

Ulm, Jana

Schule zwischen Selektion und sozialem System. Die Entwicklung von Jugendlichen im Spannungsfeld von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein. Öffnungsprozesse der Schule unter sozialpädagogischer Perspektive.

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Ulm, Jana

Schule zwischen Selektion und sozialem System. Die Entwicklung von Jugendlichen im Spannungsfeld von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein. Öffnungsprozesse der Schule unter sozialpädagogischer Perspektive.

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Erstprüferin: Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Barbara Wolf

Zweitprüferin: Frau Dipl. Soz.päd.ⁱⁿ/Soz.arb.ⁱⁿ Jana Juhran

Bibliographische Beschreibung:

Ulm, Jana:

Schule zwischen Selektion und sozialem System. Die Entwicklung von Jugendlichen im Spannungsfeld von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein. Öffnungsprozesse der Schule unter sozialpädagogischer Perspektive. 51 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,

Bachelorarbeit, 2021

Referat:

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der jugendlichen Entwicklung und deren Anforderungen in Hinblick auf den Lernort Schule. Es wird der Frage nachgegangen, welche Instrumente Schulen zur Verfügung stehen, Jugendliche beim Aufwachsen altersgerecht zu unterstützen.

Zu Beginn werden die Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend beleuchtet. Im Anschluss setzt sich die Arbeit mit der kontroversen Organisationsstruktur der Institution Schule auseinander. Abgeleitet von beiden Themengebieten, werden mögliche Spannungsfelder beschrieben, die Jugendliche aufgrund der an sie gestellten Entwicklungs Herausforderungen erleben.

Eine intensive Literaturrecherche steht im Zentrum der Arbeit und bildet die Grundlage der Analyse. Angesichts dieser kann die Wechselwirkung zwischen jugendlicher Entwicklung und alltäglichen Schulbesuch verdeutlicht werden. Nachfolgend findet die Auseinandersetzung der gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf sozialpädagogische Positionen statt. Zu diesen können abschließend Blickwechsel und Öffnungsperspektiven für Schulen entworfen werden, die zur Entwicklung von Schulen als Lebensort beitragen. Am Beispiel des Schulclubs wird die Inklusion offener Angebote im schulischen Alltag überprüft. Dabei sollen der Ausbau des sozialen Systems der Schule gefördert und die Unterstützung der ganzheitlichen Entfaltungsmöglichkeiten der jungen Generation gesichert werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Begründung, Zielstellung und Quellenkritik.....	6
2	Ein sozialpädagogischer Blick auf das Lebensalter Jugend	9
2.1	Der Schonraum für die junge Generation	9
2.2	Einblicke in die jugendlichen Entwicklungsaufgaben	10
2.2.1	Partizipieren	11
2.2.2	Konsumieren	12
2.2.3	Binden	12
2.2.4	Qualifizieren	13
2.3	Die Schüler*innenrolle als spezifische Lebenserfahrung	14
3	Schule zwischen Selektion und sozialem System	16
3.1	Zwei kontroverse Organisationsstrukturen.....	16
3.1.1	Die funktionalen Rahmenbedingungen.....	16
3.1.2	Die Unzulänglichkeiten des sozialen Systems	17
3.2	Prozesse schulischer Auslese	19
3.3	Unberechenbarkeiten im Unterricht: Die Peergroup	22
4	Eine junge Generation im Zwiespalt.....	24
4.1	Herausforderungen einer Lebensphase	24
4.2	Die jugendliche Entwicklung im Spannungsfeld von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein.....	25
4.2.1	Eine Zerrissenheit infolge der gesellschaftlichen Entwicklung	25
4.2.2	Rollenzuschreibungen in Anbetracht einer veränderten Ausgangslage	26
4.2.3	Verhaltensabweichungen im Kontext jugendlicher Anspannungsversuche	28
4.2.4	Zertifikate als Abschluss eines Lebensabschnittes.....	29

5	Öffnungsprozesse der Schule unter sozialpädagogischer Perspektive	32
5.1	Eine lebensweltliche Betrachtung des Lernorts	32
5.2	Die Stärkung des sozialen Systems: Offene Angebote am Beispiel des Schulclubs	33
5.2.1	Selbstverständnis und Intension der Etablierung	33
5.2.2	Einbindung in den Schulalltag, räumliche Perspektiven und Ausstattung	36
5.2.3	Finanzierung, Anregungen zur Trägerschaft und personelle Ressourcen	37
5.2.4	Öffnungszeitmodelle, Zielgruppen und Angebotsvielfalt	39
5.2.5	Qualitätsstandards und Bedarf	41
6	Schlussbetrachtung, Fazit und Ausblick	43
	Literatur- und Internetverzeichnis	46
	Eigenständigkeitserklärung	51

1 Begründung, Zielstellung und Quellenkritik

Nach fast vierjähriger Anstellung als Schulbegleiterin und der Zusammenarbeit mit mehreren Schülern mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt erlebte ich den Schulalltag aus Schüler*innensicht hautnah. Heute bin ich als Schulassistentin an einer Oberschule im Landkreis Leipzig für die Inklusion zuständig und befinde mich in der Position, Anregungen und sozialpädagogische Sichtweisen im Austausch mit Kolleg*innen und bei der direkten Arbeit mit Jugendlichen einfließen zu lassen. Auf der einen Seite erlebe ich im täglichen Kontakt eine große Mehrheit von engagierten und leidenschaftlichen Pädagog*innen, die sich voller Hingabe für ihre Arbeit agieren. Auf der anderen Seite ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass der Kreis der pädagogischen Mitarbeiter*innen in vielen Institutionen anwächst. Hier arbeiten neben den Lehrkräften zusätzlich Schulsozialarbeiter*innen, Inklusionsassistent*innen, Schulbegleiter*innen und Schulassistent*innen – so auch an der genannten Oberschule. Trotz steigender Zahl der Mitarbeitenden und unterstützender Netzwerke erleben die Heranwachsenden keine maßgeblichen Veränderungen in ihrem Schulalltag. Aktuelle Kinder- und Jugendstudien, wie die *18. Shell Jugendstudie* von 2019, belegen, dass es im Schulleben ungebrochen zu vielen Unstimmigkeiten kommt und die erwünschten Entspannungsmomente für die Heranwachsenden ausbleiben. Durch meine mehrjährige Arbeit an Schulen bin ich mit dem System vertraut und mir dessen bewusst, dass das langjährig gewachsene Bildungssystem nicht einfach veränderbar ist und in vielen Bestandteilen auch funktional zufriedenstellend arbeitet. Zudem können komplexe Institutionen, wie Schulen, unbestritten nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Anforderungen an sie gesehen werden.

Die Ausführungen und Analysen dieser Bachelorarbeit beziehen sich, vor dem Hintergrund meiner aktuellen Tätigkeit, auf Schüler*innen im Jugendalter, die verstärkt durch den Übergang in eine neue Lebensphase und die damit verbundenen lebensabschnittstypischen Veränderungen eine besondere Position im Schulalltag einnehmen. Die Arbeit richtet sich an alle in Bildungsstätten arbeitenden Interessierten, die offen für erweiterte Sichtweisen und einen jugendförderlichen Ausbau des Schullebens sind. Die Ausarbeitung verfolgt, abgeleitet von der oben beschriebenen Motivation, das zentrale Anliegen, die jugendliche Entwicklung in Beziehung zur Institution Schule zu setzen, um im Verlauf aus beiden Themenfeldern Verknüpfungen herzustellen. Anschließend entwickelte Ableitungen zur Entwicklung im Kontext des Lernorts verfolgen zum einen das Ziel, zu einem aktuelleren Entwicklungsverständnis des Jugendalters beizutragen, zum anderen: Betrachtungsweisen anzubieten, um

Wege aufzuzeigen, wie Schüler*innen entwicklungsspezifischere Angebote unterbreitet werden können.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Was müssen Heranwachsende gegenwärtig in der Lebensphase Jugend bewältigen?

Mit welchen Rahmenbedingungen ist die Institution Schule konfrontiert?

Welche Anforderungen erfahren junge Menschen im (Schul-)Alltag?

Wie können Jugendliche durch einen sozialpädagogischen Blick im schulischen Zusammenhang unterstützt werden?

Aus diesen Themen können allgemeine Vorannahmen abgeleitet werden.

Die junge Generation ist aktuell mit erweiterten Entwicklungsmöglichkeiten und infolgedessen Herausforderungen konfrontiert.

Spannungszustände der Pubertät können, durch Wissen um die jugendlichen Entwicklungsherausforderungen und Rahmenbedingungen der Schule und daraus schlüssigen Ableitungen für den Schullalltag, reduziert werden.

Mit einem erweiterten, ganzheitlichen Blick und den vorhandenen Ressourcen können Institutionen maßgeblich zum entwicklungsfördernden Aufwachsen beitragen.

Die Bachelorarbeit ist in vier Teile gegliedert. Der erste Teil der Ausführungen widmet sich der Lebensphase Jugend unter sozialpädagogischer Perspektive. Es wird ein besonderer Blick auf das Lebensalter als Schonraum geworfen und unter diesem Aspekt die vier jugendlichen Entwicklungsaufgaben beschrieben. Dabei werden Partizipieren und Konsumieren der Vollständigkeit halber skizziert, aber im weiteren Verlauf der Arbeit nicht detailliert aufgegriffen. Mit Blick auf den Schulalltag treten beide immer wieder in Erscheinung, jedoch ist die Qualität und Intensivität von Bildungseinrichtung zu Bildungseinrichtung sehr unterschiedlich. Weiterhin ist die Thematik des Partizipierens in Institutionen sehr vielschichtig und weitläufig, welches in diesem Rahmen aus Platzgründen nicht behandelt werden kann, sodass sich die Ausarbeitung auf die „Basisaufgaben“, im schulischen Zusammenhang, Qualifizieren und Binden konzentriert. Beide Aufgaben sind grundlegend im Schulalltag verankert und durchdringen ihn maßgeblich und unausweichlich. Das Kapitel schließt mit der detaillierten Betrachtung des Aufwachsens im Jugendalter im Zusammenhang mit dem Lernort ab. Die anschließende Passage befasst sich mit dem Phänomen unterschiedlich arbeitender Systeme in Bildungsstätten und leitet daraus Schlussfolgerungen ab. Im darauffolgenden Kapitel werden

das Erarbeitete zur Lebensphase Jugend und die kontroversen schulorganisatorischen Strukturen in Beziehung gesetzt. Im weiteren Verlauf werden die Konsequenzen, die daraus für die junge Generation resultieren, diskutiert. Den Abschluss bilden sozialpädagogische Perspektiven zu schulischen Öffnungsprozessen und erste konzeptionelle Überlegungen. Die Etablierung eines Schulclubs als offenes Angebot steht im Mittelpunkt der Analyse.

Den Fragestellungen und Vorannahmen entsprechend, lag die Konzentration beim methodischen Vorgehen bei der fundierten Literaturrecherche. Die Untersuchungen zu sozialpädagogischen Angeboten konnten durch eine zusätzliche, intensive Internetanalyse ergänzt werden.

Für die Bearbeitung der Kapitel zur Lebensphase Jugend und zum System Schule stand eine große und breitgefächerte Literatur zur Verfügung. Aufgrund der Fülle der Quellen, der unterschiedlichen Akzentuierungen der Auseinandersetzungen und Standpunkte der Autoren war es bei der Recherche immer wieder notwendig, die unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten entwickelten Fragestellungen und Vorannahmen ins Zentrum der Suche zu stellen. Mit der Entwicklung im jugendlichen Lebensabschnitt setzten sich im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten intensiv Helmut Fend, Klaus Hurrelmann und Lothar Böhnisch, oft im Zusammenarbeit mit anderen Autoren, auseinander. Es gelingt ihnen immer wieder, die Entwicklung in Bezug zur Bildungsinstitution und zu allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen zu setzen. Ihre Forschungen, Studien und Erläuterungen werden bei zahlreichen Fachleuten als Grundlagenliteratur, insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit, genannt. Für die Überlegungen zu den schulischen Öffnungsprozessen dienten anfänglich Schriften zu Methoden der Sozialen Arbeit, insbesondere der Schulsozialarbeit. Schnell zeigte sich, dass durch die Fokussierung auf offene Formen des Treffs im schulischen Zusammenhang, nahezu keine Publikationen vorlagen. Sowohl Böhnisch als auch Hurrelmann erwähnen immer wieder Schulcafés und -clubs, gehen allerdings nicht detaillierter darauf ein. In der Grundlagenliteratur der Schulsozialarbeit werden diese offenen Angebote nur vereinzelt erwähnt bzw. kurz angerissen. Das führte im Rahmen der Ausarbeitung zur konsequenten Erweiterung des methodischen Vorgehens. Durch die Internetrecherche sollte ein erster, skizzenhafter Überblick zu Umsetzungsvarianten von Schulclubs in der Praxis entstehen. Eine Analyse der vorhandenen Schulen der Kreisstadt, wozu die zu Anfang erwähnte Oberschule gehört, ergab das Fehlen dieser Räume in allen Schularten. Folgerichtig erweiterte sich der Rechercheradius auf die nahegelegene Großstadt, die ein breites Spektrum an Bildungsinstitutionen aufweist. Die Untersuchungsergebnisse zu Schulclubs der Stadt Leipzig wurden zur Veranschaulichung zusammengefasst und miteinander verglichen.

2 Ein sozialpädagogischer Blick auf das Lebensalter Jugend

2.1 Der Schonraum für die junge Generation

Mit dem sozialpädagogischen Blick auf das Lebensalter Jugend wird die Grundlage für die spezifischen Entwicklungsanforderungen der heranwachsenden Generation gelegt, die später in Beziehung zu den schulischen Rahmenbedingungen gesetzt werden.

In der Fachliteratur treten bei der Beschäftigung mit der Lebensphase Jugend unterschiedliche Begrifflichkeiten auf. Alle Bezeichnungen weisen nur auf unterschiedliche Akzentuierungen in der Auseinandersetzung mit dem Lebensalter hin. In der entwicklungspsychologischen Dimension spricht man von Adoleszenz, im rechtlichen Zusammenhang von Jugendlichen (14 bis 17 Jahre) und Heranwachsenden (18 bis 20 Jahre) und biologisch von der Pubertät. Die vorliegende Arbeit verfolgt den sozialpädagogischen Blick auf diesen Lebensabschnitt. Sowohl in soziologischen Zusammenhängen als auch in pädagogischen Beschreibungen wird diese gesellschaftliche Gruppe als „die Jugend“ beschrieben (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 95 f.).

Dem Lebensabschnitt Jugend kommt eine zunehmend höhere Bedeutung im Lebenslauf zu. Heutzutage ist dieser als eigene Lebensphase markiert, die weit mehr als nur den Übergang vom abhängigen Kind zum unabhängigen Erwachsenen kennzeichnet. Sie umfasst mittlerweile einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren, der sich für einige Jugendliche auf eine Zeitspanne von 15 bis 20 Jahren ausdehnt. Aktuell sind in allen Lebensspannen immer größere Spielräume festzustellen, in denen sich die bewusste Gestaltung und inhaltliche Sinngebung aufgrund höherer Ansprüche widerspiegelt (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 18–21). Für die Jugend stellt sich infolgedessen der Eintritt in das Erwachsenenalter immer mehr als unstrukturierter, langandauernder, ungewisser und persönlich folgenreicherer Lebensabschnitt dar (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 205).

