

Julia Hallmann | Erich Sass

Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit

Begriffe, Diskurse und
empirische Befunde auf Basis
von AID:A 2020 NRW⁺

Julia Hallmann | Erich Sass
Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit

Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung

Herausgegeben von Thomas Rauschenbach

Julia Hallmann | Erich Sass

Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit

Begriffe, Diskurse und empirische Befunde
auf Basis von AID:A 2020 NRW⁺

Mit Online-Materialien

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Julia Hallmann, M.A. (Soziologie), ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund.

Erich Sass, M.A. (Soziologie), war von 2002 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dortmund im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund.

Unter Mitarbeit von Julia Haubrich, Karin Beher und Mirja Lange

Das Forschungsprojekt wurde durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>.

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6944-0 Print

ISBN 978-3-7799-6945-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank	8
1 Einleitung	11
1.1 Forschungsinteresse und Anlage der Studie	11
1.2 Begriffliche Einordnung zu den Potenzialen	12
1.3 Kurzüberblick zum Stand der Forschung	15
1.4 Betrachtete Arbeitsfelder	16
1.5 Aufbau des Buches	18
Teil I: Eine Forschungsbilanz zu Begriffen und Diskursen (Erich Sass)	21
2 Von Wirkungen zu Potenzialen: eine Einführung	22
3 Potenzial der Vergemeinschaftung	29
3.1 Begriffsklärung und Diskurse	29
3.2 Forschungsstand	42
4 Potenzial der Verantwortungsübernahme	46
4.1 Begriffsklärung und Diskurse	46
4.2 Forschungsstand	54
5 Potenzial der Bildung	62
5.1 Begriffsklärung und Diskurse	62
5.2 Forschungsstand	67
6 Potenzial der Integration	80
6.1 Begriffsklärung und Diskurse	80
6.2 Forschungsstand	97
7 Von den Forschungsdesideraten zum empirischen Erkenntnisinteresse	115

Teil II: Eine empirische Untersuchung zu den Potenzialen der Teilnahme und des freiwilligen Engagements in der Kinder- und Jugendarbeit (Julia Hallmann)	119
8 Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und Kurzüberblick zur Methodik	120
8.1 Einführung	120
8.2 Aufbau, Fragestellungen und Annahmen der empirischen Untersuchung	121
8.3 Kurzüberblick zur Methodik	123
9 Teilnahme und freiwilliges Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit – deskriptive Befunde	126
9.1 Deskriptive Beschreibung der Vergleichsgruppen	126
9.2 Mehrfachteilnahme und Mehrfachengagement	128
9.3 Zusammenhänge von persönlichen Merkmalen und Vergleichsgruppenzugehörigkeit	128
9.4 Beschreibung der freiwillig Engagierten	132
9.5 Erfahrungen der freiwillig Engagierten	134
10 Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit – analytische Befunde	136
10.1 Vergemeinschaftung	136
10.2 Verantwortungsübernahme	163
10.3 Bildung	178
10.4 Integration	203
11 Datengrundlage, methodische Vorgehensweise und Methodenreflexion	227
11.1 Die AID:A-Zusatzerhebung NRW ⁺ als Datengrundlage	227
11.2 Auswahl und (soziodemografische) Beschreibung der Fälle	229
11.3 Operationalisierung und Datenaufbereitung	231
11.4 Datenauswertung	239
11.5 Methodenreflexion	245
12 Zusammenfassung und Fazit	255
12.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen	255
12.2 Zentrale Ergebnisse	256
12.3 Gesamtresümee zur empirischen Untersuchung	267

Teil III: Schlussbetrachtung	269
13 Gesamtfazit und Ausblick	270
13.1 Erkenntnisse zum Potenzial der Vergemeinschaftung	270
13.2 Erkenntnisse zum Potenzial der Verantwortungsübernahme	272
13.3 Erkenntnisse zum Potenzial der Bildung	273
13.4 Erkenntnisse zum Potenzial der Integration	273
13.5 Weitergehende Forschungsperspektiven	274
14 Literaturverzeichnis	276
Anhang I: Tabellenverzeichnis	290
Anhang II: Abbildungsverzeichnis	292
Anhang III: Tabellenband (digital)	295
Anhang IV: Zitatsammlung aus qualitativen Interviews (digital)	296

Vorwort und Dank

Dieses Buch ist im Kontext des Forschungsprojekts „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen“ entstanden, das durch den Forschungsverbund DJI/TU Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Rauschenbach durchgeführt wurde. Das vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) geförderte und zwischen Februar 2017 und Dezember 2021 realisierte Vorhaben hat es sich zur Aufgabe gemacht, vier Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit (im Folgenden: KJA) – Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration – begrifflich und diskursiv auszuloten und am Beispiel NRW empirisch zu analysieren.

Dazu erfolgte zunächst eine umfassende Literatur- und Dokumentenanalyse, deren Ergebnisse in Teil I dieses Buches aufbereitet und verschriftlicht sind. Als illustrierende und ergänzende Elemente wurden einzelne Zitate aus Interviews eingefügt, die aus Gesprächen mit Akteuren der KJA stammen, die im Jahr 2018 geführt wurden. Diesen Personen gilt ein besonderer Dank für ihre Auskunftsbereitschaft und die Einblicke in die Praxis.

Daran anschließend wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung mögliche Zusammenhänge zwischen der Teilnahme bzw. dem freiwilligen Engagement in der KJA und den oben benannten Potenzialen auf der Basis von Daten der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ des Deutschen Jugendinstituts e. V. in den Blick genommen. Die Ergebnisse sind in Teil II dieses Buches dargestellt und zeigen, dass sich auf Grundlage der ausgewerteten Daten von (ehemaligen) Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA in NRW Spuren der betrachteten Potenziale empirisch nachzeichnen lassen.

Ohne die Kooperation mit dem DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) wäre die Durchführung der Studie in dieser Form nicht möglich gewesen. Unser herzlicher Dank gilt daher PD Dr. Susanne Kuger, Dr. Gerald Prein und Andreas Fischer aus der Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ des Deutschen Jugendinstituts e. V., die diese Kooperation ermöglicht haben und darüber hinaus stets für einen fachlichen Austausch und unsere Fragen ansprechbar waren.

Ein besonderer Dank gilt unserer Kollegin Julia Haubrich, die die empirische Untersuchung durch weitergehende Auswertungen – in Form von logistischen Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellen – und dazugehörige Ausführungen ergänzt und bereichert hat sowie unseren Kolleginnen Karin Behr und Mirja Lange, die uns bei der Überarbeitung des Textes unterstützt haben.

Wichtige Vorarbeiten für dieses Buch haben unsere ehemaligen Kolleginnen und Projektmitarbeiterinnen Julia von der Gathen-Huy und Diana Löser geleistet.

Sie standen, wie auch die Kolleg:innen des Clusters „Kinder- und Jugendarbeit“ im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund und sein Leiter Thomas Rauschenbach, immer wieder zur inhaltlichen Reflexion bereit.

Bedanken möchten wir uns darüber hinaus bei unseren (ehemaligen) studentischen Projektmitarbeitenden Sara Minoris, Mara Schmidt und Jonah Möller für ihre Recherchetätigkeiten sowie ihre redaktionelle Unterstützung. Manuela Richard danken wir für ihre Mitarbeit im Rahmen ihres Praktikums.

Die vorliegende Publikation ist weitgehend in einer Zeit entstanden, in der – bedingt durch die Corona-Pandemie – Homeoffice für uns zur Regelarbeitsform wurde und sich die Kommunikation mit den Kolleg:innen oftmals auf Videokonferenzen und E-Mail-Verkehr beschränkte. Zu hoffen ist, dass ihr die Vorteile einer solchen Arbeitsweise anzumerken sind, die Nachteile aber nicht.

Dortmund, im April 2022

Julia Hallmann

Erich Sass

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und Anlage der Studie

Die Kinder- und Jugendarbeit (im Folgenden: KJA) ist ein Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, welcher nicht nur quantitativ nicht ganz einfach zu vermessen ist, sondern sich auch inhaltlich schwer beschreiben lässt. Aufgrund ihrer Grundsätze der Freiwilligkeit, der Selbstbestimmung und der Partizipation sowie einer teilweise fehlenden Institutionalisierung, aber auch der Durchlässigkeit und den Überschneidungen gegenüber anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe – der Sozialen Arbeit, des Kultursektors oder des Sports – ist die KJA eher ein Ermöglichungsraum mit vielen Facetten als ein klar abgrenzbares Arbeitsfeld. Dementsprechend schwer ist es, ihren Einfluss auf die persönliche und soziale Entwicklung ihrer Adressat:innen zu beschreiben oder sogar ursächlich nachzuweisen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen“ eine Herangehensweise gewählt, die die Potenziale des Arbeitsfeldes in den Fokus rückt und den Versuch unternimmt, diesen auf die Spur zu kommen.

Grundannahme des Forschungsprojekts war, dass die KJA Potenziale der Vergemeinschaftung, der Verantwortungsübernahme, der Bildung und der Integration hat, die sich auf die individuelle Ebene der Adressat:innen beziehen, aber auch Leistungen mit gesellschaftlicher Dimension darstellen. „Wie lassen sich die benannten Potenziale näher beschreiben und analytisch voneinander abgrenzen?“, „Inwieweit sind sie Gegenstand aktueller sozialwissenschaftlicher und praxisbezogener Diskurse sowie bisheriger empirischer Studien zur KJA?“ und „Lassen sich bei (ehemaligen) Teilnehmenden und/oder freiwillig Engagierten der KJA Spuren der Potenziale empirisch nachzeichnen?“ waren die zentralen Fragestellungen, mit denen sich das Forschungsprojekt – gefördert durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) – des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund beschäftigt hat und dessen Ergebnisse im vorliegenden Buch erstmals präsentiert werden.

Um sich den Forschungsfragen anzunähern, wurde zunächst geprüft, ob das Konzept der Potenzialforschung ein brauchbares Instrument ist, um die Leistungen der KJA genauer zu beschreiben. Dabei war u. a. das für dieses Feld besonders typische und bedeutsame Zusammenspiel der einzelnen Potenziale von besonderem Interesse. Hierzu und darüber hinaus erfolgte eine umfassende Literatur- und Dokumentenanalyse, die in der Entwicklung wissenschaftlicher Grundlagen zur Beschreibung der Potenziale der KJA sowie in der Aufbereitung des einschlägigen (empirischen) Forschungsstands resultierte (Teil I dieses Buches).

Daran anschließend wurde aus empirischer Sicht der Frage nachgegangen, welche Spuren die KJA auf der Ebene ihrer (ehemaligen) Teilnehmenden bzw. freiwillig Engagierten hinterlässt. Um sich einer Beantwortung anzunähern, wurde eine empirische Untersuchung auf der Grundlage von Daten der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ realisiert (Teil II dieses Buches). Kernstück und Basis für die Analysen war dabei die Identifikation von drei Vergleichsgruppen, die sich hinsichtlich des Grads der Einbindung in die Kontexte der KJA unterscheiden: 1) Nicht-Teilnehmende, 2) Teilnehmende und 3) Freiwillig Engagierte (vgl. hierzu Kap. 11.3).

In dieser übergreifenden Einleitung werden im Folgenden einige grundlegende Parameter des Forschungsprojekts skizziert, die für das Verständnis beider Teile dieses Buches elementar sind. In einem ersten Schritt erfolgt eine begriffliche Einordnung der im Rahmen dieser Studie betrachteten Potenziale der KJA (Kap. 1.2) sowie ein Kurzüberblick zum Stand der Forschung (Kap. 1.3). Daran anschließend werden die Spezifika der im Rahmen des Forschungsprojekts betrachteten Arbeitsfelder (offene, verbandliche, sportbezogene und kulturelle KJA) umrissen (Kap. 1.4). Zuletzt wird ein kurzer Einblick in den Aufbau des vorliegenden Buches gegeben (Kap. 1.5).

1.2 Begriffliche Einordnung zu den Potenzialen

Wenn mit Rauschenbach u. a. (2010) davon ausgegangen wird, dass Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration die zentralen Potenziale der KJA sind, handelt es sich bei dieser Ausdifferenzierung um ein Konstrukt, welches zunächst einmal der analytischen Trennung dient. In der Realität hängen diese Potenziale eng miteinander zusammen, überschneiden sich und sind wechselseitig voneinander abhängig. Dabei darf davon ausgegangen werden, dass Vergemeinschaftung eine Art Basisfunktion einnimmt und eine Grundlage für alle Prozesse in der KJA darstellt. Während der Verantwortungsübernahme eine Scharnierfunktion zukommt, die die KJA zusammenhält, wird ihr Bildungspotenzial eher auf der individuellen, ihr Integrationspotenzial indes eher auf der gesellschaftlichen Ebene wirksam.

