützt die Kinder- und Jugendhilfe junge Menschen als begleitende Instanz der non-formalen Bildung dabei.

Ziel dieser qualitativen empirischen Studie ist nun einerseits, die Lebenslagen und Wahrnehmungen von Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren zu rekonstruieren und andererseits die institutionelle Begleitung dieser Kohorte – insbesondere im Zusammenspiel von Schule und Kinder- und Jugendhilfe – zu untersuchen. Dabei knüpft die Studie an zentralen Fragestellungen des 17. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung an. Im Mittelpunkt stehen jedoch nicht allein die vertrauenswürdigen Bedingungen des Aufwachsens, sondern insbesondere lebensfördernde Bedingungen, die Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen und soziale Teilhabe ermöglichen. Insofern lässt sich diese Studie als Anschlussforschung des genannten Berichts verstehen, die auch auf eine Konkretisierung von Maßnahmen zielt.

In einem ersten Schritt werden schulische Fachkräfte im Rahmen von Experteninterviews zu ihren Wahrnehmungen der Jugendlichen sowie zu Formen und Herausforderungen ihrer pädagogischen Begleitung im schulischen Kontext befragt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die zweite Erhebungsphase.

Darauf aufbauend werden Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in Fokusgruppen einbezogen. Im Zentrum stehen ihre Deutungen jugendlicher Lebenslagen sowie ihre professionelle Expertise hinsichtlich einer lebensförderlichen und entwicklungsunterstützenden Begleitung junger Menschen.

Die Studie folgt einem methodentriangulierenden Design mit zwei aufeinander bezogenen Erhebungssequenzen. Ziel ist es, unterschiedliche professionelle Perspektiven auf Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren systematisch zu rekonstruieren und vergleichend auszuwerten.

Durch die sequenzielle Anlage und die methodische Verschränkung der Perspektiven wird es möglich, professionsspezifische Deutungsmuster sichtbar zu machen,

Konvergenzen und Divergenzen herauszuarbeiten und so ein differenziertes Bild institutioneller Begleitungspraktiken im Jugendalter zu entwickeln.

Der vorliegende Forschungsbericht nimmt diese Ergebnisse der empirischen Forschung auf. Zunächst werden Forschungsstand und theoretische Grundlagen aus dem Bereich der Jugendforschung dargestellt und in der Folge das Forschungsdesign der Studie erläutert. Kapitel 3 rekonstruiert die Wahrnehmungen junger Menschen durch die Expertinnen und Experten mit besonderem Fokus auf ihr Sozialverhalten. Kapitel 4 widmet sich der kooperativen Begleitung der Jugendlichen aus den Bereichen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Ein abschließendes Fazit bündelt die zentralen Erkenntnisse und formuliert Handlungsempfehlungen für Forschung und Praxis.

1 Forschungsstand und theoretische Grundlagen der Jugendforschung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird zunächst der aktuelle Forschungsstand im Kontext der aktuellen Jugendforschung skizziert, um theoretische Perspektiven auf die Entwicklungsaufgaben, sozialen Herausforderungen und lebensweltlichen Orientierungen von Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren zu beleuchten.

In Deutschland leben derzeit rund 14,7 Millionen Kinder und Jugendliche. Sie wachsen unter sich stark verändernden Bedingungen auf, oft inmitten krisenhafter Umstände, welche sich in individuellen Herausforderungen niederschlagen (BMFSFJ, 2024, S. 59). Der Begriff „herausgefordert“ beschreibt dabei nicht eine Defizitsicht, sondern die komplexe Realität junger Menschen, die mit strukturellen und individuellen Belastungen konfrontiert sind. Diese Herausforderungen sind vielfältig und interdependent: psychische Belastungen, soziale Isolation, digitale Überforderung, wirtschaftliche Unsicherheit und fehlende Perspektiven. In alledem gilt: „Jugendliche aus benachteiligten Familien, mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung sind besonders gefährdet, in Krisen zu geraten – und oft auch schlechter unterstützt“ (BMFSFJ, 2024, S. 12).

1.1 Psychische Gesundheit: Eine Epidemie der Unsicherheit

Die Krisen der vergangenen Jahre, wie bspw. kriegsrische Bedrohungslagen, hohe Fluchtmigration, der evidente Klimawandel, die COVID-19-Pandemie, Sorgen vor einer Schwächung von Wirtschaft und Sozialstaat etc., haben sich zu manifesten gesellschaftlichen Herausforderungen entwickelt, welche sich u. a. konkretisieren in gesellschaftlicher Diversität und damit verbunden in der Veränderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, räumlichen Disparitäten, digitalisierten Lebenswelten sowie einer zunehmenden Demokratiefeindlichkeit (BMFSFJ, 2024, S. 4–5). Diese sich rasant entwickelnden gesellschaftlichen Transformationsprozesse haben (auch) bei jungen Menschen seelische Spuren hinterlassen und schlagen sich in der Gegenwart u. a. in diversen Ängsten nieder.

Stellvertretend sei an dieser Stelle auf die Covid-19-Pandemie verwiesen. Auch, wenn diese in der Wahrnehmung junger Menschen als Krise der Vergangenheit betrachtet wird, so sind die z. T. mit der Krise korrelierenden Herausforderungen bei einem Teil der Jugendlichen nach wie vor präsent. Besonders deutlich wird im Zuge dessen kontinuierlich auf Bildungseinbußen und psychische Belastungen verwiesen (Albert et al., 2024, S. 239). Das generelle Wohlbefinden und in diesem Zusammenhang auch die psychische Gesundheit insgesamt werden jenseits der gesellschaftlichen Krisen auch vom Erleben des schulischen Alltags, mit der Verdichtung von Lerninhalten und dem daraus resultierenden Leistungsdruck, beeinflusst (BMFSFJ, 2024, S. 167–168).

In alledem geben 63 % der jungen Menschen im Alter von 14–19 Jahren an, dass sie in den letzten 12 Monaten mit psychischen Belastungen zu kämpfen hatten (YEP, 2025, S. 14). Zu den am häufigsten genannten Belastungen zählen Stress, Erschöpfung, Selbstzweifel, Antriebslosigkeit, Angstzustände, Gereiztheit, Hilflosigkeit und suizidale Gedanken (Schnetzer et al., 2024, S. 13).

Positiv auf das individuelle Wohlbefinden wirken sich hingegen stabile Beziehungen im individuellen Nahbereich aus.

1.2 Soziale Netzwerke und Vertrauen: Die Suche nach Beziehung

„Familie und Freundschaft stellen zentrale Säulen im Leben junger Menschen dar. Sie bilden einen zentralen Ankerpunkt für ein geregeltes und erfülltes Leben“ (BMFSFJ, 2024, S. 165). Wird die Relevanz von Familie für junge Menschen bereits seit 20 Jahren in den Jugendstudien mit einem wichtigen Stellenwert belegt (Albert et al., 2024, S. 138), so lassen die jüngeren Jugendstudien darauf schließen, warum dies so ist: Familiäre Bindungen bieten (vermeintlich) Sicherheit in einer fluiden Gesellschaft. Die Suche nach sicheren Bindungen zeichnet sich ebenfalls in der Gestaltung der Beziehung mit Freund:innen ab. Sind diese in einer angemessenen Anzahl vorhanden, wirkt sich dies positiv auf die Alltagszufriedenheit aus (Calmbach et al., 2024, S. 127). In der Interaktion mit der Peergroup geht es primär um sichere Bindungen, da diese sich positiv auf das psychische Wohlbefinden junger Menschen auswirken (Albert et al., 2024, S. 138; Luhmann et al., 2023, S. 4). Die Gestaltung der Interaktion kann im Zuge dessen sowohl in analogen als auch in digitalen Räumen stattfinden.

Stehen jungen Menschen aus diversen Gründen nicht ausreichend Beziehungsoptionen zur Verfügung, kann sich dies u. a. in Einsamkeit niederschlagen. Die Studie der Bertelsmann Stiftung „Wie einsam sind junge Erwachsene im Jahr 2024?“ belegt, dass bereits 38 % der jungen Menschen ab 16 Jahren eine moderate und 6 % eine starke (emotionale) Einsamkeit erleben (Bertelsmann Stiftung, 2024, S. 11). In der Untersuchung von „Einsamkeit unter Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen nach der Pandemie“ (Luhmann et al., 2023) ist dieser Wert noch höher: 51,2 bis 78 % der jüngeren Jugendlichen (im Alter von 13 bis 15 Jahren) fühlen sich moderat oder stark einsam. Luhmann et al. gehen davon aus, dass es einen Anstieg von Einsamkeitserfahrung im Kontext der Covid-19-Pandemie gab. Im Zuge dessen wird darauf verwiesen, dass eine Korrelation zwischen der Erfahrung von Einsamkeit und der Aufnahme einer Psychotherapie, Diskriminierungserfahrungen und/oder einem Anstieg an persönlichen Belastungen besteht (S. 4). Ob hierbei die Zunahme der Einsamkeit unter jungen Menschen mit der intensivierten Mediennutzung (Albert et al., 2024, S. 169) korreliert, wird kontrovers diskutiert: Ist grundsätzlich belegt, dass einsame Jugendliche weniger Zeit mit Freund:innen verbringen und mehr Zeit ihrer individuellen Mediennutzung widmen, so ist demnach nicht nachzuvollziehen, ob ein direkter Zusammenhang zwischen der intensivierten Nutzung digitaler Medien und der Zunahme

von Einsamkeit besteht. Diesbezüglich ist eher die Nutzungsart zu betrachten: Wenn es sich hierbei um soziale Interaktionen, z. B. in Form der Nutzung von Messenger-Diensten handelt, muss eine intensivierte Nutzung nicht zwangsläufig zu Einsamkeit führen. Gleichmaßen gibt es jedoch auch Belege, dass eine exzessive Mediennutzung sehr wohl Auswirkungen auf das Wohlbefinden und damit einhergehend auch auf die Erfahrung von Einsamkeit haben kann (Luhmann et al., 2023, S. 4, 16).

1.3 Digitale Welt: Chance und Risiko zugleich

Wird der Covid-19-Pandemie insgesamt eine katalysatorische Wirkung hinsichtlich der Digitalisierung zugeschrieben, so ist diese in ihrer Wirkung differenziert zu betrachten. Haben insbesondere Digitalisierungsprozesse im schulischen Kontext eine längst überfällige Entwicklung erlebt, so spiegelt sich die Digitalisierung jedoch auch im individuellen Kontext der jungen Menschen, wie z. B. einer veränderten Form der Freizeitgestaltung, wider (Albert et al., 2024, S. 245; 161). Zu den wichtigsten Formen der Freizeitgestaltung gehört die Beschäftigung mit dem Smartphone: 93 % nutzen Letzteres täglich. Zu den favorisierten Nutzungsarten gehören im Zuge dessen die Nutzung von Internet (96 %) und Messenger-Diensten (95 %), das Musikhören (93 %) sowie das „Video schauen“ auf YouTube und anderen Plattformen mit 85 % (MPFS, 2024, S. 15; Albert et al., 2024, S. 169). Im Zuge dessen gewinnen digitale Kanäle für junge Menschen auch an Bedeutung, wenn es darum geht, sich über politische Themen zu informieren (Albert et al., 2024, S. 170).

Darüber hinaus werden „große Teile ihrer Alltagsorganisation und Freizeitgestaltung, der schulischen und beruflichen Orientierung, der Beziehungsgestaltung als auch der geschlechtlichen und sexuellen Identitätsfindung“ (BMFSFJ, 2024, S. 275) digital beeinflusst.

Sind mit den sich erweiterten (digitalen) Räumen vielfach große Chancen verbunden, so wünschen sich junge Menschen selbst einen Support im Umgang mit digitalen Endgeräten, insbesondere zum Thema Fake News (Albert et al., 2024, S. 176). Die Autor:innen des 17. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung (2024) diskutieren im Zuge dessen ebenfalls die Ambivalenz von einer grundlegenden Mediatisierung vs. einer digitalen Souveränität. Unter Letzterer wird die Möglichkeit verstanden, „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen“ (BMFSFJ, 2024, S. 105). Die Thematik scheint auch mit Blick auf die Selbstauskünfte von Jugendlichen – hinsichtlich ihres individuellen Nutzungsverhaltens – an Relevanz zu gewinnen: 61 % der 12- bis 19-Jährigen geben an, das Handy länger zu nutzen, als sie es eigentlich wollen (MPFS, 2024, S. 28).

In alledem ist die Nutzung der digitalen Endgeräte mehr als ein Zeitvertreib. Sie korreliert mit individuellen Entwicklungsprozessen im Kontext der Adoleszenz und entfaltet ihre Wirkungen bei der Bearbeitung der für diese Phase relevanten Entwicklungsaufgaben.

1.4 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Unter Entwicklungsaufgaben werden jene Anforderungen verstanden, die Individuen in bestimmten Altersphasen bewältigen müssen, um ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln und soziale Handlungsfähigkeit zu erlangen. Dabei gilt es, physischen, psychischen und sozialen Anforderungen gerecht zu werden. Im Jugendalter bzw. in der Adoleszenz lassen sich nach Quenzel und Hurrelmann (2022, S. 23–25) vier zentrale Entwicklungsaufgaben unterscheiden:

1. **Qualifizieren** bezeichnet die Aneignung und Weiterentwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen, die eine erfolgreiche Teilhabe an Bildungs- und Arbeitsprozessen ermöglichen.
2. **Binden** umfasst die Ausbildung einer stabilen Identität, die auf der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild, Körper und der psychischen Entwicklung basiert, sowie die Gestaltung enger emotionaler Beziehungen.
3. **Konsumieren** bezieht sich auf die Entwicklung eines reflektierten und verantwortungsvollen Umgangs mit Konsum-, Freizeit- und Medienangeboten sowie auf die Ausbildung von Strategien zur Entspannung und Regeneration.
4. **Partizipieren** beschreibt die aktive gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung sozialer und politischer Lebensbedingungen.

Ausgehend von den drei Kernherausforderungen des Jugendalters: Bildung, Verselbständigung und Selbstpositionierung, diskutieren Berngruber & Herz (2023) in ihrem Aufsatz „Verselbständigung als eine zentrale Herausforderung des Jugendalters“, warum insbesondere die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe in der Covid-19-Pandemie zu kurz gekommen ist. Unter Verselbständigung wird im Allgemeinen eine stetige Zunahme von Verantwortung verstanden und entwickelt sich im Kontext faktischer Lebensereignisse, veränderter Alltagspraktiken, der individuellen Entwicklung von Werteinstellungen, sozialer (elterunabhängiger), räumlicher und ökonomischer Verselbständigungsprozesse. Diese werden ergänzt durch bildungsbezogene, politisch-gesellschaftliche und mediale/kulturelle Aspekte von Verselbständigung (Berngruber & Herz, 2023, S. 126).

Während der Pandemie waren die Entwicklungsräume junger Menschen erheblich eingeschränkt. Kontaktbeschränkungen sowie die Schließung von Schulen, welche nicht nur Lern-, sondern auch wichtige Lebensorte darstellen, führten dazu, dass sowohl Selbstbestimmung als auch Partizipationsmöglichkeiten für junge Menschen deutlich limitiert wurden. Dies hatte besonders weitreichende Auswirkungen auf deren Verselbständigung in den o. g. Dimensionen (Berngruber & Herz, 2023, S. 129).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass alle relevanten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz eng miteinander verknüpft sind und zentrale Bezugspunkte für die psychosoziale Entwicklung im Jugendalter bilden. Ihre erfolgreiche Bewältigung gilt als Voraussetzung für eine gelingende Integration in das erwachsene Leben. Grundsätzlich kann diese Entwicklungsphase jedoch nicht als homogenes Konstrukt verstanden werden, vielmehr ist Entwicklung von sozialen und gesellschaftlichen

Rahmenbedingungen abhängig (Ferchhoff, 2011, S. 109). Gibt es Störungen in der Bearbeitung der o. g. Aufgaben, kann dies die Entwicklung junger Menschen beeinträchtigen. In alledem ist „Entscheidend für das Gelingen der jugendlichen Sozialisation (...) nicht nur, wie gut jede einzelne Sozialisationsinstanz funktioniert, sondern auch wie gut die Impulse der einzelnen Instanzen miteinander harmonisieren“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 29).

Der 17. Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass junge Menschen in krisenhaften Zeiten für ihre individuelle Entwicklung einen Unterstützungsbedarf haben.