Die Gesellschaft hat, um eine lebensphasentypische Entwicklung zu gewährleisten, einen Schonraum für die junge Generation eingerichtet. Für diesen Schonraum werden die Heranwachsenden ausnahmslos nach der mittleren Kindheit von der Gesellschaft separiert und ihr Eintritt in die Berufstätigkeit nach hinten verschoben (vgl. Böhnisch 2019, S. 82). Zum ersten Mal in der Historie wird eine Altersgruppe zur Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Gemeinschaft herausgenommen, um zukünftig mit einer höheren Qualifikation wieder integriert zu werden. Die „Erfindung der Jugend“ ist die zentrale Errungenschaft in der

modernen pädagogischen Geschichte (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 25). In der Literatur wird die Phase der Separierung als Moratorium oder Jugendmoratorium bezeichnet. Dieses Moratorium stellt einen Gestaltungs- und Experimentierraum für Jugendliche dar, indem sie sich lebensweltlich entfalten und erproben können, ohne einer sozialen oder beruflichen Gefahr ausgesetzt zu sein (vgl. Böhnisch 2019, S. 11, S. 82).

2.2 Einblicke in die jugendlichen Entwicklungsaufgaben

Seit der gesellschaftlichen Einrichtung des jugendlichen Schonraums ist den Heranwachsenden eine intensivere Auseinandersetzung mit den notwendigen Entwicklungsaufgaben während der Lebensphase und deren Bewältigung möglich. Die in diesem Lebensabschnitt Heranwachsenden sehen sich durch ähnliche körperliche und psychische Dispositionen identischen Anforderungen ausgesetzt und stehen dementsprechend altersspezifischen gleichwertigen Erwartungen gegenüber. Hierbei benutzen sie vergleichbare Vorgehensweisen, um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (vgl. Hurrelmann 2018, S. 48).

Auf der Grundlage des sozialisationstheoretischen Konzeptes¹ lassen sich die notwendigen Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende ableiten.

Die „typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen“ dieses Lebensalters finden sich in ihren Entwicklungsaufgaben² wieder. Hurrelmann und Quenzel zitieren in ihren Ausführungen Robert J. Havighurst wie folgt:

„Mit Entwicklungsaufgaben werden also die Lebensaufforderungen benannt, die Jugendliche zu bearbeiten und zu meistern haben, wenn sie eine Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus schaffen und ihr Leben zufriedenstellend und konstruktiv bewältigen wollen.“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 78)

Jede einzelne Entwicklungsanforderung setzt sich wiederum aus einer Vielzahl von einzelnen Aufgaben zusammen. Eine feste Reihenfolge bei der Auseinandersetzung hiermit gibt es in

¹ „Die Sozialisationstheorie versteht die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als eine intensive Auseinandersetzung mit den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen auf der einen und den Anforderungen der sozialen und psychischen Umwelt auf der anderen Seite.“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 24)

² Das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalters geht auf Robert J. Havighurst von 1953 zurück (vgl. Hurrelmann 2018, S. 47).

unserer heutigen offenen und individualistischen Gemeinschaft nicht. Alle Entwicklungsaufgaben stehen in Verbindung zueinander und können nicht isoliert betrachtet oder bewältigt werden. Sie bedingen einander. Das Jugendalter ist durch vergleichsweise viele Entwicklungsaufgaben, die in einer bemerkenswerten dichten Abfolge auf die jungen Menschen zukommen, gekennzeichnet. Diese werden sowohl aus ihrer sozialen Umgebung an sie herangetragen und nehmen Bezug auf gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften, als auch durch ihre persönliche Entwicklung selbst (ebd., S. 24, S. 232).

Die Bewältigung der Aufgaben in der Jugendphase ist von entscheidender Bedeutung, um zum einen die Ich-Werdung und soziale Integration vollziehen zu können. Hat der Heranwachsende die Möglichkeit diese Fähigkeiten aufzubauen, ist die Grundlage für die Entwicklung einer unverwechselbaren Persönlichkeit geschaffen. Zum anderen ist sie Voraussetzung für die Aneignung einer vertrauensvollen Mitgliedsrolle in der Gesellschaft und den Aufbau einer sozialen Identität (ebd., S. 27–33). Heutzutage erfordert die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei erweiterten Umsetzungsmöglichkeiten eine hohe Komplexität von den Jugendlichen (ebd., S. 247).

Im Folgenden werden die 2015 von Hurrelmann und Bauer zusammengefassten, vier Entwicklungsaufgaben der Jugendphase Partizipieren, Konsumieren, Binden und Qualifizieren besprochen.

2.2.1 Partizipieren

Bei der Aufgabe des Partizipierens steht die Entwicklung eines persönlichen Werte- und Normsystems im Vordergrund. Heranwachsende sollen Fähigkeiten zur persönlichen Mitgestaltung der Lebensbedingungen erlangen und ethische Prinzipien der Lebensführung aufbauen. Im gesellschaftlichen Sinn geht es um die Aneignung von Kompetenzen, die für die Mitgliedsrolle des politischen Bürgers notwendig sind, um eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Durch das Einstehen für ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen im öffentlichen Raum zeigen sie, dass sie diese Entwicklungsaufgabe gemeistert haben.

2.2.2 Konsumieren

Eine weitere Entwicklungsaufgabe ist unter dem Begriff des Konsumierens zusammengefasst. Um die vielfältigen Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangebote sinnvoll nutzen zu können, benötigen die Jugendlichen psychische und soziale Strategien zur Entspannung und Entlastung. Ziel ist die Regeneration der geistigen und körperlichen Kräfte. Zu diesem Zweck müssen sie sich auf der individuellen Ebene einen angemessenen Lebensstil und eine überlegte Freizeit- und Konsumnutzung aneignen (ebd., S. 25–28). Dafür benötigen sie eine stärkere Eigenständigkeit und ausgedehntere Freiheiten im Freizeitbereich gegenüber der Kindheit. Ihnen werden durch diese Erweiterungen mehr Freiräume und Verantwortung bereitgestellt. Diese Entwicklung ist notwendig, um unbeobachtet von den Erwachsenen neue soziale Rollen zu erproben. Nur so kann die junge Generation Unsicherheiten, Ängsten und Hemmungen begegnen, sie erfahren und Umgang mit diesen erlernen. Freizeit ermöglicht ihnen neben Erholungs- und Entspannungsphasen, zugleich Gelegenheiten zur Selbstentfaltung, sozialen Integration, Geselligkeit und Kreativität (ebd., S. 29 ff.). Jugendliche, die sich mit diesem Entwicklungsthema erfolgreich auseinandergesetzt haben, zeigen einen angemessenen Umgang bei der Vielzahl von Angeboten und können diese zum eigenen Vorteil nutzen. Mit Blick auf die gesellschaftliche Dimension ist diese Bewältigung notwendig, um erfolgreich die Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers übernehmen zu können.

2.2.3 Binden

Die Entwicklungsanforderung des Bindens beinhaltet den „Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche zur Erlangung der eigenen Identität“. Die körperlichen und geistigen Veränderungen und die damit verbundenen Auswirkungen müssen die junge Menschen vollziehen, akzeptieren und den veränderten Umgang mit ihnen erlernen. Sie sollen die Kompetenzen erwerben, um Beziehungen und enge Bindungen zu anderen noch intensiver aufzubauen. Das individuelle Ziel dieser Auseinandersetzung ist der Aufbau und die Führung einer festen Partnerschaft. Aus gesellschaftlicher Sicht soll der junge Mensch zukünftig die Funktion eines*einer Familiengründer*in einnehmen und somit die biologische Reproduktion sicherstellen. Um diese gesellschaftliche Mitgliedsrolle zu übernehmen, ist die Ablösung von den Eltern wesentlich und der Aufbau von engen Kontakten zu Gleichaltrigen unablässig (ebd., S. 25–28). Bei der Distanzierung zu den Eltern wird dabei die Bindung nie vollständig aufgegeben (vgl. Böhnisch 2017, S. 153).

In dieser Lebensphase treten sie häufig in Gruppen auf, wo sie alterstypische Besonderheiten zeigen. Sie bilden sich in der mittleren Kindheit und dauern bis zum Ende der Schulzeit an (vgl. Hollenstein, Nieslony 2017, S. 229). Die Begriffe „Gleichaltrigengruppe“, „Peer“ oder „Peergroup“ verdeutlichen nochmals das Alleinstellungsmerkmal der Jugendgruppe. Sie grenzen sich durch selbst gestaltete Rituale und sichtbare Aktionen ab. In der Peer-Kultur erproben sie ihre sozialen Rollen. Zusammen durchleben sie Konflikte und erfahren, wie sie Gemeinsamkeiten organisieren und erleben können (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 203). Die aktuelle *Shell Jugendstudie* belegt, dass bei der Mehrheit der Heranwachsenden die Qualität, statt der Quantität, bei Freundschaften im Mittelpunkt steht (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel 2019, S. 26). Gemeinsam mit den anderen Gleichaltrigen orientieren sie sich in ihrer Entwicklung und bei ihrer Identifizierung insbesondere über die Zugehörigkeit zu Räumen und die Aneignung lokaler Umgebungen. Dort suchen sie nach Sicherheit, Rückhalt und sozialer Unterstützung (vgl. Böhnisch 2017, S. 139).

2.2.4 Qualifizieren

Zur zentralen Entwicklungsaufgabe des Jugendalters haben sich Bildung und Qualifizierung entwickelt. Junge Menschen verbringen einen erheblichen Teil ihres Alltags in Bildungsinstitutionen. Böhnisch verdeutlicht mit seiner Erweiterung des Begriffs des Moratoriums, welches er als Bildungsmoratorium beschreibt, diesen Prozess (vgl. Böhnisch 2019, S. 82).

Jugendliche sollen soziale und intellektuelle Fähigkeiten entfalten bzw. erwerben, die die Wahrnehmung und die sozialen Umgangsformen schulen. Die Entwicklungsaufgabe wurde erfolgreich bewältigt, wenn er*sie mit den an ihn*sie herangetragenen Leistungsanforderungen und Herausforderungen im sozialen Miteinander kompetent umgehen kann. Dies ist die Grundlage für künftige Bildungsabschlüsse und die Voraussetzung, um sich auf gesellschaftlicher Ebene die Berufstätigenrolle sowie relevante Tätigkeiten anzueignen. Junge Menschen sollen Aktivitäten übernehmen, die sie erfüllen und der Gesellschaft dienen. Die Bewältigung der Aufgabe ist für die ökonomische Reproduktion entscheidend und ermöglicht der jungen Generation die Finanzierung des eigenen Lebensunterhaltes (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 25–28).

Für Heranwachsende spielen Bildung und Ausbildung eine zunehmend entscheidendere Rolle für die weitere Lebensplanung. Möglichst hohe und komplexe Bildungsqualifikationen mit guten Zensuren sind heute Grundlage für den angestrebten Beruf und den gewünschten

Lebensstil (vgl. Leven, Quenzel, Hurrelmann 2019, S. 165 f.). Die zunehmend höhere Ausrichtung an Leistungsnormen der jungen Generation, belegt die 2019 veröffentlichte *Shell Jugendstudie* (vgl. Albert, Hurrelmann 2019, S. 13). Die Jugend hat zum einen mit dem eigenen Zukunftsanspruch zu tun, zum anderen mit den immer höheren Qualifikationsanforderungen und dem dafür notwendigen Spezialistenwissen (vgl. Strobel-Eisele 2004, S. 65–75). Diese Entwicklung führt unwillkürlich zu einer Verlängerung des Ausbildungszeitraumes heutiger Lebensläufe.

Während in der Kindheitsetappe nicht erfüllte Leistungsanforderungen im schulischen Bereich noch klar den Eltern oder Lehrkräften zugesprochen werden, ändert sich dies mit Eintritt ins neue Lebensalter. Die Bildungsverantwortung verschiebt sich deutlich in Richtung der Heranwachsenden. Nun werden in erster Linie ihnen die eigenen schulischen Resultate, Anerkennung und Misserfolge zugeschrieben. Können sie diese schulischen Kriterien nicht erreichen, liegt es in der individuellen Verantwortung (vgl. Hurrelmann 1994, S. 133).

2.3 Die Schüler*innenrolle als spezifische Lebenserfahrung

Die Jugendlichen verbringen gegenwärtig einen Großteil ihres Tages und, durch die Ausdehnung der Bildungsetappe, viele Jahre in der Schule (vgl. Leven, Quenzel, Hurrelmann 2019, S. 163). Sie sind praktisch über die gesamte Lebensphase Jugend mit den Bildungseinrichtungen verbunden (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 111). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit nochmals ein spezifischer Blick, vor dem Aspekt der jugendlichen Entwicklung, auf ihre Rolle im Schulalltag gerichtet.

Die Schüler*innenrolle³ wird über das System Schule definiert. Im Verlauf der Ausführungen wird noch näher auf die Institution eingegangen. Ihre Rolle begründet sich aus der gesellschaftlichen Funktionserwartung an die Bildungseinrichtung und deren Funktionsprinzipien. Sie ist eine institutionelle Mitgliedsrolle. Sie stellt eine Ansammlung von Verhaltensweisen, -erwartungen, -zumutungen und -zuschreibungen dar, die unabhängig von der*dem einzelnen Jugendlichen existieren. Folglich ist Schule nicht auf jede*n einzelne*n Lernende*n angewiesen werden, und sichert überdies die institutionelle Funktionslogik von Bildungsstätten (vgl. Böhnisch 2019, S. 83), und junge Menschen werden durch diese Stigmatisierung austausch-

³ „Schülerrolle“ und „Schülersein“ sind von Lothar Böhnisch geprägte Fachbegriffe. Im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung und die aktuelle „Gender-Diskussion“ erscheint es notwendig, diese Fachbegriffe geschlechtsneutral darzustellen, um alle Geschlechter abzubilden.

bar. Diese Reduktion ermöglicht der Lehranstalt, dass die Lernenden in Bezug auf Leistungsgegenüberstellungen im Schulalltag vergleichbar und bewertbar. Die Verhaltenszuschreibung entwickelt sich für die Heranwachsenden zu einer fremdbestimmten Rolle (vgl. Pötter, Spies 2011, S. 68). Diese Projektionen sind ihnen vorgegeben und unausweichlich. Sie müssen die Verhaltenszuschreibungen annehmen, um als Schüler*in agieren und schulisch handeln zu können (vgl. Utz 2016, S. 70).

Böhnisch betont, dass sie mit der Rollenzuschreibung an die Institution gebunden sind und diese den Alltag nach der Schullogik strukturiert. Ihre Persönlichkeiten und Individualitäten sowie die alltäglichen, außerschulischen Lebenszusammenhänge und die Lebenswelt bleibt unberücksichtigt und nicht greifbar (vgl. Böhnisch 2019, S. 29). Junge Menschen, die sonst durch ihre Interessen, Vorlieben, Hobbies und Fähigkeiten unterscheidbar sind, aber ferner durch ihr Lebensumfeld, die familiären und freundschaftlichen Beziehungen, werden mit der Rollenprojektion nur auf einen kleinen Teil ihrer Persönlichkeit – den schulischen Aspekt – reduziert. Im Schulalltag führt das zu sehr begrenzten Darstellungsmöglichkeiten von Individualität und Eigenheiten (vgl. Böhnisch 2019, S. 83).