1.2.1 Vergemeinschaftung

Vergemeinschaftung ist (im Gegensatz zu Vergesellschaftung) als die affektive Seite der Beziehungsbildung zu beschreiben. Es geht um Freundschaften und Bekanntschaften, das Heraustreten von Heranwachsenden aus der familiären Privatsphäre und ihre Hinwendung zu Peers oder auch zu weniger informellen Gruppen. Der Wunsch nach Gemeinschaft ist nicht nur ursächlich für die

Entstehung der Verbände und Vereine der KJA zu Beginn des 20. Jahrhunderts, er ist bis heute Grundlage allen Handelns.

Betrachtet man Vergemeinschaftung als eine gemeinsame Strategie von Kindern und Jugendlichen, in den öffentlichen Raum einzutreten, ihn sich anzueignen und gemeinsam auf seine Herausforderungen zu reagieren, können die Einrichtungen und Organisationen der KJA als intermediäre, halböffentliche Räume hier eine besondere Rolle spielen. Sie fungieren einerseits als geschützte Räume und bieten Möglichkeiten des Sich-Erprobens, sind aber andererseits Teil des gesellschaftlichen Lebens und damit Tor zur Öffentlichkeit. Sie bieten den Raum, um Gleichgesinnte zu treffen und unterstützen Gleichaltrigengruppen bei der Umsetzung ihrer Interessen. Dabei spielen der Kontakt und die Auseinandersetzung zu und mit Fachkräften und anderen hauptberuflich oder freiwillig dort tätigen Personen eine wichtige Rolle. Für die Kommunen, insbesondere im ländlichen Raum, sind die Vereine, Verbände und Einrichtungen der KJA auch deshalb von Bedeutung, weil angenommen werden darf, dass sie affektive Bindungen zur Gemeinde herstellen und stärken sowie Abwanderungstendenzen entgegenwirken können.

1.2.2 Verantwortungsübernahme

Verantwortungsübernahme hat insofern eine Scharnierfunktion für die KJA, als dass viele ihrer Vereine, Verbände und Einrichtungen ohne das freiwillige und ehrenamtliche Engagement von Vorständen, Gruppenleiter:innen, Trainer:innen, Kursleiter:innen oder Helfer:innen nicht bestehen würden. Auch wenn – wie vielfach in der offenen KJA – diese Verantwortung auf hauptberufliche Kräfte übertragen wird, ist das langsame Heranführen von Kindern und Jugendlichen an verantwortungsvolle Tätigkeiten und Positionen eine wichtige Aufgabe und tägliche Praxis, die auch für junge Menschen eine wichtige Erfahrung darstellt.

Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, ist ein notwendiger Entwicklungsschritt im Prozess des Aufwachsens, der altersgemäße Unterstützung braucht. Verschiedene Formen der Partizipation und insbesondere das freiwillige Engagement bis hin zur Mitarbeit in Vorständen und anderen Entscheidungsgremien sind Formate der sukzessiven Verantwortungsübernahme, die für die KJA kennzeichnend sind. Nach und nach immer mehr Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, bedeutet für Heranwachsende, Resonanzerfahrungen zu machen und Lernprozesse im Prozess des Erwachsenwerdens zu durchlaufen.

Dabei unterscheidet sich das Lernen im Modus der Verantwortlichkeit wesentlich vom schulischen Lernen. Für die Einrichtungen und Organisationen der KJA gehört die freiwillige Verantwortungsübernahme nicht nur zu ihrem Selbstverständnis und ist pädagogische Maxime, sondern ist, insbesondere für die Vereine und andere freie Träger, für ihren Selbsterhalt unverzichtbar. Aus

gesellschaftlicher Sicht kann die KJA als ein Experimentierfeld für gesellschaftliche Verantwortungsübernahme betrachtet werden, ohne die eine freiheitliche Demokratie nicht bestehen kann.

1.2.3 Bildung

Bildung, verstanden als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt, ist das Potenzial der KJA, welches am stärksten auf seine individuellen Wirkungen ausgerichtet ist. Die Organisationen und Einrichtungen der KJA sind als Ermöglicheräume zu verstehen, in denen vielfach informelle, aber teilweise auch formelle Bildungsprozesse in weitgehend non-formalen, seltener auch formalen Bildungssettings stattfinden.

Die besondere Rolle der KJA im Gesamtsystem der Bildung basiert auf ihren Grundprinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation und Lebensweltorientierung. Diese Prinzipien markieren gleichzeitig den Unterschied zum formalen Bildungssystem. Ihr Potenzial liegt darin, Heranwachsenden Resonanzräume zu eröffnen, in denen sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machen können. Hier sind Prinzipien des Learning by Doing, des Lernens im Prozess bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme, von großer Bedeutung. Im Idealfall finden diese in der Auseinandersetzung mit begleitenden und unterstützenden Erwachsenen statt.

Zugleich handelt es sich um eine Form der Alltagsbildung, in welcher der unmittelbare Lebensraum, der Sozialraum, eine bedeutsame Rolle spielt. Insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im formalen Bildungssystem können die KJA und die dort ermöglichten Formen selbstbestimmter Bildung Entwicklungschancen bieten und Lebenswege öffnen, die im formalen Bildungssystem vielleicht verschlossen blieben. Auch als Erfahrungsfeld, in dem Ersterfahrungen im Bereich der sozialen und helfenden Berufe gemacht werden können, ist die KJA von Bedeutung.

1.2.4 Integration

Integration wird in der KJA weitgehend als das Ergebnis eines Prozesses verstanden, in dem die Interessen und Wünsche von Personen diverser Herkunft, unterschiedlicher Bildungsgrade, körperlicher, geistiger und seelischer Verfasstheit sowie sozial-ökonomischer Hintergründe zu einem Ganzen zusammengeführt werden. Damit zielt dieses Potenzial stark auf ihre gesellschaftliche Bedeutung. Ein Integrationsbegriff, der nicht die Einbindung und Anpassung von Exkludierten in und an ein bestehendes System meint, sondern die Anerkennung von Diversität als Chance für die gemeinsame Entwicklung eines solchen begreift,

nähert sich dem Begriff der „Inklusion“. Da dieser aber im Allgemeinen und zum Teil auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch stark mit der Einbindung von Personen mit Behinderungen verbunden ist, wird hier „Integration“ als der umfassendere Begriff genutzt.

Dabei geht es letztlich nicht nur um das gemeinsame Handeln mit Personen mit bestimmten exkludierenden Merkmalen, sondern um die Partizipation aller Heranwachsenden an der Gestaltung des Gemeinwesens.

Mit ihren Potenzialen der Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme und Bildung nimmt die KJA in Prozessen der Integration eine besondere Rolle ein. Ihre Aufgabe besteht darin, für Kinder und Jugendliche, die den Ansprüchen gesellschaftlich konstruierter Norm nicht entsprechen (können oder wollen), eine besondere Verantwortung zu übernehmen und gleichzeitig auch den Ansprüchen von Heranwachsenden ohne besondere Auffälligkeiten zu entsprechen.

In diesem Sinne ist die KJA als ein Feld der Demokratiebildung zu verstehen, in dem es nicht nur um das Austragen von Interessenskonflikten in ihrer alltäglichen Praxis geht, sondern auch um das Erlernen von demokratischen Praktiken. Versteht man Politik als einen ständigen Versuch, verschiedene Interessen und Einstellungen zu einem Gesamtgebilde zusammenzufügen, kann die KJA als ein Experimentierfeld zur Erprobung politischen Handelns verstanden werden. Für dieses Demokratielernen hat die KJA – zumindest nach den Aussagen ihrer Akteure – eine gewisse Exklusivität.

1.3 Kurzüberblick zum Stand der Forschung

Aktuelle Forschungsarbeiten, die sich speziell mit den Potenzialen der KJA beschäftigen, sind eher dünn gesät. Zwar sind Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration Grund- und Dauerthemen der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung, doch gibt es gerade aus den letzten zehn Jahren nur wenige größere Forschungsarbeiten, die sich dezidiert mit der Rolle der KJA in diesen Themenfeldern beschäftigen.

Rückten mit den Debatten um das freiwillige Engagement in den 1990er-Jahren auch die Verantwortungsübernahme im Feld der KJA in den Blick und mit der sogenannten PISA-Debatte ab 2002 auch ihre Bildungsleistungen, stand darauffolgend mit der Debatte um die Inklusion eher das Thema Integration im Vordergrund. Dabei bezog sich das wissenschaftliche Interesse aber in erster Linie auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und das formale Bildungssystem.

Seltener wurde daneben der Bereich der außerschulischen Bildung und damit der Bereich der offenen, verbandlichen, kulturellen oder sportbezogenen KJA in den Blick genommen. Spezielle Befunde zu den Potenzialen der KJA finden sich ggf. in umfassenderen, nicht direkt auf die KJA bezogenen Studien (z. B. Shell Jugendstudie, Sinus-Studie, AID:A) oder in kleineren Forschungsprojekten und

Dissertationen. Dieser unbefriedigende Forschungsstand äußert sich beispielsweise auch in der marginalen Rolle, welche die KJA im öffentlichen Berichtswesen zu anderen gesellschaftlichen Feldern einnimmt. So kommt sie beispielsweise in Bildungsberichten, Berichten zum bürgerschaftlichen Engagement oder auch zur Inklusion nur am Rande oder gar nicht vor. Dies hängt mit einer unzureichenden Datenlage zusammen, ist aber auch Ausdruck mangelnder öffentlicher Wahrnehmung.

Wichtige Grunddaten zur KJA liefert die Dauerbeobachtung des DJI-Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“. Seit den frühen 1990er-Jahren werden hier Forschungsarbeiten zu den verschiedenen Feldern der Jugendhilfe durchgeführt. Für den Bereich der KJA wurden zuletzt Studien zu Jugendringen, zu Einrichtungen der offenen KJA und zu Jugendverbänden vorgelegt. Die empirischen Befunde aus den verschiedenen Studien liefern wichtige Struktur- und Hintergrunddaten, beziehen sich aber nicht dezidiert auf die oben genannten Potenziale.

1.4 Betrachtete Arbeitsfelder

Während andere Forschungsvorhaben zur KJA oftmals auf einzelne Arbeitsfelder (z. B. die offene KJA) oder gar spezielle Institutionen innerhalb eines Arbeitsfelds (z. B. einen Jugendverband) fokussieren, erfolgt im Rahmen dieser Studie eine feldübergreifende Betrachtung der KJA. In den Blick genommen werden vier zentrale Felder: die offene, die verbandliche, die sportbezogene und die kulturelle KJA, deren jeweilige Spezifika im Folgenden kurz dargestellt werden. Dabei gilt es zu beachten, dass die Felder in der Realität nicht trennscharf sind, sondern sich in verschiedener Weise überlappen.

1.4.1 Die offene Kinder- und Jugendarbeit

Einen relevanten Beitrag zur sozialen Infrastruktur in Deutschland leistet die offene KJA (auch: OKJA) (vgl. Deinet u. a. 2017: 11), die in erster Linie durch öffentliche Mittel finanziert und sowohl durch freie Träger als auch Kommunen realisiert wird. Ihre Angebote richten sich grundsätzlich an alle und im Besonderen an benachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. MKFFI NRW 2022a), wobei die Teilnahme prinzipiell kostenfrei und nicht an den Status einer Mitgliedschaft geknüpft ist (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 152). Die Angebotsorte und -formen sind vielfältig und reichen von Jugendzentren und Kinder- und Jugendtreffs über Spielmobile, Abenteuerspielplätze und sportliche Aktivitäten bis hin zu Medienangeboten und Hausaufgabenhilfen. In NRW sind insbesondere Jugendzentren und Kinder- und Jugendtreffs weit verbreitet: Alle Gemeinden mit einem eigenen

Jugendamt verfügen nach Angaben des MKFFI NRW über solche Einrichtungen (vgl. MKFFI NRW 2022a). Realisiert werden die Angebote der offenen KJA hauptsächlich durch hauptberuflich tätige Fachkräfte (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 152).