1.5 Vertrauenswürdige Bedingungen des Aufwachsens

Die in den vergangenen Jahren erschienenen Jugendstudien und -berichte skizzieren ein eindeutiges Bild: Gesellschaftliche Transformationsprozesse mit den z. T. daraus resultierenden Krisen entfalten ihre Wirkung bereits bei Kindern und Jugendlichen: Junge Menschen sind vielfach herausgefordert und an manchen Stellen auch überfordert. Sie tragen Belastungen, welche in der Regel nicht von ihnen selbst verursacht wurden, hierzu zählen die Klimakrise, kriegerische Auseinandersetzungen, wirtschaftliche Unsicherheit, soziale Ungerechtigkeit und digitale Überlastung. In alledem sind Jugendliche jedoch nicht ohne Ressourcen. Sie suchen Verständnis, Anerkennung und Raum und sind zumeist bereit, auch Verantwortung im Kontext der eigenen Lebenswelt zu übernehmen, wenn sie vertrauensvoll unterstützt werden (BMFSFJ, 2024, S. 494–495).

Die Autor:innen des 17. Kinder- und Jugendberichts fordern im Zuge dessen Politik und Gesellschaft auf, „vertrauenswürdige Bedingungen des Aufwachsens“ für junge Menschen zu schaffen (BMFSFJ, 2024, S. 10). In alledem wird die Kinder- und Jugendhilfe als „Begleiterin, Unterstützerin und Förderin des Aufwachsens der jungen Generationen“ (BMFSFJ, 2024, S. 59) verstanden, welcher der Auftrag zukommt, sich u. a.:

- für junge Menschen zuständig zu fühlen,
- ein gewaltfreies Aufwachsen zu ermöglichen,
- die Partizipation junger Menschen zu fördern,
- die Vielfalt jungen Lebens zu berücksichtigen,
- Digitalisierung reflektiert und kritisch zu begleiten,
- Kindern und Jugendlichen eine verlässliche Infrastruktur zu bieten sowie diese bei Bedarf einzufordern und
- sich als demokratiestärkende Lobbyisten für junge Menschen zu engagieren.

Ausgehend von der Feststellung der Bundesregierung, dass die heutige junge Generation die vielfältigste ist, die es je gab, und zugleich darin übereinstimmt, dass ihre Entwicklung die angemessene Berücksichtigung elementarer Bedürfnisse erfordert – in Form von Schutz für ein unbeschwertes Aufwachsen, Förderung zur individuellen Entfaltung, Partizipation und damit verbunden die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie Zuversicht für die Gestaltung eines gelingenden Lebens (BMFSFJ, 2024, S. 6),

verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, einen Beitrag zur Umsetzung dieser Forderungen in der pädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis zu leisten.

Hierbei werden insbesondere die Perspektiven und Erfahrungen von Lehrer:innen sowie Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe herangezogen, um Wege aufzuzeigen, wie die genannten Entwicklungsbedingungen für junge Menschen nachhaltig gestärkt werden können. Die Autorinnen stimmen mit der Regierung darin überein, dass „weder durch ein einfaches ‚Weiter so‘ noch durch ein ‚Immer mehr vom Gleichen‘“ (BMFSFJ, 2024, S. 496) die gegenwärtigen Herausforderungen junger Menschen bewältigt werden können, hierzu bedarf es angepasster Strukturen sowohl in Bildungsinstitutionen als auch im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, um den Bedürfnissen junger Menschen adäquat Rechnung tragen zu können.

2 Forschungsdesign der Studie

Die empirische Untersuchung bearbeitet dieses Feld nun mit Expertinnen und Experten aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe, um die Herausforderungen der 13–16-Jährigen zu erfassen und mögliche Perspektiven auf ihre angemessene Begleitung zu entfalten. Dazu werden der qualitative, sequenzielle und methodentriangulierende Forschungsansatz mit seiner Datenerhebung und Datenauswertung nachfolgend dargestellt.

2.1 Reflexion des qualitativen Forschungsansatzes

Bisherige Forschung zeigt, dass Teenager in und nach der COVID-19-Pandemie vielfach individuell wie auch strukturell in ihrem Aufwachsen herausgefordert sind. Die vorliegende Studie fragt nun danach, worin genau Teenager herausgefordert sind und wie die Kinder- und Jugendhilfe sie in der Bewältigung unterstützen kann.

Zielgruppe der Studie sind Teenager im Alter von 13 bis 16 Jahren. Diese Gruppe war während der COVID-19-Pandemie in ihrem ersten schulischen Übergang von den damals geltenden Regelungen und Einschränkungen stark betroffen (BMFSFJ, 2024, S. 153). In dieser Kohorte werden die veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens klar deutlich. Die Schüler:innen haben vor und nach einem Schulwechsel bzw. dem Übergang in eine weiterführende Schule Einschränkungen in ihrem Alltag, Schulleben und Lernen erlebt. Erste Entwicklungsaufgaben der beginnenden Adoleszenz fallen in diese Zeit. In der Kohorte der 13–16-Jährigen verdichten sich Erfahrungen und Entwicklungen des Teenageralters während und nach der COVID-19-Pandemie. Die Pandemie fungiert dabei als Brennglas, das die stattfindenden Entwicklungen verdichtet deutlich macht.

Die Herausforderungen der 13–16-Jährigen werden durch die Brille von Expert:innen aus den Bereichen Schule und Kinder- und Jugendhilfe in dieser Studie wahrgenommen und erhoben. Expert:innen sind Personen, „die über eine Form des spezialisierten Sonderwissens verfügen, welches mit der Berufsrolle und Formen der kompetenzbezogenen Institutionalisierung einhergeht“ (Misoch, 2015, S. 128). Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozial- und Jugendarbeit verfügen einerseits über vielfältige Wahrnehmungen der Zielgruppe und können diese andererseits professionell einordnen und diskutieren. Daher werden Expert:innen in leitfadengestützten Einzelinterviews und in Fokusgruppen befragt.

Die Herausforderungen der Teenager wie die Unterstützung der vertrauensvollen Bedingungen des Aufwachsens werden durch einen sequenziellen methodentriangulierenden Ansatz im Rahmen der qualitativen Sozialforschung untersucht und partizipatorisch validiert. Dem interpretativen Paradigma folgend sind soziale Wirklichkeit und Sinn durch Menschen konstruiert (Misoch, 2015, S. 12). Durch zwei aufeinanderfol-

gende Erhebungsphasen wird die soziale Wirklichkeit der Schüler:innen und dann die Funktion verschiedener Formen von Jugendarbeit aufgezeigt.

Zunächst werden mittels leitfadengestützter Experteninterviews aus dem Bereich Schule die Kompetenzen und Herausforderungen von 13–16-jährigen erhoben. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews werden Kategorien zur Beschreibung der Situation von 13–16-jährigen Schüler:innen ermittelt, die dann in die Konstruktion des Leitfadens der Fokusgruppen mit Expert:innen aus der Jugendarbeit fließen. Die Fokusgruppen ermöglichen einen Einblick in die Wahrnehmungen der Fachkräfte. Diese werden inhaltsanalytisch ausgewertet, nach Kategorien analysiert und dann partizipatorisch in einem Workshop mit Expert:innen aus der Arbeit mit jungen Menschen validiert. Die Fokusgruppe mit Expert:innen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe hat eine analytische, vertiefende Funktion, die nicht nur beschreibend, sondern erklärend ist (Accella & Cataldi, 2020, S. 73).

2.2 Feldzugang und Stichprobenkonstruktion

Der Feldzugang zu den Expert:innen für die Interviews erfolgte über Kontakte der Forschenden oder der Expert:innen (Schneeballprinzip, Misoch, 2015, S. 193). Es wurden neun Personen per Zoom oder face-to-face interviewt. Nach Quotensampling (Misoch, 2015, S. 195) repräsentieren die Expert:innen Lehrkräfte wie auch (Schul-)Sozialarbeitende, die über verschiedene Schulformen verteilt sind. Bzgl. der regionalen Verteilung gibt es eine Überrepräsentation von Kleinstädten und des Bundeslandes NRW. Auch sind Fachkräfte an Gymnasien unterrepräsentiert.

Tabelle 1: Quotensampling der Experteninterviews

Geschlecht	Bundesland	Ort	Beruf, Position	Schulart
weiblich	Nordrhein-Westfalen	Mittelstadt	Lehrerin, stellv. Schulleitung	Gymnasium
männlich	Nordrhein-Westfalen	Mittelstadt	Schulsozialarbeiter	Haupt- und Realschule
männlich	Hessen	Kleinstadt	Lehrer	Gesamtschule
männlich	Sachsen-Anhalt	Mittelstadt	Schulsozialarbeiter	Gesamtschule
weiblich	Hessen	Mittelstadt	Schulsozialarbeiterin	Gesamtschule
weiblich	Bayern	Kleinstadt	Lehrerin	Realschule
weiblich	Baden-Württemberg	Großstadt	Schulsozialarbeiterin	Realschule
weiblich	Nordrhein-Westfalen	Kleinstadt	Lehrerin	Sekundarschule
männlich	Nordrhein-Westfalen	Kleinstadt	Lehrer	Sekundarschule

Die Verteilung der Stichprobe hilft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beobachtung der 13- bis 16-Jährigen zu ermitteln. Werden sie über Schulformen hinweg ähnlich wahrgenommen? Gibt es regionale Unterschiede? Wie ähneln bzw. unterscheiden sich berufliche Perspektiven auf die Zielgruppe?

Um die in den Interviews erhobenen Daten weiter für das Handeln der Kinder- und Jugendhilfe zu qualifizieren, werden Fokusgruppen mit Expert:innen aus ihrem Feld gebildet. Für die analytische, vertiefende Methode von Fokusgruppen braucht es im Sampling keine hohe Anzahl an Gruppen. Die Gruppen sollen intern homogen zusammengesetzt sein und verschiedene, heterogene Fälle repräsentieren (Acocella & Cataldi, 2020, S. 78). Es werden sechs Fokusgruppen befragt, jeweils drei in Hessen und drei in NRW. Die Fokusgruppen sind Realgruppen, also in der Realität existierende Gruppen von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. Die durch den geteilten Arbeitgeber/Träger der Kinder- und Jugendhilfe hergestellte interne Homogenität der Fokusgruppen können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Aussagen zwischen den Gruppensamples gut verglichen werden. Tertium comperationis sind die Felder der Jugendarbeit nach SGB VIII, Jugendverbandsarbeit und Jugendsozialarbeit (§§ 11–13). 42 Expert:innen werden mittels Fokusgruppen befragt.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Fokusgruppen

Fokusgruppe	Geschlecht	Dauer der Berufstätigkeit
FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit Mittelstadt	1. weiblich 2. weiblich 3. weiblich 4. weiblich 5. weiblich 6. männlich 7. weiblich	23 Jahre 2 Monate 15 Jahre 37 Jahre 39 Jahre 35 Jahre 34 Jahre
FG2_Jugendsozialarbeit Großstadt	8. weiblich 9. weiblich 10. weiblich 11. weiblich 12. weiblich 13. weiblich 14. weiblich	3 Monate 20 Jahre 9 Jahre 19 Jahre 11 Jahre 10 Jahre 5 Jahre
FG3_Jugendverbandsarbeit Großstadt	15. männlich 16. männlich 17. weiblich 18. männlich 19. männlich 20. männlich 21. männlich	24 Jahre 4 Jahre 3 Jahre 3 Jahre 16 Jahre 11 Jahre 40 Jahre
FG4_Jugendsozialarbeit Mittelstadt	22. männlich 23. weiblich 24. weiblich 25. weiblich 26. männlich	0 Jahre 23 Jahre 20 Jahre 8 Jahre 9 Jahre

(Fortsetzung Tabelle 2)

Fokusgruppe	Geschlecht	Dauer der Berufstätigkeit
FG5_Jugendverbandsarbeit Großstadt	27. weiblich 28. weiblich 29. männlich 30. weiblich 31. weiblich 32. männlich 33. weiblich	20 Jahre 21 Jahre 22 Jahre 5 Jahre 3 Jahre 30 Jahre 30 Jahre
FG6_Jugendverbandsarbeit_Land Ländlicher Raum	34. männlich 35. männlich 36. männlich 37. weiblich 38. männlich 39. männlich 40. männlich 41. männlich 42. männlich	29 Jahre 25 Jahre 6 Jahre 13 Jahre 9 Jahre 29 Jahre 19 Jahre 7 Jahre 0 Jahre

Der Zugang zu den Fokusgruppen erfolgt durch Gatekeeper, Fachkräfte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die den Kontakt zu den Realgruppen herstellen. Weitere Gruppen werden durch das Schneeballsystem und konkretes Anschreiben von Jugendverbänden im Rahmen der Kontakte der Forschenden erreicht.

2.3 Entwicklung des qualitativen Leitfadens

Die themenzentrierten Interviews mit Expert:innen wie auch die Fokusgruppen finden semistrukturiert mittels Leitfaden statt, wodurch die erhobenen Daten gut vergleichbar sind (Misoch, 2015, S. 65–66). Der Leitfaden gliedert sich jeweils in eine Informations-, Einstiegs-, Hauptteil- und Schlussphase (Misoch, 2015, S. 68–71). Beide Erhebungsphasen sollen pro Person oder Gruppe ca. 60 Minuten dauern.

Der Leitfaden der Experteninterviews ist theoriegeleitet. Der bisherige Forschungsstand zur Wahrnehmung der 13–16-Jährigen ist in die Konstruktion des Leitfadens geflossen (vgl. Kap. 1). Viele detaillierte Fragen erheben Aspekte der Zufriedenheit, Herausforderungen, des Alltags, der Entwicklungsaufgaben, des Umgangs mit der COVID-19-Pandemie und der Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe.

Auch für die Fokusgruppen mit den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe ist ein semistrukturierter Leitfaden entwickelt worden (Acocella & Cataldi, 2020, S. 76), der zudem mit einem Zitat als Stimulus zur Diskussionsanregung versehen worden ist. Das Zitat bezieht sich auf das Sozialverhalten der Teenager, das in der Datenauswertung der Experteninterviews besonders aufgefallen ist. Während der Leitfaden für die Interviews sehr detailliert und stark strukturiert ist, ist der Leitfaden für die Fokusgruppen knapp und dient dazu, eine selbstlaufende Diskussion der Gruppenmitglieder anzuregen (Misoch, 2015, S. 144). Beide Leitfäden finden sich im Anhang.

2.4 Datenerhebung

Interviews und Fokusgruppen werden von den Forscherinnen standardisiert durchgeführt. Beim Vorgespräch/Aufklärungsgespräch zur Datenerhebung ist den Teilnehmer:innen jeweils eine Datenschutzerklärung (DSGVO) zugegangen und sie werden über die Freiwilligkeit der Durchführung und die Anonymisierung der Daten aufgeklärt.

Daneben erhalten die Teilnehmer:innen der Fokusgruppe einen kurzen Fragebogen, der biografische Daten (Alter, Jahre der Berufserfahrung, Studienabschluss und Stellenbezeichnung) abfragt. Die Interviews finden teils face-to-face, teils digital per Zoom statt und werden aufgezeichnet. Die Fokusgruppen werden analog in Stuhlkreisen durchgeführt. Schließlich werden die Daten transkribiert, Namen und Orte anonymisiert.

Die Datenerhebung mit den Expert:innen erfolgt zwischen September und Dezember 2024. Die Fokusgruppen finden zwischen Mai und August 2025 statt.

2.5 Datenanalyse nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Die transkribierten Daten werden jeweils orientiert am Inhalt ausgewertet, nämlich gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, erweitert durch die Kategorienbildung nach Kuckartz. Mayring gliedert die Inhaltsanalyse in neun Schritte, die im Folgenden nachvollzogen werden sollen (Mayring, 2015, S. 62):

Das Datenmaterial basiert auf den durchgeführten Erhebungen (vgl. 2.2 Stichprobe). Es werden die gesamten Interviews und Fokusgruppen analysiert, wobei bei den Fokusgruppen die Namensvorstellungen ausgeklammert werden. Nach Mayring ist nun in einem zweiten Schritt die Richtung der Analyse und eine theorieleitende Differenzierung festzulegen (Mayring, 2015, S. 58–59). Hier geht es einerseits um die Kommunikator:innen, die ihre Expertise über ihr Handeln teilen und andererseits über die Zielgruppe erzählen. Dies führt zu zwei primären Fragestellungen der Analyse:

- Was zeichnet die Zielgruppe der 13–16-Jährigen aus? Welchen Herausforderungen stehen sie wie gegenüber?
- Wie kann die Kinder- und Jugendhilfe die Zielgruppe bei der Bewältigung dieser Herausforderungen unterstützen?