Junge Menschen müssen ihre Schüler*innenrolle tagtäglich neu bewältigen und benötigen hierfür soziale und emotionale Stärke, die die Institution kaum selber erzeugt (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 260). Demzufolge erleben viele Heranwachsende sie als Zwangsrolle. Böhnisch merkt zudem an, dass dieses Empfinden bei altersgerechter Entwicklung im Verlauf des Jugendalters in Einklang mit der persönlichen Lebensweise gebracht wird (vgl. Böhnisch 2019, S. 28). Dennoch leben bis dahin die Lernenden bzw. all jene, die ihre Entwicklung nicht altersgemäß vollziehen können, in einem Spannungsfeld zwischen der beschriebenen Schüler*innenrolle und ihrem alltäglichen Schüler*innensein.

Die Bezeichnung Schüler*innensein macht deutlich, dass Jugendliche vielmehr als „nur“ Lernende sind. Mit diesem Begriff wird das Eigenleben in ihrer Lebenswelt beschrieben. Er umfasst ihre gesamte Persönlichkeit und deren Befindlichkeiten. Die Rolle des Schüler*innenseins beschreibt sie mit ihren Vorlieben, mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, Hobbys, wie und mit wem sie gern ihre Freizeit verbringen, ihre Zugehörigkeit zur Peer, ihren Charaktereigenschaften, ihrem familiären Umfeld, aber lässt darüber hinaus Platz und Raum für Dinge, die den Heranwachsenden schwerer fallen oder sie nicht mögen. In dieser Rolle sind sie eigenständige Individuen, die unverwechselbar sind und ganzheitlich von ihrem Umfeld wahrgenommen werden (vgl. Böhnisch 2019, S. 29). Insbesondere in der Pubertätszeit ist es für die jungen Menschen wichtig ihre Individualität und Eigenheiten im Schulalltag zeigen zu können (ebd., S. 83).

3 Schule zwischen Selektion und sozialem System

3.1 Zwei kontroverse Organisationsstrukturen

3.1.1 Die funktionalen Rahmenbedingungen

Basis dieses Kapitels bildet die theoretische Auseinandersetzung mit dem System Schule. Es stellt das funktionale und soziale System gegenüber. Die nachfolgenden Überlegungen tragen zum verbesserten Verständnis der Schüler*innenrolle und dadurch zur Einordnung der Anforderungen an die Lernenden im Funktionskonstrukt Schule bei.

Sie sind als gesellschaftliche Organisationen mit dem Ziel der Bildung und Qualifikation eingerichtet worden (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 111). Hierdurch bilden sie eine Sozialisationsinstanz von hoher gesellschaftlicher Bedeutung und bereiten die jungen Menschen auf die spätere Leistungsgesellschaft vor (vgl. Hurrelmann 2009, S. 199). In den letzten Jahrzehnten hat sich die Schule zum bedeutendsten und zentralsten Lernort und zugleich zum „zeitlich umfangreichsten und sozialräumlich prägnantesten Lebensort“ herausgebildet. Kilb und Peter fassen zusammen, dass sie heute der Lebensmittelpunkt der jungen Generation ist (vgl. Kilb, Peter 2016, S. 38).

Die „zeitliche Rhythmisierung und die räumliche Fixierung, die didaktisch-erzieherische Lenkung und die Bewertung des Sozial- und Leistungsverhalten“ verdeutlicht die initiierte und konstruierte lebensweltliche Wirklichkeit der Institution mit ihren feststehenden Strukturen und Führungsprinzipien. Diese Rahmenbedingungen sind den Schüler*innen durch die Institution vorgegeben und folglich für sie unausweichlich (vgl. Utz 2016, S. 70 f.). Ihnen zeigt sich diese Initiierung und Konstruktion der Bildungsstätte auf der einen Seite vor allem durch ihre Stoff- und Unterrichtszentriertheit im Schulalltag, zum anderen durch die Zukunftsorientierung der Institution. Die Jugendlichen lernen heute Lehrinhalte und Kompetenzen, die für sie erst im späteren Leben einen Sinn erhalten (vgl. Böhnisch 2019, S. 22, S. 76). Diese offenbaren sich ihnen erst durch den Erhalt ihres Abschlusses, wenn sie die Institution verlassen und infolgedessen die Chance für ein eigenverantwortliches Leben erwerben. Die Zukunftsorientierung verlangt eine massive Rückstellung der adoleszenten Bedürfnisse, Neigungen und Interessen, um sich eine gute Position beim Start ins Leben zu sichern. Da der Erfolg für sie erst in ferner Zukunft erlebbar ist, erfordert dies zudem eine überdurchschnittliche Arbeitsmotivation im Schulalltag (vgl. Hurrelmann 1994, S. 133 f.). Dieser funktionale Tagesablauf lässt kaum Spielraum für die Unterschiedlichkeit der Schüler*innenschaft und

den Pädagog*innen ist es fast unmöglich, sie als Individuen mit ihren entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Lebensphase wahrzunehmen (vgl. Santos-Stubbe 2016, S. 67 ff.).

3.1.2 Die Unzulänglichkeiten des sozialen Systems

Wie weiter oben formuliert zählt die kognitive Vermittlung von Wissen zu den obersten Zielen der Bildungsstätten. Es wäre wiederum zu kurz gedacht, die Qualifizierungskompetenz zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung der Lebensphase Jugend zu vernachlässigen (vgl. Strobel-Eisele 2004, S. 68). Im Punkt 2 *Ein sozialpädagogischer Blick auf das Lebensalter Jugend* sind die Hintergründe für die Notwendigkeit der gleichberechtigten Stellung der Persönlichkeitsbildung neben dem Erwerb von Bildungskompetenzen ausführlich erläutert. Es wurde dargestellt, dass die Institution bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, allein schon aufgrund des alltäglichen zeitlichen Umfangs, eine besondere Stellung im Unterstützungsnetzwerk einnimmt. Um die beschriebenen Prozesse des Aufbaus der Individualität im schulischen Rahmen zu gewährleisten, sind die Schüler*innen auf ein fest integriertes soziales System in der Schule angewiesen, welches die einzelnen Persönlichkeiten ganzheitlich im Kontext ihres Lebensumfeldes betrachtet.

Die Schüler*innen erleben häufig eine andere Schulroutine: Die funktionale Organisation der Bildungsstätten lässt ihnen kaum Raum für soziale Zeiten und Prozesse (vgl. Böhnisch 2019, S. 76). Der Prozess der Charakterbildung setzt persönliche Gestaltungsoptionen und variable institutionelle Rahmenbedingungen voraus. In Institutionen, in denen allerdings die „inhaltliche Standardisierung von Bildungsverläufen und Bildungsprozessen sowie [...] [die] Konditionierung des sozialen Verhaltens“ im Zentrum stehen, ist die Bildung einer Individualität kaum umsetzbar (vgl. Ender, Paseka 2021, S. 9). Unter diesen Voraussetzungen können sie nur bedingt ihre Eigenheiten, also ihr Schüler*innensein, einbringen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 226). Die Besonderheiten der Schüler*innenrolle wurde im vorhergehenden Punkt ausführlich beschrieben (vgl. 2.3 *Die Schüler*innenrolle als spezifische Lebenserfahrung*).

Der Bildungsort geht zum einen automatisch, trotz der Heterogenität in der Schüler*innenschaft, von schulfähigen Lernenden aus, die wach, satt und motiviert am Morgen die Schule besuchen. Zum anderen kümmert sie sich nur unzureichend darum, was mit den Gefühlen und Emotionen, die während des Vormittags entstehen, wie Enttäuschung, Ärger über schlechte Noten, Ausgrenzung und Demütigung durch Mitschüler*innen und ungerechte Behandlung, aber auch Freude und Stolz, im außerunterrichtlichen Lebenszusammenhang

passiert. Die Bildungsstätte versucht systemfremde Faktoren, soziale Anforderungen und Dynamiken immer wieder abzuwenden und sie nicht zu ihren Problemen zu erklären. Dabei besteht die Gefahr, dass das Soziale im Schulalltag ausgeschlossen bzw. abgedrängt wird, um das funktionale Schüler*innenrollenverhalten, für einen aus Schulsicht ungestörten Unterrichtsverlauf, nicht zu gefährden. Kommen Lernende am Morgen zu spät zur Schule, weil sie mitten in der Nacht einen Notarzt für den kranken, alleinerziehenden Elternteil rufen mussten, ändert das nichts an den Ermahnungen und Ordnungsmaßnahmen, die sie wegen des Regelverstoßes zu erwarten haben. Dies ist ihnen bewusst und viele vermeiden sich zu erklären. Der Ausschluss bzw. das weitgehende Verdrängen des Sozialen bringt die Bildungsstätte hingegen immer wieder unter Druck, da sich dann die sozialen Bezüge andere Entlastungsanlässe suchen (vgl. Böhnisch 2019, S. 13, S. 29). Das führt einerseits dazu, dass Schulprobleme bis ins außerunterrichtliche Leben hineinwirken, andererseits ragen die Alltagsprobleme der Adoleszenten in die Stätte hinein und durchdringen sie ganzheitlich (vgl. Böhnisch 2017, S. 166).

Die Institution verbraucht im Vormittagsbereich bei den Schüler*innen Energien für Lernmotivation, Umgang mit Misserfolgen und Konflikten, Aushalten und Erfahren von Selektions- und Etikettierungssituationen, was viele durch ihre Organisationsstruktur nicht auffüllen können. Böhnisch schließt daraus, dass sie auf eine „andere Welt“, die außerschulische Umwelt, angewiesen ist und deren Unterstützung benötigt, um die Verhaltensweisen und Reaktion der Jugend auf die Ausgrenzungen zu minimieren (vgl. Böhnisch 2019, S. 23). Die Familie soll, nach dieser Betrachtungsweise, die Wiederherstellung des Sozialen und der Leistungsmotivation übernehmen und die Schulfähigkeit jeden Tag neu erzeugen. Weiterhin wird den Gleichaltrigen die Sicherung von sozial-emotionalen Bedürfnisse und jugendkulturellen Interessen übertragen. Nach dem Institutionsverständnis sollen die Heranwachsenden ihre soziale Bildung, Erlebnisse und Erfahrungen in den Familien, Jugendverbänden und der offenen Jugendarbeit erwerben, um auf diese im Schulalltag zurückgreifen zu können, da aufgrund der erwähnten Unterrichts- und Stoffzentriertheit hierfür kein Platz ist. Sie geht dabei ganz selbstverständlich von der Unterstützung der Sorgeberechtigten und der Gleichaltrigengruppe aus (vgl. Böhnisch 2019, S. 84–88).

3.2 Prozesse schulischer Auslese

Der anschließende Absatz widmet sich nochmals intensiver der „Begleiterscheinung“ der Selektion⁴ angesichts der vorherrschenden funktionalen Organisationsstruktur der Institution.

Die schulische Selektionsfunktion ist in der Fachliteratur ein viel und seit langem diskutiertes Thema. Es werden unter den Experten kontroverse Diskussionen geführt, ob Selektion nicht zugleich als förderlicher Nebeneffekt im Schulalltag angesehen werden kann, der Heranwachsende motiviert und sie zur Steigerung ihrer Leistungen anspornt (vgl. Strobel-Eisele 2004, S. 65–75).

Einen anderen Gedanken verfolgt Breidenstein in seinem Aufsatz. Er setzt sich bei seiner Analyse der schulischen Selektion kritisch damit auseinander, dass es bezüglich der Selektionsfunktion „scheinbar weitreichenden Konsens und kaum Widerspruch“ gibt. Er merkt an, dass in Deutschland, spätestens seit Fends *Theorie der Schule* (1980) nahezu keine Literatur oder Studien im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung in der Bildungseinrichtung vorhanden sind, die nicht auf die Selektionsfunktion verweisen. Er möchte mit seiner Auseinandersetzung die Omnirelevanz der schulischen Selektionsfunktion diskutieren, kritisch hinterfragen und auflösen (Breidenstein 2018, S. 308, S. 325). Breidensteins Standpunkt hat insofern seine Berechtigung, dass es zwingend notwendig scheint, die häufig aufgeführte Selektionsfunktion nicht unreflektiert zu übernehmen.

Es steht jedoch außer Zweifel, dass vielfältige Forschungsergebnisse und Quellen vorliegen, die die Selektionsmechanismen im Schulalltag untersucht haben und beschreiben. Die zahlreiche Literatur unterscheidet sich, je nach Fokus des*der Expert*in in den unterschiedlichen „Selektionsthemen“. Ihr Hauptaugenmerk variiert von der Sprache und welche Auswirkungen diese bei unzureichenden Fähigkeiten für die Schullaufbahn hat, über Leistungen und Abschlüsse, Typisierung und Etikettierung im Schulalltag bis hin zum dreigliedrigen Schulsystem. Zahlreiche Fachleute analysieren und diskutieren die Wirkmacht hinsichtlich von Ungleichheiten und schulischer Selektion, jedoch nicht die Existenz im Allgemeinen. Sie halten fest, dass es eine hinderliche und verhängnisvolle schulische Begleiterscheinung ist, bei

⁴ Seit den Anfängen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Allokation, in den siebziger Jahren, wird der Begriff „Selektion“ in den überwiegenden fachlichen Auseinandersetzungen scheinbar unreflektiert und selbstverständlich genutzt. Jedoch ist anzumerken, dass vor der historischen Verantwortung Deutschlands, dieser Begriff durch die Verbrechen der Nationalsozialisten an der Menschheit belegt ist. Es scheint daher nicht gerechtfertigt zu sein, ein und denselben Begriff für die Vernichtung in Auschwitz und anderen Vernichtungslagern auf der einen Seite und für Bildungsungleichheiten auf der anderen Seite zu nutzen. Dies ist eine ausstehende, jedoch notwendige Diskussion, die dringend zukünftig geführt werden muss. Aus Platzgründen kann in dieser Arbeit wiederum nur auf den Missstand verwiesen werden. Für die bessere Lesbarkeit der scheinbaren allgemein gültigen Nutzung des Begriffs in der Fachliteratur wird dieser im vorliegenden Text verwendet.

der nach Perspektiven der Vermeidung gesucht werden muss, um das „unbelastet und frei von ‚sozialen Zwängen‘ gelehrt und gelernt werden kann“ (vgl. Strobel-Eisele 2004, S. 65–75).

Bereits Biermann weist 1976 in seiner Veröffentlichung auf die 15 Jahre ältere Publikation von Helmut Schelsky hin, in der Schelsky festhält, dass „Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft [...]“ dient (vgl. Biermann 1976, S. 65). Und Fend zieht, nach über 25 Jahren nach seiner Veröffentlichung *Theorie der Schule*, aus den vorliegenden Pisa-Ergebnissen die Schlussfolgerung, dass Deutschland immer noch zu den selektivsten westlichsten Bildungssystemen zählt (vgl. Fend 2008, S. 41). Der *16. Kinder- und Jugendbericht* bekräftigt diese Aussage, in dem er darauf verweist und festhält, dass „Erziehung und Bildung [...] zur Selektion und Legitimation ungleicher Lebenschancen herangezogen“ werden (BMFSFJ, S. 117). Für diesen wissenschaftlichen Blick spricht weiterhin, dass erst seit der Moderne Zensuren und Beurteilungen in dieser Mächtigkeit in den Vordergrund getreten sind, um Schulbiografien im Bildungssystem zu lenken. Es kann sowohl Lebenswege ermöglichen, aber auch verhindern und generell weitgreifend über Lebenschancen entscheiden. Diese Entwicklung ist entgegen dem Grundgedanken des Moratoriums, da dieser als Schonraum installiert wurde, der Ein-sich-Ausprobieren sowie Entfalten ohne Gefahren und Risiken für das zukünftige Leben ausgesetzt zu sein, ermöglichen soll.