1.4.2 Die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit

Die verbandliche KJA (auch: Kinder- und Jugendverbandsarbeit) verkörpert das zweite zentrale Setting der Kinder- und Jugendarbeitslandschaft in Deutschland (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 129). Sie ist gekennzeichnet durch eine differenzierte Szene von Vereinen und Verbänden (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2018: 698), die in NRW im Landesjugendring NRW zusammengeschlossen sind. Im Gegensatz zur offenen KJA geht die Teilnahme an den Angeboten bzw. das freiwillige Engagement in der verbandlichen KJA in der Regel mit einer Mitgliedschaft einher. Die im Landesjugendring zusammengeschlossenen Jugendverbände sind hinsichtlich ihrer Wertorientierungen und Organisationsziele sehr vielfältig und lassen sich in Freizeit-, Sport- und Naturschutzverbände, Hilfsorganisationen sowie politische, kulturelle, berufsständige und konfessionelle Jugendorganisationen untergliedern (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 129). Dementsprechend sind auch ihre Angebote sehr breit gefächert (vgl. MKFFI NRW 2022b). Im Vergleich zur offenen KJA ist die verbandliche KJA ein Arbeitsfeld, das stark durch Ehrenamtlichkeit geprägt ist (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 129) und in dem nur wenige hauptberufliche Fachkräfte tätig sind (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2018: 698).

1.4.3 Die Kinder- und Jugendarbeit im Bereich des Sports

Die sportbezogene KJA nimmt innerhalb der Kinder- und Jugendarbeitslandschaft eine Sonderstellung ein (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 165) und ist üblicherweise in Vereinen bzw. Verbänden organisiert. Die Teilnahme an ihren Angeboten und das freiwillige Engagement in diesem Arbeitsfeld gehen demnach in der Regel mit einer Mitgliedschaft einher. In NRW sind die verschiedenen Sportvereine und somit auch ihre Mitglieder in der „Sportjugend NRW“ – der Jugendorganisation des Landessportbundes NRW e. V. – zusammengeschlossen, die als freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt und außerdem Mitglied im Landesjugendring NRW ist (vgl. Sportjugend NRW 2022). Die Angebotsformen der Sportvereine sind breit gefächert, wobei der Fokus auf sportlichen Aktivitäten, Training und Wettkampf liegt. Doch auch jugendarbeitsbezogene Aktivitäten wie Projekte, Freizeit- und Ferienfahrten, die Qualifikation von Mitarbeitenden und das freiwillige Engagement im Sport und im Umfeld des Sports spielen eine Rolle (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 165). Dennoch steht „[...] die

jugendpädagogische Arbeit nicht immer in gleicher Weise im Mittelpunkt wie in der sonstigen Kinder- und Jugendarbeit bzw. bei anderen Jugendverbänden“ (ebd.: 165). Die Sportjugend NRW verweist in ihren Richtlinien jedoch darauf, dass die KJA im Sport nicht nur zur Entwicklung von körperlich-motorischen Fähigkeiten beiträgt, sondern ebenfalls persönliche und soziale Kompetenzen befördert und als außerschulisches Bildungsangebot dazu beiträgt, dass „[...] junge Menschen aktive und eigen- und sozialverantwortlich gestaltende Bürger/-innen werden“ (Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. 2019: 4). Wie die verbandliche KJA im Allgemeinen ist auch der Sport stark durch ehrenamtliches Engagement geprägt.

1.4.4 Die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit

Die kulturelle KJA ist ein Handlungsfeld der außerschulischen Jugendbildung, deren Ziel darin besteht, „Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen [...]“ (Bockhorst 2018: 713). Getragen wird die kulturelle KJA durch eine große Vielfalt von frei-gemeinnützigen, öffentlichen und auch privatwirtschaftlichen Akteuren, was wiederum mit einer ebenso großen Bandbreite an Einrichtungen, Angebotsformen, Konzepten und Intentionen einhergeht (vgl. ebd.: 714). Aufgrund der großen Heterogenität des Arbeitsfelds ist es kaum möglich, übergreifende Aussagen hinsichtlich der Zielgruppen und des im Arbeitsfeld tätigen Personals zu treffen. Viele Angebote der kulturellen KJA stehen grundsätzlich allen Heranwachsenden offen. Beispielsweise finden auch innerhalb der offenen KJA kulturelle Angebote statt, wobei die Teilnahme nicht an eine Mitgliedschaft o. ä. gebunden ist. Die Angebote der kulturellen KJA erstrecken sich von Musik, Tanz und Theater bis hin zu Medienangeboten oder Graffiti-Kunst, vielfach bestehen hierzu auch Kooperationen mit Kultureinrichtungen und/oder Künstler:innen (vgl. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW 2021). In NRW sind insgesamt neun Arbeitsgemeinschaften aus den Bereichen Bildung, Kunst und Medien, Literatur, Musik, Figurentheater, Tanz und Spiel, Theater und Zirkuspädagogik in der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. (LKJ) zusammengeschlossen, die zur gemeinsamen Entwicklung und Bereitstellung von kulturellen Angeboten für Kinder und Jugendliche beitragen (vgl. MKFFI NRW 2022c).

1.5 Aufbau des Buches

In **Teil I** dieses Buches, den Erich Sass verfasst hat, sind die Ergebnisse einer umfangreichen Literatur- und Dokumentenanalyse zu den Potenzialen der KJA aufbereitet: Nach einer einführenden Abgrenzung von Wirkungen und Potenzialen

(Kap. 2), widmen sich die daran anschließenden Kapitel ausführlich den Potenzialen der Vergemeinschaftung (Kap. 3), der Verantwortungsübernahme (Kap. 4), der Bildung (Kap. 5) und der Integration (Kap. 6) in der KJA. Hierbei werden die Potenziale jeweils grundlegend beschrieben, die dazugehörigen aktuellen sozialwissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskurse nachgezeichnet und bisherige Forschungsergebnisse dargestellt. Illustriert wird die Darstellung durch einzelne Interviewzitate aus explorativen qualitativen Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojekts mit Akteuren aus der Praxis der KJA geführt wurden. Der Teil schließt mit einer Zusammenfassung der identifizierten Forschungsdesiderate zu den Potenzialen der KJA, die gleichzeitig eine Überleitung zum zweiten Teil des Buches darstellt (Kap. 7).

In **Teil II** des Buches, den Julia Hallmann erstellt hat, werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung auf der Basis von Daten der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ vorgestellt. Zu Beginn erfolgt eine Darstellung des Untersuchungsgegenstands und der zu beantwortenden Fragestellungen (Kap. 8). Ferner findet sich in diesem Kapitel eine Kurzübersicht zur Methodik. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung von deskriptiven Ergebnissen mit Blick auf die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA (Kap. 9), bevor sich das daran anschließende Kapitel den analytischen Befunden zu den Potenzialen der KJA widmet (Kap. 10). Eine ausführliche Beschreibung der Datengrundlage, des methodischen Vorgehens sowie eine kritische Methodenreflexion finden sich im daran anschließenden Kapitel (Kap. 11). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und wird ein Fazit gezogen (Kap. 12).

Das Buch schließt mit einer Zusammenführung der zentralen Aussagen und Ergebnisse beider Teile und gibt einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben zur KJA (**Teil III**, Kap. 13).

Teil I

Eine Forschungsbilanz zu
Begriffen und Diskursen
(Erich Sass)

2 Von Wirkungen zu Potenzialen: eine Einführung

„Die Frage, ob man durch die Kinder- und Jugendarbeit ein besserer Mensch und rundum erfreuliches Mitglied der Gesellschaft wird, welches sich fortan als allzeit selbst-aktivierende und optimierende Humanressource bewährt, dürfte aufgrund der Unmöglichkeit präziser kausaler Zurechnungen nicht zu beantworten sein“ (Lindner 2008: 13).

Was Lindner (2008) hier im Vorwort seines Sammelbandes „Kinder- und Jugendarbeit wirkt“ anmerkt, beschreibt sehr gut ein Dilemma der Forschung zur KJA. So wird diesem Arbeitsfeld, nicht zuletzt vonseiten der Politik, gerne bestätigt, dass es ein „unentbehrlicher Bestandteil der sozialen Infrastruktur“ ist (BMFSFJ 2017: 18), und Berichte und Selbstverlautbarungen aus der Praxis verweisen naturgemäß auf den Nutzen ihres Handelns für Individuen und Gesellschaft. Auch die Wissenschaft schreibt ihr zu, „ein ebenso wichtiger Sozialraum wie Bildungs-ort“ zu sein (Rauschenbach u. a. 2010: 235). Gleichzeitig gibt es aber kaum datenbasierte empirische Nachweise zu den Wirkungen der KJA. Heranwachsende sind vielfältigen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt, sodass kaum nachvollzogen werden kann, was nun genau dafür verantwortlich ist, dass sie zu „rundum erfreulichen Mitgliedern der Gesellschaft“ (vgl. Lindner 2008: 13) werden.

In der Regel sind es die Förderer der KJA aus Kommunalpolitik und Ministerien, die kritisch nachfragen, ob und wie diese ihre Aufgaben erfüllt, ob sie noch zeitgemäß ist oder vielleicht sogar obsolet – nicht zuletzt aufgrund der demografischen Entwicklung (vgl. Schäfer 2016). Hinterfragt wird ebenso, ob nicht der kommerzielle Freizeitsektor längst die Aufgaben (und Teilnehmenden) der KJA übernommen hat und sich nicht die Jugendsozialarbeit um den Rest, nämlich um die Kinder und Jugendlichen, die sich kommerzielle Angebote nicht leisten können, kümmern sollte.

Letztlich steckt hinter solchen Überlegungen immer die Streitfrage, ob sich die öffentliche finanzielle Förderung der KJA noch lohnt, ob sich das, was in sie investiert wird, auf der individuellen Ebene amortisiert. Lindner weist darauf hin, dass es für die politischen Förderer der KJA aber auch um eine andere Frage geht, nämlich darum, ob ihre Ergebnisse sich für ihren „politischen Überlebenskampf“ als nützlich erweisen:

„Für die Politik sind die wissenschaftlichen Daten, die ihr die Kinder- und Jugendarbeit liefert, Meinungen; und zwar Meinungen unter anderen Meinungen“ (Lindner 2016: 384).

Die Akteure der KJA reagieren auf Anfragen nach der Wirksamkeit ihres Arbeitsfeldes in der Regel mit dem Verweis auf dessen Besonderheiten. Dabei sind sie sich weitgehend darin einig, dass es sich bei ihrem Tun um Bildung handelt, bei ihren Einrichtungen und Angeboten um Orte des Lernens, die sich von der Straßenecke oder dem kommerziellen Café durch eine größere Verbindlichkeit und von der Schule vor allem durch die Freiwilligkeit der Teilnahme unterscheiden. Kinder und Jugendliche, die an ihren Angeboten teilnehmen, beteiligen sich selbst an deren Entwicklung und Umsetzung und treffen zudem auf Institutionen und Einrichtungen, die durch Wertvorstellungen und Ideale geprägt sind, welche im Idealfall auch von beruflich oder freiwillig tätigen Erwachsenen verkörpert werden, die Vorbildfunktionen übernehmen können.

„Wir leisten präventive Arbeit, die man nicht gut messen kann, das ist zum Teil schwierig und auch für die Öffentlichkeitsarbeit total schwer. Unseren Alltag kann man schwer abbilden“ (Einrichtungsleiterin offene KJA).

Damit ist aber noch nicht der Nachweis erbracht, ob die der KJA zugeschriebenen Effekte tatsächlich auf die Beteiligung in diesem Feld zurückzuführen sind oder ob sie anderen Kontexten des Aufwachsens entstammen und von Kindern und Jugendlichen erst in die KJA eingebracht werden. „Macht Engagement schlau? Oder engagieren sich die Schlaunen?“, haben Düx und Sass bereits 2005 einen Artikel in der Zeitschrift „Hessische Jugend“ überschrieben (vgl. Düx/Sass 2005). Auch wenn sich diese Frage auf das spezielle Feld des freiwilligen Engagements bezog, trifft sie in gewisser Weise auf die gesamte KJA zu.

Diese ist also gefordert, Nachweise ihrer Leistungen und Wirkungen zu erbringen bzw. entsprechende wissenschaftliche Forschung anzuregen und zu unterstützen. „Wirksamkeitsdialoge“, Forschungsprojekte mit evaluativem Charakter oder Veröffentlichungen wie der oben zitierte Band „Kinder- und Jugendarbeit wirkt“ (vgl. Lindner 2008) sind die Folge. Problematisch erscheinen solche Ansätze immer dann, wenn der Versuch unternommen wird, spezielle Wirkungen der KJA auf der individuellen Ebene nachzuweisen, gelungene Sozialisationsprozesse und Bildungserfolge direkt ihrem Wirken zuzuschreiben und dabei zu übersehen, dass das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen von vielen Einflüssen abhängt und es sich verbietet, monokausale Begründungen für dessen Gelingen oder Nichtgelingen heranzuziehen.