Mayring schlägt im dritten Schritt verschiedene Analysetechniken vor. Da der Leitfaden der Interviews theoriegeleitet kleinteilige Fragen stellt, können diese als Kategorisierung deduktiv am Datenmaterial verwendet werden. Diese Technik wird durch die induktive Kategorienbildung nach Kuckartz ergänzt, um Eigenheiten aus dem Material herausarbeiten zu können. Die Hauptkategorien werden deduktiv gebildet und um induktive Unterkategorien ergänzt, was das Datenmaterial thematisch strukturiert (Kuckartz, 2018, S. 83–86). Phrasen, Sätze oder Absätze dienen als Kodiereinheiten. Schließlich

werden die Verbaldaten kodiert. Mehrfachkodierungen sind möglich. Die Codebäume der Einzelinterviews und Fokusgruppen finden sich im Anhang.

Im nächsten Kapitel werden die Wahrnehmungen der Fachkräfte aus dem Schulkontext und der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt.

3 Wahrnehmungen junger Menschen durch Expertinnen und Experten aus dem Schulkontext sowie der Kinder- und Jugendhilfe

In beiden Forschungsphasen ist ein vielschichtiges Bild der Lebenslage 13- bis 16-jähriger Jugendlicher gezeichnet, welches ein Spannungsfeld zwischen Potenzialen und zugleich wachsenden Überforderungen offenbart. Insgesamt wird ein Teil der jungen Generation beschrieben, der über beträchtliche Ressourcen verfügt, jedoch in zentralen Entwicklungsaufgaben deutlich auf Orientierung, Begleitung und stabile Beziehungen angewiesen ist.

3.1 Kompetenzen und Potenziale

Im Bereich der Kompetenzen und Potenziale werden bei den Jugendlichen vor allem Selbstbewusstsein, Medienkompetenz und Informationsgewinnung sowie eine ausgeprägte soziale Vernetzung im digitalen Bereich hervorgehoben. Gerade die Selbstfürsorgekompetenz der jungen Menschen wird von den Fachkräften hervorgehoben. „Wenn sie sich nur um sich selbst kümmern, können sie das total gut. Also die sind versorgt, die versorgen sich, die versorgen sich gegenseitig; auch in anderen Gruppen irgendwie, achten aufeinander. Da, wo sie das selbst machen, ist eine Kompetenz, die ich sehe. Die können sich alle total gut um sich selber kümmern“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 28). Die Jugendlichen können sich selbst wahrnehmen und für sich einstehen und Sorge tragen. Das beschreiben die Expert:innen häufig damit, dass die Jugendlichen artikulieren können, was sie „triggert“. „Wo so ein gesunder Egoismus (...) ja vielleicht da auch was Gelerntes ist, dann wirklich für sich zu sorgen, also im positiven Sinne“ (FG6_Jugendverband_Land, Absatz 39).

Gleichzeitig betonen die Befragten, dass sich Verantwortungsbereitschaft und Stärken der Jugendlichen vor allem dann entfalten, wenn sie motiviert, strukturiert unterstützt und von verlässlichen Bezugspersonen begleitet werden. Daraus lässt sich interpretieren, dass die Jugendlichen prinzipiell potenzialreich sind, jedoch auch klare Orientierung, ermutigende Vorbilder und authentische Erwachsene benötigen, um ihre Ressourcen nachhaltig in konstruktives Handeln zu überführen.

Die Einstellungen und Haltungen der jungen Menschen hingegen erscheinen für die Befragten ambivalent: Einerseits wird von Desinteresse und Gleichgültigkeit berichtet, andererseits von einer starken inneren Suche nach Sinn, Halt und Zugehörigkeit. Fehlende Verantwortungsübernahme wird dabei weniger als bewusste Verweige-

rung, sondern eher als Folge mangelnder Vorbilder, begrenzter Lernerfahrungen und unsicherer normativer Orientierung beschrieben: „Sie übernehmen keine Verantwortung, (...) vielleicht weil sie es nie gelernt haben“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 25).

Die Jugendlichen wirken damit weniger perspektivlos als vielmehr orientierungslos: Sie suchen nach festen Bezugspunkten, an denen sie ihre Werte, Ziele und Identitätsfragen ausrichten können.

3.2 Herausforderungen junger Menschen

Im Sozialverhalten werden zunehmende Polarisierungen sichtbar. Die Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben einerseits zurückgezogene, eher stille Jugendliche, andererseits Personen mit sehr auffälligen, konflikthaften und teils grenzüberschreitenden Verhaltensweisen: „Sozial mit Schwierigkeiten (...) von Konfliktlösungsproblemen bis hin zu Gewaltbereitschaft“ (EI6_Schulsozialarbeiterin_Großstadt, Absatz 5). Darüber hinaus wird mehrfach auf die besondere Art der Interaktionen, häufig einen „lauten, rüpeligeren“ Umgangston berichtet. Gleichzeitig verweisen die Beobachtungen auf ein Defizit an sozialer Übung und Empathie, das mit veränderten Kommunikationsformen, Individualisierung und einer stark digital geprägten Sozialisation in Zusammenhang gebracht wird. Dies führt dazu, dass Jugendliche häufiger Schwierigkeiten haben, Grenzen zu erkennen, Rücksicht zu nehmen und Konflikte konstruktiv zu bearbeiten.

3.2.1 Motivation und Engagement

Hinsichtlich Motivation, Engagement und Verbindlichkeit beschreiben die Expertinnen und Experten eine insgesamt geringe intrinsische Motivation, verbunden mit einer hohen Reaktionsbereitschaft auf persönliche Ansprache und konkrete Anreize: „Sie reagieren, wenn man sie anspricht“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Abs. 7). Dabei engagiert sich ein Teil von ihnen vielfältig und bringen sich in der Jugendarbeit ein.

„Ich erlebe Jugendliche, die hoch engagiert sind, die in zwölf Vereinen sind, Instrumente spielen, sich bei uns engagieren und das mit riesigem Eifern tun“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 6).

Wichtig für ihr Engagement ist in den Augen der Experten und Expertinnen dabei, dass sie wirklich wahr- und ernst genommen werden und partizipieren können: Sie haben das „[...] Bedürfnis mitzusprechen und mitzugestalten und auch gesehen zu werden“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 13). Dabei musste Mitgestaltung von den 13- bis 16-Jährigen erst gelernt werden.

„Ich fand es interessant, gerade nach Corona, dass die Jugendlichen Partizipation erst wieder lernen mussten. Die konnten das gar nicht. Als wir dann gesagt haben: ‚Gut, jetzt ist wieder alles möglich und wir können machen und das ist toll und ich gesagt habe Worauf habt ihr Bock? Wir haben hier Termine, die sind frei, Was wollt ihr machen? Denkt

mal, überlegt mal, worauf habt ihr Lust?‘, da kam nichts. Die hatten keine Ideen, Die wussten nichts und haben gesagt ‚Ja, weiß ich nicht. Sag uns doch einfach, was wir machen sollen. Dann können wir das vielleicht machen.‘“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt_Absatz 44)

Sobald Jugendliche eigene Ideen einbringen und Erfolgserlebnisse haben, zeigen sie sich durchaus begeisterungsfähig; zugleich wirken sie in ihren Entscheidungen häufig unentschlossen und wenig verbindlich. Mehrere Interviewpartner verweisen auf einen wahrgenommenen Wandel: Früher seien Jugendliche verbindlicher und leistungsbereiter gewesen, während heute Zielorientierung und Durchhaltevermögen eher brüchig erscheinen: „Ich habe immer mehr Schülerinnen und Schüler, die nicht wissen, was sie wollen“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 57). Auch die Teilnehmer:innen der Fokusgruppen beschreiben, dass Verbindlichkeit nachlässt, indem sich Jugendliche spät auf eine verbindliche Zusage einlassen.

Deutlich wird, dass Motivation stark über Beziehung, Beteiligung und erfahrbare Selbstwirksamkeit entsteht: Wo Jugendliche Gestaltungsmöglichkeiten erleben und sich gesehen fühlen, steigt ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und sich zu engagieren.

3.2.2 Grundsätzlich Überforderung

Ein zentrales Querschnittsthema ist nach Ansicht der Befragten die Überforderung durch komplexe Anforderungen und Reizüberflutung, welche deutlich mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen korreliert. Die Jugendlichen stehen gleichzeitig unter schulischem Leistungsdruck, erleben intensive soziale Vergleichsdynamiken und sind dauerhaft medial exponiert. Viele werden als emotional und kognitiv überfordert beschrieben, was sich in Unsicherheit und einem brüchigen Selbstbild äußert: „Sie kommen mit den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, nicht klar und sind in schwierigen Verunsicherungsphasen“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 7). Fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen gehen mit geringerer Zufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Leben einher und verstärken das Gefühl, den äußeren Erwartungen nicht gewachsen zu sein.

Die in den Interviews beschriebenen Herausforderungen und Belastungen zeigen sich vor allem in den Bereichen Schule, Sorgen und Ängste, Werte und Sozialverhalten. Schule und Lernen werden von vielen Jugendlichen als ambivalent erlebt: Einerseits als Pflicht, andererseits als deutliche Überforderung, insbesondere im Hinblick auf Leistungsdruck, soziale Interaktionen und den Vergleich mit anderen. Die Jugendlichen und ihre Eltern priorisieren die Schule. „Schule dominiert da alles“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 18) sagen die Fachkräfte. Sie nehmen wahr, dass Schule als „sehr, sehr negativ immer empfunden“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 16) wird. Diesbezüglich scheint es unumgänglich, den Einfluss der Lebenswelt Schule in der Kinder- und Jugendhilfe zu berücksichtigen. Hinzu kommen Zukunftsängste, Unsicherheiten in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Krisenerfahrungen in den Herkunftsfamilien: „Die Sorge um zu Hause [ist]

groß: Psychische Erkrankungen der Eltern spielen hier eine große Rolle und finanzielle Aspekte“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 95).

Die Expertinnen und Experten beobachten zudem eine Erosion herkömmlicher Wertevorstellungen inklusive einer Unklarheit über soziale Normen: Grenzen zwischen „richtig“ und „falsch“ erscheinen verschwommen, während die Fokussierung auf die eigenen Bedürfnisse zunimmt:

„Es gibt verschwimmende Grenzen zwischen richtig und falsch. Die haben sich extrem im Fokus: Wie geht es mir und sind meine Bedürfnisse befriedigt und alles, was danach kommt spielt eigentlich keine Rolle“ (EI7_Lehrerin_Kleinstadt, Absatz 65).

Auch beschreiben die Fachkräfte in den Fokusgruppen, dass es den Jugendlichen an Selbstständigkeit und eigenständiger Lösungskompetenz fehle.

„Ich habe das auch beobachtet mit diesem ‚nicht selbstständig‘. Die fragen ‚Darf ich Wasser mit nach oben nehmen?‘ Wir treffen uns jede Woche, und es ist okay, Wasser mitzunehmen. (...) Das ist immer so, wenn etwas von außen reinkommt, dass sie sich rückversichern müssen, ob es okay ist“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 28).

Die Jugendlichen bedürfen daher Unterstützung bei ihrer Verselbstständigung.

3.2.3 Wirkungen des Medienkonsums

In alledem wird der Medienkonsum in ausnahmslos allen Interviews als stark prägend und bisweilen suchtförmig beschrieben. Die Expertinnen und Experten beobachten bei einzelnen Jugendlichen deutliche Anzeichen von Abhängigkeit von digitalen Geräten, verbunden mit Einschränkungen in Lesekompetenz, Aufmerksamkeit, sprachlichem Ausdruck und motorischen Fähigkeiten.

„Ich finde, du siehst da schon absolute Suchterscheinungen bei Kindern, die eben süchtig nach diesem Gerät sind. Das zeigt sich in Suchterscheinung, Lesekompetenz, Aufmerksamkeit, Ausdruck in Sprache, in Schrift, Motorik etc. Das ist schon alles extrem eingeschränkt.“ (EI7_Lehrerin_Kleinstadt, Absatz 88).

Digitale Medien sind damit integraler Bestandteil des Jugendalltags, greifen aber tief in Verhalten, Entwicklung und Sozialisation ein: „Das beeinflusst ja schon Denken, Handeln, Leben, Tagesablauf. Also ich würde denken, dass die digitalen Medien den größten Einfluss auf Entwicklung und Verhalten haben“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 31).

Während die Jugendlichen sich selbstverständlich in digitalen Räumen aufhalten, entgeht den Fachkräften diese Welt teilweise. Jugendliche befinden sich parallel in analoger und digitaler Welt. Für Fachkräfte kann dies problematisch sein,

„dass wir also zwei Sachen merken, auch das mit den digitalen Lebensräumen und dass sie sich quasi gleichzeitig in zwei Räumen aufhalten, also physisch bei uns sind, aber digital gerade mit anderen Leuten ganz woanders sind“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 13).

Die Präsenz in den digitalen Räumen kann bei den Jugendlichen fast zu einer Rivalität der digitalen und analogen Lebenswelten führen. Die Fachkräfte sind nun herausgefordert, die Jugendlichen in beiden Welten zu begleiten.

„Das glaube ich ein bisschen mehr in den digitalen Raum verschoben hat und es für erwachsene Pädagoginnen gar nicht mehr so sichtbar ist, was eigentlich hinter den Türen passiert“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 36).

Die fließenden Grenzen zwischen digitaler und realer Welt machen es erforderlich, Jugendliche gezielt zu unterstützen, um negative Folgen wie Abhängigkeit, Reizüberflutung und Entwicklungsdefizite zu minimieren.

3.2.4 Mentale Gesundheit

Insgesamt wird die psychische Belastbarkeit und die damit verbundene Resilienz junger Menschen als gesunken beschrieben und stark von familiärer Begleitung abhängig gemacht.

„Da, wo keine Begleitung, wo wenig Begleitung stattfindet, nehmen wir wahr, dass die Belastbarkeit ganz gering ist. Insgesamt ist die Belastbarkeit geringer geworden. Kleinere Aufgaben werden zu einem Berg“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 39).

Die Interviewpartner:innen verweisen darüber hinaus auf eine Zunahme und Verdichtung psychischer Belastungen wie Depressionen, Essstörungen, Angststörungen oder selbstverletzendes Verhalten. Die Mitarbeitenden im Jugendverband beschreiben, dass sich die Begleitung von Jugendlichen, die mental belastet sind, verdichtet hat. So sagt eine Fachkraft, „dass zum Beispiel seelsorgerliche Gespräche über psychische emotionale Belastung zugenommen haben“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 10). Dabei ist den Fachkräften bewusst, dass sie nicht wissen können, ob die Anzahl an psychisch erkrankten Jugendlichen zugenommen hat oder ob sich das Bewusstsein dafür verändert hat. „Also ich empfinde das auch, dass soziale Probleme, psychische Probleme viel mehr zugenommen haben. Aber vielleicht sind wir auch viel sensibler mittlerweile. Also ich weiß es nicht.“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 12)

Im Umgang mit diesen psychischen Belastungen scheint es ein weiters Spannungsfeld zu geben: Werden einerseits viele dieser Themen nach wie vor tabuisiert und nicht offen angesprochen, so gibt es in der Zwischenzeit jedoch auch zahlreiche „Kinder, die in psychologischer Betreuung sind“ (EI8_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 69). Letztere wissen zumeist sehr gut, „worauf jetzt geachtet werden muss“ (EI7_Lehrerin_Kleinstadt, Absatz 122). Die beschriebene Ambivalenz erschwert aus unterschiedlichen Gründen die Unterstützung bzw. den Zugang zu weiterführenden Hilfsangeboten, insbesondere im Schulkontext.

3.3 Jugendliches Sozialverhalten

Jugendliches Sozialverhalten wird von den befragten Expert:innen in beiden Phasen als mangelhaft angesehen. Es erweist sich in mehreren Aspekten als problembehaftet. Als Sozialverhalten soll der Teil von sozialer Kompetenz verstanden werden, der sich in Verbundenheit und Anpassung – insbesondere in und an Gruppen – in fremdbezogenem, prosozialem, kooperativem Verhalten äußert (Perren et al. 2016, S. 91–92). Selbstbezogene soziale Kompetenz, wie Kontakte zu initiieren und sich durchzusetzen (Perren et al. 2016, S. 91), wird von den Expert:innen hingegen als eine Stärke der 13–16-Jährigen angesehen. Im Folgenden werden die Ichbezogenheit, die Ablösung von zu Hause und das prosoziale Handeln in Gruppen thematisiert.