Eine Form von schulischer Selektion bilden Typisierungs- und Etikettierungsprozesse von Schüler*innen. Durch sie bewahrt sich das System Schule einerseits seine Funktionsfähigkeit, andererseits erreichen die Lehrkräfte, über die Zuordnung von Lernenden, ihre Handlungsfähigkeit. Durch Einteilungen in „gute Englischschüler*in“, „fleißige oder gebildete Jugendliche“, können die Heranwachsenden verglichen und zueinander platziert werden (vgl. Böhnisch 2019, S. 84). Die Lernenden sind tagtäglich, unmittelbar und direkt mit den Bewertungsauswirkungen konfrontiert. Hinsichtlich dessen scheint es folgerichtig, dass bei der vorliegenden Bachelorarbeit der Schwerpunkt auf dieser Selektionsform liegt. Diese durchdringt das Schulleben ganzheitlich und intensiv. Dadurch wirkt sie allumfänglich auf das jugendliche Leben ein.

Angeichts dieser Zuschreibungsprozesse wird das Betragen und das Auftreten von Schüler*innen losgelöst von ihrer Gesamtpersönlichkeit betrachtet und jedes zukünftige Handeln nur noch nach dieser Logik eingeordnet. Pädagog*innen nehmen nur noch das Verhalten wahr, was zu der von ihnen erstellten Persönlichkeitstheorie passt. Obwohl das Auftreten und Benehmen vom Betroffenen ein anderes Ziel hatte, wird es diesem Muster zugeordnet. Verhalten, welches von Erwachsenen nicht erwartet wird, bleibt häufig unbemerkt oder wird

übergangen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 231). Erhalten die Heranwachsenden, wie oben angeführt, positive Labels, werden diese sie in ihrer Entwicklung nicht behindern, vermutlich sogar begünstigen. Diesem logischen Gedankengang folgend, ist es jedoch wahrscheinlich, dass sich ungünstige und unangenehme Zuschreibungen hinderlich auf die Entwicklung auswirken und dazu führen, dass die Etikettierungen sich von der eigentlichen Persönlichkeit entfernen und verselbstständigen. Die jungen Menschen werden als „schlechte Schüler*innen“, „hoffnungslose Fälle“, „unsportliche Jugendliche“, „faule Heranwachsende“ oder „Problemschüler*in“ bloßgestellt und handlungsunfähig außerhalb dieser Persönlichkeitszuweisungen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 225). Es ist zu beobachten, dass sie infolge ihrer Zuschreibungen immer wieder nur auf „ihr Label“ reduziert werden. Anders stellt es sich bei „nicht etikettierten“ Lernenden dar, wo ähnliches Verhalten als „Ausrutscher“ oder „Streich“ eingeordnet wird und nicht das Persönlichkeitsbild ändert (ebd., S. 229). Sich diesen Vorgängen bewusst zu sein, immer wieder zu reflektieren, ist in der pädagogischen Arbeit unablässig. Nicht zuletzt sollte eine besonders kritische und ganzheitliche Beachtung bei der Zensierung und Vergabe von Abschlüssen erfolgen.

Die Typisierungs- und Etikettierungsprozesse sind für die Mitarbeitenden nicht zuletzt notwendig, um den alltäglichen Leistungswettstreit und die daraus resultierende Auslesefunktion zu ermöglichen, die für die zukünftige gesellschaftliche Position grundlegend ist und somit der Erfüllung der gesellschaftlichen Erwartung zu entspricht. Benotungen, Einschätzungen und Überprüfungen bestimmen einen Großteil des Schulalltags. Lehranstalten benötigt nach ihrer Systemlogik vergleichbare Schüler*innen. Das hat zur Folge, dass im Unterricht nicht der Mensch, sondern die Schüler*innenrolle im Zentrum steht, um die funktionalen Voraussetzungen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation zu gewährleisten (vgl. Böhnisch 2019, S. 83).

„Die Schule als Institution macht individualisierte Leistungsschwäche, persönliche Defizite, emotionales und soziales Anderssein wie keine andere Institution in dieser Altersstufe öffentlich und sichtbar.“ (Santos-Stubbe 2016, S. 68)

Die permanente Leistungseinstufung und -überprüfung, mit all ihren Folgen – schlechte Benotung, Auseinandersetzungen mit den Eltern, Verlust des Ansehens in der Peergroup, einer Versetzungsgefahr ausgesetzt zu sein, Klassenwiederholungen und infolgedessen Selbstwertreduzierung – erzeugt bei vielen Jugendlichen Anspannungszustände über den gesamten Schulalltag und darüber hinaus, welcher maßgeblichen Einfluss auf das Schüler*innenverhal-

ten hat (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 204 f.). Zudem sind durch die hierarchisch aufgebaute arbeits- und funktionsteilige Gesellschaft die begehrten Positionen nur begrenzt verfügbar. Der Zugang zu den umkämpften Stellungen wird durch die Selektion gesteuert, die der Lernort durch ihre Funktionsweise unterstützt. Mit diesem außerpädagogischen Zweck überträgt die Bildungsstätte den Druck zur bestmöglichen Platzierung in der Gesellschaft an die jungen Menschen, wodurch diese schon frühzeitig in den Sog sozialer Pflichten und gesellschaftlicher Ökonomisierung geraten (vgl. Wiater 2012, S. 149).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selektionsfunktion und schulische Leistungszentriertheit die gesamte Institution durchziehen und die Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft widerspiegeln, die damit die Zuteilung oder Verweigerung von Sozialchancen umsetzt (vgl. Kiper 2013, S. 275). Böhnisch und Lenz verdeutlichen in ihren Ausführungen, dass die Selektionsfunktion durch den staatlich-hoheitlichen Auftrag der Schule nicht einfach abgebaut werden kann und demnach weiterhin bestehen wird (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 27, S. 101). Umso wichtiger ist es, sich dieser bedenklichen Begleiterscheinung immer wieder bewusst zu sein und sie wenn möglich, zu reduzieren ggf. aufzulösen.

3.3 Unberechenbarkeiten im Unterricht: Die Peergroup

Sich-Binden und der Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen kennzeichnen, wie unter Absatz 2.2 *Einblicke in die jugendlichen Entwicklungsaufgaben* dargestellt, eine zentrale Anforderung beim Erwachsenwerden. Die erforderliche Bewältigung jener Entwicklungsaufgaben ist nicht vor dem Schultor abgeschlossen und durchzieht das Schulleben umfassend, da die jungen Leute einen langen Zeitraum ihres Tages mit Mitschüler*innen und Freund*innen verbringen, Kontakte zu Peers sind im Schulalltag von enormer Wichtigkeit. Mit dem Zusammentreffen der Gleichaltrigengruppe (soziales System) auf die funktional organisierte Schule stoßen beide Bereiche – das soziale und funktionale System – unweigerlich und in voller Intensität aufeinander. Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, die Peergroup als speziellen Moment im Schulalltag genauer zu betrachten.

Für eine Vielzahl von Schüler*innen ist die Schule der Ort, wo sie Gleichaltrigen begegnen können. Ihre Schulklassen sind ein Teil ihres Sozialraums, in dem gruppendynamische Prozesse mit Aufforderungscharakter ablaufen. Die Zunahme des Aufforderungscharakters lässt sich durch eine Erhöhung der Störungsrate im Unterricht beobachten. Dieser zeigt sich umso intensiver, je weniger außerschulische Möglichkeiten für die Entfaltung und das Heranwachsen von jungen Menschen zur Verfügung stehen (vgl. Böhnisch 2019, S. 33 ff.).

Obwohl die Schulklasse eine räumlich abgetrennte Zwangszusammenkunft darstellt, weist sie eine Zwiespältigkeit auf. Schließlich können im Verlauf des Schulalltags Peergroup-Situationen entstehen, ungeachtet dessen, dass Klassen keine gewachsenen Gebilde sind (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 64). Dabei sollte nicht jede Dynamik der Gleichaltrigengruppe als Störung angesehen werden. Die informelle Peer-Struktur in der Bildungseinrichtung ist vielmehr der „jugendkulturelle Sozialkitt des Schulunterrichts“ und für die Funktionalität des Schulalltags notwendig (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 262). Gleichaltrige sind erstklassige Unterstützer bei der jugendlichen Entwicklung und bei Entwicklungsfragen, da sie durch die Schüler*innenrolle alle dieselbe Stellung gegenüber der Institution und der Pädagog*innen einnehmen. Kanevski und Salischr berufen sich auf Seiffge-Krenke, die verdeutlicht, dass Entwicklungsaufgaben mithilfe von Peers und Freunden leichter zu bewältigen sind, als die alleinige Auseinandersetzung mit den Anforderungen (vgl. Kanevski, Salischr 2011, S. 240 f.). Das ist keine Erkenntnis aus jüngster Zeit. Bereits 1975 wies der Deutsche Bildungsrat auf die wertvolle Verbindung der Peergroup beim Lernen im Jugendalter hin (vgl. Hollenstein; Nieslony 2017, S. 228).

Lernende müssen Gelegenheiten erhalten, sich in der Schule und mit der Schule auseinanderzusetzen und reiben zu können. Für diese Differenzen und Konflikte benötigen sie Bereiche zur Entfaltung (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 263). Deshalb empfiehlt sich, mehr Aufmerksamkeit auf die Peergroup im Unterrichtskontext zu richten und jugendliche Dynamiken für das Schulleben zu nutzen. Das wirkt einerseits Unterrichtsstörungen entgegen und garantiert – andererseits – der jungen Generation einen Raum für die geschützte und kompetente Auseinandersetzung mit ihren Entwicklungsaufgaben (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 66).

4 Eine junge Generation im Zwiespalt

4.1 Herausforderungen einer Lebensphase

Nach dem in diesem Kapitel generell auf die aktuellen Anforderungen der Jugend eingegangen wird, werden weiterführende Schlussfolgerungen für die Schüler*innenrolle entwickelt. Grundsätzlich hat die Lebensphase Jugend an Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit verloren und muss folglich immer stärker individuell bewältigt werden (vgl. Böhnisch 2019, S. 82). In diesem Lebensabschnitt ist die junge Generation vermehrt Unberechenbarkeiten und Unsicherheiten ausgesetzt. Die Welt zeigt sich ihnen in einer enormen Komplexität und Widersprüchlichkeit, so Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2018, S. 55). Sie werden jüngst damit konfrontiert, dass sie sich in einer schnell verändernden und unübersichtlichen Gesellschaft optionsbereit, aufgeschlossen, anpassungsfähig und obendrein variabel einsetzbar zu zeigen müssen und gleichzeitig angehalten sind, eine sozial-emotional ausgeprägte Persönlichkeit aufzubauen (vgl. Böhnisch 2017, S. 146). Mit der immer weiteren Zunahme der jugendlichen Freiheiten wächst der Druck, die eigene Biografie vermehrt selbstständiger zu gestalten. Für die notwendigen Entwicklungszwischenschritte müssen sie immer wieder eigenverantwortlich die passenden Gelegenheiten suchen und bewältigen (vgl. Kilb 2016, S. 154). Gleichzeitig ist immer häufiger zu beobachten, dass ihre sozialen Probleme weit in die Jugendphase hineinreichen und unweigerlich die Räume für die jugendliche Entwicklung und das Experimentieren einschränken (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 258). Der Lebensabschnitt ist für Heranwachsende durch die fehlende Selbstverständlichkeit des Übergangs in eine abschätzbare Zukunft, bezüglich Ausbildungs- und Berufschancen und privater Perspektive, unsicherer geworden. Die früher geschützte Lebensphase gestaltet sich heute offener und birgt dadurch Risiken, vor denen die Jugend ursprünglich durch das Moratorium geschützt werden sollte. Der anfänglich eingerichtete Schonraum, welcher die Persönlichkeitsentwicklung und -bildung gewähren sollte, schafft es nicht mehr ausreichend, die belastenden sozialen Zukunftsprobleme von der Jugend fernzuhalten und verliert hiermit zunehmend seine Verbindlichkeit, bei der die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und das Scheitern eng beieinanderliegen, fasst Böhnisch zusammen (vgl. Böhnisch 2017, S. 140–145).

4.2 Die jugendliche Entwicklung im Spannungsfeld von Schüler*innenrolle und Schüler*innensein

4.2.1 Eine Zerrissenheit infolge der gesellschaftlichen Entwicklung

Aus den Erkenntnissen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (vgl. 2.2 *Einblicke in die jugendlichen Entwicklungsaufgaben*) und den beschriebenen Dilemmata der Unterschiedlichkeiten der Systeme in Schulen (vgl. 3.1 *Zwei kontroverse Organisationsstrukturen*), werden nachfolgend die daraus resultierenden jugendlichen Spannungsfelder herausgearbeitet, um anschließend sozialpädagogische Standpunkte und professionelle Perspektiven abzuleiten.

Als adoleszente Spannungen oder Hintergrundspannungen hinsichtlich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, können gegensätzlich arbeitende Kräfte angesehen werden, die die Bewältigung erschweren, ausdehnen oder unerreichbar machen. Es treffen bei den Jugendlichen die Anforderungen an die Entwicklungsaufgaben auf das funktionale System der Schule (vgl. 3.1.1 *Die funktionalen Rahmenbedingungen*), dass durch die Unzulänglichkeiten im sozialen Bereich diesem nicht angemessen entgentreten kann.

Es ist vermehrt zu beobachten, dass mehr Schüler*innen mit Anerkennungsproblemen und biografischen Entwicklungs- und Bewältigungskonflikten in die Institution kommen. Ihre Schwierigkeiten finden hier häufig keine Beachtung und werden nicht aufgegriffen (vgl. Böhnisch 2019, S. 115). Der schulische Alltag und das jugendliche Leben befinden sich in einem ansteigend, unausgewogenen Gleichgewicht. Rendtorff und Burckhardt führen zu diesem Zweck drei maßgeblich entscheidende Gründe an (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 258). Zum einen schaffen es immer weniger Familien, das Schulleben ihrer Kinder im notwendigen Maße zu begleiten und dadurch die Schule sozial zu reproduzieren, was für den Schulalltag unerlässlich ist (vgl. Böhnisch 2019, S. 88). Zum anderen kann der Lernort nicht mehr in gewohnter Weise auf die sozialräumliche Umgebung vertrauen, die Schüler*innen die Chance gibt, sich vom Schulalltag emotional zu erholen und jugendkulturell auszuleben. Der dritte Grund ergibt sich aus dem abnehmenden gesellschaftlichen Rückhalt. In der Vergangenheit besuchten sie die Bildungseinrichtung relativ unbelastet von Problemen. Zudem besaßen sie durch ihre künftigen Abschlüsse positive Aussichten auf ein erfolgversprechendes Berufsleben (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 258).

Heutzutage kann sich die Schule aber nicht mehr auf die außerunterrichtliche Welt, die „andere Welt“, verlassen, wie sie dies in der Vergangenheit gewöhnt war. Da Familien zuneh-

mend mehr belastet sind und den Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht immer im gewünschten Maße nachkommen, muss sie zusehends einen Großteil dieser Aufgaben übernehmen. Dieser aktuellen Entwicklung muss sich die Institution stellen (vgl. Böhnisch 2019, S. 26). Vor diesen Zusammenhängen, kann nicht mehr selbstverständlich von „der Jugend“ ausgegangen werden. Junge Menschen benötigen gegenwärtig Erwachsene, die sie mit ihrer jugendlichen Eigenart annehmen und akzeptieren und dennoch als Respektsperson Orientierung bieten (vgl. Böhnisch 2017, S. 186). Für Pädagog*innen bedeutet das, dass sie mehr denn je auf die Beziehungsarbeit angewiesen sind, um den Heranwachsenden die Jugendphase zu ermöglichen (ebd., S. 142).