So stellen beispielsweise die Träger der KJA eine gut besuchte und von den Nutzer:innen positiv bewertete Veranstaltung gerne als ein gutes „Ergebnis“ ihrer Arbeit dar. Im Sinne der Wirkungsforschung handelt es sich dabei aber nicht um ein Ergebnis. Es können zwar Aussagen über die Qualität der Veranstaltung, über die Zahl der Teilnehmenden, die Akzeptanz, die qualitative Bewertung etc., also über Strukturen und Prozesse gemacht werden, nicht aber über ihre (Aus-) Wirkungen auf die individuell Teilnehmenden.

Ähnliches gilt sicher auch für andere Sozialisationsinstanzen. Auch die Schule kann letztlich nicht nachweisen, dass die Lernerfolge ihrer Schüler:innen auf ihrem guten Unterricht beruhen. Zusätzliche Faktoren wie individuelle Dispositionen, Unterstützung durch Familie und Peers, Nachhilfe oder andere außerschulische Lernmöglichkeiten in der Kommune können ebenso zu erfolgreicher Bildung beitragen oder sogar ursächlich für den Bildungserfolg sein.

Das führt zu der Frage, ob seriöse Wirkungsforschung überall dort, wo Menschen im Fokus der Betrachtung stehen, überhaupt möglich ist. Um die Relevanz einer Ursache für einen erzielten Effekt zu ermitteln, müssten alle anderen möglichen Ursachen ausgeschlossen werden. Dies wäre in einer Laborsituation, in der andere Wirkfaktoren eliminiert werden können, vielleicht möglich. Wo es hingegen um soziale, kognitive oder psychologische Prozesse geht, ist eine solche Situation nicht herzustellen. Den Menschen in solche künstlichen Settings zu bringen, verbietet nicht nur die Ethik. Es kann auch deshalb nicht funktionieren, weil Menschen mit ihren Erbanlagen und Umwelteinflüssen vorgeprägt sind und damit keine lineare und wiederholbare Kausalität zwischen Ursache und Wirkung nachzuweisen ist.

Demzufolge ist Reliabilität nicht gegeben, und von Wirkungsforschung kann an dieser Stelle nicht gesprochen werden. Auch in Studien, in denen entsprechende Versuche unternommen wurden, wie z. B. in der Studie zum Kompetenzerwerb Jugendlicher im freiwilligen Engagement (vgl. Düx u. a. 2009), konnte eine völlig zweifelsfreie Kausalität von Ursache (hier: Engagement im Jugendalter) und Wirkung (hier: Kompetenz im Erwachsenenalter) letztlich nicht wirklich nachgewiesen werden. Die Ausgangsthese, nach der das freiwillige Engagement im Jugendalter förderlich für die Kompetenzentwicklung ist, wurde dort zwar an vielen Stellen bestätigt, doch zeigte sich auch in dieser aufwendigen Untersuchung, dass letztlich ein komplexes Zusammenspiel verschiedenster sich gegenseitig beeinflussender Faktoren die Wirkung erzeugt. Ähnliche Resultate erbrachten auch kleinere empirische Studien, wie z. B. die von Hansen zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen (vgl. Hansen 2008).

Auch der Blick in andere Texte (vgl. Begemann 2016; Mayrhofer 2015) legt nahe, dass das Feld der Wirkungsforschung im Bereich der KJA vorsichtig zu beackern ist. Sehr eindeutig äußern sich auch Shaw und Volz:

„Solange ich nicht zeigen kann, dass eine Veränderung bei der Zielgruppe tatsächlich eindeutig infolge meiner sozialen Intervention geschehen ist, kann und darf ich nicht von Wirkung sprechen“ (Shaw/Volz 2017).

Dies bedeutet aber nicht, dass dieser spezielle Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kein Forschungsgegenstand sein kann. Verabschiedet man sich von einfachen Ursache-Wirkungs-Modellen und betrachtet die KJA als einen von vielen Ermöglichungsräumen, der Heranwachsenden auf ihrem Weg ins Erwachsensein

zur Verfügung steht, lassen sich ggf. Effekte beschreiben, deren Zusammenhang mit Erfahrungen aus diesem Feld nicht ganz von der Hand zu weisen ist. Liebig schlägt den Begriff „Wirkungsorientierung“ vor, auch wenn er ihn selbst als „wenig eindeutig konturierter Sammelbegriff“ bezeichnet (Liebig 2016: 6). Auch Shaw und Volz werben für differenziertere Methoden der Evaluation und merken in Richtung Förderer an:

„In diesen Fällen sollten Förderer aufhören, Wirkungsbelege einzufordern, wo es keine geben kann, oder von Wirkungsnachweisen zu berichten, obwohl schlichtweg keine vorhanden sind“ (Shaw/Volz 2017).

Komplexen sozialen Prozessen angemessener erscheint eine solche eher vorsichtige Herangehensweise, bei der mögliche Effekte als sich gegenseitig verstärkend betrachtet werden und Prozesse der Bildung und Vergesellschaftung im Sinne Bourdieus als Akkumulation kulturellen und sozialen Kapitals verstanden werden (vgl. Bourdieu 1983).

Auch aufgrund des von ihr selbst postulierten Grundsatzes der Freiwilligkeit ist die KJA demnach als ein „Ermöglichungsraum“ (vgl. BMFSFJ 2017: 480) zu begreifen, der denen Chancen der individuellen und sozialen Entwicklung sowie der Beteiligung bietet, die sich freiwillig in seinem Kontext bewegen. Wenn Rauschenbach u. a. diese Potenziale als Vergemeinschaftungspotenziale, Verantwortungspotenziale, Bildungspotenziale und Integrationspotenziale ausdifferenzieren (vgl. Rauschenbach u. a. 2010), sind damit die wichtigen Felder, in denen KJA eine mögliche Wirkung zugeschrieben wird, benannt.

Bevor man sich auf das schwierige Terrain einer irgendwie gearteten Wirkungsforschung begibt, scheint es also angebracht, einen Schritt zurückzutreten und das, was als die Potenziale der KJA bezeichnet wird, einer besonderen Betrachtung zu unterziehen. Dabei kommt es jenseits aller interessengeleiteten Zuschreibungen darauf an, diese Potenziale detaillierter zu beschreiben, sie hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen zu überprüfen und insbesondere die Unterschiede zu den anderen Feldern des Aufwachsens aufzuzeigen.

Der Duden beschreibt das „Potenzial“ als „Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten, Energien“ und wictionary.org als „Entwicklungsmöglichkeit, Gesamtheit der noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten, Mittel, Energie, Fähigkeit“. Ein Potenzial ist also eine Fähigkeit, ein Mittel, eine Energie, deren Entfaltung möglich, aber keineswegs sicher ist. Ob, wie und wann es sich entfaltet, bleibt zunächst unklar. Dabei lässt sich der Begriff des Potenzials sowohl auf das Individuum als auch auf seine Umgebung anwenden.

„Also für mich ist ein Potenzial ein Nährboden, ne Chance, ne Gelegenheit“ (Abteilungsleiterin Jugendamt).

Aus individueller Sicht ergeben sich die Potenziale eines Menschen aus seinen geistigen und körperlichen Dispositionen, seinen Lern- und Umwelterfahrungen, seiner sozialen Lage sowie seiner Bereitschaft, mit seiner Umgebung zu kommunizieren. Diese Umwelt wiederum birgt Potenziale der Raumerfahrung, lässt Begegnungen mit Kultur(en) und der Natur zu und ermöglicht die Begegnung mit anderen Personen. Ob diese Potenziale Wirkungen erzeugen, hängt vom gelungenen Zusammenspiel der individuellen Potenziale mit Umwelt-Potenzialen ab. Wie oben angedeutet, sind solche Prozesse nicht mit einfachen Ursache-Wirkungs-Mechanismen zu beschreiben. Sie verlaufen selten gleichförmig, lassen sich schwer planen und sind auch deshalb mit soziologischen Methoden schwer zu beobachten.

Unter dem Titel „Resonanz“ hat Rosa in der jüngeren Zeit einen Versuch unternommen, eine „Soziologie der Weltbeziehungen“ zu entwickeln (Rosa 2016), die auch für die Beschreibung komplexer Prozesse des Aufwachsens fruchtbar gemacht werden kann. Rosa beschreibt die vom Individuum erfahrene und erzeugte Resonanz als „Schlüsselkategorie für die Suche nach einem Maßstab gelingenden Lebens“ (ebd.: 72). „Subjekte wollen Resonanz gleichermaßen erzeugen wie erfahren“, schreibt er (ebd.: 270).

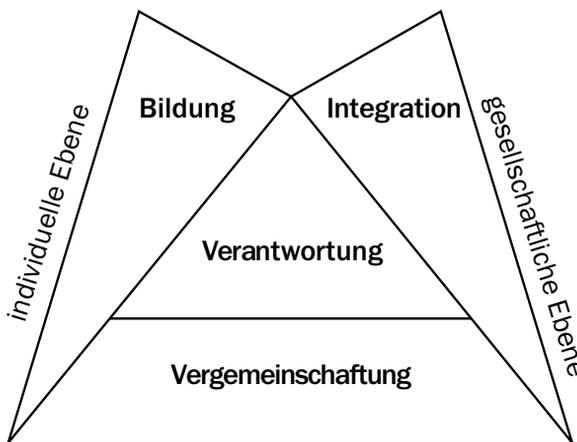
Um Resonanzbeziehungen zu ermöglichen, sei ein Resonanzraum notwendig (vgl. ebd.: 284). Übertragen auf die soziale Welt bedeutet dies, dass Menschen dann Erfahrungen von Glück und Zufriedenheit machen, wenn sie die Welt erfahren und gleichzeitig Einfluss auf sie nehmen können. Hierzu sind entsprechende Erfahrungsräume notwendig. Die KJA als einen solchen Resonanzraum zu begreifen, liegt demzufolge nahe: Wo, wie in der KJA, viele Optionen und Alternativen des Handelns bestehen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Resonanzräume entstehen und die Individuen ihre eigenen Potenziale mit gesellschaftlichen verknüpfen können. Aus dieser Perspektive lassen sich Prozesse der Vergemeinschaftung, der Verantwortungsübernahme, der Bildung und der Integration als Potenziale betrachten, was dabei helfen kann, angenommene Wirkmechanismen angemessener zu beschreiben. Die Nutzung des Begriffs „Potenzial“ im Kontext der KJA eröffnet somit 1) Möglichkeiten der Beschreibung individueller Entwicklungsprozesse und 2) Möglichkeiten, die KJA als ein Feld darzustellen, welches als öffentlicher oder halböffentlicher Raum fungiert, als ein soziales Experimentierfeld, welches nicht den rigiden Bestimmungen formaler Sozialisationsagenturen unterliegt.

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Begriff des Potenzials auch das mögliche Scheitern beinhaltet. Sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene kommen die der KJA zugeschriebenen Potenziale nicht zwangsläufig zu ihrer Entfaltung. Wenn die Potenziale der KJA von Rauschenbach u. a. (2010) als „Vergemeinschaftungspotenziale“, „Verantwortungspotenziale“, „Bildungspotenziale“ und „Integrationspotenziale“ ausdifferenziert werden, sind damit die wesentlichen Felder, in denen die KJA eine Rolle im Prozess des Heranwachsens spielen kann, benannt.

Dabei stehen diese Potenziale nicht gleichrangig und/oder getrennt nebeneinander, sondern sie überlagern sich und bedingen sich gegenseitig, sind Ursache und Wirkung in einem. So darf z. B. davon ausgegangen werden, dass Bildung eine wichtige Bedingung für Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme und Integration ist. Umgekehrt ist die Übernahme von Verantwortung, z. B. im Rahmen eines freiwilligen Engagements, auch ein Feld, in dem Bildungsprozesse angestoßen werden. Beim Potenzial der Vergemeinschaftung kann man aufgrund der empirischen Befunde davon ausgehen, dass es Basis für jedes Handeln in der KJA ist. Ohne den Wunsch nach einem gemeinsamen Handeln mit Gleichgesinnten wären die anderen Potenziale obsolet.

In Abbildung 1 wird versucht, den Zusammenhang der vier Potenziale zu visualisieren. Während „Vergemeinschaftung“ eine Basisfunktion einnimmt, hat das Potenzial der „Verantwortungsübernahme“ eine Scharnierfunktion. Die Potenziale der „Bildung“ werden eher auf der individuellen Ebene wirksam, die der „Integration“ eher auf der gesellschaftlichen.