3.3.1 Rauheit und Ichbezogenheit

Im sozialen Miteinander wird ein rauerer, oft verletzender Umgangston beschrieben, der von den Jugendlichen selbst häufig als ‚normal‘ oder ‚Spaß‘ interpretiert wird.

„Die Sprache der Jugendlichen hat sich total verändert in den letzten Jahren. Dem besten Freund werden die schlimmsten Ausdrücke an den Kopf geworfen. Das ist ja total normal und das ist ja nur Spaß.“ (EI6_Schulsozialarbeiterin_Großstadt, Absatz 24).

Parallel dazu verweisen die Befragten auf eine „Verrohung“ durch Gewaltvideos, Pornografie und andere drastische Medieninhalte, die von Jugendlichen als alltäglich erlebt werden, sie emotional und psychisch jedoch überfordern. Die Verwischung der Grenzen zwischen digitalen und analogen Räumen senkt Hemmschwellen und erleichtert Grenzverletzungen wie Mobbing oder beleidigende Kommunikation. In der Wahrnehmung der Expert:innen ermöglichen Online-Interaktionen Aussagen, die im direkten Gegenüber vermieden würden und Erfahrungen in digitalen Spielen können reale Aggressionsbereitschaft verstärken. Insgesamt wird beobachtet, dass sowohl im Kontext Schule wie auch in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe u. a. „das Thema Mobbing. Das sind auch zwei Themen, die es schon immer gab, die aber an Dramatik zugenommen haben“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Absatz 21). Die Grenzen einer Verrohung der Sprache, Mobbing wie Cybermobbing und psychischer Gewalt sind dabei fließend.

Auch wenn an dieser Stelle manche Beobachtungen ggf. auf erste Kausalitäten hinsichtlich des veränderten Sozialverhaltens hinweisen, gibt es keine lineare Erklärung, welche die Veränderungen adäquat zu begründen vermag. Es kann jedoch resümierend festgestellt werden: „Insgesamt ist es lauter, rüpeliger geworden. (...) Die sind es halt weniger geübt im Sozialen miteinander umzugehen.“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 29). Bezeichnenderweise leiden die jungen Menschen in Teilen selbst unter dem sich veränderten Interaktionsverhalten: „Die einen leiden unter dieser schwierigen sozialen Situation und die anderen, sage ich mal, sind ein Stück weit verroht.“ (EI6_Schulsozialarbeiterin_Großstadt, Absatz 22).

In alledem scheinen den Jugendlichen angemessene Umgangsstrategien zu fehlen, um sich in analogen und hybriden Räumen reflektiert, verantwortungsvoll und

sozialkompetent zu bewegen. Vielmehr bemängeln die Fachkräfte in den Fokusgruppen, dass die jungen Menschen eine starke Ichbezogenheit zeigen. Sie fokussieren auf sich selbst, können ihre Bedürfnisse gut artikulieren und für sich eintreten. Auf der anderen Seite können sie das zu gut, heißt, sie fordern sie vehement, fast schon rücksichtslos für sich ein.

„Aber das fällt mir unglaublich auf, also diese Ichbezogenheit auf der einen Seite und diese Lücke ... Also, es fehlt etwas, sie sagen, die wollen das, aber sie können es nicht füllen und nicht verstehen, aber sie kriegen nichts dafür. Also sie wissen nicht, wie sie es bekommen können und werden sehr hart und sehr fordernd“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 53).

So schließen die Expertinnen und Experten, dass die Ichbezogenheit der Jugendlichen sich negativ auf ihr Sozialverhalten auswirkt. Denn während sie für sich sorgen, vernachlässigen sie ihre soziale Mitwelt. „Also, da beobachten wir im Sozialverhalten schon, dass sich da was negativ verändert hat, auch an Kompetenzen, die da nicht mitgebracht werden und eine Ich-Fokussierung“ (FG2_Jugendsozialarbeit, Absatz 31). Diese Veränderungen im Sozialverhalten werden in verschiedenen Dimensionen deutlich.

3.3.2 Beziehungen im Nahbereich

Familie und Freundschaften bleiben trotz dieser Entwicklungen zentrale emotionale und soziale Anker. Zugleich wird deutlich, dass in vielen Familien kontinuierliche Gesprächspartner und verlässliche Präsenz fehlen – etwa, wenn Jugendliche niemanden vorfinden, dem sie sich von ihrem Schulalltag anvertrauen können: „Man kommt heim und da ist keiner zu Hause, dem man erzählen kann, wie es in der Schule war“ (EI3_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 380). Eltern sind laut den Fachkräften teilweise überfordert, mit den Problemen ihrer Kinder umzugehen, und sind somit keine Gesprächspartner.

„Ich glaube, das spielt auch mit rein, dass viele Jugendlichen oder Kinder auch nicht das Gefühl haben, dass die mit solchen Fragen an ihre Eltern herantreten können, weil die die Lebenswelt und die Lebenssituation halt auch nicht nachempfinden können bzw. nicht verstehen können“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 51).

Die jungen Menschen erleben sich immer wieder mit ihren Bedürfnissen, aber auch ihren Alltagssorgen als alleingelassen.

Demgegenüber stehen intensive Elternschaft und starke Familienbeziehungen. Eine Fachkraft benennt, „dass die Jugendlichen in dem Alter oftmals noch sehr eng mit ihren Eltern sind“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 12). Diese intensivierten und engen Familienbande haben häufig zur Folge, dass die Selbstständigkeit der Jugendlichen und ihre Ablösung vom Elternhaus verlangsamt und schwieriger wird. Die Expert:innen beschreiben, dass die intensive Sorge der Eltern es den Jugendlichen erschwert, eigenständig zu handeln.

„Also diese Ablösung von zuhause und der Schritt in die Selbstständigkeit: ich packe meine Tasche alleine, ich beziehe ein Bett oder solche Sachen. Vorher hatten wir ein, zwei,

drei Kinder, bei den ersten Fahrten nach Corona ... In der Altersgruppe hatten wir plötzlich rund um die Uhr mindestens zehn, wo wir auch die Eltern am Telefon hatten“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 11).

Insbesondere die Pandemie scheint sich auf die Eltern-Kind-Beziehungen der 13- bis 16-Jährigen ausgewirkt zu haben. „Gerade die Jüngeren hatten ja dann oftmals noch nicht mal mehr Möglichkeiten, sondern haben zu Hause mit ihren Eltern gegessen und irgendwas gemacht“ (FG6_Jugendverband_Land, Absatz 19). Durch die Lockdowns sind sie auf die Beziehungen innerhalb ihrer Familie zurückgeworfen worden, und diese sind so intensiver geworden.

Neben der Verselbstständigung beeinflusst das auch die Wahrnehmung und Inanspruchnahme von Räumen durch die Jugendlichen. Die 13- bis 16-Jährigen bleiben gerne zuhause. So sagt eine Fachkraft: „[...] dass auch gelernt wurde, ‚zu Hause kann ich es auch irgendwie aushalten‘ und haben es gelernt während der Pandemie.“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 17). Die Jugendlichen haben es aufgrund der Covid-19-Pandemie kaum gelernt, sich öffentliche Räume anzueignen und bleiben lieber in der gewohnten Umgebung ihres Zuhauses.

„Wir erleben das auch mit Kollegen, die aufsuchend arbeiten, dass wir hören, der Sozialraum ist stellenweise super leer. Dann fragt man die Jugendlichen ‚Wo seid ihr denn?‘ Und dann hören wir als Antwort ganz oft ‚Ja, ich bin einfach zu Hause und halte mich da auf‘“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 17).

Das hat Folgen für die Jugendarbeit. Einerseits sind die Jugendlichen seltener in öffentlichen Räumen anzutreffen und es braucht daher andere Zugänge zu jugendlichen Lebenswelten. Andererseits zeigt sich auch das Bedürfnis der Jugendlichen, dass Jugendarbeit „Safer Spaces“ ermöglicht und sie sich wohl und sicher fühlen können. Das Cocooning, der Rückzug auf die vertrauten häuslichen Räume und die fehlende Verselbstständigung führen laut den Expert:innen dazu, „dass diese Emanzipationsprozesse ja überhaupt nicht laufen. [...] das sind so Zeiträume, die dann fehlen könnten, indem man eben ausprobiert und so ein bisschen seine Grenzen testet [...]“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 77).

3.3.3 Beziehungen in Gruppen

Die 13- bis 16-Jährigen sind wenig vertraut im Umgang mit Gruppen von Gleichaltrigen. Diese Interaktionen haben während der Pandemie selten stattgefunden. So beobachten die Fachkräfte in allen Fokusgruppen, dass das Sozialverhalten in einer größeren Gruppe für viele der Jugendlichen noch unbekannt ist.

„Aber es gibt auch viele, die sind entweder in der Schule oder sie sind irgendwie online oder so, aber da ist sonst nicht mehr so viel. Also da fehlt vielleicht auch die Übung in einem Verein, in einer Gemeinschaft oder in anderen Bereichen noch soziale Kontakte zu haben oder sich in Gruppen zu behaupten. [...]“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Absatz 42).

Diese mangelnde Erfahrung in analogen Gruppenkontakten wirkt sich wiederholt auf Fahrten und Freizeiten mit Übernachtungen aus.

„Oh, ich bin zwei Wochen alleine von meinen Eltern getrennt in einer großen Gruppe.“
Was auch ein großes Problem ist. Es sind viele neue Menschen, die ich dort kennenlernen“
(FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 9).

In allen Fokusgruppen werden diese Erfahrungen von Heimweh, den Schwierigkeiten im Kennenlernen von anderen, im Zurechtfinden auf einer Freizeitmaßnahme und als neuartig im Gegensatz zu anderen Jugendgenerationen thematisiert. Die Expert:innen sehen, dass die „Gruppenfähigkeit“ (FG6_Jugendverband_Land, Absatz 12) bearbeitet werden muss, denn hier haben die Jugendlichen weniger Erfahrungen sammeln und dies erlernen können.

„Du fängst quasi wieder von Null an und so ist es glaube ich, auch beim Sozialverhalten so, dass man das noch mal neu üben muss und dass da jemand mehr sagen muss. [...] Deswegen sind ja diese Vorbilder, die weggebrochen sind wie der große Bruder, der Nachbar, höhere Klassen oder so ... das fiel ja, alles weg.“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 25).

Modelllernen durch Beobachtung und Nachahmen findet laut den Expert:innen während der Pandemie nicht durchgängig statt. Jugendarbeit ermöglicht den Jugendlichen nun wiederum Begegnungen mit gleichaltrigen und erwachsenen Vorbildern, an deren Modell sie lernen können. Darüber hinaus verlagern sich Interaktionen verstärkt in digitale Räume: Private Treffen nehmen ab. „Es finden keine oder kaum mehr private Treffen statt, sondern das Leben findet im digitalen Raum statt“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 11). Es ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungen die Qualität von Bindungen und Rückhalt beeinflussen. Für Entwicklungsprozesse bedeutet dies, dass wichtige Gelegenheiten zur gemeinsamen Reflexion, zur Aushandlung von Normen und zur emotionalen Stabilisierung seltener werden.

3.4 Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Expertinnen und Experten im Schulkontext

Mit Blick auf die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben zeigen sich nach Ansicht der Fachkräfte Lücken in mehreren Bereichen: Im Feld der Bildung werden Defizite und Versäumnisse deutlich, die sich unter anderem aus unterbrochenen Lernbiografien ergeben. Im Bereich Verselbstständigung lässt sich beobachten, dass Jugendliche Schwierigkeiten haben, Verantwortung eigenständig zu übernehmen, was ggf. ebenfalls mit erlebten Unterbrechungen und Brüchen in ihrer Entwicklungspraxis korreliert.

„Wenn wir von Unterbrechung und Lücken reden, die sie hatten, ist es ja fast logisch, dass da in der Selbstständigkeit Lücken und Brüche sind, das erlebe ich bei denen“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 65).

Gleichermaßen wird ebenfalls beobachtet, dass „Wenn die müssen, können die. Das heißt, wenn es keinen Anlass gibt, selbständig zu sein, wenn ich alles um mich herum serviert bekomme, dann sind die wirklich komplett gar nicht selbständig. (...) Wenn die gefordert werden, können die aber selbständig sein.“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 49). Als in der Covid-19-Pandemie sozialisierte Jugendliche sind sie weniger geübt in Peer-to-Peer Kontakten und brauchen daher immer wieder die Unterstützung durch erwachsene Vorbilder.

„Ich glaube, dass diese Gruppe, die damals nach Corona kam und dieses Alter hat, dass denen das fehlt. Ich sehe das zum Beispiel auch beim Thema Alkoholkonsum. Man hat früher immer viel gelernt von den anderen. Du wusstest, okay, die passen ein bisschen auf dich auf und die sagen dir okay, jetzt ist mal Feierabend. Und wir hatten zum Beispiel so eine Clique, die sind einmal alle im Krankenhaus gewesen, weil denen das auch fehlt. Also Vorbilder“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 25).

Bei der Selbstpositionierung wirken viele Jugendliche nach außen hin fordernd, wenn es um gemeinsame Anliegen geht, sind aber unsicher, sobald es um eigene Wünsche, Bedürfnisse und Lebensziele geht. Dies hängt in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten auch mit einem veränderten Erziehungsstil der Eltern zusammen.

„Ich erlebe Eltern, die helikoptermäßig/rasenmähermäßig sind, die ihren Kindern nicht erlauben, zu lernen, Verantwortung zu übernehmen oder Bewusstsein zu entwickeln, weil sie ihnen alles aus dem Weg räumen und damit auch die Chancen, Grenzerfahrungen zu machen“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 25).

Auch hier gibt es jedoch Indikatoren, aus denen sich der Rückschluss ergibt, dass im Kontext eines arrangierten Lernsettings viel möglich ist: „Wenn man sich die Zeit nimmt und die Kinder merken, man will wirklich hören, was sie denken, dann können die sich argumentativ vertreten“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 47).

Schließlich wird betont, dass Sicherheit und verlässliche Bindungen zentrale Voraussetzungen dafür sind, dass Jugendliche sich selbst verorten können – also Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Was kann ich?“ finden.

Zusammenfassend deuten die Erkenntnisse der Interviews auf eine Generation hin, die in einem komplexen Spannungsfeld aufwächst: Reich an Potenzialen, aber eingebettet in verdichtete Anforderungen, mediale Überforderungen, brüchige Wertorientierungen und teilweise instabile Beziehungsstrukturen. Für pädagogische und sozialarbeiterische Angebote ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Räume für Beziehung, Orientierung, Selbstwirksamkeit und Medienkompetenz systematisch zu stärken, um Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben wirksam zu unterstützen.

4 Kooperative Begleitung Jugendlicher im institutionellen Kontext aus Sicht der Befragten

Die kooperative Begleitung Jugendlicher im schulischen Kontext gewinnt vor dem Hintergrund zunehmender sozialer, emotionaler und entwicklungsbezogener Herausforderungen an Bedeutung. Schule wird dabei nicht mehr ausschließlich als Ort der Wissensvermittlung verstanden, sondern zunehmend als Raum ganzheitlichen Lernens, in dem neben kognitiven auch soziale und personale Kompetenzen gefördert werden sollen (Peter 2016, S. 66). Diese erweiterte Erwartungshaltung wirft zugleich Fragen nach Zuständigkeiten, professionellen Rollen und der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure auf.

Insbesondere der Schulsozialarbeit kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Sowohl die wissenschaftliche Literatur als auch die Aussagen der befragten Expert:innen verweisen auf ihre Funktion als niedrigschwellige Anlaufstelle für Rat, Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Im Zuge dessen problematisiert der 17. Kinder- und Jugendbericht dabei die Frage, ob Schulsozialarbeit primär der Unterstützung schulischer Prozesse dient oder – entsprechend dem Auftrag nach § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII – vorrangig auf die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung junger Menschen ausgerichtet ist. Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in der Praxis wider.