Es ist bei den Jugendlichen festzustellen, dass mit vermehrter Ausgrenzung des Sozialen aus dem Schulleben, eine Zunahme der inneren Angespanntheit korreliert. Die Einrichtung entwickelt sich dann fortschreitend zu einem Bewältigungsort. Folgerichtig erfahren junge Menschen in ihrem neuen Lebensabschnitt nicht nur den Wegfall bislang widerfahrener Unberührtheit und Sorglosigkeit, sondern ferner die institutionelle Unsicherheit (vgl. Böhnisch 2019, S. 88). Die funktionale Schulstruktur kann zu einem kontinuierlichen Sich-Durchschlagen und Durchmogeln führen. Viele versuchen demzufolge ihren Schulalltag einigermaßen zu bewältigen und irgendwie durchzukommen (ebd., S. 139).

4.2.2 Rollenzuschreibungen in Anbetracht einer veränderten Ausgangslage

Um die Relevanz der Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben „Bilden und Qualifizieren“ zu veranschaulichen, bedarf es der genaueren Betrachtung der Schüler*innenrolle und deren Auswirkungen, die dafür maßgeblich verantwortlich sind.

Rollenzuschreibungen sowie die Etikettierungs- und Typisierungsansätze sind eng miteinander verwoben und gehören zu den Selektionsmechanismen der Bildungsinstitution (vgl. 3.2 *Prozesse schulischer Auslese*). Für die Lernenden wird mit dem Fixieren ihres Wesens ausschließlich auf die Schüler*innenrolle ihr außerschulischer Lebenszusammenhang nicht greifbar. Diese Einengung ihrer Individualität grenzt die sinnlich-emotionale Persönlichkeit und die außerschulische Lebenswelt aus (vgl. Böhnisch 2019, S. 29). Die entstehende Diskrepanz zwischen sozialer und institutioneller Fremdbewertung einerseits und dem Selbstbild andererseits, wachsen zu einem psychosozialen Ungleichgewicht an, welches mit einer Reduzie-

rung ihres Selbstwertes einhergeht. Je nach Stärke der Zuschreibungen und Persönlichkeitsmerkmale kann es dazu führen, dass junge Menschen die Bewertung „des*der scheiternden oder hoffnungslosen Schüler*in“ übernehmen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 221).

Bereits 1976 analysierte Rudolf Biermann in *Schulische Selektion in der Diskussion*:

„Viele Misserfolgserlebnisse zerstören das Selbstvertrauen des Kindes und damit eine unabdingbare Voraussetzung einer sich erneuernden Leistungsbereitschaft.“ (Biermann 1976, S. 75)

Erleben die jungen Leute in ihrer Schullaufbahn wiederholte und schwerwiegende Niederlagen, werden diese als Gefährdung des sozialen und beruflichen Status empfunden (vgl. Hurrelmann 1994, S. 129). Für sie wird die Bildungsanstalt zu einem Ort der Herabwürdigung und Erniedrigung, indem sie keine ausreichenden Möglichkeiten zur Selbstwertbildung aufgrund mangelnder sozialer Anerkennung, Wertschätzung und Selbstwirksamkeitserlebnisse erhalten (vgl. Böhnisch 2019, S. 81 f.) Sie können diesem tagtäglichen Leistungswettbewerb nicht genügen. Zwangsläufig geraten sie in kritische Situationen bei der Identitätsfindung und ihrer Suche nach individuellen Lebensentwürfen. Durch die sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (z. B. Schulpflicht) ist es ihnen auf der einen Seite verwehrt, bei den für ihre Entwicklung kritischen Schulsituationen, sich von der Institution zu distanzieren. Zum anderen erfahren sie durch ihren Schulbesuch nicht, dass dieser unentbehrlich ist, um eine gute Ausgangssituation für den Eintritt ins eigene Leben zu erhalten. Die Gemeinschaft hat ihnen bis zu diesem Zeitpunkt bereits klar vermittelt, dass ohne entsprechende Leistungen und Abschlüsse keine guten Startpositionen zur Verfügung stehen (vgl. Hurrelmann 1994, S. 134).

Das Charakteristische von diesen Rollenzuschreibungen ist die erhebliche Einschränkung der jugendlichen Definition ihrer Persönlichkeit. Die Schwierigkeit ergibt sich aus der Unauflösbarkeit der Stigmatisierung durch die Schüler*innen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 231). Die unzähligen schulischen Pflichten und die Begrenzung ihres Wesens bürden die Gefahr, dass sie die Motivation und Lernfreude verlieren und schließlich der Schule ausweichend und abwehrend begegnen (vgl. Santos-Stubbe 2016, S. 66).

4.2.3 Verhaltensabweichungen im Kontext jugendlicher Anspannungsversuche

All diesen skizzierten Erwartungen gerecht zu werden, verlangt von den Heranwachsenden eine enorme Anpassungsleistung (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 203). Dabei ist ihnen die Zwickmühle, in der sie sich befinden, bewusst. Ein Verlassen ihrer Rolle im Schulalltag würde unweigerlich als abweichendes Verhalten definiert. Insofern erzeugt der Lernort mit ihrer funktionalen Logik eine dauerhafte, strukturelle Hintergrundspannung für sie. Obwohl diese durch sie selber infolge der Verdrängung des Sozialen hervorgerufen wird, unterstützt sie die Jugendlichen nur unzureichend bei der Bewältigung der Anspannungszustände oder bei der Bereitstellung von Angeboten zu deren Auflösung. Sie sind unter diesen Umständen auf sich selber gestellt und befinden sich kontinuierlich in einem Zwiespalt zwischen Unterordnungsdruck und der Gefahr, von ihrer Schüler*innenrolle abzuweichen und sind damit einem hohen Risiko des Scheiterns im Schulsystem ausgesetzt (vgl. Böhnisch 2019, S. 83 f). Wird das Zwischenmenschliche und Ganzheitliche ausgeschlossen, zeigen Schüler*innen Verhaltensweisen, die häufig als „Auffälligkeiten“ wahrgenommen werden. Dieser Teil der Jugend fordert so die soziale Anerkennung von ihrem Lebensumfeld ein (vgl. Böhnisch 2019, S. 79). Aus dem entwicklungspsychologischen Blickwinkel und in Bezug auf Entwicklungsaufgaben, sind Austesten von Verhaltensregeln und gesellschaftlichen Normen sowie das Missachten von Vorschriften als jugendtypische Handlungsweisen zu betrachten (vgl. Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 98). Geht es über das Stadium des Austestens hinaus und die Verhaltensweisen verfestigen sich in ihrer Struktur, ist dies ein Indiz für das Einfordern von Aufmerksamkeit aufgrund fehlender anderer Optionen. Sollte dies nicht im sozial konformen Rahmen möglich sein, suchen sie nach anderen Wegen. Sowohl positive, als auch negative Beachtung ermöglicht ihnen Zuwendungen durch Lehrpersonen und Mitschüler*innen. Hinter ihren Verhaltensweisen verbergen sich Hilflosigkeit, Ohnmacht und Unvermögen (vgl. Böhnisch 2019, S.103). Durch Auflehnung gegen Pädagog*innen, Störungen des Unterrichtsgeschehens, Aggressivität und Gewalt verschaffen sie sich Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe, wenn ihnen im Schulalltag nicht angemessene Beachtung geschenkt wird (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 119).

Ändert der Bildungsort nichts an ihren Umständen, den Heranwachsenden Interesse, Aufmerksamkeit und Anerkennung entgegen zu bringen, wird dies zu einer Verstärkung des abweichenden Verhaltens in immer kürzeren Abständen und sozialen Bindungsproblemen führen, die sich dann im Schulalltag entladen (vgl. Böhnisch 2019, S. 79–82).

Unbestritten führt das fehlende soziale System, wie geschildert, zu Anpassungsversuchen bei den Jugendlichen. Zugleich kann der Umstand der Zukunftsorientiertheit der Schule, welcher im Absatz 3.1.1 *Die funktionalen Rahmenbedingungen* erläutert wurde, zu zusätzlichen inneren Unstimmigkeiten führen. Das Gelernte ergibt, wie bereits erläutert, für die Schüler*innen erst in der Zukunft, durch die Wissensanwendung in Prüfungen, Ausbildungen oder Studium eine Sinnhaftigkeit. Bis dahin erscheinen ihnen die Lehrinhalte wenig passend und erzeugt bei der jungen Generation eine Zerrissenheit im ganzheitlichen Empfinden ihrer Person.

„Den Schulalltag erleben sie als Blase, der nur noch wenig mit ihrem Leben zu tun hat.“ (Heinrich, Senf 2020, S. 216)

Ihr Leben ist gegenwartsorientiert und auf das Hier und Jetzt ausgerichtet. Die Bildungsprogramme knüpfen indes selten dort an und Lerninteressen stimmen kaum mit dem Unterrichtsstoff überein (vgl. Böhnisch 2019, S. 22).

„[...] die Schüler [werden] nach Lehrplänen unterrichtet und geprüft, deren Inhalte auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien zusammengestellt worden, die vor zehn, zwanzig oder noch mehr Jahren einmal als wissenschaftlich nachgewiesen und objektiv gesichert galten. [...] Aber viele alte, längst fragwürdige Theorien und Vorstellungen werden dennoch weiter verbreitet.“ (Hüther 2020, S. 60)

4.2.4 Zertifikate als Abschluss eines Lebensabschnittes

Typischerweise kennzeichnen Schulabschlüsse das Ende der Jugendzeit und legen im Wesentlichen die zukünftige materielle und immaterielle Lebenslage fest. In der Auffassung der Leistungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland wird bereits in der Jugendphase das Fundament gelegt, welches Position, Ansehen, Macht, Einfluss und Besitz der Heranwachsenden in der späteren Gesellschaft bestimmt. Für gefragte Berufslaufbahnen sind heutzutage hochwertige Beurteilungen notwendig. Im Umkehrschluss sind „Vorzeigeabschlüsse“ wiederum keine Garantie mehr für den ersehnten Berufswunsch (vgl. Hurrelmann 1994, S. 128 f.). Um dem vorzubeugen streben junge Leute immer häufiger nach den höchstmöglichen Bildungsqualifikationen und stellen dabei nicht mehr Wissensgehalt und Qualität der

Bildungserlebnisse im den Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann 2018, S. 51 f.). In jüngster Vergangenheit zeigt sich, dass für sie der Erhalt von Zertifikaten und Abschlüssen und die hierzu erforderlichen Noten ins Zentrum ihrer Bildungsbemühungen gerückt sind (vgl. Böhnisch 2019, S. 82). Sie sehen sich bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens einem enormen schulischen Druck ausgesetzt, der sich nicht selten durch psychosomatische Belastungserscheinungen entlädt (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 120).

Obendrein kristallisiert sich heraus, dass ein Teil durch die Schule und in der Schule wenig Beachtung, Wertschätzung und Respekt erleben und dauerhaft dem Risiko des Misserfolges ausgesetzt sind. Gefühle des Scheiterns und Versagens bezüglich der schulischen Leistungsanforderungen und folgerichtig der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, sind ihnen geläufig (vgl. Böhnisch 2019, S. 97). Leistungsschwierigkeiten werden für sie zu spürbaren Beeinträchtigungen des eigenen Wohlbefindens (vgl. Hurrelmann 1994, S. 135). Die aktuelle *Shell Jugendstudie* dokumentiert, dass 47 Prozent der Jugendlichen bereits kritische Bildungsereignisse erlebt haben. Bei 30 Prozent zeichnen sich bevorstehende Unsicherheiten in der Qualifikationsphase ab. Dieser Teil blickt deutlich seltener zuversichtlich in die Zukunft (vgl. Leven, Quenzel, Hurrelmann 2019, S. 180). Vor diesem Hintergrund verweist Böhnisch darauf, dass ohne Angebote der Selbstwerterneuerung und -stabilisierung die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und sozialen Kompetenzen nicht realisierbar ist (vgl. Böhnisch 2017, S. 169).

Als positives Ergebnis der Studie kann eingeordnet werden, dass 80 Prozent der Befragten ihren Weg finden, die Schule bestmöglich zu absolvieren. Es gelingt ihnen, die Entwicklungsaufgaben angemessen zu bewältigen, um dadurch die Voraussetzung für eine weitere positive Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 223). Hinsichtlich dessen müssen Schüler*innen allerdings ihre Impulse im Unterrichtsgeschehen erfolgreich unterdrücken oder auf Pausenzeiten aufschieben können, um so die Chance für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags zu erhalten (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 39). Das erfordert ein hohes Maß an Regelorientierung und sozialer Anpassung (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 118).

Dem gegenüber steht die Gruppe von 20 Prozent, jedem Fünften, bei denen es dauerhaft zu Problemen aufgrund ungenügender personaler und sozialer Ressourcen bei der Auseinandersetzung mit den Aufgaben kommt (ebd., S. 223). Hinsichtlich der vielfältiger gewordenen Herausforderungen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, fragen sich immer mehr, wie sie diese erfüllen sollen. Fehlt es an Unterstützung durch Eltern oder anderer Bezugspersonen in der Freizeit wie auch im Schulleben, kann die Erfüllung der Unterrichts-

forderungen bedroht sein (vgl. Leven, Quenzel, Hurrelmann 2019, S. 173). Die junge Generation verbindet eine gemeinsame Skepsis und Druck, ob sie ihren Platz in einer unsicherer gewordenen Welt bezüglich Zukunftsaussichten finden werden (vgl. Böhnisch 2017, S. 140). Die Lebensphase Jugend hat sich zu einem Zeitraum der Separation entwickelt, bei der die spätere Rückführung in die Gesellschaft für die junge Generation nicht mehr selbstverständlich und verlässlich ist (vgl. Böhnisch 2017, S. 145). Dabei suchen die Heranwachsenden in ihrer Schule einen Ort, der ihnen Halt und Verlässlichkeit bietet (vgl. Böhnisch 2019, S. 97).

5 Öffnungsprozesse der Schule unter sozialpädagogischer Perspektive

5.1 Eine lebensweltliche Betrachtung des Lernorts

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Bildungsstätte durch ihre lebenslaufweisende Stellung, angesichts des Leistungswettbewerbs und der Expansion der Jugendphase, infolge verlängerter Ausbildungszeiten, eine Schlüsselposition beim Überschreiten ins Erwachsenenalter innehat (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 30, S. 236). Grundlegend kann gesagt werden, dass aus entwicklungspsychologischer Sicht, Jugend nur gelingen kann, wenn das Individuum um seinen Selbstwillen anerkannt wird. Heranwachsende müssen die Aussicht haben, dass das was in ihr*ihm als Talente, Fähigkeiten und Interessen angelegt ist, erfahrbar wird und sie dabei vom Umfeld gesehen, geschätzt und unterstützt werden. Dafür benötigen sie gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung beim Aufwachsen (vgl. Böhnisch 2019, S. 55, S. 83). Sie dürfen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben nicht auf sich selber gestellt sein. Ihnen muss der Zugang zu diversen Unterstützungsangeboten verschiedener Institutionen und Einrichtungen gewährt werden, die im besten Fall eng miteinander kooperieren und harmonisieren (vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016, S. 29 ff.). Dabei kommt der Schule als Sozialraum eine besondere Bedeutung zu, um eine entwicklungsgerechte jugendliche Lebenswelt anzubieten und zum Gelingen der Sozialisationsprozesse beizutragen (vgl. Peter 2016, S. 66). Ein alltägliches „Mitmachen, Miterleben und Mitfühlen“ trägt maßgeblich zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei und unterstützt sie in der Persönlichkeitsqualifizierung und Identitätsbildung, so Böhnisch (Böhnisch, Lenz 2014, S. 206).