Abbildung 1: Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Selbstbeschreibung der KJA als Ermöglichungsraum und das Agieren mit dem Begriff des „Potenzials“ lässt sich auf ihre Grundsätze der Freiwilligkeit, der Selbstbestimmung und der Partizipation zurückführen. Damit ist der Kern der KJA berührt und gleichzeitig die Abgrenzung zu formalisierten Bereichen des Aufwachsens, wie der Schule, markiert. Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung spricht von „Ermöglichen als Gegenwartsaufgabe“ (BMFSFJ 2017: 86). Dies macht eine exakte, wissenschaftlich fundierte Messung ihrer Leistungen unmöglich.

Zu bedenken ist außerdem, dass es sich bei der gewählten Ausdifferenzierung in vier Potenziale um eine rein analytische Trennung handelt. Wenn im Folgenden der Versuch einer getrennten Annäherung an diese vier Potenziale unternommen wird, muss mitgedacht werden, dass jedes Potenzial immer nur eine Seite des gleichen Tetraeders ist. Der folgende Text stellt also auch einen Versuch dar, ein immer gleiches Thema von vier verschiedenen Seiten zu betrachten. Gegebenenfalls lassen sich die vier Potenziale auch noch weiter ausbuchstabieren bzw. auch um weitere ergänzen.¹ Insgesamt betrachtet erscheinen sie aber als eine tragfähige Ausgangsbasis für eine systematische Betrachtung der Angebote und Leistungen der KJA.

1 So wurde in einigen Interviews mit Expert:innen der KJA, die im Kontext des Projektes geführt wurden, angeführt, dass das Thema „Partizipation“ zu bedeutsam sei, um wie im Folgenden dem Potenzial der Verantwortungsübernahme zugeschlagen zu werden.

3 Potenzial der Vergemeinschaftung

3.1 Begriffsklärung und Diskurse

Wenn im Folgenden das Potenzial der Vergemeinschaftung näher betrachtet wird, geht es insbesondere um die affektive Seite im Prozess der Gruppenbildung in der KJA. Die gesellschaftsbezogene Seite wird im Kapitel zu ihren Integrationspotenzialen (Kap. 6) behandelt. Dabei ist das Potenzial der Vergemeinschaftung ein sehr grundlegendes Potenzial der KJA. Vergemeinschaftung ist Grundlage nicht nur für Prozesse der gesellschaftlichen Integration, sondern auch für die der Bildung und der Verantwortungsübernahme.

Nach einer Definition von Weber ist unter „Vergemeinschaftung“ eine gefühlte Zusammengehörigkeit zu verstehen, während der Begriff der „Vergesellschaftung“ eine rational motivierte soziale Beziehung beschreibt (vgl. Weber 2016).

Nierobisch zeichnet in ihrer Dissertation „Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft“ (vgl. Nierobisch 2016) die historische Debatte um die Begriffe Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung bis hin zur Postmoderne nach und verortet das von ihr untersuchte spezielle Feld der Bünde², als einen Teil der KJA, zwischen diesen beiden Polen. Sie sieht, mit Bezug auf Plessner und Honneth, im Prozess der Vergemeinschaftung drei Hauptrichtungen: Erstens geht es um Mechanismen der Abgrenzung („wir und die Anderen“). Hier spielt das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von ökonomischem und kulturellem Kapital eine wichtige Rolle. Zweitens geht es um das originär Innere der Gruppe. Dazu gehören Prozesse der Ritualisierung, Symbolisierung und Fetischisierung einzelner Personen oder Dinge, aber auch intern gehütete Mythen und Rituale. Drittens nennt sie den „Entwurf der Gemeinschaft“. Hierbei geht es um einen Selbstentwurf, um die eigene Vorstellung, wer oder was die Gemeinschaft überhaupt ist (vgl. ebd.: 73 ff.).

Wenn von Vergemeinschaftungspotenzialen der KJA die Rede ist, geht es dabei auch um Gefühle der Zugehörigkeit, die mit Ablösungsprozessen aus dem engen familiären Kontext und einer Hinwendung zu außerfamiliären Personen und Gruppen einhergehen. Es geht zudem um die Rolle, welche die Einrichtungen und Organisationen der KJA dabei spielen können und welche besonderen Möglichkeiten sie Individuen und Peergroups bei diesem Ablösungsprozess, auch im

2 Die bündische Jugend ging nach dem ersten Weltkrieg aus der Wandervogel- und der Pfadfinder:innenbewegung hervor. Dabei gab es sowohl nationalistisch geprägte Gruppen, die später in der Hitlerjugend aufgingen, aber auch christliche oder eher linksorientierte Gruppierungen. Diese Bünde lassen sich als Vorläufer der Jugendverbände (vor allem der Pfadfinder:innen) bezeichnen. Noch heute bezeichnen sich einige Jugendbewegungen als „bündisch“.

Vergleich zu anderen Formen und Orten der Vergemeinschaftung, bieten. Dabei ist die Bereitstellung von Ermöglichungsstrukturen (Räume, Fachkräfte, Sachmittel) von großer Bedeutung.

Die KJA kann als ein intermediärer, halböffentlicher Raum betrachtet werden, in dem der Übergang von Vergemeinschaftungsprozessen hin zu Prozessen der gesellschaftlichen Integration ein fließender ist. Indem sie einzelne Kinder und Jugendliche oder auch ganze Gruppen zunächst in die Organisationen einbindet und ggf. diese Einbindung sukzessive formalisiert, sichert sie zudem ihren eigenen Bestand und leistet darüber hinaus einen Beitrag zur Integration von Kindern und Jugendlichen in das Gemeinwesen. Daneben kann die KJA ihren Adressat:innen auch Kompetenzen vermitteln, die sie zum Umgang mit anderen Gruppen und Gemeinschaften befähigen und ggf. auch verhindern, dass sich Kinder und Jugendliche gesellschaftlich unerwünschten Gruppen (kriminelle, rechtsradikale, gewaltorientierte, fundamentalistische) zuwenden. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr das Potenzial der Vergemeinschaftung mit dem der Integration bzw. dem der Vergesellschaftung verbunden ist.

Im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung werden die Kernherausforderungen des Jugendalters mit „Qualifizierung“, „Verselbstständigung“ und „Selbstpositionierung“ beschrieben (BMFSFJ 2017: 49) und die gesellschaftlich-funktionalen Zuschreibungen an das Jugendalter mit „soziale und berufliche Handlungsfähigkeit“, „Verantwortungsübernahme“, „persönliche[r] Integrität“ und „soziale[r] Zugehörigkeit“ (ebd.: 458). Hier geht es also sowohl um individuelle als auch um gesellschaftliche Herausforderungen, die in der Zeit des Jugendmatoriums (vgl. ebd.: 89 ff.) bewältigt werden sollen und als Schritte aus der Privatheit der Familie in die Öffentlichkeit beschrieben werden können.

Das Leben in modernen Gesellschaften erfordert, so das Bundesjugendkuratorium, neben Kompetenzen der individuellen Lebensführung und -bewältigung auch solche des sozialen Zusammenlebens und der Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. BJK 2002). Damit ist zum einen die Fähigkeit des Individuums gemeint, auf immer neue gesellschaftliche Herausforderungen mit neuen Formen der Gesellung (vom Wandervogel bis zur WhatsApp-Gruppe) zu reagieren. Zum anderen wird auch das Potenzial der KJA angesprochen, das Individuum auf die Mitwirkung in größeren Gemeinschaften vorzubereiten.

Dahinter steckt die Idee (oder die Hoffnung), dass die in kleineren Gruppen erworbene Kompetenz zur Vergemeinschaftung sich auch auf das Zusammenleben (im Sinne gesellschaftlicher Integration) in der Kommune, im Staat oder sogar auf Ebene der Europäischen Gemeinschaft auswirkt. In diesem Sinne werden die verbandliche Jugendgruppe, die Mannschaft im Sport oder auch Ad-hoc-Gruppierungen in der kulturellen Jugendbildung oder der offenen KJA als Keimzellen des Gemeinwesens betrachtet.

In der Gesamtschau erfordert der Blick auf Vergemeinschaftungspotenziale eine zweifache Richtung: Zum einen ist Vergemeinschaftung als gemeinsame Strategie (von Kindern und Jugendlichen) zu betrachten, in den öffentlichen Raum einzutreten, (affektiv) auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und mit ihren Herausforderungen umzugehen. Hier stellt sich die Frage nach der aktuellen Bedeutung, der Rolle und der Veränderung von Vergemeinschaftungsprozessen in der KJA, auch mit Blick auf die Entgrenzung der Jugendphase (vgl. Dewe/Ferchhoff 2016), die Digitalisierung und den damit zusammenhängenden Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Zum anderen muss der Frage nachgegangen werden, ob die Erfahrung von Gemeinschaft in der KJA dazu beitragen kann, ein Zugehörigkeitsgefühl auch für andere gesellschaftliche Kontexte, wie Vereine und Verbände, die Kommune oder den Staat zu entwickeln. An dieser Stelle wirken die Einrichtungen und Organisationen der KJA als intermediäre Instanzen und verknüpfen Vergemeinschaftungspotenziale eng mit dem Integrationspotenzial und dem Potenzial der Verantwortungsübernahme.

Der besondere Blick auf die KJA und ihre Potenziale darf aber nicht verhehlen, dass dieses Feld nicht für alle Heranwachsenden von Relevanz ist. Betrachtet man den Prozess der Vergemeinschaftung als einen ersten Schritt zum Übergang vom privaten in den öffentlichen Raum, dann ist zunächst davon auszugehen, dass eine Reihe von Jugendlichen – abgesehen von der Schule – im eher privaten Raum von Familie und informellen, gewissermaßen vorinstitutionellen Freundeskreisen verbleiben. Andere öffnen sich in Richtung jugendkultureller Szenen, Fanszenen oder auch netzgestützten Communities, die schon einen stärkeren öffentlichen Charakter haben. Auch im öffentlich/politischen Feld agieren die Einrichtungen und Organisationen der KJA nicht allein. Hier gibt es neben staatskonformen politischen Gruppierungen auch Gruppen im links- und rechts-extremen Bereich oder auch im Bereich des religiösen Fundamentalismus, die sich, im Unterschied zur KJA, als eher staatsfern inszenieren und sich entsprechend verhalten. Diese haben eine nicht zu unterschätzende Anziehungskraft auf einen Teil der Heranwachsenden.

3.1.1 Ablösung vom Elternhaus: Freund:innen und Peergroups

In der Sozialisationsforschung herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass für die Reifung der Individuen zu autonomen, verantwortungsbereiten Personen Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft und der damit zusammenhängenden Anerkennung grundlegend sind. Ohne sichere, außerfamiliäre Beziehungen wird der für die persönliche Entwicklung notwendige Schritt aus der Familie schwierig (vgl. Keupp 1999; Brake 2010). Auch die Entwicklungspsychologie

sieht die Bedürfnisse nach sozialer Einbindung und nach Autonomie als gleichrangig an (vgl. Deci/Ryan 1993). Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Selbstwertgefühl lassen sich nur in Beziehungen zu anderen entwickeln. Nur in der Beziehung zu anderen können Heranwachsende sich selbst als Person erkennen und akzeptieren lernen (vgl. Honneth 1992; Buhl/Kuhn 2003).

„Diese Orientierung an Gleichaltrigen ist ein zentraler Prozess der biografischen Neuorientierung, der die Ablösung vom Elternhaus und die Suche nach neuen personalen und sozialen Orientierungen unterstützt“ (Rauschenbach u. a. 2010: 257).

Mit dem Begriff der Freundschaft, der eng mit dem der Vergemeinschaftung verbunden ist, sind (in Deutschland) enge Beziehungen gemeint. Diese Beziehungen sind häufig in Gruppenstrukturen eingebunden, wobei die typischen Muster, die man während der Jugendphase erlebt, mit zunehmendem Alter und veränderter Lebensphase etwas aufbrechen (vgl. Stegbauer 2010). Auch wenn der Begriff der Freundschaft mit dem Aufkommen der sozialen Medien eine Begriffserweiterung erfahren hat und in diesem Kontext auch weitläufig bekannte oder sogar persönlich unbekannte Personen mitgemeint sein können, bleibt seine Grundbedeutung bestehen.

Aus Sicht der Bindungstheorie gehört es zu den Aufgaben des Jugendalters, Bindungen zum Elternhaus sukzessive zu lockern und neue Verbindungen zu außenstehenden Personen (Peers, Partner:in) zu knüpfen:

„Die Ablösung von den Eltern ist eine der Hauptaufgaben der Jugendphase. [...] Die Integration in und die Anpassung an die jugendkulturellen Stile und Normen der Gleichaltrigengruppen ist eines der zentralen Entwicklungsprobleme und kaum umgehbare Alltagsanforderung für Kinder und Jugendliche“ (Sturzenhecker 2016b: 58 f.).