Die Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragung machen deutlich, dass viele Jugendliche mit Verunsicherungen im Sozialverhalten, Schwierigkeiten in der Konfliktlösung sowie eingeschränkten Konzentrations- und Verarbeitungsfähigkeiten konfrontiert sind. Defizite im sozialen Lernen, fehlende Routinen des Miteinanders und Lücken in grundlegenden sozialen Kompetenzen werden von den Interviewpartner:innen als prägend für den schulischen Alltag beschrieben. Vor diesem Hintergrund wird Schule sowohl als Belastungs- als auch als potenzieller Entwicklungsraum wahrgenommen.

Kooperative Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, Streitschlichtungsprogramme oder das Fach Soziales Lernen werden als Möglichkeiten benannt, soziale Kompetenzen im schulischen Setting zu fördern. Dabei zeigen die Interviews jedoch auch Grenzen schulischer Ressourcen auf: Die Förderung sozialer Kompetenzen wird vielfach als integraler Bestandteil des alltäglichen Unterrichts verstanden, ohne dass zusätzliche strukturelle Angebote zur Verfügung stehen. Gleichzeitig wird betont, dass die freiwillige Beteiligung der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt und nicht alle Angebote gleichermaßen angenommen werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint Schulsozialarbeit als vermittelnde Instanz zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Unterstützungssystemen besonders relevant. Jenseits der benannten Aufgaben wird die Bedeutung der Sozialarbeitenden als kon-

stante Bindungspersonen hervorgehoben, die Jugendlichen Orientierung, Stabilität und „Oasen“ im belasteten Schulalltag bieten können.

Das vorliegende Kapitel widmet sich daher der Analyse der kooperativen Begleitung Jugendlicher im Zusammenspiel von Schule, Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe. Ziel ist es, auf Grundlage der Experteninterviews und der einschlägigen Literatur zentrale Herausforderungen, Praxisformen und Gelingensbedingungen dieser Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

4.1 Schule und Schulsozialarbeit

4.1.1 Subjektorientierte (erste) Hilfe

Die Ergebnisse der Experteninterviews verdeutlichen, dass Schule und Schulsozialarbeit insbesondere als niedrigschwellige Orte subjektorientierter erster Hilfe wahrgenommen werden. Zentral ist dabei eine Haltung, die auf Beziehung, Zugänglichkeit und individuelle Zuwendung ausgerichtet ist. Mehrere Interviewpartner:innen betonen, dass wirksame Unterstützung weniger über formalisierte Angebote, sondern vielmehr über eine wertschätzende, nicht hierarchische Beziehungsgestaltung erfolgt. So wird hervorgehoben: „Nicht so von oben herab, sondern einfach so, sich da wirklich Zeit nehmen, das glaube ich das Wichtigste.“ (EI3_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 768).

Diese subjektorientierte Unterstützung zeigt sich insbesondere in der kontinuierlichen Präsenz und Ansprechbarkeit von Schulsozialarbeitenden. Die Beziehung zu den Jugendlichen wird als bewusst aufgebautes „soziales Kapital“ beschrieben, das Vertrauen schafft und die Inanspruchnahme von Hilfe erleichtert:

„Also die Beziehung zu haben, du kannst jederzeit kommen und was sagen, wenn du irgendwas hast (...) gerade dieses Ansprechbarsein und auch drauf zuzugehen, also ich bin in der Schule präsent, ich laufe manchmal einfach durch die Flure.“ (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 338).

Die Schulsozialarbeit fungiert dabei als vertrauliche Anlaufstelle, die nicht nur in akuten Krisen, sondern auch bei alltäglichen Belastungen kontaktiert wird.

Einzelfallbezogene Interventionen gewinnen insbesondere dann an Bedeutung, wenn wiederkehrende Problemlagen wie Mobbing, Diskriminierung oder aggressives Verhalten auftreten. In solchen Fällen wird die gezielte Arbeit mit einzelnen Jugendlichen als entscheidend beschrieben, wobei die Beziehungsebene als zentrales Wirkmedium gilt: „Dann ist die Einzelperson die, die ich ranhole und dann ist die Beziehungsebene die entscheidendste.“ (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 366). Ergänzt wird diese Arbeit durch Elterngespräche, individuelle Förderung sowie beratende und begleitende Gespräche. Deutlich wird zudem, dass engagierte Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende eine Schlüsselrolle übernehmen, indem sie Schülerinnen und Schüler individuell „abholen“ und zwischen pädagogischer Förderung und sozialer Unterstützung vermitteln.

4.1.2 Entwicklung des Sozialverhaltens

Ein weiterer zentraler Aufgabenbereich von Schule und Schulsozialarbeit liegt in der Förderung und Entwicklung sozialen Verhaltens. Die Interviewaussagen machen deutlich, dass bei vielen Jugendlichen erhebliche Defizite in grundlegenden sozialen Kompetenzen wahrgenommen werden. Diese betreffen unter anderem Perspektivübernahme, Impulskontrolle und den respektvollen Umgang miteinander. Ein Interviewpartner beschreibt dies eindrücklich:

„Das, was sie in der Entwicklung von der ersten bis in die dritte Klasse hatten, das ist zum Großteil nicht mehr da (...) die Unfähigkeit sich 45 Minuten zu konzentrieren, die Unfähigkeit zu wechseln, die Unfähigkeit, andere ausreden zu lassen.“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 70).

Soziales Lernen findet dabei nicht ausschließlich in formalisierten Settings statt, sondern wird als alltäglicher Prozess im schulischen Kontext verstanden. Insbesondere informelle Situationen, wie etwa gemeinsames Essen oder außerunterrichtliche Begegnungen, werden als Gelegenheiten für soziales Kompetenztraining benannt (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 74). Gleichzeitig wird betont, dass soziale Kompetenzen vor allem durch kontinuierliches Miteinander und gemeinsame Aktivitäten entwickelt werden: „Ich finde alle Möglichkeiten, die man da anbietet, wo die wirklich auch als Gruppe wahrgenommen werden, da lernen sie auch Sozialkompetenzen.“ (EI3_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 690–692).

Die Aufarbeitung sozialer Kompetenzen wird auf Seiten der Lehrkräfte vielfach als selbstverständlicher Bestandteil des schulischen Alltags beschrieben: „Die Sozialkompetenzen aufzuarbeiten, das ist das normale Geschäft, was Tag für Tag passiert, wenn man sie als Klasse trifft.“ (EI3_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 680–682). Gleichzeitig wird deutlich, dass hierfür häufig keine zusätzlichen zeitlichen oder strukturellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Insbesondere im Bereich der Konfliktlösung sehen die Befragten einen hohen Unterstützungsbedarf, der teilweise als Rückschritt erlebt wird: „Wir müssen wieder ganz von vorne anfangen (...) wie erkenne ich bei anderen Gefühle, wie könnte ich reagieren.“ (EI5_Schulsozialarbeiterin_Großstadt, Absatz 52).

4.1.3 Grenzen der Unterstützungsmöglichkeiten

Neben den vielfältigen Unterstützungsleistungen werden in den Interviews auch deutlich die Grenzen schulischer und schulsozialarbeiterischer Hilfe benannt. Eine zunehmende Verdichtung von Problemlagen führt bei den Fachkräften zu Belastung und Überforderung. So beschreibt eine Interviewpartnerin: „Wenn natürlich viele solche Baustellen auf einen zukommen (...) dann stumpft man natürlich ein bisschen ab (...) weil man einfach die Energie nicht mehr hat.“ (EI7_Lehrerin_Kleinstadt, Absatz 70). Insbesondere leichte bis mittlere Problemlagen laufen Gefahr, im schulischen Alltag nicht ausreichend bearbeitet zu werden.

Als zentrale Begrenzungsfaktoren werden strukturelle, personelle und finanzielle Ressourcen genannt (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 945). Fehlende personelle Ausstattung, begrenzte Budgets und unzureichende Ganztagsstrukturen erschwe-

ren eine kontinuierliche Begleitung erheblich: „Hat man das aber nicht (...) kann man dem kaum begegnen und vieles geht unter.“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 27). Hinzu kommt, dass Schulen im Halbtage weniger Einblicke in die Lebenslagen der Jugendlichen erhalten und Problemlagen teilweise verborgen bleiben.

Besonders deutlich treten die Grenzen schulischer Unterstützung bei komplexen psychosozialen Problemlagen zutage. In solchen Fällen bleibt das Handeln von Schule bzw. den angestellten Schulsozialarbeitenden häufig auf die Rolle der Vermittlung bzw. einer Bitte an die Eltern beschränkt: „Versuchen Sie irgendwo therapeutische Hilfe zu bekommen, aber ich kann ihnen auch sagen, mindestens ein halbes Jahr, manchmal sogar länger, bis irgendwas passiert“ (EI6_Schulsozialarbeiterin_Großstadt, Absatz 20). Diese langen Wartezeiten werden als dramatisch empfunden, da sie die Handlungsmöglichkeiten von Schule und Schulsozialarbeit nicht nur stark limitieren, sondern vielmehr die ersten Unterstützungsleistungen aus dem schulischen Kontext konterkarieren.

Darüber hinaus werden fehlende Akzeptanz und Kooperation seitens einiger Eltern sowie eine nur bedingte fachliche Ausbildung einzelner Akteure als weitere Begrenzungsfaktoren benannt (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 330). Insgesamt zeigen die Aussagen, dass Schule und Schulsozialarbeit zwar zentrale Orte der Unterstützung darstellen können, ihre Wirksamkeit jedoch maßgeblich von strukturellen Rahmenbedingungen und der Einbettung in weiterführende Hilfesysteme abhängt.

4.2 Kinder- und Jugendhilfe

4.2.1 Gestaltung sicherer Orte

Die qualitative Analyse der Fokusgruppeninterviews verdeutlicht, dass die Kinder- und Jugendarbeit in besonderer Weise als Ort der Sicherheit, Verlässlichkeit und Entlastung verstanden wird. Vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Krisenerfahrungen wird die Schaffung sogenannter „Safer Spaces“ als zentrale Aufgabe der KJH beschrieben. Diese sicheren Orte ermöglichen es Kindern und Jugendlichen, sich ohne Leistungsdruck, Bewertung oder permanente Anforderungen aufzuhalten und sich als Peergroup zu erleben. So wird betont, dass Jugendliche „Räume und Zeit brauchen, um sich als Peergroup zu identifizieren und sich dort austauschen zu können“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Absatz 46).

Sicherheit wird dabei nicht allein räumlich verstanden, sondern vor allem relational und atmosphärisch. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sollen Verlässlichkeit ausstrahlen und als konstante Ankerpunkte fungieren: „Wir sind verlässlich, wir sind da, wir sind immer ansprechbar“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 15). Mehrere Befragte beschreiben die Einrichtungen als eine Art „zweites Zuhause“, in dem Ausgrenzungserfahrungen reduziert und Zugehörigkeit unabhängig von Herkunft, Behinderung oder Lebenslage ermöglicht werden (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 33).

Ein zentrales Element sicherer Orte besteht zudem darin, Jugendlichen bewusst Räume des Rückzugs und der Entschleunigung zu eröffnen. Die Interviews zeigen eine deutliche Sensibilität gegenüber der Überforderung vieler junger Menschen durch Schule, Krisendiskurse und permanente Reizüberflutung. Entsprechend wird gefordert, Phasen des „Chillens“ und Nichtstuns nicht als Defizit, sondern als notwendige pädagogische Ressource anzuerkennen: „Einfach mal chillen (...) ohne dass sie da irgendeinen Bildungskontext haben“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 70). Die Gestaltung sicherer Orte bedeutet somit auch, Lebenswelten ernst zu nehmen und Räume zuzulassen, in denen Jugendliche willkommen sind, ohne etwas leisten zu müssen.

4.2.2 Generierung von gemeinschaftsstiftenden Settings

Eng mit der Gestaltung sicherer Orte verknüpft ist die Bedeutung von Gemeinschaft als zentrales Wirkprinzip der Kinder- und Jugendarbeit. Die Interviews verdeutlichen, dass Gemeinschaftserfahrungen für viele Jugendliche einen Ausgleich zu Vereinsamung, Ohnmachtserfahrungen und sozialer Fragmentierung darstellen. Kinder- und Jugendarbeit wird als Ort beschrieben, an dem Gemeinschaft aktiv aufgebaut, getragen und reflektiert wird: „Eine Gemeinschaft aufbauen, die trägt und stützt (...) in der ich mit meiner Schwäche aufgehoben bin“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 96).

Gemeinschaft wird dabei nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern als pädagogische Aufgabe verstanden. Hauptamtliche Fachkräfte fungieren als Ansprechpersonen, vermitteln Unterstützung bei psychischen Belastungen und fördern zugleich solidarische Strukturen unter Jugendlichen: „Jugendliche können sich auch gegenseitig stützen (...) andere zu supporten“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 96). Besonders alltägliche Rituale wie gemeinsames Essen werden als zentrale Momente gemeinschaftlicher Erfahrung hervorgehoben: „Die Gemeinschaft beim Essen ist oft zentral“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 98).

Gemeinschaftliche Erfahrungen werden zudem durch bewusste medienfreie Zeiten, Freizeiten und gruppenbezogene Herausforderungen intensiviert. Ein Beispiel hierfür ist der freiwillige Handyverzicht während einer Jugendfreizeit, der zu intensiverem Miteinander führte: „Wenn alle das Handy abgeben, ist es überhaupt kein Problem“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 72). Solche Erfahrungen stärken Zugehörigkeit und fördern soziale Nähe jenseits digitaler Kommunikation.

4.2.3 Kinder- und Jugendhilfe als Trainingsfeld der individuellen Kompetenzentwicklung

Die Kinder- und Jugendarbeit wird von den Befragten explizit als lebenspraktisches Trainingsfeld beschrieben, in dem soziale Kompetenzen eingeübt, Konflikte bearbeitet und Handlungsspielräume erprobt werden können. Anders als im schulischen Kontext bietet die KJH dabei Freiwilligkeit, informelle Lernsettings und größere Rollenflexibilität. Jugendliche können sich jenseits schulischer Zuschreibungen erleben: „Die lassen ihre Rollen aus der Schule hier teilweise zurück“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 35). Wesentlich ist dabei das bewusste Zulassen von Leerlauf, Langeweile und

offenen Situationen, in denen Jugendliche eigene Ideen entwickeln müssen: „Lange- weile auch mal aushalten, um daraus Kreativität erwachsen zu lassen“ (FG1_Schulso- zial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 80). Gleichzeitig wird die Einübung von Konfliktfähigkeit als pädagogischer Auftrag verstanden. Fachkräfte betonen ihre Vor- bildfunktion im Umgang mit Konflikten und Grenzen: „Benehmen, was du ignorierst, ist Benehmen, was du tolerierst“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 24).

Die KJH wird dabei als ergänzender Lernort zur Schule verstanden, insbesondere im Bereich der Konfliktlösung und sozialen Aushandlung. Mehrere Befragte äußern die Einschätzung, dass Jugendliche grundlegende Problemlösestrategien erst wieder erlernen müssen und dass dies außerhalb schulischer Leistungslogiken besonders gut möglich ist (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 27).

Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit

Ein zentrales Wirkfeld der Kinder- und Jugendarbeit liegt in der Förderung von Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit. Die Interviews zeigen, dass viele Jugendliche insbe- sondere nach pandemiebedingten Einschränkungen Schwierigkeiten haben, sich als wirksam, kompetent und anerkannt zu erleben. Kinder- und Jugendarbeit setzt hier bewusst auf Akzeptanz, Zugehörigkeit und wiederholte positive Erfahrungen: „Du bist so wie du bist richtig und das ist gut, dass du hier bist“ (FG1_Schulsozial-/Jugendver- bandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 66). Selbstwert wird dabei nicht als einmalige Botschaft, sondern als kontinuierlich erfahrbare Haltung beschrieben, die erlebbar sein muss: „Das muss erlebt werden, das muss gefühlt werden“ (FG1_Schulsozial-/Jugendver- bandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 66). Selbstwirksamkeit entsteht insbesondere durch das schrittweise Übernehmen von Verantwortung und das Erleben eigener Handlungskom- petenz: „Selbstwirksamkeit trainieren (...) Schrittlchen für Schrittlchen begleiten“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 83).

Die Befragten betonen, dass Selbstwirksamkeit immer eines Rahmens bedarf, in- nerhalb dessen Jugendliche eigenständig handeln können: „Einen gewissen Rahmen brauchen sie immer“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 89). Die Herausforde- rung besteht dabei darin, zwischen notwendiger Struktur und pädagogischer Kontrolle einerseits sowie Autonomie und Gemeinschaft andererseits zu balancieren.