Lernorte, die eine großzügige Auffassung im Selbstverständnis ihres Aufgabenbereiches aufweisen, können zusammen mit Schüler*innen förderliche Räume und Umgebungen finden und entwickeln, um ihnen Chancen einer alterstypischen Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu eröffnen (vgl. Böhnisch 2019, S. 278).

Vor dem Hintergrund, dass Lernende Schulen zunehmend als Orte erleben, wo sie sich mit Peers (vgl. 3.3 *Unberechenbarkeiten im Unterricht: Die Peergroup*) treffen, kann die Bildungsstätte diese Entwicklung aufgreifen und für sich nutzen. Zu diesem Zweck muss das Gebäude zusätzlich in außerschulischen Zeiten offenstehen und die Bereiche zur jugendkulturellen Nutzung überlassen werden. Insofern kann die Institution einen Lebensraum hervorbringen,

wo Geselligkeit erwünscht ist und obendrein Peer-Netzwerke und Freundschaften entstehen können (ebd., S. 35, S. 134). Böhnisch fordert hierfür „[...] Erlebnis-, Handlungs- und Projektplätze [...] für sozialräumliche Aneignungsprozesse [...] und in der Balance zum kognitiven Lernen des Unterrichts [...]“ zu ermöglichen (ebd., S. 137).

Denn außerunterrichtliche Räume sind Stätten, an denen soziales Handeln erprobt und erlernt, Gemeinsinn erfahren und zugleich die jugendliche Schulalltagsspannung unterbrochen werden kann. Hier erfahren sie Beachtung, Wertschätzung und selbstwertschöpfende Prozesse (ebd., S. 140). Diese Orte ermöglichen ihnen die Aneignung vielfältiger Kompetenzen, wie Selbstdarstellung, Selbstmanagement und Identitätssicherung (vgl. Hurrelmann 2009, S. 206). Weiterhin werden Prozesse der Selbstregulation, -steuerung und -kontrolle trainiert. Sie lernen Differenzen im zwischenmenschlichen Umgang auszuhalten, Kooperationen einzugehen und soziale Kontaktpflege (vgl. Kiper 2013, S. 278). Indem junge Menschen zu außerschulischer und selbstorganisierter Freizeitgestaltung und alternativen Anerkennungsangeboten angeregt werden, erleben sie selbstgesteuerte Bildungsprozesse, entwickeln eine Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und genießen eine allumfassende Persönlichkeitsbildung (vgl. Pötter, Spies 2011, S. 112 f.). Ferner werden diese Fähigkeiten und Erfahrungen nicht nur dazu beitragen, sie zu handlungsfähigen Schüler*innen herauszubilden, sondern zu einer selbstständig agierenden jungen Generation, die gut vorbereitet – nach dem Moratorium – in die Gesellschaft zurückkehren kann (vgl. Böhnisch 2019, S. 278). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schüler*innenorientierte Angebote entscheidend zum Erwerb sozialer und emotionaler Qualifikationen beitragen und weisen ein hervorragendes Unterstützungspotential bei der Bewältigung der Entwicklungsanforderungen auf (vgl. Kanewski, Salisch 2011, S. 239).

5.2 Die Stärkung des sozialen Systems: Offene Angebote am Beispiel des Schulclubs

5.2.1 Selbstverständnis und Intension der Etablierung

Die Vielzahl der schulischen Räume sind ökonomisch funktionalisiert und bieten den Heranwachsenden kaum Perspektiven zur Gestaltung nach jugendkulturellen Vorstellungen. Wenn sie das Gefühl erleben, im unmittelbaren Umfeld etwas bewirken zu können, wird

ihnen die Chance gegeben, Selbstwert und soziale Orientierung zu entwickeln. Die Einrichtungen dürfen sich nicht nur über Lern- und Leistungssysteme reproduzieren, da dann das Soziale, wie dargestellt, ausgeschlossen wird (vgl. 3.1.2 *Die Unzulänglichkeiten des sozialen Systems*). Es muss vielmehr das dieses über Schul- und Schüler*innenkultur hineinholen und sich überdies darüber erneuern (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 134).

Durch die gesamte Arbeit hindurch wurde immer wieder die adoleszente Entwicklung mit ihren Anforderungen in Beziehung zum Schulsystem gesetzt, um Schlussfolgerungen und neue Blickwinkel für einen pädagogischen Alltag zu eröffnen, der dem jugendlichen Heranwachsen gerecht(er) wird. Folgerichtig kann davon abgeleitet werden, dass die Funktionalität und Rahmenbedingungen der Institution nicht einfach abgeschafft oder grundlegend verändert werden können. Die Komplexität dieser Organisationsformen lässt nur wenig Spielraum für Umbrüche (vgl. Weber 2016, S. 63). Infolgedessen muss der Fokus auf das soziale System des Lernorts gelegt werden, um diesen als ganzheitlich erlebbaren Lebensraum für junge Menschen zu entwickeln. Geht man davon aus, dass Schulen zukunftsorientiert, in einem engen Rahmen von Normen, Regeln und Verpflichtungen agieren und der Gegenwartsorientierung der Jugend, dem flüchtigen interessengebundenen Sich-Ausprobieren und Ungezwungen-miteinander-in-Kontakt-Treten unzureichend Platz eingeräumt wird, lässt sich daraus schlussfolgern, dass offene Angebote im außerunterrichtlichen Rahmen eine nahliegende Umsetzungsform des Sozialen im Schulalltag sind und sich grundsätzlich an ihrer Lebenswelt ausrichten (vgl. Pötter, Spies 2011, S. 110).

Mit offenen Angeboten lassen sich am überzeugendsten Niedrigschwelligkeit und Freiwilligkeit im außerschulischen Bereich umsetzen. Pötter verweist darauf, dass bei dieser Methode die Adressat*innen völlig frei in ihrer Entscheidung sind, ob sie dieses Angebot annehmen oder nicht (vgl. Pötter 2018, S.123). In Literatur und Praxis finden sich unterschiedliche Bezeichnungen wieder. Alle verbindet die Idee, Öffnungsprozesse der Bildungsinstitution zur besseren Entfaltung und Unterstützung der jugendlichen Entwicklung anzustoßen, unabhängig davon ob sie Schulclubs/-klubs, Schulcafés oder Schultreffs genannt werden. Im Verlauf der Arbeit wird stellvertretend für alle die Bezeichnung „Schulclub“ verwendet.

Schulclubs verkörpern, von allen außerunterrichtlichen Angeboten, durch den kurzfristigen und spontanen Charakter am konsequentesten die gegenwartsorientierte Lebensweise. Durch den freiwilligen und niedrigschwelligen Zugang heben sie sich für die Lernenden klar vom Unterricht mit Bildungs- und Leistungscharakter, der Schulroutine aus engen Strukturen und Festlegungen sowie der Fremdbestimmung ab. Aus Befragungen ist bekannt, dass Anmeldungen und Verbindlichkeiten daher abschreckend wirken, da der Schulalltag schon allumfassend von ihnen durchwoben ist (vgl. Gastiger, Lachat 2012, S. 107).

Bei diesen Gelegenheiten erhalten sie Zeit und Raum für ihre Gesamtpersönlichkeit. Es finden Lebenszusammenhänge, Individualität und lebensweltorientierte Bedürfnisse ihren Platz. Schulclubs sollten dabei den Anspruch erheben, ein offener und gemeinschaftlicher Raum zu sein um damit den Lernort für sie sozial erlebbar zu machen. Weiterhin erleben sie darüber Momente des freien Bewegens an einem bisher eher verschlossenen Ort.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die Ergebnisse der Internetanalyse vorgestellt. Bei der Untersuchung der Institutionen im Stadtgebiet Leipzig wurden 17 Bildungseinrichtungen ermittelt, die ihren Lernenden einen Schulclub anbieten. Die Auswertung beruht auf den zur Verfügung stehenden Informationen der Internetauftritte der jeweiligen Schule oder in wenigen Fällen der freien Träger. Die Internetvorstellungen der Clubs sind unterschiedlich detailliert beschrieben. In der Vielzahl der Fälle wird auf Einrichtung und Ausstattung, personelle Ressourcen sowie Öffnungszeiten und Angebote eingegangen. Folgerichtig kann aus der Analyse das Vorhandensein eines Schulclubs und deren Rahmenbedingungen abgeleitet werden, allerdings kann keine Aussage dazu getätigt werden, inwieweit die Treffpunkte – sich im oben genannten Sinne – von der zukunftsorientierten Struktur mit Regeln, Normen und Verpflichtungen abheben und die Fremdbestimmung des Schulalltags durchbrechen. Die digitalen Erläuterungen spiegeln nicht wieder, wie und in welcher Stärke Aushandlungsprozesse und Gegenwartsorientierung für die Schüler*innen, im Sinne der Ursprungsidee und somit dem eigentlichen Qualitätsgedanken von Schulclubs, erfahrbar sind. Die Untersuchung stellt eine erste Übersicht dar, die zur Veranschaulichung von Umsetzungsmöglichkeiten und Schlussfolgerungen für zukünftige Schulclubs dienen soll.

Ein konzeptioneller Entwurf stand ausschließlich vom Werner-Heisenberg-Gymnasium zur Verfügung. Das Konzept wurde durch den Schulclubleiter Matthias Müller 2017 erstmals veröffentlicht und durch Ergänzungen 2019 aktualisiert. Ausschließlich diesem sind Überlegungen zum grundlegenden Verständnis von Schulclubs und den Zielen der pädagogischen Arbeit festgeschrieben. Müller möchte mit dem Schulclub des Werner-Heisenberg-Gymnasiums Besucher*innen einen Ort der Entspannung, des Rückzugs und des Ausprobierens bieten. In den Clubräumen sollen Begegnungen, Austausch und Momente des Zuhörens sowie Hilfe und Unterstützung bei diversen Problemen möglich sein. Ein Klima der Toleranz, des Respekts, der gegenseitigen Achtung und des friedlichen Miteinanderlebens sind ein zentrales Anliegen. Zudem wird ein pfleglicher Umgang mit Materialien und Gegenständen vermittelt. Durch den Besuch des Schulclubs können persönlichkeitsfördernde Prozesse angeregt werden, Rahmenbedingungen für soziale Kontakte und den Aufbau von Freundschaften bereitgestellt, Selbstvertrauen, Hilfsbereitschaft und Teamfähigkeit erfahren und

zugleich konstruktive und lösungsorientierte Zusammenarbeit trainiert werden. Im Selbstverständnis dieses Schulclubs ist dieser ein Ort der Anstrengung und Erholung von Bewegung und Ruhe, von kognitiven und praktischen Arbeitsphasen, der Konzentration und Entspannung, von gelenktem Arbeiten und Selbsttätigkeit sowie individuellen Tätigkeiten und Gruppenarbeiten (vgl. Müller 2019).

5.2.2 Einbindung in den Schulalltag, räumliche Perspektiven und Ausstattung

Beim Beispiel des Werner-Heisenberg-Gymnasium bildet der Club eine tragende Säule des GTA-Programmes. Die Schulclubs der 16., 35., 56. und 94. Oberschule, der Lene-Voigt-Oberschule, Karl-Schubert-Schule, Werner-Heisenberg-Gymnasium, Carl-Friedrich-Goerdeler-Oberschule und Christian-Gottlieb-Frege-Oberschule sind ebenfalls im GTA-Angebot eingebunden.

Die räumlichen Mittel bzw. die Auswahl an Räumen ist in Einrichtungen oft sehr beschränkt, da es auf der Hand liegt, dass die meisten Bereiche dem Unterricht vorbehalten sind. Bei der Wahl der passenden Umgebung sollte den Jugendlichen grundsätzlich Vertrauen des sorgsamen Umgangs mit der Ausstattung entgegengebracht werden und Bedenken kein Ausschlusskriterium für das Angebot sein. So wie in anderen Feldern muss auch hier der Umgang vermittelt und eingefordert werden. Bei Beschädigungen und Zerstörungen müssen diese thematisiert werden, sollte aber nicht dazu führen, das Projekt in Frage zu stellen. Sie müssen als kompetente Akteure und Gestalter ihres eigenen Lebens wahrgenommen werden. Hierfür ist ein grundlegendes Vertrauen in die Stärken der jungen Menschen notwendig (vgl. Hedtke-Becker 2016, S. 154).

Gastiger und Lachat raten, dass sich ein Schulclub durch „Wohlfühlmöbel“ von dem Funktionsmobiliar des Lernalltags klar abheben muss. Damit wird den Besucher*innen deutlich vermittelt, dass sich dieser Raum vom funktionalen System Schule im Erscheinungsbild genauso wie inhaltlich distanziert. Durch ihre aktive Beteiligung bei der Gestaltung dieser Aufenthaltsbereiche ist ein höherer Zuspruch zu erwarten (vgl. Gastiger, Lachat 2012, S. 108).

Das Werner-Heisenberg-Gymnasium, ebenso die 16. und 35. Oberschule betreiben ihre Schulclubs in Kellerräumen. Dem Werner-Heisenberg-Gymnasium stehen zwei Zimmer zur Nutzung frei. In beiden Räumen befinden sich Ranzenregale. Ein Zimmer bietet dem Schulclubleiter eine kleine Büroecke mit abschließbarem Schrank, weiterhin sind große Tische mit Stühlen und Regale für Spiele vorhanden. Das zweite Zimmer wird als „Aktivraum“

genutzt. Die 35. Oberschule hat den Schulclub mit gemütlichen Sitzmöglichkeiten, Schreibtischen und einer Theke für die Zubereitung von Tee und kleinen Speisen ausgestattet. Außerdem können im Treff der 94. Oberschule die Besucher*innen Snacks, Süßigkeiten und Getränke kaufen. Das Evangelische Schulzentrum nutzt für die Durchführung den hinteren Mensabereich, der mit bequemen Sitzmöbeln ausgestattet ist. Eine sehr abwechslungsreiche Einrichtung mit Sitzkissen und -hockern, Sofa, Tischen und Stühlen hat die Lene-Voigt-Schule. Ebenso nutzen das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium und das Montessori-Schulzentrum Couchecken um eine entspannte Atmosphäre entstehen zu lassen. Dem Schulzentrum steht der schuleigene Multifunktionsraum zur Verfügung. Ein Clubraum des Werner-Heisenberg-Gymnasium kann zusätzlich als Sitzungs- und Tagungsraum genutzt werden. Solch eine Mehrfachnutzung ist, in Anbetracht der häufig vorherrschenden Raumknappheit in Lehranstalten, als Planungsinstrument empfehlenswert.