Wenn Freundschaftsbeziehungen und Peers auch wichtige Rollen in der jugendlichen Sozialisation einnehmen können, darf nicht angenommen werden, dass diese die Familie gänzlich ablösen oder die familiären Sozialisationseffekte obsolet werden lässt.

„Vielmehr existieren Themen, welche eher in der Familie besprochen werden (Zukunft und Beruf) und Themen, welche eher mit der Gleichaltrigengruppe verhandelt werden (Freizeit und Sexualität)“ (Fimpler/Hannen 2016: 83).

Mit dem Schritt aus der Familie in die Peergroup beschäftigt sich auch Brake. Sie weist darauf hin, dass der Diskurs zu diesem Thema zunächst als Risikodiskurs geführt wurde, der davon ausging, dass mit sinkendem Einfluss der Eltern und steigendem Einfluss der Peers die Gefahren von Risikoverhalten, Delinquenz und/oder der Konsum von Alkohol bzw. illegaler Drogen zunimmt (vgl. Brake 2010).

„Die peerbezogene Sozialisationsforschung lässt bis in die 1970er Jahre noch wenig Raum für die Vorstellung, dass die Gleichaltrigen für die psychosoziale Entwicklung auch eine wichtige Ressource darstellen“ (ebd.: 386).

Brake plädiert für einen differenzierteren Blick und hält es nicht für angemessen,

„Familie und Peers als voneinander unabhängige oder gar antagonistische Kräfte zu konzeptualisieren. Eltern nehmen Einfluss auf die Wahl der Freunde ihrer Kinder und können so das Risiko ungünstiger Entwicklungsverläufe mindern. Dabei sind es im Wesentlichen Prozesse der Selektion und der Sozialisation, [...] wonach es in der Altersentwicklung zu einer Angleichung von eltern- und peerbezogenen Verhaltensstandards kommt. Insgesamt verweisen die Befunde auf die Interaktionseffekte, die zwischen der Gleichaltrigenwelt und der Familie wirksam werden“ (ebd.: 401).

Wenn die Freundschaften Heranwachsender in Gruppenstrukturen eingebunden sind, spricht man von einer Peergroup (auch: Peer-Gruppe, Peers, Gleichaltrigengruppe oder Clique). Darunter wird eine Bezugsgruppe von Personen verstanden, die relativ altershomogen ist und sich freundschaftlich verbunden fühlt, wobei Freundschaften unterschiedlicher Intensität in der Gruppe vorhanden sein können. Es handelt sich um Gruppen Gleichrangiger, die sich in ihrem Wissen, Können und Lebenssituationen nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Youniss beschreibt Peers als eine mehr oder weniger freiwillig gewählte, symmetrische, selbstinitiierte und aufkündbare Vergemeinschaftungsform (vgl. BMFSFJ 2017).

In der Peergroup wird Freizeit miteinander verbracht, werden Erfahrungen mit Sexualität und Partnerschaft gemacht und Probleme besprochen (vgl. Haring u. a. 2010). Die Clique ist der Ort, an dem Jugendliche ihre meiste freie Zeit verbringen, und es kann davon ausgegangen werden, dass in Freizeitstudien häufig genannte Aktivitäten wie Chillen, Musikhören, Disco-, Kneipen- und Kinobesuche oder auch Sportaktivitäten häufig in der Gruppe unternommen werden. Auch popkulturelle Verortungen und Stilbildungen zur eigenen Standortbestimmung und zur Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und anderen Gruppierungen finden weitgehend in der Clique statt. Dies kann zur Verfestigung des sozialen Status oder auch zur Stigmatisierung führen, zumal die Gruppe auch als „Kontroll- und Ermöglichungsraum für Grenzüberschreitungen“ (Alkohol- und Drogenkonsum, Gewalt, Kleinkriminalität) dient (BMFSFJ 2017: 213).

Vorrangig sind Peergroups aber als Orte der Selbstpositionierung in der sozialen Welt zu betrachten. Die dort erfahrenen engen Kontakte zu Gleichaltrigen, verbunden mit gemeinsamen Erlebnissen, können zu Beziehungen führen, die von lebenslanger Haltbarkeit sind. Motive für die Zugehörigkeit in informellen Gruppen sieht die Peerforschung in erster Linie in den freundschaftlichen Beziehungen, gemeinsamen Interessen und Spaß (vgl. Maschke u. a. 2013), aber auch

die Problembearbeitung (vgl. Bütow 2010), die Suche nach Anerkennung (vgl. Wellgraf 2012) oder auch die Erzeugung von persönlichen Kompetenzen können hierfür wichtig sein (vgl. Eckert 2012).

Peergroups speisen sich häufig aus formalisierten Gruppen, wie Schulklassen oder Vereinsgruppen. Nach Eckert fungiert vor allem die Schule als „Zuteilungsapparatur“ für Gleichaltrigenbeziehungen (vgl. Eckert 2012). Aufgrund der sozial selektiven Verteilung der Schüler:innen auf unterschiedliche Schulformen, die zu einer großen sozialen Homogenität in den Schulklassen führt, wird der Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Bildung von Peergroups verstärkt. Auch die Ausweitung der Ganztagschule und das längere Verbleiben am Ort Schule fördert Tendenzen der sozialen Homogenität von Peergroups (vgl. BMFSFJ 2017).

Zugänge zu Peers bekommen Jugendliche aber auch über vereinsbezogene, sportliche oder musisch-kulturelle Aktivitäten, in denen sie aufgrund gemeinsamer Interessenlagen zusammenkommen und zu denen sie häufig schon im Kindesalter, in der Regel auf Initiative der Eltern, Zugang finden (vgl. Grgic/Züchner 2013). Auch hier sind Homogenisierungstendenzen erkennbar, zumal Jugendliche aus ökonomisch schwachen Familien seltener an diesen Aktivitäten teilnehmen (vgl. ebd.). Diese Gruppen sind einerseits für das Zustandekommen von Peerbeziehungen bedeutsam und können als Katalysatoren für ihre Entstehung wirken. Ihre eigene Stabilität hängt andererseits aber auch davon ab, ob sich in ihnen freundschaftliche Beziehungen herausbilden. Mit dem sinkenden Einfluss der Eltern und zunehmender Verselbstständigung der Jugendlichen werden diese nur in formalisierten Gruppen bleiben bzw. sich dort zusammenfinden, wenn sie dort die ihnen wichtige Zuwendung und Anerkennung erfahren. Ist dies der Fall, wirkt sich das positiv auf die Stabilität dieser Gruppen aus.

Neben engen Freundschaften und Peergroups wachsen Kinder und Jugendliche in einem Beziehungsgeflecht von heterogenen Bekanntschaften und unterschiedlich nahen Bezugspersonen auf. Zur Messung der Stärke dieser Beziehungen hat Granovetter schon 1974 die Begriffe „weak ties“ und „strong ties“ entwickelt (vgl. Granovetter 1995; Avenarius 2010). Grundlage seines Ansatzes ist die Erkenntnis aus seiner Dissertation mit dem Titel „Getting a Job“, in der er untersuchte, wie Ingenieure in Boston an eine neue Stelle kamen.

„Zu seiner Überraschung waren es nicht enge Freunde und auch nicht Stellenanzeigen, die den meisten zu einer neuen Arbeit verhalfen, sondern eher entferntere Bekannte, über die die Informationen über freie Arbeitsstellen flossen. Granovetter erklärte dies dadurch, dass die engen Freunde deswegen nicht besonders hilfreich sein konnten, weil sie weitgehend über dieselben Informationen verfügen, wie der Informationsbedürftige selbst und die anderen Mitglieder im Freundeskreis. Personen dagegen, mit denen man nur schwache Beziehungen pflegt, die man nur gelegentlich sieht, verfügen

über Informationen, die außerhalb der Reichweite der eigentlichen Bezugsgruppe liegen“ (Stegbauer 2010: 106).

Auch wenn Stegbauer diesen Ansatz kritisiert und mit Recht anführt, dass die Qualität von Beziehungen nicht allein in „Stärke“ gemessen werden kann und Beziehungen nicht immer reziprok sind, sondern auch asymmetrisch sein können (vgl. ebd.: 108 ff.), ist Granovetters Grundidee (auch mit Stegbauers Einwänden) für die KJA von Bedeutung. Begreift man diese als einen Übergangsraum, durch den Einzelne und Peers sukzessive in die Gesellschaft eintreten, darf vermutet werden, dass alle Personen, die sich in diesem Raum aufhalten, in diesem Übergangsprozess eine Rolle spielen können. In diesem Kontext spielen auch generationsübergreifende Projekte, wie sie mit dem Ziel des gegenseitigen Lernens auch in der KJA umgesetzt werden, eine Rolle (vgl. Dummann 2010).

Bourdieu hat für derartige Sozialbeziehungen in Analogie zum ökonomischen und zum kulturellen Kapital den Begriff des sozialen Kapitals eingeführt:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. [...] Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu 1983: 6f.).

Aus der bourdieuschen Betrachtungsweise können demnach Prozesse der Vergemeinschaftung auch als Prozesse der Akkumulation sozialen Kapitals betrachtet werden. Diese Sichtweise bekommt besonders dann Relevanz, wenn es an anderen Kapitalsorten, vor allem an ökonomischem Kapital, fehlt, und dieses zumindest teilweise durch Sozialkapital ausgeglichen wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Heranwachsende aus ökonomisch schwachen Elternhäusern aufgrund ihrer Mitgliedschaft im Jugendverband an Ferienfreizeiten teilnehmen können, die ihre Eltern ihnen ansonsten nicht ermöglichen könnten.

3.1.2 Organisierte Gruppen in den Strukturen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

Die KJA bietet Heranwachsenden im Prozess ihrer Individuation und der Ablösung von der Familie den dazu notwendigen Raum im engeren und im übertragenen Sinne. Sie wendet sich mit ihren Angeboten (insbesondere in der offenen

Arbeit) häufig an Peers und bietet ihnen Gelegenheit zu zwanglosen Treffen und Anregungen für gemeinsame Unternehmungen. Ihre Einrichtungen und Angebote eröffnen Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten des Kennenlernens und Gelegenheiten, neue Peers zu finden. Insbesondere in der verbandlichen KJA sind die Grenzen zwischen Verbandsgruppen und Peers als eher fließend zu beschreiben.

Gruppen der KJA unterscheiden sich von Peers oder subkulturell geprägten Gruppen (aber auch untereinander) zunächst einmal nur durch den Grad ihrer Formalisierung (vgl. Hitzler u. a. 2008; Nierobisch 2016). Hinzu kommt eine dezidiertere Ausrichtung an gemeinsamen Zielen. Während es sich bei den Peers um völlig informelle Gruppen mit allenfalls temporären gemeinsamen Zielsetzungen handelt, sind insbesondere die verbandlichen Gruppierungen durch eine größere Verbindlichkeit und gemeinsame Ziele, die über die Gestaltung von einzelnen Aktionen hinausreichen, geprägt. Die Gruppen der Stammbesucher:innen in den offenen Einrichtungen sind noch am ehesten mit Peers zu vergleichen (vgl. Sturzenhecker 2002). Wie oben beschrieben, fungieren die offenen Jugendeinrichtungen zunächst als Räume für Treffen informeller Gruppen, bieten aber durch das Angebot von Veranstaltungen, Kursen etc. die Chance der Kommunikation mit anderen Personen und zur Bildung neuer Gruppierungen.

Damit bietet die KJA, auch angesichts zunehmender Individualisierungstendenzen, Heranwachsenden Gelegenheiten und Räume zur Erfahrung von Gemeinschaft, zu sozialer Zugehörigkeit und Solidarität. Es wird zudem beschrieben, wie in und von der Gruppe gegenseitige Motivation und Bestärkung, aber auch Kontrolle erfolgt. Den Aussagen engagierter Jugendlicher zufolge unterstützt die Gruppe das Erleben von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft sowie gegenseitigem Vertrauen. Indem man sich als zugehörig erlebt, scheinen das Interesse an den Meinungen, Erfahrungen und Kompetenzen der anderen zu steigen und die Bereitschaft, eigene Kompetenzen, Erfahrungen und Kenntnisse an die anderen weiterzugeben, zu wachsen (vgl. Fischer 2001; Rauschenbach u. a. 2010).