Selbstpositionierung und Partizipation

Schließlich kommt der Förderung von Selbstpositionierung und Partizipation eine zentrale Bedeutung zu. Die Interviews zeigen deutlich, dass Partizipation für viele Ju- gendliche – insbesondere nach der Corona-Pandemie – kein selbstverständlicher Pro- zess mehr ist, sondern aktiv erlernt werden muss: „Partizipation mussten diese Leute lernen“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 39). Gerade Jugendliche mit be- lasteten Bildungs- und Familienbiografien benötigen niedrigschwellige Zugänge, um eigene Interessen zu artikulieren und Beteiligung zu erfahren.

Kinder- und Jugendarbeit reagiert darauf mit projektorientierten, offenen For- maten, die kurzfristige Beteiligung ermöglichen und Verbindlichkeit schrittweise auf- bauen, da „Jugendliche Partizipation erst wieder lernen mussten“ (FG4_Jugendsozial-

arbeit_Mittelstadt, Absatz 44). Fachkräfte berichten, dass Jugendliche zunächst Unsicherheit, Angst und Zurückhaltung zeigen, Partizipation jedoch mit zunehmender Erfahrung wächst. Zugleich wird betont, dass Partizipation immer in Verbindung mit Verlässlichkeit, Orientierung und Begleitung steht. Jugendliche sollen sich ausprobieren dürfen, Fehler machen und Positionen entwickeln, ohne sanktioniert zu werden: „Ich kann mich ausprobieren und kann auch mal was Falsches sagen“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 25). Die KJH übernimmt hierbei eine wichtige Orientierungsfunktion, indem sie Komplexität reduziert, Vorbilder bietet und Räume für Aushandlung schafft.

Insgesamt zeigt sich die Kinder- und Jugendarbeit als zentraler Entwicklungsraum, der Sicherheit, Gemeinschaft, Orientierung und Beteiligung miteinander verbindet. Sie ergänzt schulische und familiäre Kontexte durch lebensweltnahe, freiwillige und beziehungsorientierte Angebote und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur kooperativen Begleitung Jugendlicher.

4.2.4 Orientierungsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe

Die empirischen Daten zeigen deutlich, dass Kinder- und Jugendarbeit für viele Jugendliche zunehmend eine zentrale Orientierungsfunktion übernimmt. Diese Funktion gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verdichtungen, familiärer Belastungslagen sowie brüchiger Bildungs- und Sozialisationsprozesse an Bedeutung. Fachkräfte beschreiben ihre Aufgabe dabei explizit als Reduktion von Komplexität und als strukturgebende Begleitung: „Wir versuchen manchmal auch, die Komplexität, die die Welt gewonnen hat, ein Stück weit zu reduzieren“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 46). Orientierung wird damit nicht als normative Vorgabe verstanden, sondern als unterstützende Struktur, die Jugendlichen ermöglicht, sich in einer als überfordernd erlebten Lebenswelt zu verorten.

Im Vergleich zur Zeit vor der Corona-Pandemie wird die Orientierungsleistung der Kinder- und Jugendarbeit von den Befragten als deutlich intensiviert beschrieben. Jugendliche erleben demnach vermehrt, dass auch ihre Eltern stark belastet sind und selbst Orientierung verlieren:

„Wir haben eine ganz andere Ankerfunktion als vor der Coronazeit, weil die erleben, dass Eltern auch belastet sind. Die beschäftigen sich mit ganz anderen Themen“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 15).

Kinder- und Jugendarbeit fungiert hier als stabiler Referenzrahmen, der emotionale Sicherheit bietet und verlässliche Bezugspunkte bereitstellt.

Orientierung entsteht dabei weniger durch formalisierte Angebote als durch situative, alltagsnahe Interaktionen. Fachkräfte betonen, dass richtungsweisende Impulse häufig informell erfolgen – „zwischen Tür und Angel“ – und dann wirksam werden, wenn sie an die eigenen Fragen der Jugendlichen anschließen:

„Dann lassen sich Jugendliche auch noch was sagen (...) wenn das quasi von denen selbst kommt (...) dann kann man denen quasi Orientierung und so eine Reling an die Hand geben“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 45).

Diese Beschreibung lässt sich theoretisch als subjektorientierte Begleitung im Sinne lebensweltlicher Sozialpädagogik deuten, bei der Orientierung nicht verordnet, sondern gemeinsam entwickelt wird.

Besondere Relevanz erhält die Orientierungsfunktion im Hinblick auf fehlende oder unterbrochene informelle Lernprozesse, etwa durch die pandemiebedingten Einschränkungen. Mehrere Befragte verweisen auf Defizite im Lernen von sozialen Regeln, Risikoeinschätzung und Selbstregulation, die früher stärker in Peergruppen vermittelt wurden:

„Man hat früher immer viel gelernt von den anderen. (...) Wir hatten zum Beispiel so eine Clique, die sind einmal alle im Krankenhaus gewesen, weil denen das auch fehlt. Also Vorbilder“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 25).

Orientierung wird hier als sozialer Lernprozess sichtbar, der wesentlich über Vorbilder funktioniert – sowohl über ältere Jugendliche als auch über Fachkräfte.

Darüber hinaus wird die Vorbildfunktion der Fachkräfte von den Befragten explizit hervorgehoben. Jugendliche orientieren sich nicht nur an expliziten Regeln, sondern insbesondere am beobachtbaren Handeln der Erwachsenen: „Wie wir miteinander umgehen und auch im Team miteinander umgehen (...) das färbt auf die Kinder total ab“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 60). Authentizität und eine reflektierte professionelle Haltung werden dabei als zentrale Qualitätsmerkmale benannt: „Das ist tatsächlich vielleicht mit das Wichtigste an der Arbeit, selbst authentisch zu sein“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 60). Orientierung entsteht somit nicht allein durch Anleitung, sondern durch gelebte Werte und konsistentes Handeln.

Ein weiterer Orientierungsrahmen ergibt sich aus klaren, nachvollziehbaren Regeln, die Sicherheit vermitteln und Grenzen transparent machen. Fachkräfte beschreiben, dass Jugendliche gerade vor dem Hintergrund als chaotisch erlebter schulischer Kontexte die Klarheit und Verlässlichkeit der Kinder- und Jugendarbeit schätzen: „Bei uns gibt es da klare Regeln (...) und das ist der Grund, warum sie sich bei uns so krass sicher fühlen“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 14). Entscheidend ist dabei die Nachvollziehbarkeit der Regeln: „Alle Regeln, die nicht nachvollziehbar sind, kannst du knicken“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 59). Orientierung wird hier als Balance zwischen Struktur und Autonomie sichtbar.

Zusammenfassend lässt sich die Orientierungsfunktion der Kinder- und Jugendarbeit als zentrale lebenspraktische Unterstützungsleistung beschreiben. Sie bietet Jugendlichen in einer komplexen und oft widersprüchlichen Lebenswelt verlässliche Bezugspunkte, gelebte Vorbilder und strukturierende Rahmenbedingungen. Orientierung entsteht dabei nicht durch Belehrung, sondern durch Beziehung, Haltung und gemeinsam geteilte Praxis und wird so zu einem wesentlichen Bestandteil des lebenspraktischen Trainingsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit.

4.2.5 Beziehungsarbeit und bedarfsorientierte Angebote

Die Auswertung der Fokusgruppeninterviews macht deutlich, dass Beziehungsarbeit das zentrale Fundament der Kinder- und Jugendarbeit darstellt und zugleich die Voraussetzung für eine wirksame, bedarfsorientierte Angebotsgestaltung bildet. Beziehungen fungieren dabei nicht nur als methodisches Mittel, sondern als eigenständige pädagogische Leistung, über die Orientierung, Unterstützung und Entwicklungsimpulse überhaupt erst möglich werden.

Die Befragten beschreiben übereinstimmend, dass viele Kinder und Jugendliche grundlegende Erfahrungen im Umgang mit Konflikten, Problemlösestrategien und Verlässlichkeit nicht oder nur unzureichend erwerben konnten. Beziehungsarbeit übernimmt hier eine kompensatorische Funktion, indem sie Lern- und Entwicklungsprozesse erneut ermöglicht:

„Also, die müssen das wirklich wieder lernen, dass man das Problem auf irgendwie lösen kann und immer wieder nachfragt und dem nachgeht. Dazu braucht es Beispiele, es braucht Vorbilder, sowohl Erwachsene, als auch ältere Jugendliche, die zeigen, wie es aussehen kann“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 28–29).

Verlässliche Beziehungen werden dabei als zentrale Ressource beschrieben. Fachkräfte verstehen sich explizit als konstante Bezugspersonen, die auch in Krisen oder nach Regelverstößen erreichbar bleiben: „Wir sind verlässlich, wir sind da, wir sind immer ansprechbar. Und wenn ein Tag nicht gut war, kommt der nächste Tag. Dann fangen wir wieder von vorne an“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 15). Diese Form der Beziehungskontinuität hebt sich bewusst von sanktionierenden Logiken ab und stärkt Vertrauen sowie Bindung. Beziehungsarbeit vollzieht sich dabei nicht ausschließlich in formellen Settings, sondern vor allem in informellen Situationen des Alltags. Jugendliche nutzen die Einrichtungen als Orte der Rückversicherung und Reflexion eigener Entscheidungen: „Dass die einfach immer wieder kommen zum Quatschen, um sich rückzuversichern, ob das gerade der Weg für sie ist, den sie sich selbst überlegt haben“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 45). Gerade diese niedrigschwelligen Begegnungen „zwischen Tür und Angel“ entfalten eine hohe pädagogische Wirksamkeit.

Die Interviews verdeutlichen, dass eine positive Beziehungsarbeit untrennbar mit der Atmosphäre der Einrichtungen verbunden ist. Gemeinschaftserlebnisse, gemeinsame Aktivitäten und eine wertschätzende Grundhaltung schaffen Räume, in denen Zugehörigkeit erfahrbar wird: „Und es macht Spaß und es bilden sich auch viele Kontakte dann, wenn die Leute erstmal sich so eingelassen haben“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 49). Zentral ist dabei die Haltung der Fachkräfte, jungen Menschen unabhängig von Leistung oder Verhalten Anerkennung zu vermitteln: „Sondern wie wir jungen Menschen begegnen und sagen: Du bist richtig, schön, dass du da bist“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 65). Diese Haltung ist eng verbunden mit einer zweckfreien Präsenz: „Jugendarbeit hat das Angebot, zuzuhören, also Zeit zu nehmen, zuzuhören und zweckfrei da zu sein. Es geht um die Menschen und um die Beziehungen“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 66).

Im Zuge dessen bildet Beziehungsarbeit die Grundlage für eine bedarfsorientierte Angebotsentwicklung. Die Daten zeigen, dass viele Jugendliche Angebote nicht eigenständig nutzen können, sondern gezielte Ansprache und passgenaue Formate benötigen: „Die brauchen konkrete Ansprache, konkrete Angebote und die müssen auch auf Personen zugeschnitten sein“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 15). Zentrale Bezugspunkte der Bedarfsorientierung sind dabei grundlegende körperliche und soziale Bedürfnisse. Angebote wie gemeinsames Kochen, Bewegung oder sportliche Aktivitäten werden bewusst genutzt, um Alltagskompetenzen zu fördern und Selbstwahrnehmung zu stärken: „Also Essen und Bewegung sind die Grundbedürfnisse bei unseren Kindern und Jugendlichen“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 14). Besonders sportliche Formate bieten Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche, die im schulischen Kontext als auffällig gelten: „Gerade durch Sport ..., dass wir da noch mal gucken, ganz bedürfnisorientiert, ‚Was brauchen Sie denn, wo stehen wir jetzt gerade?‘“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 39).

Gleichzeitig wird betont, dass Bedarfsorientierung sowohl Gemeinschaft als auch individuelle Rückzugsräume umfassen muss: „Dass man mal für sich sein kann, unterstützt werden kann, aber auch Gruppen so zu begleiten, dass die ein gutes Miteinander finden“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 79). Diese Balance erfordert hohe Flexibilität in der Angebotsgestaltung und entsprechende personelle Ressourcen: „Dass wir eben in unserer Arbeit so flexibel sind, auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 80).

Die Interviews verdeutlichen, dass gelingende Beziehungsarbeit und bedarfsorientierte Angebote maßgeblich von der professionellen Haltung der Fachkräfte abhängen. Authentizität, Wertschätzung und Ressourcenorientierung werden als zentrale Gelingensbedingungen beschrieben: „Die Ressourcen der Kinder zu entdecken (...) denn viele haben super Ressourcen und die werden nicht entdeckt“ (FG4_Jugendsozialarbeit_Mittelstadt, Absatz 49). Besonders hervorgehoben wird die Notwendigkeit, sich ernsthaft für die Lebenswelten junger Menschen zu interessieren – auch jenseits traditioneller pädagogischer Deutungsmuster. Digitale Räume werden als zentrale Sozialräume identifiziert, in denen Konflikte, Zugehörigkeit und Identitätsarbeit stattfinden: „Das muss in dieser Gruppe geschehen, denn da ist dieser Konflikt, da ist die Lebenswelt“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 52). Kinder- und Jugendarbeit übernimmt hier die Rolle einer vermittelnden Instanz, die Orientierung bietet, wo familiäre oder andere erwachsene Bezugssysteme versagen: „Wenn es die Eltern nicht schaffen (...) müssen wir diejenigen sein, die die Kinder auffangen“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 66).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Beziehungsarbeit und bedarfsorientierte Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit untrennbar miteinander verbunden sind. Beziehung ist nicht nur Voraussetzung, sondern selbst zentrales pädagogisches Ziel. Auf ihrer Grundlage entstehen passgenaue, niedrigschwellige und partizipative Angebote, die an den realen Lebenslagen junger Menschen ansetzen. Die professionelle Haltung

der Fachkräfte – geprägt von Authentizität, Wertschätzung und lebensweltlicher Offenheit – erweist sich dabei als entscheidender Faktor für nachhaltige Unterstützung und Entwicklung.

4.3 Rahmenbedingungen und Ressourcen für adäquate Unterstützungsstrukturen

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass adäquate Unterstützungsstrukturen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen nur unter bestimmten strukturellen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelingen können. Schule, Familie und Kinder- und Jugendarbeit stehen dabei in einem wechselseitigen Verhältnis, das zunehmend von Überlastung, Ressourcenknappheit und strukturellen Passungsproblemen geprägt ist. Die Interviews und Fokusgruppen zeigen deutlich, dass isolierte Maßnahmen nicht ausreichen, sondern ein koordiniertes, ressourcenstarkes und politisch getragenes Unterstützungssystem erforderlich ist.

Veränderungen auf Seiten des Schulsystems

Aus schulischer Perspektive wird Schule zunehmend als Teil eines erweiterten Netzwerks des Aufwachsens verstanden. Die Interviewten betonen, dass Schule die komplexen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen nicht mehr allein auffangen kann und daher auf verbindliche Kooperationen angewiesen ist – sowohl mit der Kinder- und Jugendarbeit als auch mit Vereinen, Kirchen und weiteren Akteur:innen im Sozialraum. Gleichzeitig wird ein mangelndes Bewusstsein für diese Notwendigkeit kritisiert:

„Ich glaube, wir müssen eine vernünftige Vernetzung schaffen zwischen Ehrenamt, Verein, Kirchen und Schulen. Da fehlt oft das Bewusstsein“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 78).

Mehrere Befragte verweisen auf grundlegende Reformbedarfe im Schul- und Bildungssystem. Der Fokus auf kognitive Leistungsanforderungen wird als zu eng beschrieben, während soziale, emotionale und lebenspraktische Kompetenzen strukturell unterrepräsentiert bleiben. Eine stärkere Gewichtung sozialen Lernens wird explizit eingefordert, idealerweise als verpflichtender Bestandteil des Lehrplans: „Soziales Lernen im Lehrplan, weil alle durchmüssen“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 47). In diesem Zusammenhang denken die Expert:innen Schule als Ort umfassender Persönlichkeitsbildung neu: „Lesen, schreiben, rechnen und ansonsten miteinander Werte, Verbindlichkeit, Verantwortung“ (EI7_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 214). In diesem Zusammenhang wird auch die aktuelle Ausgestaltung (Stand: Januar 2025) des Ganztags äußerst kritisch bewertet. Statt bedarfsorientierter, qualitativ hochwertiger Angebote erleben die Befragten häufig eine funktionale Betreuung ohne pädagogische Tiefe: „Ich bezahle für einen zweitklassigen Nachmittagsunterricht (...) und nicht einfach nur irgendwie Alibi-Pro-

gramme“ (EI8_Lehrer_Kleinstadt, Absatz 79). Der Ganztag wird dabei als zentraler Hebel gesehen, um Schule stärker mit außerschulischen Bildungs- und Unterstützungsangeboten zu verzahnen – bislang jedoch unzureichend genutzt.