Viele der Leipziger Clubs, wie beispielsweise die des Werner-Heisenberg-Gymnasiums und des Wilhelm-Ostwald-Gymnasiums, sind mit Tischkickern, Dart-Scheiben, Gesellschaftsspielen und darüber hinaus mit Bastelmaterialien ausgestattet. In der Lene-Voigt-Schule haben Lernende außerdem die Möglichkeit Billard, Air-Hockey und Leitergolf zu spielen. Das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium bietet, neben einer Vielzahl anderer Beschäftigungsangebote, zudem Scooterboards und Mini-Golf an. Im Aktivraum des Werner-Heisenberg-Gymnasium kann neben den bereits erwähnten Spielgeräten an drei Tischkickern, an einer und Dart-Scheibe sowie an zwei Tischtennisplatten gespielt werden. Die 35. Oberschule ist mit einer *Wii*-Konsole ausgestattet. Gleichmaßen bietet die Paul-Robeson-Schule eine *Wii*-Konsole und zusätzlich eine *Playstation 3* an. Beide können gegen eine Pfandgebühr genutzt werden. Es liegt die Vermutung nah, dass in dieser Form der sorgsame Umgang mit der Ausstattung eingefordert wird. In der 94. Oberschule können *Nintendos* genutzt werden. Außerdem bieten mehrere analysierte Stätten Fußbälle und Outdoor-Spielgeräte für bewegte Pausen und aktive Nachmittagsgestaltung an. Ausleihangebote für bewegte Pausen und Freizeitgestaltung stellen das Werner-Heisenberg-Gymnasium, Wilhelm-Ostwald-Gymnasium, die 35. Oberschule und das Montessori-Schulzentrum bereit.

5.2.3 Finanzierung, Anregungen zur Trägerschaft und personelle Ressourcen

Einen Einblick in die Finanzierung der Fachkraftstelle gibt das Werner-Heisenberg-Gymnasium. Hier steht eine hauptamtliche 25-Stunden-Stelle zur Verfügung. Als Träger agieren zu gleichen Teilen der Förderverein der Schule und die Sächsische Landjugend e.V. Die Stelle

wird durch eine Kofinanzierung aus GTA-Mitteln des Landes Sachsen in Höhe von 6.000 Euro und der Stadt Leipzig in gleicher Höhe gefördert. Die Restfinanzierung erfolgt aus allgemeinen GTA-Zuwendungen. Die Entgeltberechnung des Schulclubleiters orientiert sich an der Bezahlung der Erzieher*innen im öffentlichen Dienst der Kommunen (vgl. Müller 2019).

Als einziger Schulclub finanziert sich das Evangelische Schulzentrum durch eine eigens gegründete Schüler*innenfirma. Die Stellen der 35., 56. und 94. Oberschule, genauso wie der Paul-Robeson-Schule sind durch die Kindervereinigung Leipzig e. V.; als freie Träger, bereitgestellt. Außerdem betreut die Kindervereinigung Schulclubs in Markkleeberg und Naunhof. An der 16. Oberschule hat der Christliche Verein Junger Menschen (CVJM) Leipzig e. V. die freie Trägerschaft übernommen. Der Internationale Bund unterstützt den Schulclub der Christian-Gottlieb-Frege-Schule.

Die personelle Ausgestaltung von Schulclubs ist sehr unterschiedlich. Nur ein*e Mitarbeitende*r leiten die Treffs im Kant-Gymnasium und an der 35. Oberschule. An der Karl-Schubert-Schule arbeiten drei Angestellte und zwei Bundesfreiwillige. Seit dem Schuljahr 2020/2021 hat die 56. Oberschule neben zwei ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen hinzukommend einen Schulclubleiter. Die Sozialpädagogin der 16. Oberschule wird durch eine*n Freiwillige*n vom YMCA Ukraine in ihrer Arbeit unterstützt. Weiterhin profitierte das Werner-Heisenberg-Gymnasium im Schuljahr 2016/2017 von der Unterstützung eines*r jungen Erwachsene*n des Freiwilligen Sozialen Jahres aus dem Bereich Pädagogik und einem*r Praktikant*in der Fachoberschule im 14-tägigen Rhythmus. Im Schuljahr 2019/2020 unterstützte erneut ein*e Bundesfreiwillige*r die Arbeit des Schulclubleiters. Im Kant-Gymnasium organisiert den Schultreff die Sozialpädagogin gemeinsam mit Schüler*innen. Eine erwähnenswerte Ausnahme bildet der Club der Max-Klinger-Schule, dieser wird laut Internetinformationen durch Lernende und Lehrende getragen.

Es ist wünschenswert und qualitativ sinnvoll, wenn schulclubbetreibende Pädagog*innen einen ganzheitlichen Blick auf die Lernenden und ein Grundverständnis über die Entwicklungsherausforderungen von Jugendlichen aufweisen bzw. die Offenheit haben, sich diesen anzunehmen. Dann können die Einschränkungen, die während des Schulalltags durch die Fixierung auf die Schüler*innenrolle entstehen, im Schulclub durch den ganzheitlichen Blick und einem lebensweltorientierten Ansatz vermindert werden. Ausschlaggebend für eine wertvolle Arbeit ist die personelle Kontinuität, die die Grundlage für eine positive Beziehungsarbeit ausmacht und die Akzeptanz bei Besucher*innen erhöht.

Generell empfehlen Pötter und Spies, dass Angebote und Neuerungen nachhaltig sein sollten und Verantwortung und Durchführung auf mehreren Schultern verteilt werden muss (vgl. Pötter, Spies 2011, S. 158).

5.2.4 Öffnungszeitmodelle, Zielgruppen und Angebotsvielfalt

Der Schulclub des Werner-Heisenberg-Gymnasiums öffnet von 7.45 Uhr bis 14.45 Uhr. Die Carl-Friedrich-Goerdeler-Oberschule hat mit einer Schließzeit um 16.30 Uhr am längsten geöffnet. Zusätzlich geben noch fünf weitere Bildungseinrichtungen Öffnungszeiten im Vormittagsbereich an (35., 56. und 94. Oberschule, Carl-Friedrich-Goerdeler-Oberschule und Wilhelm-Ostwald-Gymnasium). In diesen Zeiträumen wird es Schüler*innen ermöglicht, hier ihre Pausen, Freistunden, Leerzeiten durch Unterrichtsausfall und Wartezeiten bis zum GTA-Beginn zu verbringen. Im Werner-Heisenberg-Gymnasium können die Räume ebenso während des Unterrichts für Gruppenarbeiten genutzt werden. Außerdem wird der Club von Klassenlehrer*innen reserviert, um mit der gesamten Klasse sogenannte „Spielblöcke“ (in Anlehnung an den Blockunterricht von 90 Minuten) durchzuführen. Von sechs Einrichtungen ist bekannt, dass sie erst während der Mittagszeit zwischen 12 und 13 Uhr öffnen (16. Oberschule, Evangelisches Schulzentrum, Bischöfliches Montessori-Schulzentrum, Karl-Schubert-Schule, Friedrich-Schiller-Schule und Christian-Gottlieb-Frege-Schule). Die 35. Oberschule und die Friedrich-Schiller-Schule haben freitags geschlossen.

Aus dem Selbstverständnis offener Angebote ergibt sich, dass diese für alle Interessierten frei zugänglich sind. Bei Schulclubs ist in der Regel der freie Zugang auf die Schüler*innen des jeweiligen Lernorts begrenzt und eine Stadtteilöffnung bei den untersuchten Leipziger Schulen nicht bekannt. In der Theorie ist diese Öffnung mehrfach erwähnt und als empfehlenswerte Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen beschrieben.

Ein Teil der analysierten Institutionen legen den Schwerpunkt ihrer Angebote auf die unteren Klassenstufen. Das teilen das Werner-Heisenberg-Gymnasium (5. bis 7. Klasse), die Friedrich-Schiller-Schule (5. bis 7. Klasse), die Karl-Schubert-Schule (5. bis 8. Klasse) und die 35. Oberschule (5. und 6. Klassen) über ihre Schulhomepage mit. Es ist zu vermuten, dass die Schulen und pädagogischen Mitarbeiter*innen insbesondere die jüngeren Lernenden und erwerbstätigen Elternhäuser, nach ganztägigen Betreuungsangeboten während der Grundschulzeit, unterstützen möchten, um so zum fließenden Übergang von Grundschulen in weiterführende Schulen beizutragen. Eine Ausnahme bildet die 56. Oberschule, die Ältere als Zielgruppe angibt.

Während der Öffnungszeiten können die jungen Leute zwischen freier Freizeitgestaltung, regelmäßigen Angeboten und temporären Projekten, beispielsweise Skat-, Dart- oder Tischtennisturnieren wählen. Die Angebote richten sich nach den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Gäste. Zusätzlich sind Bereiche zur Erledigung von Hausaufgaben und zur Vor- und Nachbereitung von schulischen Belangen eingerichtet (vgl. Müller 2019).

Sechs Institutionen der Stadt Leipzig haben ihre Angebotspalette näher beschrieben (16., 56. und 94. Oberschule, Evangelische Schulzentrum, Werner-Heisenberg-Gymnasium und Christian-Gottlieb-Frege-Schule). In diesen erhalten die Lernenden ruhige Arbeitsplätze oder Hilfe bei Hausaufgaben zur Unterstützung bei der Qualifizierungsaufgabe. Den Beschreibungen zufolge liegt das Hauptaugenmerk jedoch auf dem zwanglosen Zusammenkommen in einem geschützten Raum, der Entspannungs-, Rückzugs-, aber zugleich auch Begegnungsmöglichkeiten bietet. Hier können sie Peers treffen, gemeinsam Zeit verbringen und Musik hören. Im schulischen Tagesablauf müssen Entspannungs- und Ruhephasen mit Rücksicht auf die körperlichen, seelischen und sozialen Bedürfnisse der jungen Menschen stärker eingeplant werden (vgl. Hurrelmann 1994, S. 148). Denn schon die Heranwachsenden sind zunehmend von Beschleunigungsprozessen berührt (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 119).

Regelmäßige und temporäre Aktionen stellen in der offenen Arbeit Ergänzungsangebote dar. Diese müssen im Rahmen des Schulclubs gut reflektiert werden, um nicht in die enge zeitliche Taktung und den planvollen Alltag des Schulvormittags abzugleiten. Hier sollten die Wünsche und Interessen der Besucher*innen engmaschig mit den Angeboten in Beziehung gesetzt werden. Arbeitsplätze zur Erledigung von Hausaufgaben oder für Gruppenarbeiten sind eine wertvolle Möglichkeit, um Wartezeiten gut zu nutzen, stellen dennoch eine Gefahr dar, das funktionale System der Schule mit seiner Organisationsstruktur zu stark in einen bewusst geschaffenen sozialen Raum hereinzuholen. Im Gegensatz dazu sind gelegentliche Angebote wie Clubabende (Paul-Robeson-Schule) und Schuldiscos (16. Oberschule) eine, der Lebenswelt der Heranwachsenden entsprechende Umsetzungsvariante. Einen wünschenswerten partizipativen und demokratischen Ansatz setzt die 94. Oberschule um. Freiwillige Mitglieder des sogenannte „Clubteams“ können mitbestimmen, was im Club passiert. Die Paul-Robeson-Schule lebt ihren Öffnungsprozess bemerkenswert aus. Hier kann man die Räume und das weitläufige Außengelände ebenso mieten wie den Grill, ein Zelt oder die Musikanlage.

5.2.5 Qualitätsstandards und Bedarf

In der Jugendarbeit tätige Fachkräfte sind stetig aufgefordert, aktuelle gesellschaftliche Veränderungen sowie den Wandel der jugendlichen Lebenswelten aufzunehmen und Rückschlüsse für die tägliche Arbeit zu ziehen (vgl. Miebach-Stiens 2015, S. 111). Routinierte Auswertungen und Reflexionen stellen dementsprechend einen Qualitätshinweis in der offenen Arbeit dar. Sie reduzieren die Gefahr, dass sich Angebote und Interessen der Adressat*innen voneinander wegbewegen. Der Schulclub des Werner-Heisenberg-Gymnasiums führt in diesem Kontext regelmäßig ein Qualitätsmanagement durch. Dazu zählt der kontinuierliche Austausch mit Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft, eine tagesaktuelle Nutzer*innenstatistik mit dem Vermerk der vorrangigeren Tätigkeiten der Gäste, die zweiwöchentliche Auswertung mit GTA-Koordinator*in, der jährliche Sachbericht mithilfe der Reflexion des abgelaufenen Schuljahres und die in den Sommerferien eingeplante Auswertung der Daten der Nutzer*innen-Statistiken sowie die Fortschreibung des Konzepts (vgl. Müller 2019).

Der Öffnungsprozess der Schule in Form eines Schulclubs soll dazu beitragen, dass Lernende ganz selbstverständlich „Selbstwertbezüge, Identifikation, Beziehungsmuster und Verständigungsformen“ in die Einrichtung hineintragen und, dass diese an- und aufgenommen werden. Es ist wichtig, den Heranwachsenden eine „lebensweltliche Akzeptanz, zugelassenen Experimentierraum und enge Grenzen“ zu ermöglichen, die sich aufeinander aufbauen und ergänzen (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S.134). Der offene und ungezwungene Charakter dieser Anlaufpunkte gestattet den Schüler*innen, die sich in engeren Settings wie sie im Schulalltag zu finden sind, eher schwertäten, leichter den Kontakt bei Fragen und Schwierigkeiten zu den Erwachsenen aufzunehmen. Diese lose Organisation hat ebenso für Pädagog*innen Vorteile. Mithilfe des niederschweligen Zugangs erreichen sie Heranwachsende, an die sie sonst nur schwer herankommen. Durch das Betreiben von Clubs, Cafés oder Treffs tragen die pädagogischen Fachkräfte zu einer positiven Schulkultur und einem aktiven schulischen Lebensort bei (vgl. Gastiger, Lachat 2012, S. 108 ff.). In diesem Sinn kann sich der Ort zum lebenswerten und liebenswerten Arbeitsplatz entwickeln, wo Leistungen, soziale und sozialräumliche Kompetenzen aneinander anknüpfen und Schüler*innen die Gelegenheit für fachlich-kognitive, aber auch emotionale Auseinandersetzungen erhalten. Hier können die sie beide Ebenen erleben und bewältigen. Dadurch wird der Weg zum Anschluss ans Schüler*innensein eröffnet. Die Analyse der aktuellen *Shell Jugendstudie* belegt, dass 93 Prozent von ihnen einen sicheren Arbeitsplatz, jenseits von dauerhaft drohenden kritischen Bildungsereignissen, als sehr wichtig empfinden (vgl. Albert, Hurrelmann, Klaus; Quenzel 2019, S. 27). Für die Lernenden wird Schule dann zu einem bedeutenden Teil ihrer Biografie. Sie

wird zu einem Ort, wo sie Verantwortung für andere übernehmen und Hintergrundspannungen durch die fehlende Beachtung der Gesamtpersönlichkeit und jugendkulturelle Ausgrenzungen aufgelöst werden (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S.134).

„Die Grundfrage lautet also, wie die Schere zwischen Schule und Jugend wieder so weit geschlossen werden kann, dass die Schule Verbindung zur Jugendwelt erhalten und selbst – natürlich im systemisch begrenzten Ausmaß – Teil der Jugendwelt sein kann.“ (Rendtorff, Burckhardt 2008, S. 259)

6 Schlussbetrachtung, Fazit und Ausblick

Mit der Bachelorarbeit konnten die veränderten Anforderungen des Lebensalters Jugend aufgezeigt werden. Es wurde erörtert, dass die Erweiterung des Lebensabschnittes und die unsicherer gewordene Zukunft zum Zwiespalt im Erleben führen. Im Anschluss wurden ausführlich die Spannungsfelder geschildert und daraus die Wirkungen auf das Heranwachsen abgeleitet. Die Hypothese der heutzutage erweiterten jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten und daraus resultierenden umfangreicheren Anforderungen konnte belegt werden.