Dass die KJA sich ihrer Rolle als Experimentierfeld im Prozess der Ablösung von der Familie bewusst ist, zeigt sich auch darin, dass sie verstärkt versucht, Kontakte auch zu den Familien aufzubauen und zu halten und verschiedene Formen von Elternarbeit anbietet (vgl. Friedrich/Menzke 2015). Hier wird versucht, den (manchmal schwierigen) Weg vom privaten ins öffentliche Leben nicht in Abgrenzung zur Familie, sondern in Kooperation mit dieser zu gestalten. Zu diesem Bereich einer familien- und lebensweltorientierten KJA liegen noch wenig empirisch fundierte Beschreibungen und Analysen vor.

In der Forschung wird beschrieben, dass die KJA zunächst ein Ort ist, der den Peergroups Gelegenheiten für ihre Performance (vgl. Schulz 2010, 2013) bereitstellt und in denen darüber hinaus Angebote zur Freizeitgestaltung oder auch

des freiwilligen Engagements gemacht werden (vgl. Schmidt 2011b). Informelle Gruppen finden hier Orte der Gemeinschaft mit anderen, des Spaßes und der Aktivität, aber auch Orte sozialer Anerkennung und des Engagements, die Sinn und Orientierung bieten können. Heranwachsende nutzen die Angebote der KJA in erster Linie, um Gleichaltrigengeselligkeit zu erleben. So weist Schulz darauf hin, dass die „[...] Einrichtungen der Jugendarbeit Seitens der NutzerInnen primär als freizeitorientierte Peer-Orte und weniger als Orte mit pädagogischen Angeboten wahrgenommen [werden]“ (Schulz 2013: 52).

Insgesamt stellt die KJA Räume und Angebote für die ungestörte Gleichaltrigengeselligkeit, für Selbstinszenierungen und -erprobungen oder zum Knüpfen von Kontakten und ersten Beziehungen zur Verfügung.

Insbesondere die offene KJA hat Ideen und Konzepte entwickelt, um ganze Cliques in ihre Angebote einzubinden, ihnen aber gleichzeitig genügend Freiräume zur eigenen Entwicklung zu bieten. Besonders für Kinder und Jugendliche, die im privaten Bereich nicht über entsprechende (räumliche) Möglichkeiten verfügen und sich Treffen an kommerziell betriebenen Orten nicht leisten können, können diese Angebote von großer Bedeutung sein.

Zu vermuten ist, dass Jugendliche aus ökonomisch schwachen Familien aufgrund beengter Wohnverhältnisse und mangelnder finanzieller Ressourcen häufiger (kostenfreie) Treffpunkte außerhalb der Wohnung aufsuchen, wozu auch Jugendfreizeitstätten gehören.

„Und ich glaube auch immer noch, dass die Kinder und Jugendlichen kommen, die zu Hause nicht unbedingt ein eigenes Zimmer haben und sich da zurückziehen können. Können die Disco nutzen, da laut ihr Handy anschließen und ganz laut Musik hören. Das ist ein wichtiger Punkt“ (Einrichtungsleiterin offene KJA).

Für Gruppen junger Männer mit Migrationshintergrund kann die offene Einrichtung zum Rückzugsraum werden; eine Entwicklung, die für die konzeptuelle Entwicklung der Häuser nicht immer unproblematisch ist. Mit der Rolle von Cliques in der offenen KJA hat Thole sich bereits 1991 beschäftigt. Er beschreibt die Rolle der KJA als Schutzraum und Ort der „soziokulturellen Reproduktion“ der untersuchten Gruppe, aber auch die Konflikte, welche die Besetzung von Jugendeinrichtungen durch feste Gruppen mit sich bringen können (vgl. Thole 1991: 268 f.). Ähnliche Mechanismen hat Pörnbacher in qualitativen Einzelfallstudien festgestellt (vgl. Pörnbacher 2007). Schmidt resümiert:

„Die Ergebnisse der wenigen existierenden Studien zu jugendlichen Cliques, die sich in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufhalten, sind ambivalent. Einerseits scheint es in einigen Jugendzentren zu gelingen, verschiedenen Gruppierungen den gleichzeitigen Zugang zu ermöglichen, in anderen hingegen nicht“ (Schmidt 2011b: 68).

Von jugendkulturell (oder besser popkulturell) geprägten Gruppierungen und Szenen (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010) unterscheiden sich Gruppen der KJA in erster Linie durch deren geringere Ausrichtung an internationalen Trends der Kulturindustrie. Während für erstere deren Artefakte wie Musik, Kleidung, Fernsehserien, Technik, Sportgeräte etc. von hoher Bedeutung für den Gruppenzusammenhalt und die Vergemeinschaftung sind (vgl. Ferchhoff 2007; Hitzler/Niederbacher 2009), spielen sie in den Gruppen der KJA eine geringere Rolle.

Dies bedeutet nicht, dass sich nicht auch Jugendliche aus Szenen und mit popkulturellem Hintergrund in diesen Gruppen finden. Insbesondere in der offenen und kulturellen KJA gibt es Ansätze, die sich ganz bewusst an Jugendszenen wenden (vgl. Josties 2008), wie z. B. an Gruppen, die bestimmte Musikrichtungen (Hip-hop, Metal etc.) bevorzugen. Hier steht allerdings in der Regel nicht der popkulturelle Kern dieser Szenen im Vordergrund, sondern die popkulturellen Angebote werden entweder benutzt, um die KJA attraktiver zu machen, oder es wird an sie angeknüpft, um Jugendliche aus ihren Szenen zu lösen. Dieser Ansatz akzeptierender KJA (vgl. Krafeld 2000) wird (mit unterschiedlichem Erfolg) insbesondere bei rechtsorientierten oder gewaltbereiten Jugendlichen eingesetzt und stellt den Versuch dar, gesellschaftlich unerwünschte Formen der Vergemeinschaftung durch die Einbindung in andere Gruppen zu verhindern.

Auf die besondere Bedeutung des Raums für Gruppenprozesse hat Böhnisch hingewiesen:

„Die Stilbildung in Gleichaltrigengruppen geschieht nicht durch Zeichen und Symbole allein, sondern vor allem dadurch, wie sich Zeichen und Symbole in Räumen manifestieren“ (Böhnisch 2014: 15).

Man denke hier an selbstgestaltete Räume in der offenen KJA, aber auch an die Bedeutung von Symbolen, Fahnen, Pokalen etc., z. B. bei der Raumgestaltung im Sport oder in der Jugendverbandsarbeit.

Den Heranwachsenden Räume zur Verfügung zu stellen, möglichst geschlechter- oder subgruppendifferenziert, gehört zu den wesentlichen Aufgaben der KJA. Je mehr ein Raum ein Ort der Aneignung sein kann und je mehr Potenziale der Nutzung und Gestaltung er birgt, desto größer seine Attraktivität für Peers. Räume werden von Gruppen besetzt und gegen andere Gruppen verteidigt. Diese Revierkämpfe können großen Konfliktstoff bieten, sind aber auch Mittel der Abgrenzung und Situationen sozialen Lernens. Eine reflektierte KJA weiß um diese Mechanismen und hat sie zum Bestandteil ihres pädagogischen Konzepts gemacht.

Insbesondere die Jugendverbände können es aber nicht dabei bewenden lassen, Angebote und Treffmöglichkeiten für informelle Gruppierungen zu

bieten. Ihrem Selbstverständnis gemäß sind sie darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche sich organisieren, Mitglieder werden und Verantwortung übernehmen. Dem Ideal der Selbstorganisation folgend, können die Vereine und Verbände der verbandlichen KJA nur existieren, wenn genügend Heranwachsende einen weiteren Schritt aus der informellen Gruppe heraus tun und durch Mitgliedschaft und Engagement die fluiden Strukturen des Verbandes oder Vereins aufrechterhalten.

Forschungsarbeiten aus dem Feld der verbandlichen KJA weisen darauf hin, dass es sich bei Übergängen von informellen zu organisierten Gruppen in Vereinen und Verbänden um komplexe Wechselspiele handelt. So können beispielsweise organisierte Gruppen wie private Cliques funktionieren (und so gleichzeitig die Integration von Außenstehenden verhindern). Aus vormals informellen Gruppierungen können allerdings auch politische Initiativen oder Gruppen mit Vereinsstatus werden.

Die für die KJA existenzielle Frage, wie sich Vergemeinschaftungsprozesse so gestalten lassen, dass aus interessierten Jugendlichen organisierte Vereinsmitglieder bzw. aus gelegentlichen Jugendzentrumsbesucher:innen und Eventnutzer:innen Stammbesucher:innen werden, ist für die Jugendarbeitsforschung kein neues Thema. So zeigen schon ältere Studien, dass die Motivation zur Teilnahme an den (organisierten) Gruppen der KJA sich zunächst nicht sehr von der Motivation zur Bildung von Peergroups unterscheidet.

Auch die offene KJA, wenngleich sie sich stärker auf informelle Gruppen und Gelegenheitsbesucher:innen fokussiert, hat den Anspruch, Kinder und vor allem Jugendliche verbindlich in ihre Arbeit einzubinden. Auch wenn es hier in der Regel keinen Mitgliedsstatus gibt, wird versucht, über Mitbestimmung und Partizipation oder über die Übernahme konkreter Aufgaben Jugendliche verantwortlich zu beteiligen. Zwar kann das Ideal einer jugendlichen Selbstverwaltung nur tendenziell oder in Einzelfällen eingelöst werden, doch gehört die Einbindung der Stammbesucher:innen in die alltäglichen Abläufe zur Konzeption der meisten Einrichtungen.

Einig sind sich nahezu alle Autor:innen, dass für die Vergemeinschaftung in allen Feldern der KJA nicht nur die Binnenverhältnisse der Heranwachsenden eine Rolle spielen, sondern vor allem auch ihre Beziehungen zu den hauptberuflichen Fachkräften und freiwillig tätigen Erwachsenen.

„Der Aufbau einer verlässlichen Beziehung trägt entscheidend dazu bei, der Breite der Lebensthemen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden und umfangreiche Möglichkeiten der situationsadäquaten Hilfe zur Lebensbewältigung anzubieten. Beziehungsarbeit muss sich aus emanzipatorischer Perspektive immer daran messen lassen, inwieweit sie Offenheit und freiheitliches Lernen, Denken und Handeln ermöglicht“ (Schäfer 2016: 438).

3.1.3 Präventionspotenziale

Wenn man Prävention nicht als defizitorientierte Vermeidungsstrategie, sondern als ressourcenorientierte Ermöglichungsstrategie versteht, wird deutlich, dass die offene KJA (und ähnliches gilt auch für die anderen Felder der KJA) präventives Potenzial hat, auch wenn der Präventionsgedanke nicht handlungsleitend ist (vgl. Icking/Deinet 2017).

So ist mit dem Vergemeinschaftungspotenzial der KJA und ihren Möglichkeiten, Gruppen zu stärken und Heranwachsenden Gruppenidentität zu vermitteln, die Hoffnung verknüpft, präventiv zu wirken und Kinder und Jugendliche vor den Einflüssen gesellschaftlich nicht erwünschter Gruppierungen zu schützen. Es wird vermutet, dass Gruppen, die demokratisch und auf freiwilliger Basis organisiert sind und dem großen Wunsch Heranwachsender nach sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft entgegenkommen, auch Schutz vor Verlockungen extremistischer und gewaltbereiter Vereinigungen bieten (vgl. Ruhe/Simon 2009).

Wie Schmidt am Beispiel der offenen KJA gezeigt hat (vgl. Schmidt 2014), sieht sich diese auch als ein Ort der Vermittlung und der Durchsetzung gesellschaftlicher Normen. So scheint es tatsächlich keine großen Schnittmengen zwischen in der KJA organisierten Heranwachsenden und an extremistischen Gruppierungen Beteiligten zu geben.

Insbesondere die verbandliche KJA versteht sich als ausgesprochen politisch und setzt sich mit ihren Vereinen und Verbänden in den Kommunen, Ländern und auf Bundesebene für die Interessen von Kindern und Jugendlichen, aber auch für allgemein politische Themen wie Frieden, Umweltschutz, Flüchtlingspolitik etc. ein. Dies gilt mit Abstrichen auch für die offene Arbeit und bedeutet für die an solchen Prozessen beteiligten Jugendlichen einen über das Wirken in der eigenen Organisation hinausgehenden Schritt öffentlichen Handelns.