Support durch die Familie

Neben dem Schulsystem wird die familiäre Situation als wesentlicher Einflussfaktor auf die Lebenslagen Jugendlicher benannt. Die Befragten betonen, dass Elternhäuser stark differierende Unterstützungsleistungen erbringen – oder eben nicht:

„Das sind Elternhäuser, weil ich der Meinung bin, dass wir das zu viel außer Acht lassen, welchen Einfluss Elternhäuser haben oder eben nicht“ (EI1_Lehrerin_Mittelstadt, Absatz 8–9). Zugleich wird ein zunehmender Individualisierungsdruck beschrieben, der elterliche Verantwortung teilweise delegiert oder überfordert. Eltern werden von mehreren Interviewten als eigenständige Zielgruppe sozialpädagogischer Unterstützung benannt:

„Wir müssen die Eltern einfach wieder als eigene Zielgruppe sehen, die eigentlich wieder was gelehrt bekommen“ (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 923).

Insbesondere im Bereich sozialer Kontakte, Medienerziehung und Wertevermittlung wird ein Unterstützungsdefizit wahrgenommen. Die Befragten warnen vor einer Externalisierung elterlicher Verantwortung an Schule oder Jugendhilfe und betonen die Notwendigkeit, Eltern für ihren Auftrag zu sensibilisieren: „Ich glaube, dass Kinder gute, gesunde und soziale Kontakte brauchen; in der Regel in der Familie“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Absatz 19). Gleichzeitig variiert der familiäre Support stark je nach sozialem, kulturellem und ökonomischem Hintergrund, was die Ungleichheit von Bedingungen des Aufwachsens weiter verstärkt.

Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit wird in den Interviews als zentrale, jedoch strukturell stark belastete Säule des Unterstützungssystems beschrieben. Verlässlichkeit, Kontinuität und Präsenz werden als grundlegende Voraussetzungen benannt: „Es hilft nicht irgendwie eine Öffnungszeit in der Woche“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 79). Jugendliche benötigen dauerhafte Ansprechpersonen und stabile Räume: „Unkündbar sein (...) denen auch den Raum zu geben und zu sagen: Hey, komm zu mir, ich bin ja auch da“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 81).

In alledem wird die prekäre Ressourcensituation der KJH deutlich. Steigende Kosten, wegfallende Angebote und fehlende strukturelle Finanzierung erschweren nachhaltige Arbeit: „Das ist ja gerade unser Problem, dass die Fahrten immer teurer werden“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 86–87). Hinzu kommt der fortwährende Kampf um Anerkennung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsarbeit: „Es ist Bildungsarbeit. Das muss noch klarer und offener werden“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 91).

Fachkräfte berichten von zunehmender Überlastung, steigenden Fallzahlen und einer Verschiebung von präventiver hin zu rein krisenintervenierender Arbeit:

„Wir sind immer nur wie die Feuerwehr hin und her rennen“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Absatz 45). Die strukturellen Defizite im Gesundheits-, Therapie- und Fördersystem werden dabei häufig in die KJH verlagert, ohne dass entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. Mehrfach wird betont, dass nachhaltige Verbesserungen nur durch politische und gesellschaftliche Weichenstellungen möglich sind: „Es muss finanziell viel mehr Ressourcen geben“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Absatz 48). Die Kinder- und Jugendarbeit wird zugleich als anwaltschaftliche Instanz verstanden, die die Interessen junger Menschen vertreten muss: „Für die Jugendlichen kämpft niemand auf dieser politischen Ebene“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Absatz 63). Entsprechend wird der Ausbau statt der Kürzung von Angeboten gefordert, insbesondere vor dem Hintergrund wachsender Belastungen junger Menschen: „Nicht weiter einsparen in Kinder- und Jugendarbeit, sondern sie eher ausbauen“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 66).

Kooperation zwischen Schule und KJH als strukturelle Herausforderung

In der Verzahnung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe sehen die Befragten großes Potenzial, zugleich aber klare Grenzen. Kooperation wird ausdrücklich befürwortet, jedoch unter der Bedingung, dass die Eigenlogik der Jugendarbeit erhalten bleibt: „Dass Jugendarbeit der längere Arm der Schule ist, das darf nicht sein“ (FG1_Schulsozial-/Jugendverbandsarbeit_Mittelstadt, Absatz 98). Angebote sollen freiwillig, lebensweltlich und frei von schulischem Leistungsdruck bleiben.

Gleichzeitig werden Modelle, gemeinsame Formate – etwa Orientierungstage oder multiprofessionelle Teams – als zukunftsweisend beschrieben; nicht nur als sinnvolle Unterstützungsstrukturen für junge Menschen, sondern auch für Lehrkräfte verstanden, die selbst zunehmend unter Druck stehen: „Diese Unterstützungssysteme sind ganz wichtig (...) für Lehrkräfte, weil sie darauf weder vorbereitet noch unterstützt sind“ (FG5_Jugendverband_Großstadt, Absatz 62).

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde, dass adäquate Unterstützungsstrukturen für Kinder und Jugendliche maßgeblich von strukturellen Rahmenbedingungen, ausreichenden Ressourcen und einer klaren Rollenverteilung zwischen Schule, Familie und Kinder- und Jugendhilfe abhängen. Ohne tiefgreifende bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitische Reformen drohen bestehende Systeme weiter zu überlasten. Die Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe erweist sich dabei als unverzichtbare, jedoch bislang strukturell unterversorgte Akteurin, deren Potenzial nur durch politische Anerkennung, finanzielle Absicherung und verbindliche Kooperationen ausgeschöpft werden kann.

5 Fazit

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden wird die Begleitung Jugendlicher im Lichte der Befunde aus den Wahrnehmungen der Expert:innen (vgl. Kapitel 3) pointiert diskutiert und in konkrete, theoriegeleitete Handlungsempfehlungen überführt. Ziel ist es, die empirisch rekonstruierten Wahrnehmungen junger Menschen mit den strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe analytisch zu verschränken.

Passungsprobleme zwischen jugendlichen Entwicklungsbedarfen und institutionellen Strukturen

Die Ergebnisse aus Kapitel 3 zeichnen das Bild einer potenzialreichen, zugleich jedoch deutlich überforderten Generation. Jugendliche verfügen über ausgeprägte Selbstwahrnehmungs- und Artikulationsfähigkeiten, zeigen aber Defizite in sozialer Einbettung, Verbindlichkeit, Emotionsregulation und Verselbstständigung. Diese Ambivalenz lässt sich entwicklungspsychologisch als Diskrepanz zwischen Ich-Stärke und sozialer Kompetenz beschreiben: Selbstbezogene Kompetenzen sind vorhanden, fremdbezogene und gruppenbezogene Kompetenzen hingegen brüchig.

In den dargestellten Inhalten in Kapitel 4 wird deutlich, dass Schule, Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe diese Spannungen durchaus erkennen und im pädagogischen Alltag bearbeiten – jedoch zunehmend an strukturelle Grenzen stoßen. Damit zeigt sich ein zentrales Passungsproblem:

Jugendliche benötigen Zeit, Beziehung und Verlässlichkeit – die Systeme arbeiten unter Zeitdruck, Ressourcenknappheit und institutioneller Fragmentierung.

Beziehung als zentrale Entwicklungsressource – aber strukturell unterfinanziert

Sowohl im Schulkontext (Kap. 4.1) als auch in der KJH (Kap. 4.2) wird Beziehung als Schlüssel zur Unterstützung hervorgehoben. Subjektorientierte Ansätze, niedrigschwellige Ansprechbarkeit und verlässliche Präsenz gelten als wirksam, um Jugendliche in ihrer Orientierungs- und Überforderungslage zu erreichen. Dies korrespondiert direkt mit den Befunden aus Kapitel 3, wonach Jugendliche besonders dann Motivation, Engagement und Verantwortungsbereitschaft entwickeln, wenn sie sich gesehen, ernst genommen und beteiligt fühlen.

Gleichzeitig zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen diesem fachlichen Anspruch und den realen Arbeitsbedingungen. Fachkräfte berichten von Überlastung, „Feuerwehrlogiken“ und dem Abbau präventiver Spielräume: „Wir machen nur noch Krisenintervention. Für Prävention können wir uns keine Gedanken mehr machen“

(FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Abs. 45). Damit geraten gerade jene Beziehungsangebote unter Druck, die Jugendliche laut Kapitel 3 besonders benötigen, um Überforderung, Unsicherheit und mentale Belastungen bewältigen zu können.

Schule als dominanter Lebensort – aber nicht als alleinige Lösungsträgerin

Kapitel 3 zeigt eindrücklich, dass Schule den Alltag und das Selbstbild vieler Jugendlicher dominiert; häufig als Ort von Leistungsdruck, Vergleich und Überforderung. Gleichzeitig macht Kapitel 4 deutlich, dass Schule strukturell nicht darauf ausgelegt ist, die Vielzahl sozialer, emotionaler und familiärer Problemlagen aufzufangen, die heute an sie herangetragen werden. Die in der Folge formulierten Forderungen nach einer stärkeren Vernetzung von Schule mit Jugendhilfe, Vereinen und Zivilgesellschaft reagieren direkt auf diese Überforderung: „Wir müssen eine vernünftige Vernetzung schaffen zwischen Ehrenamt, Verein, Kirchen und Schulen“ (EI2_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Abs. 78).

Theoretisch lässt sich dies mit dem ökologischen Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (Kleeberg-Niepage, 2021, S. 63–65) begründen: Entwicklung findet nicht isoliert im System Schule statt, sondern im Zusammenspiel verschiedener Lebenswelten. Die empirischen Befunde zeigen jedoch, dass diese Schnittstellen bislang zu wenig systematisch gestaltet sind.

Familie als Schlüsselfaktor – zwischen Überforderung und Delegation

Die Wahrnehmungen aus Kapitel 3 betonen die hohe Bedeutung familiärer Begleitung für Resilienz, mentale Gesundheit und Verselbstständigung. Kapitel 4 ergänzt diese Perspektive um eine kritische Diagnose: Elternhäuser wirken zunehmend unsicherer – zwischen Überforderung, Individualisierung und Delegation erzieherischer Verantwortung an Institutionen. Die Forderung, Eltern wieder stärker als Zielgruppe zu adressieren, ist vor diesem Hintergrund konsequent: „Wir müssen die Eltern wieder als eigene Zielgruppe sehen“ (EI4_Schulsozialarbeiter_Mittelstadt, Abs. 925–927). Ohne eine Stärkung elterlicher Erziehungs- und Medienkompetenz drohen Unterstützungsangebote in Schule und Jugendhilfe dauerhaft kompensatorisch zu bleiben; ein Muster, das sich bereits jetzt in der beschriebenen Überlastung der Systeme zeigt.

Kinder- und Jugendhilfe: Hohe Wirksamkeit – geringe strukturelle Absicherung

Die Befunde zur KJH verdeutlichen ein hohes professionelles Selbstverständnis: Freiwilligkeit, Beziehungsarbeit, Bildungsauftrag und politische Anwaltschaft werden klar benannt. Diese Qualitäten adressieren genau jene Entwicklungsbedarfe, die in Kapitel 3 sichtbar werden (Gruppenfähigkeit, Selbstwirksamkeit, soziale Orientierung).

Gleichzeitig zeigt sich ein eklatanter Widerspruch zwischen Auftrag und Ausstattung: „Es fehlt überall an strukturellen Ressourcen“ (FG2_Jugendsozialarbeit_Großstadt, Abs. 45). Damit droht die KJH – trotz hoher Passung zu den Bedürfnissen der Jugendlichen – auf eine Rolle der Symptombearbeitung reduziert zu werden, anstatt präventiv und entwicklungsfördernd wirken zu können.

5.2 Handlungsempfehlungen: Struktur statt Reparatur

Auf Basis der erhobenen Daten und ihrer Diskussion mit der vorliegenden Fachliteratur lassen sich folgende Empfehlungen thesenhaft ableiten:

1. Beziehungen strukturell absichern

Beziehungsarbeit ist eine zentrale Voraussetzung gelingender Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Sie darf somit kein individuelles Engagement einzelner Fachkräfte bleiben, sondern institutionell ermöglicht werden. Notwendig sind:

- kleinere Fallzahlen und realistische Betreuungsschlüssel,
- verlässliche Kontakt- und Präsenzzeiten,
- langfristige Stellenfinanzierung, insbesondere in Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe.

Beziehung ist kein „weicher Faktor“, sondern eine zentrale Entwicklungsressource, insbesondere für Jugendliche in belasteten Lebenslagen.

2. Soziales Lernen verbindlich institutionalisieren

Die in Kapitel 3 beschriebenen Defizite im Sozialverhalten verweisen auf einen systematischen Förderbedarf. Erforderlich sind:

- eine verbindliche Verankerung sozialen Lernens im Lehrplan/Schulalltag,
- handlungsorientierte Settings (z. B. Gruppenarbeit, kooperative Projekte),
- eine enge Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Sozialkompetenz entwickelt sich nicht beiläufig, sondern muss – ähnlich wie Fachkompetenz – systematisch gelernt und geübt werden.

3. Multiprofessionelle Kooperation systematisieren

Wirksame Unterstützung entsteht dort, wo unterschiedliche Professionen koordiniert zusammenarbeiten. Kooperation muss daher strukturell abgesichert werden durch verbindliche Kooperationsstrukturen zwischen Schule, Schulsozialarbeit und KJH,

- klare Rollendefinitionen und Aufgabenprofile (keine „verlängerte Schule“),
- geregelte Austauschformate unter Berücksichtigung von Datenschutz- und Zeitressourcen.

Ziel ist eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, nicht die funktionale Erweiterung schulischer Zuständigkeiten.

4. Elternarbeit als präventive Kernaufgabe stärken

Eltern sehen sich in einer komplexen und dynamischen Lebenswelt mit steigenden Anforderungen konfrontiert. Präventive Unterstützung kann dazu beitragen, ihre Handlungssicherheit in einer hochkomplexen Gesellschaft zu stärken:

- niedrigschwellige Angebote zu Erziehungsfragen, Medienkompetenz und Resilienz,
- transparente Kommunikation über Rollen und Verantwortlichkeiten,
- abgestimmte Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Familienbildung.

Elternarbeit entfaltet ihre Wirkung insbesondere dann, wenn sie unterstützend und partnerschaftlich gestaltet ist.

5. Prävention vor Intervention finanzieren

Die empirischen Befunde zeigen deutlich: Ohne Prävention steigt der Bedarf an Krisenintervention exponentiell. Daher braucht es Folgendes:

- Umschichtung von Ressourcen zugunsten präventiver Angebote,
- langfristige Förderlogiken statt projektbasierter Kurzfristigkeit,
- die Kinder- und Jugendhilfe politisch und finanziell als Bildungs- und Präventionsakteur.

Prävention stärkt nicht nur individuelle Entwicklungsverläufe, sondern reduziert langfristig gesellschaftliche Folgekosten.

6. Politische Anwaltschaft konsequent wahrnehmen

Jugendliche verfügen über begrenzte strukturelle Einflussmöglichkeiten und Macht. Fachkräfte können hier eine vermittelnde Rolle übernehmen:

- das politische Mandat der Kinder- und Jugendhilfe aktiv nutzen,
- Missstände und strukturelle Problemlagen sichtbar machen,
- Kinder- und Jugendinteressen in öffentlichen Diskursen vertreten.

Eine Befragte formuliert dieses Dilemma wie folgt: „Für die Jugendlichen kämpft niemand auf dieser politischen Ebene“ (FG3_Jugendverband_Großstadt, Abs. 63).

Die Ergebnisse verweisen nicht auf eine „problematische Generation“ oder die grenzwertigen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Vielmehr zeigen sie, dass Jugendliche unter Bedingungen des Aufwachsens stehen, die von strukturellen Spannungen, Beschleunigungen und begrenzten Ressourcen geprägt sind. Zugleich wird deutlich, dass junge Menschen über erhebliche Entwicklungs- und Bewältigungspotenziale verfügen.