Die Ausführungen zum System Schule und seinen funktionalen Organisationsstrukturen repräsentieren einen weiteren zentralen Punkt der wissenschaftlichen Arbeit. Hier wurde der Frage nachgegangen, mit welchen Rahmenbedingungen der Bildungsstätte aktuell konfrontiert sind. Aus der detaillierten Beschreibung konnten Rückschlüsse auf das Schulleben, bei ganzheitlicher Betrachtung der Jugend, gezogen werden. Weiterführend ergaben sich hieraus Überlegungen einer entwicklungsentsprechenderen und sozialeren Gestaltung des Schulalltages. Im Zentrum der Gedankengänge stand, das soziale System der Institution angemessen zu bedienen, den Jugendlichen in ihrer gegenwartsorientierten Lebenswelt gerecht zu werden sowie ihrem Verlangen nach Peergroup-Erfahrungen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben im schulischen Rahmen zu entsprechen. Mit dem Ziel, die Hintergrundspannung in der adoleszenten Entwicklung auf das Notwendigste zu reduzieren. Es zeichnete sich ab, dass sich offene Angebote im Schulalltag als die konsequenteste und authentischste Methode herausstellten, um den jugendlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die häufigste Umsetzungsvariante aus der Auswahl von offenen Angeboten bilden die Schulclubs/-klubs, Schulcafés bzw. Schultreffs. Die Analyse der Leipziger Schulen zeigte, dass das Betreiben heutzutage keine Ausnahme darstellt. Mit den Untersuchungsergebnissen konnten mehrjährige Erfahrungen und ein breites Spektrum an möglichen Ressourcen am Beispiel der Stadt Leipzig nachgewiesen werden. Diese bieten sich für weiterführende Überlegungen zur Etablierung von Schulclubs im Leipziger Land optimal an. Damit konnten die Annahmen bestätigt werden, dass Institutionen bei vorhandenen Ressourcen und Mitteln zur Reduzierung von Spannungszuständen während der Pubertät beitragen können.

Die Literatur- und Internetrecherchen haben veranschaulicht, dass die Überlegungen, Erfahrungen und Rückschlüsse zum Aufbau eines Schulclubs als Variante dem sozialen System gerechter zu werden, nur unzureichend in der Literatur aufgeführt sind und ein Bedarf an methodischen Hinweisen und Konzepten besteht.

Bei der Interneterhebung muss darauf hingewiesen werden, dass durch fehlende Informationen keine Daten bezüglich der Besuchsfrequenz der vorgestellten Schulclubs, Weiterentwicklungen aufgrund veränderter Bedürfnisse von Jugendlichen sowie keine Angaben zur Umsetzung eigenbestimmter Aushandlungsprozesse durch die Schüler*innen gesammelt werden konnten. Um diese Fragen eindeutig zu beantworten, bedarf es weiterer Untersuchungen. Interviews mit den jeweiligen Institutionen erscheinen diesbezüglich als eine angemessene Methode, um detailliertere Einblicke in die pädagogische Arbeit, fachlichen Ansätze und Konzepte zu erhalten. Insbesondere um der Frage nachzugehen, wie konsequent die niederschweligen und freiwilligen Angebote zu eigenbestimmten Aushandlungsprozessen im Schulleben beitragen.

Weiterhin ist die Ausarbeitung einer Konzeption, für die in der Einleitung angeführte Oberschule im Leipziger Land, empfehlenswert. Hier können die Analyseergebnisse der Internetrecherche einfließen. Ein mit der Schulleitung ausgearbeiteter Diskussionsentwurf kann, in einer dafür anberaumten Schulkonferenz, besprochen und durch ergänzende Ideen und Vorschläge von Kolleg*innen bereichert werden. Gemeinsam mit weiteren Mitstreiter*innen müssen danach die verschiedenen Wege der Installation des ersten Schulclubs der Kreisstadt überprüft werden.

Wie in der Zusammenführung der Ergebnisse beschrieben, sind verschiedene Varianten der Finanzierung möglich. Zuvorderst sollte die Stadt als Schulträger in die Überlegungen und Diskussionen mit einbezogen werden. Zum einen um die Notwendigkeit zu demonstrieren, zum anderen zur Klärung finanzieller Unterstützung. Zudem wäre eine Zusammenarbeit mit dem vorhandenen Förderverein zu klären. Eine gute Lösung zur Realisierung erscheint die Einbindung in die GTA-Planung, um so einen unkomplizierten und vorhandenen Zugang zu GTA-Mitteln des Landes Sachsen zu erhalten. Als personelle Ressource wäre sowohl ein Team aus bereits an dem Bildungsort arbeitenden Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen denkbar, als auch die Frage der freien Trägerschaft. Dabei wäre der Internationale Bund, der bereits die Stelle der Schulsozialarbeit besetzt, die erste Ansprechstelle. Bei knappen räumlichen Ressourcen müssen möglichst früh verschiedene Varianten durchdacht werden. Wie in einigen der vorgestellten Einrichtungen darf eine sinnvolle Mehrfachnutzung bestehender Räumlichkeiten zuvorderst geprüft werden. Vor- und Nachteile sind abzuwägen. In die Überlegungen müssen von Anbeginn gleichermaßen Schüler*innen einbezogen werden, um ihnen zum einen den Öffnungsprozess der Schule praktisch vor Augen zu führen und zum anderen dadurch die Akzeptanz des Angebots zu erhöhen. Sie sollten an der konzeptionellen Arbeit, genauso wie an der Gestaltung und Umsetzung teilhaben (vgl. Pötter 2018, S. 124). Sonst läuft das Vorhaben Gefahr, dass die schulischen, strukturellen Bedingungen auch an

diesem Ort weiterbestehen und der Schulclub seinen eigentlichen Charakter und dadurch die Attraktivität für zukünftige Besucher*innen verliert (vgl. Deinet 2008, S. 472).

Die Ausarbeitung konnte zeigen, dass Bildungsstätten mit einem leistungs- und unterrichtszentrierten Fokus nicht ausreichend auf die wachsenden Gegebenheiten und Probleme der Jugendlichen eingehen, um die gewünschte Persönlichkeitsentwicklung sicherzustellen. Hierfür ist ein sozialpädagogischer Ansatz notwendig (vgl. Kilb, Peter 2016, S. 19). Wenn es die Institution schafft, trotz ihrer „jugendkulturellen gegenläufigen Organisationsstruktur“ des Schulalltages, in Beziehung zur Kultur der jungen Generation und ihren Gesellungsformen zu treten, hat sie den Prozess der sozialräumlichen Erweiterung begonnen. Dann ist ihr die sozialräumliche Ausbreitung des Alltagslernens gelungen, welche sonst ausgeschlossen ist und jenseits der kognitiven Lernstrukturen des Unterrichts liegt (vgl. Böhnisch, Lenz 2014, S. 134).

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage und bestätigen somit die Hypothese, dass das häufig unzureichende soziale System der Schule mit vorhandenen Ressourcen und planvollen Strategien gestärkt werden kann. Denn die junge Generation wünscht sich Anregung und Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Nutzt die Bildungsinstitution diese Gelegenheit durch ein breites Angebot im außerunterrichtlichen Bereich, kann sie diesem entgegenkommen. Sie unterstützt so das Erlernen und Praktizieren von Sozialkompetenzen in der Gemeinschaft, ermöglicht den Jugendlichen einen Raum, um mit Enttäuschungen und Konflikten umzugehen, Umgangsformen im Schulalltag sich anzueignen und mitzubestimmen (vgl. Hurrelmann 2018 S. 55 f.). Die Institution erhält dadurch eine bedeutsame Position insbesondere in der jugendlichen Lebensphase (vgl. Kilb, Peter 2016, S. 34).

Literatur- und Internetverzeichnis

Literatur

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz.
- Biermann, Rudolf (1976): Schulische Selektion in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhnisch, Lothar (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2019): Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2014): Studienbuch Pädagogik und Soziologie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion‘ der Schule und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine; Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Wiesbaden: Springer. S. 307–327.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes und Jugendalter.
- Deinet, Ulrich (2008): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Von Ganztagsangeboten zur Ganztagsbildung. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 467–475.
- Ender, Ferdinand; Paseka, Angelika (2021): Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 7–17.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Gastiger, Sigmund; Lachat, Benjamin (Hg.) (2012): Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Hedtke-Becker, Astrid (2016): Empowerment. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 154–157.

- Heinrich, Marcell; Senf, Mitch (2020): Der Anfang von Bildung fürs Leben. In: Heinrich, Marcell; Senf, Mitch; Hüther, Gerald (2020): #Education for Future. Bildung für ein gelingendes Leben. München: Goldmann. S. 105–317.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2017): Peergruppen der schulischen Lebenswelt. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Bd. 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 228–234.
- Hüther, Gerald (2020): Das Ende von Schulen, wie wir sie kannten. In: Heinrich, Marcell; Senf, Mitch; Hüther, Gerald (Hg.): #Education for Future. Bildung für ein gelingendes Leben. München: Goldmann. S. 27–101.
- Hurrelmann, Klaus (1994): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2009): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2018): Warum sind Jugendliche so anders als früher? Herausforderungen für die Ganztagsschule. In: Jahrbuch Ganztagsschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagsschule. Grundlagen – Ziel – Perspektiven. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik. S. 47–58.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kanevski, Rimma; Salisch, Maria von (2011): Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? In: Zeitschrift für Bildungsforschung. VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 237–259.
- Kilb, Rainer (2016): Handlungsprinzipien. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 154.
- Kilb, Rainer; Peter, Jochen (2016a): Bildung und Soziale Arbeit als gemeinsame Zukunftsaufgabe? In: Dies. (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 14–19.
- Kilb, Rainer; Peter, Jochen (2016b): Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: Dies. (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 33–39.
- Kiper, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz. S. 163–185.
- Miebach-Stiens, Anke (2015): Geocaching, Slackline, Urban Gardening und Outdoorküche. Methoden der Jugendarbeit, die ankommen? In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe. Deutsches Institut für Urbanistik (Hg.): Noch Raum für offene Jugendarbeit? Zwischen virtuellen Lebenswelten, Schulstress und Real-Life. o. O., o. V., S. 109–118.
- Müller, Matthias (2019): Konzeption Schulclub Werner-Heisenberg-Gymnasium. vgl. https://www.whs-leipzig.de/images/PDF/GTA/Konzeption_Schulclub_WHS_Stand_Nov_2019.pdf am 07.11.2021 um 11.22 Uhr
- Peter, Jochen (2016): Schule als Lebenswelt und sozialer Erfahrungsort. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 66.
- Pötter, Nicole; Spies, Anke (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Pötter, Nicole (2018): Schulsozialarbeit. 2., akt. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Rendtorff, Barbara; Burckhardt, Svenia (Hg.) (2008): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Santos-Stubbe, Chirly dos (2016): Schulalterbezogene Lebenslagen. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 66–69.
- Strobel-Eisele, Gabriele (2004): Bildung Qualifikation als Bestimmungsgrößen einer pädagogischen Theorie der Schule. In: Becker, Gerold; Frommann, Anne; Giesecke, Herman; Harder, Wolfgang; Hentig, Hartmut von; Liegle, Ludwig; Rutschky, Katharina; Scheilke, Christoph; Zimmer, Jürgen (Hg.): Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 44. Jg. Heft 1. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag. S. 65–75.
- Utz, Richard (2016): Lebensweltmittelpunkt Schule. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 70–72.
- Weber, Winfried W. (2016): Zweiter Einwurf: Die innovative Schule – Komplexität durch Öffnung. In: Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 60–65.

Wiater, Werner (2012): Theorie der Schule. Donauwörth: Auer.

Internetverzeichnis der Leipziger Schulen⁵

Christian-Gottlieb-Frege-Schule vgl. <https://cms.sachsen.schule/fregeschule/angebote/gta/gta-kurse/> und <https://cms.sachsen.schule/fregeschule/angebote/gta/gta-kursplan/>, verfügbar am 16.11.2021 um 14.45 Uhr.

Carl-Friedrich-Goerdeler-Oberschule vgl. <https://www.semper-schulen.de/allgemeinbildende-schulen/carl-friedrich-goerdeler-oberschule-leipzig/schulkonzept/> und <https://www.fv-tuev-ms-le.de/unsere-schule/ganztagsangebote/>, verfügbar am 16.11.2021 um 16.24 Uhr

Kant-Gymnasium vgl. <https://www.kantgym-leipzig.de/?q=schulclub>, verfügbar am 16.11.2021 um 18.20 Uhr.

Max-Klinger-Schule vgl. <http://max-klinger-schule.de/category/aktivitaeten/schulclub/>, verfügbar am 16.11.2021 um 16.03 Uhr.

Bischöfliches Montessori-Schulzentrum Leipzig vgl. <https://www.montessori-leipzig.de/unsere-schulzentrum/schulclub>, verfügbar am 16.11.2021 um 16.49 Uhr.

Paul-Robeson-Schule vgl. <https://paul-robeson-schule.de/unsere-schule/p-r-club/>, verfügbar am 16.11.2021 um 15.52 Uhr.

Friedrich-Schiller-Schule vgl. <https://www.fschillerg.de/schulclub/>, verfügbar am 16.11.2021 um 16.55 Uhr.

Karl-Schubert-Schule vgl. <http://wordpress.karl-schubert-schule-leipzig.de/unsere-schule/gta/>, verfügbar am 16.11.2021 um 16.54 Uhr.

Lene-Voigt-Oberschule vgl. <https://lene-voigt-schule-leipzig.de/index.php/unterricht/schulclub>, verfügbar am 17.11.21 um 18.23 Uhr.

Evangelisches Schulzentrum vgl. <https://schulzentrum.de/schulclub.html>, verfügbar 16.11.2021 um 16.47 Uhr.

Landessportgymnasium vgl. <http://www.landessportgymnasium.de/1205.htm>, verfügbar am 17.11.2021 14.04 Uhr.

⁵ Aufgrund der unterschiedlichen Formen der Namensgebungen der Leipziger Schulen erfolgt zuvorderst die Nennung der Schulen mit Schulnamen in alphabetischer Reihenfolge, den Nachnamen entsprechend. Folgend werden Schulzentren und Spezialschulen genannt. Zum Schluss sind die Schulen mit Nummernbezeichnungen in numerischer Abfolge aufgeführt.

16. Oberschule Leipzig vgl. <http://ms16.de/ganztagsangebote/hm-gta-ueberblick>,
<http://ms16.de/ganztagsangebote/hm-gta-ueberblick/31-ganztagsangebote/schulclub/11-schulclub-feierlich-eroeffnet> und <https://www.cvjm-leipzig.de/webseite/de/ov/leipzig/schule/16-oberschule/schulclub-16-oberschule>, verfügbar am 17.11.2021 um 14.37 Uhr.
35. Oberschule Leipzig vgl. <http://www.35mittelschule-leipzig.de/zusammenarbeit/schulclub/>, verfügbar am 16.11.2021 um 14.23 Uhr.
56. Oberschule Leipzig vgl. <https://www.56-oberschule-leipzig.de/ganztagsangebote/schulclub/>, verfügbar am 16.11.2021 um 14.05 Uhr.
94. Oberschule Leipzig vgl. https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/373/GTA/GTA-Angebote_SJ_2020-21_per_30.11.2020__homepage.pdf und <https://www.kv-leipzig.de/jugendarbeit/schulclubs/94-schule-oberschule.html>, verfügbar am 16.11.2021 um 14.02 Uhr.

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Borna, den 10. Dezember 2021

Jana Ulm