Die zentrale Herausforderung liegt daher weniger im Verhalten der Jugendlichen als in der Ausgestaltung verlässlicher, kooperativer und präventiv ausgerichteter Unterstützungsstrukturen. Eine nachhaltige Weiterentwicklung der Kooperation von Schule, Familie und Kinder- und Jugendhilfe erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, um Bildungs- und Teilhabechancen langfristig zu sichern und soziale Integration zu fördern.

5.3 Ausblick

Die vorliegende Studie hat eine potenzialreiche und herausgeforderte Teenager-Kohorte gezeigt. Während viele der befragten Fachkräfte eine ausgeprägte Sensibilität für die eigene Person und Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen beschreiben, verweisen sie zugleich auf Unsicherheiten im Sozialverhalten, im kooperativen Miteinander sowie im Umgang mit heterogenen Gruppen- und Leistungskontexten. Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung kontinuierlicher, lebensförderlicher Begleitungsstrukturen in Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die soziale Kompetenzen, Beziehungserfahrungen und Zugehörigkeit systematisch stärken. So gut, wie sie sich um sich selbst sorgen können, so schlecht sind sie im Sozialverhalten und Miteinander in großen

Gruppen. Daher brauchen sie dafür und darüber hinaus lebensfördernde Begleitung in Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Nur durch den Blick von Expertinnen und Experten konnte diese Studie durchgeführt werden – daher bedarf es der Erweiterung und Ergänzung der qualitativen Forschungsergebnisse durch quantitative Erhebungen unter 13- bis 16-Jährigen selbst, die interdisziplinär angelegt sind und die psychische Gesundheit und das subjektive Wohlbefinden, die Chancen und Risiken der digitalen Welten und das Sozialverhalten der Teenager erfragen sowie schulische Belastungserfahrungen und Leistungsdruck und konkret die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf ihr Aufwachsen erforschen.

Darüber hinaus besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der Wirkungen multiprofessioneller Kooperation und der Verzahnung formaler und non-formaler Bildungs- und Unterstützungsangebote. Insbesondere gilt es zu untersuchen, wie kooperative Strukturen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf die Sozialisation und Bildung von jungen Menschen wirken und zu sozialer Integration und Bildungsbeteiligung beitragen, wie Übergänge im Schulsystem subjektorientiert gestaltet werden können und welche institutionellen Rahmenbedingungen förderlich sind, um Fragmentierung im Unterstützungssystem zu reduzieren.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde besteht die Herausforderung weniger darin, Jugendliche an bestehende Systeme anzupassen, als vielmehr darin, Bildungs- und Unterstützungskontexte so weiterzuentwickeln, dass sie den komplexen Lebenslagen junger und manches Mal auch herausgeforderter Teens gerecht werden.

Literatur

- Acocella, I. & Cataldi, S. (2020). Using Focus Groups. Theory, Methodology, Practice. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529739794>
- Albert, M., Quenzel, G. & de Moll Verian, F. (2024). 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v20i1.09>
- Berngruber, A. & Herz, A. (2023). Verselbstständigung als eine zentrale Herausforderung des Jugendalters. Sozial Extra, 47, 126–13. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00597-1>
- BMFSFJ (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/kinder-jugend/17-kinder-und-jugendbericht-2135846>
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024). Sinus Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ferchhoff, W. (2011). Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile (2. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92727-5>
- Kleeberg-Niepage, A. (2021). Entwicklung. Eine Einführung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20075-6>
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Luhmann, M., Brickau, D., Schäfer, B., Mohr, P., Schmitz, M., Neumann, A. & Steinmayr, R. (2023). Einsamkeit unter Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen nach der Pandemie. https://www.aej-nrw.de/wp-content/uploads/2023/12/RZ_DIGITAL_Luhmann_Einsamkeit_NRW_A01_KSE_1.pdf
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2024/>
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: Malti, T.; Perren, S.: Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten, 91–110. Kohlhammer.
- Peter, J. (2016). Schule als Lebenswelt und sozialer Erfahrungsort. In: Kilb, R.; Peter, J.: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule, 66. (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14. Aufl.). Beltz Juventa.

- Schnetzer, S., Hampel, K. & Hurrelmann, K. (2024): Trendstudie. Jugend in Deutschland 2024: Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber. Datajockey Verlag.
- YEP (2025). Jugendbericht: Mental Health. https://yep-works.org/wp-content/uploads/2025/04/20250401_Mental-Health_Jugendbericht_Download.pdf

Anhang

Tabelle 3: Leitfaden der Experteninterviews

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Einstiegsfrage	Wie nehmen Sie die jungen Menschen aktuell wahr?	
Wahrnehmungen der 13- bis 16-jährigen Jugendlichen (in den Klassen 8–10)		
Zufriedenheit der 13- bis 15-jährigen	Was beeinflusst die aktuelle Lebenssituation von Jugendlichen besonders? Wie zufrieden erleben Sie die jungen Menschen mit sich selbst und ihrer gegenwärtigen Lebenssituation? In welcher Form nehmen die 13- bis 15-jährigen die gesellschaftlichen Krisen wahr und wie reagieren sie hierauf?	Soziale Anerkennung? Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf die älteren Jahrgänge an Ihrer Schule? Kriege, Klima, Inflation, gesellschaftlicher Zusammenhalt etc. Wie hoch ist die Bereitschaft, an der eigenen Lebenssituation etwas zu ändern?
Herausforderungen junger Menschen (im Schulalltag)	Welche besonderen Kompetenzen und Eigenschaften sehen Sie in dieser Generation? Was fordert die jungen Menschen an Ihrer Schule besonders heraus? Worüber machen sich die jungen Menschen Gedanken/Sorgen? Wie haben Sie im vergangenen Jahr das Sozialverhalten der 13- bis 15-jährigen wahrgenommen? (im Kontext der Schule)?	Was zeichnet diese Generation im Besonderen aus? Wie tragen Sie diesen Herausforderungen Rechnung? Wie gestaltet sich die Dynamik der Schülerinnen und Schüler innerhalb Ihrer Klassen?
Lebenswelt Schule	Schülerinnen und Schüler verbringen einen hohen Anteil ihrer Zeit im Schulkontext. Neben einer generellen Zufriedenheit (55 %) sind Jugendliche jedoch insbesondere herausgefordert durch Konflikte, Diskriminierung, Mobbing, Überforderung etc. Wie gehen Sie als Verantwortliche in Schule mit diesen (individuellen) Problemanzeigen um?	
Digitale Realitäten	Welche Rolle spielen – in Ihrer Wahrnehmung – digitale Realitäten für die Schülerinnen und Schüler? Welche Auswirkungen hat der intensivierte Medienkonsum für die jungen Menschen bzw. auf ihre Lebenssituation?	Welche Social Media für die Jugendlichen? Welche Empfehlungen/Regelungen haben Sie für den Umgang mit digitalen Medien für Ihre Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern?

(Fortsetzung Tabelle 3)

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Psychische Gesundheit/ Mental Health	In welcher Form wird das Thema „Mental Health“ von den Schülerinnen und Schülern selbst kommuniziert? Wie nehmen Sie die generelle Belastbarkeit bei den jungen Menschen wahr? Wie steht es um die psychische Gesundheit der jungen Menschen, was fällt Ihnen diesbezüglich auf? Wenn Sie psychische Belastungen bei Ihren Schülerinnen und Schülern feststellen, wie reagieren Sie hierauf?	Konkretisieren Sie die psychischen Belastungen (Erschöpfung, Selbstzweifel, Antriebslosigkeit, Stress, Gereiztheit, Einsamkeit etc.)
Entwicklungsaufgaben Bildung Selbstpositionierung Verselbstständigung Bindungskompetenz	Was motiviert junge Menschen, etwas zu leisten, sich für etwas zu engagieren? An welcher Stelle sehen Sie Herausforderungen mit Blick auf die Bildung? In welcher Form sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich altersgerecht selbst zu positionieren und die eigene Meinung zu vertreten? Wie nehmen Sie die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wahr? In welcher Form benötigen – Ihrer Meinung nach – die Schülerinnen und Schüler Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, konkretisiert in Bildung, Selbstpositionierung, Verselbstständigung und der Bindung?	Wann lassen junge Menschen sich in Bewegung bringen? Wie äußern sich diese? Gibt es Abweichungen zu den älteren Jahrgängen?
Rückblick auf die Klassen 5 im ersten und zweiten Jahr der Covid-19-Pandemie		
Start der Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse und sich durch die Pandemie ergebende Herausforderungen	Wie haben Sie den Schulwechsel der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2020 von der Grundschule ins Gymnasium (...) erlebt? In welcher Form hat die Einschulung stattgefunden? Welche Besonderheiten aus dem ersten Pandemiejahr (im Schulalltag der Fünftklässler) fallen Ihnen spontan ein? Wie haben Sie im zweiten Jahr der Pandemie (2021) den Schulalltag für die Fünftklässler angepasst?	Wo gab es deutliche Abweichungen für die Abweichungen zu einem „normalen“ Schuljahr
(Nach-)Wirkungen der Pandemie	Welche Nachwirkungen der Pandemie haben Sie bei den Jahrgängen 2009/2010 in den Folgejahren wahrgenommen? In welcher Form tragen Sie diesen Entwicklungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler heute als Schule Rechnung?	Welche Auffälligkeiten würden Sie auf den Ausnahmezustand der Covid-19-Pandemie zurückführen?

(Fortsetzung Tabelle 3)

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Unterstützungsbedarf für die 13- bis 16-Jährigen		
Potenzielle Angebote	Wo benötigen junge Menschen in Ihrer Meinung einen Support, um den anstehenden Entwicklungsaufgaben gerecht zu werden? Welchen Beitrag kann in Ihrer Wahrnehmung hierbei a) die Schule b) die außerschulische Jugendarbeit leisten?	
Abschlussfrage	Was ist für Sie aktuell am wichtigsten im Umgang mit den 13- bis 16-Jährigen?	

Tabelle 4: Leitfaden der Fokusgruppen

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Einstiegsfrage	Begrüßung + Vorstellung der Rahmenbedingungen	
13- bis 16-jährige Jugendliche (in den Klassen 8–10)		
Wahrnehmung	Die 13- bis 15-Jährigen mussten existenzielle Veränderungen in den ersten Coronajahren absolvieren, z. B. in Form eines Schulwechsels. Wie nehmen Sie diese Teens wahr und was beeinflusst in Ihrer Wahrnehmung die aktuelle Lebenssituation dieser jungen Menschen?	Nehmen Sie Unterschiede zu den älteren Jahrgängen wahr? Welche besonderen Kompetenzen und Eigenschaften sehen Sie in dieser Generation?
Sozialverhalten	„(...) Die sind es halt weniger geübt, im sozialen Miteinander umzugehen.“ (El_Thiel, Absatz 29) „Es ist sehr egoistisch geworden, sehr ich-bezogen, und da nehmen sie dann doch sehr genau wahr, was sie gerne hätten und was sie wollen und was sie brauchen, aber eben im Kontext mit anderen, finde ich, gibt es sehr viele Abstriche, die wir machen müssen.“	Wie haben Sie im vergangenen Jahr das Sozialverhalten der 13- bis 15-Jährigen wahrgenommen?
Offene Tür, Jugend- + Schulsozialarbeit		
Potenzielle Angebote	Kann Jugendarbeit gegenüber diesem Sozialverhalten überhaupt etwas ausrichten/bewirken? Wie muss Jugendarbeit aussehen bzw. welche Formate muss sie anbieten, um den o. g. Herausforderungen angemessene Rechnung zu tragen?	Wie tragen Sie im Kontext Ihrer Arbeit diesen Herausforderungen Rechnung? In welcher Form kann Jugendarbeit grundsätzlich einen Beitrag zur Entwicklung eines altersangemessenen Sozialverhaltens leisten?

(Fortsetzung Tabelle 4)

Thema	Schlüsselfragen/Leitfragen	Eventualfragen
Abschlussfrage	Gibt es noch etwas, was mit Blick auf unser Thema („Herausgeforderte Teens“) bisher noch nicht gesagt wurde, bzw. auch Dinge, die Ihnen persönlich oder auf Basis Ihrer Profession besonders wichtig sind?	

Tabelle 5: Codebaum der Experteninterviews

Deduktive Kategorien	Induktive Kategorien
Wahrnehmungen der 13- bis 16-Jährigen	
Herausforderungen der 13- bis 16-Jährigen • Sorgen + Ängste • in der/durch die Schule • Sozialverhalten	
Zufriedenheit der 13- bis 16-Jährigen • mit dem eigenen Leben • Wahrnehmung gesellschaftlicher Krisen	
Kompetenzen + Eigenschaften • Motivation junger Menschen • Bereitschaft sich/Umwstände zu verändern • Motivation sich für etwas zu engagieren	
Mental Health • Belastbarkeit der 13- bis 16-Jährigen • Form der (psychischen) Belastungen	Therapie-Erfahrungen
Digitale Realitäten	Hybride Identität Stellenwert von sozialen Medien + des „Zockens“
Bewältigung von Entwicklungsaufgaben • Bildung • Selbstpositionierung • Selbstständigkeit • Bindung	Unsicherheit (ggf. auch Nachwirkungen der Pandemie) • Defizite in der Selbstwirksamkeitserfahrung
Herausforderungen durch bzw. infolge der Covid-19-Pandemie • Abweichung vom regulären Schulalltag • Nachwirkungen des pandemischen Ausnahmezustands	• Herausforderungen im Familienkontext • Überforderung auf Seiten der Verantwortlichen (im Schulkontext) • Aufholen von Lernrückständen • Rückkehr zur Normalität • (Weiter-)Entwicklung des Sozialverhaltens
(Unterstützungs-)Angebote seitens der Schule/ Schulsozialarbeitenden • „Erste Hilfe“ • Angebote + Formate • Potenzielle Anbieter	• Veränderungsbedarf auf Seiten des (Schul-)Systems • (individuelle) Begleitung der Teens/Subjekt-orientierte Hilfe an der Schule
Notwendige Ressourcen für den Umgang mit den 13- bis 16-Jährigen	

Tabelle 6: Codebaum der Fokusgruppen

Wahrnehmung	• Kompetenzen • Herausforderungen (aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen) • <i>Partizipation + Engagement (Demokratiebildung)</i>
Sozialverhalten	• Beziehung (in der Familie) • Soziale Kontakte + <i>Freundschaften</i>
Mental Health	• Belastbarkeit • Formen der (psychischen) Belastungen
Unterstützungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe	• <i>Sichere Orte</i> • <i>Beziehungsarbeit</i> • ...

Autorinnen

Dr.in Kathinka Hertlein ist seit 2023 Professorin für Praktische Theologie an der Ev. Hochschule Tabor, Marburg (Lahn). Sie beschäftigt sich neben den klassischen Lehrgebieten der Praktischen Theologie wie Kirchentheorie oder Gemeindepädagogik insbesondere auch mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Berufs- und Kirchensoziologie und weiteren sozialwissenschaftlichen Fragestellungen.

Kontakt: kathinka.hertlein@eh-tabor.de

Dr.in Silke Gütlich ist seit 2022 an der IU Internationale Hochschule als Professorin für Soziale Arbeit tätig. Zu den Schwerpunkten ihrer Lehrtätigkeit zählen u. a. Beratung und Coaching im Kontext der Sozialen Arbeit, Pädagogik sowie die Kinder- und Jugendhilfe. Als Beraterin und systemische Coach (DGfC) berät sie darüber hinaus Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, NPOs und karitative Einrichtungen.

Kontakt: silke.guetlich@iu.org

Gesellschaftliche Krisen verändern die Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher. Umso wichtiger ist die Frage, welche Bedingungen ihre Entwicklung unterstützen können.

Die qualitative Studie nimmt die Lebenslagen von 13- bis 16-Jährigen in den Blick, deren Jugend durch die COVID-19-Pandemie und gesellschaftliche Krisen geprägt wurde. Auf der Grundlage von Experteninterviews und Fokusgruppen werden Perspektiven aus Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe zusammengeführt. Die Ergebnisse tragen zu einem vertieften Verständnis jugendlicher Lebenslagen bei und geben Anregung für die Gestaltung unterstützender Strukturen.

Die Publikation richtet sich an Wissenschaftler:innen, Studierende sowie Fach- und Leitungskräfte der Sozialen Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Bildungsverwaltung sowie der Soziologie.