Dieses Feld politischer Aktivität teilt sich die KJA mit anderen, eher staatskonformen Organisationen wie Parteien, Erwachsenenorganisationen, Bürgerinitiativen etc., aber auch mit weniger auf Legalität bedachten Gruppierungen wie den Autonomen des linken Spektrums, rechtsradikalen Gruppen oder auch Gruppen des religiösen Extremismus. Diese teilweise staatsfeindlichen oder auch im kriminellen Bereich operierenden Gruppen sind für Jugendliche von gewisser Attraktivität, zumal sie sich mit jugendkulturellen Szenen vermischen und die Grenzen zwischen subkultureller und politischer Aktion nicht deutlich zu ziehen sind.

So wird beispielsweise die stärkere Verbreitung rechtsorientierter Gruppierungen in den ostdeutschen Bundesländern auch auf das Fehlen von demokratischen Alternativen zurückgeführt. Wo es in demografisch ausgedünnten Gemeinden keine relevanten anderen Orte der Vergemeinschaftung für Jugendliche gibt und diese in den traditionellen Vereinsstrukturen der ländlichen Kommunen

keine Alternative sehen, finden sie in den jugendkulturell geprägten Szenen der Rechten häufig die Anerkennung, die sie suchen (vgl. Küpper/Möller 2014).

Zur Reaktion auf Gefährdungen von Jugendlichen vor allem durch rechts-extreme Gruppierungen sind insbesondere in der offenen KJA Handlungskonzepte entwickelt worden, die sich in der Regel nicht nur an einzelne Jugendliche, sondern auch vor allem an Gruppen wenden (vgl. Wiechmann 2014). Hier gibt es sowohl Konzepte, die auf die Entwicklung demokratischer Alternativen abzielen, als auch Konzepte, die mit aufsuchenden Methoden zunächst Cliques herzustellen und dann versuchen, Gruppen oder einzelne Jugendliche aus ihren extremistischen Bezügen zu lösen (vgl. Rosenbaum/Stewen 2014).

3.1.4 Potenziale für ländliche Räume

Insbesondere Kommunen in peripheren ländlichen Gebieten stehen vor dem Problem der Abwanderung von Jugendlichen, in erster Linie aus bildungs- und arbeitsmarktbedingten Gründen. Zusätzlich können aber auch fehlende Freizeit- und Vergemeinschaftungsangebote ausschlaggebend für einen Ortswechsel sein. Dies wird, insbesondere in den östlichen Bundesländern, noch dadurch verstärkt, dass sich an einigen Orten rechtsorientierte Monokulturen herausgebildet haben, die einen erheblichen Druck auf Andersgesinnte ausüben können.

Wo Jugendliche ihren Heimatort aufgrund eines Studiums oder besserer beruflicher Möglichkeiten verlassen, entstehen demografische Probleme, die substanzial sein können.

Angebote der KJA und eine entsprechende Organisationsstruktur können dazu beitragen, solchen Tendenzen entgegenzuwirken (vgl. Ludwig 2016). So darf davon ausgegangen werden, dass insbesondere der ländliche Raum von Vergemeinschaftungs- und Bindungseffekten der KJA profitieren kann und die Angebote der KJA ein wichtiges Bindemittel sein können, um Jugendliche in der Kommune zu halten. Landjugendgruppen ermöglichen ihren Mitgliedern, jugendkulturellen Interessen und dem Wunsch nach Gemeinschaft mit Gleichaltrigen nachzugehen. Sie sind anerkannter Teil des dörflichen Lebens und nehmen Verpflichtungen in der Dorfgemeinschaft, wie z. B. die Beteiligung an Aktionen und Festen, wahr. Gleichzeitig stellen sie Jugendlichen Räume zur Verfügung, in denen sie relativ selbstorganisiert und selbstverwaltet, ohne große Kontrolle durch Erwachsene, agieren können (vgl. Faulde 2007).

Neben der Freizeitgestaltung und Gemeinschaft in der Gleichaltrigengruppe bieten Landjugendgruppen auch soziale Netzwerke für Heranwachsende, welche diese für ihre Lebensbewältigung, z. B. bei der Ausbildungsplatzsuche, nutzen können. Diese Einbindung von Heranwachsenden in die Gruppen hat nicht nur individuellen Nutzen, sondern – insbesondere wenn sie mit

Verantwortungsübernahme und freiwilligem Engagement einhergeht – auch einen hohen sozialen Nutzen für das Gemeinwesen.

Hier entsteht soziales Kapital im Sinne Putnams (vgl. Putnam 2002). Ohne diese Form sozialen Kapitals, ohne Feuerwehr und Sportvereine, würde die Attraktivität ländlicher Regionen noch stärker abnehmen als dies bereits der Fall ist.

3.2 Forschungsstand

Im Folgenden werden Befunde aus Forschungsarbeiten vorgestellt, die seit 2010 veröffentlicht wurden. Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes zeigt sich, dass es – sowohl aus der KJA selbst als auch von wissenschaftlicher Seite – viel Material mit theoretischer oder auch programmatischer Ausrichtung gibt, aber eher wenige empirische Forschungsarbeiten, die sich speziell dem Thema Vergemeinschaftung in der KJA widmen. Daten zur Bedeutung von Freundschaften und Peers finden sich eher in übergreifenden Studien wie AID:A, der Shell Jugendstudie etc.

3.2.1 Befunde zur Vergemeinschaftung aus übergreifenden Studien

Die regelmäßig durchgeführte Shell Jugendstudie, die in ihrer 18. Ausgabe (vgl. Albert u. a. 2020) den Untertitel „Eine Generation meldet sich zu Wort“ führt, beschäftigt sich nicht direkt mit der KJA, liefert aber Daten zur Bedeutung von Beziehungen für die befragte Altersgruppe der 12- bis 25-Jährigen. Für die 2.572 Befragten der jüngsten Erhebung haben die privaten Beziehungen und vor allem Freundschaften mit Gleichaltrigen zentrale Bedeutung: 97% aller befragten Jugendlichen sind „gute Freund:innen, die einen anerkennen und akzeptieren“ wichtig (vgl. ebd.: 106). Auch wenn die Freizeitbeschäftigung „Leute treffen“ immer noch hoch auf der Rangliste steht, legen die Ergebnisse nahe, dass deren Bedeutung, u. a. zugunsten von häufigeren Aktivitäten mit der Familie, zurückgeht. In seiner 2011 vorgelegten Dissertation „Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher“ (vgl. Harring 2011) geht Harring, aufbauend auf der Kulturtheorie Bourdieus und seiner Soziologie der Lebensstile, den Fragen nach, welche konkreten Ressourcen Jugendliche in Freizeitwelten einbringen, welche Auswirkungen diese auf die Freizeitwelten Jugendlicher haben und mit welchen informellen Bildungsprozessen diese einhergehen. Empirische Basis seiner Studie ist eine quantitative Querschnittserhebung mit zwei Erhebungszeitpunkten (September/Oktober 2006 und Januar/Februar 2007). In der zweiten Erhebung standen Fragen zum Thema der Peerorientierung, der Ausrichtung von Freundschafts- und

Cliquenbeziehungen sowie der Einbindung von Freizeit in den familiären Raum im Mittelpunkt. Befragt wurden in einer standardisierten Fragebogenerhebung 520 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5 bis 13 zweier Stadtteile in benachteiligter Wohnlage im Land Bremen (vgl. ebd.: 90 ff.). Wie viele andere Studien kommt auch Harring zu dem Ergebnis, dass das Treffen mit Freund:innen an der Spitze der Freizeitaktivitäten steht, übertroffen nur von Musikhören. Fast 88 % der befragten 10- bis 22-Jährigen geben dies als eine Freizeitbeschäftigung an, die sie „sehr oft“ oder „oft“ ausführen (vgl. ebd.: 104). Etwa 35 % der 10- bis 12-Jährigen, 59 % der 13- bis 15-Jährigen, 67 % der 16- bis 18-Jährigen und 59 % der 19- bis 22-Jährigen fühlen sich einer Clique zugehörig (vgl. ebd.: 107).

Auch die JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) enthält Daten zur Vergemeinschaftung Jugendlicher. So bestätigt die jüngste Erhebung der Studienreihe, mit der seit über zwei Jahrzehnten repräsentative Basisdaten zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland vorgelegt werden, die Ergebnisse anderer Freizeitstudien: Das Treffen mit Freund:innen steht unter den nicht-medialen Freizeitaktivitäten an erster Stelle: 63 % der befragten 1.200 Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren treffen ihre Freund:innen mindestens mehrmals in der Woche, an zweiter Stelle folgen sportliche Aktivitäten (vgl. mpfs 2021: 10), die häufig auch gemeinschaftlich betrieben werden. Auch wenn nahezu alle Haushalte über Smartphone, Computer/Laptop und WLAN verfügen, 95 % der Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche ein Smartphone nutzen (vgl. ebd.: 14) und WhatsApp die wichtigste Handy-App bleibt (vgl. ebd.: 34), verweisen die Ergebnisse darauf, dass der persönliche Kontakt nicht an Bedeutung verliert.

Wie mehrere Studien gezeigt haben, ist das Hauptmotiv zur Teilnahme an Angeboten der KJA der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit, nach Geselligkeit und Gemeinschaft mit anderen (vgl. Gensicke u. a. 2006; Dux u. a. 2009). Dies gilt für jugendverbandliche Gruppen ebenso wie für Stammesbesucher:innen der offenen KJA, für Sportmannschaften oder auch für Theater- und Musikgruppen in der kulturellen KJA. So zeigen etwa die Daten der AID:A-Studie, dass für fast alle Jugendlichen „Freund:innen treffen“ der wichtigste Grund für den Besuch eines Jugendzentrums ist, gefolgt von „Leute kennenlernen“ (81 % der 12- bis 14-jährigen, 86 % der 15- bis 17-jährigen Jugendzentrumsbesucher:innen) (vgl. BMFSFJ 2017).

3.2.2 Studien aus dem Kontext der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit

Die Ergebnisse einer Studie der evangelischen Jugend Nürnberg zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden – durchgeführt durch das Institut für Praxisforschung und Evaluation (IPE) der Evangelischen Hochschule

Nürnberg – zeigen, dass das Treffen mit Freund:innen auch bei den Teilnehmenden der kirchlichen KJA unter den Freizeitaktivitäten einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. IPE 2017: 42). Die Aussage, dass Probleme immer mit den Freund:innen besprochen werden können, wurde mit einem Mittelwert von 2,1 (auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Sehr gut“ bis 6=„Sehr schlecht“) am besten bewertet, gefolgt von dem Item „Ich fühle mich festen Gruppen/Cliquen zugehörig“ mit einem Durchschnittswert von 2,4 (vgl. ebd.: 30).

Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass auch in stark wertegeprägten Gruppierungen der Wunsch nach Vergemeinschaftung das dominierende Motiv darstellt. Darum gebeten, aus einer Liste von 25 Werten und Eigenschaften, die aus ihrer Sicht fünf wichtigsten Werte auszuwählen, entschieden sich die Befragten zuerst für die Werte „Spaß“ (ca. 50 %) und „Gemeinschaft“ (ca. 45 %), gefolgt von „Freiheit“ (ca. 44 %) und „Gerechtigkeit“ (ca. 40 %) (vgl. ebd.: 63). Auch hier zeigt sich der hohe Stellenwert, den das gemeinsame Erleben einnimmt. Auch bei der Frage nach dem Grund für den Besuch von Veranstaltungen der Evangelischen Jugend stehen „Freund:innen/Bekannte treffen“ (ca. 64 %) und „Neue Leute kennenlernen“ (53 %) ganz oben auf der Rangliste (vgl. ebd.: 75). Nach den Gründen für die Nicht-Teilnahme an Veranstaltungen gefragt, ist „Ich kenne dort niemanden“ der Hauptgrund (vgl. ebd.: 87). Diese ausgewählten Befunde der Studie zeigen insgesamt die hohe Bedeutung der Vergemeinschaftung bei den Befragten. Wie in vielen anderen Studien auch, wird gezeigt, dass auch wert- oder sachbezogene Themen der Vereine und Verbände in der Regel von gemeinschaftsbezogenen überlagert werden.

Wie Vergemeinschaftungsprozesse in der verbandlichen KJA von statten gehen, beschreibt Nierobisch (2016) sehr anschaulich und fundiert dies in ihrer oben bereits erwähnten Dissertation. Auch wenn die Studie stark von den subkulturellen Besonderheiten der bündischen Jugendbewegung geprägt ist, enthält sie Erkenntnisse zur Bildung kollektiver Identität und zu Prozessen der Vergemeinschaftung, die auch für andere Bereiche von Interesse sind.

Eine kleinere Studie aus dem Bereich der Evangelischen KJA weist auf die gemeinschaftsbildende Funktion von Ferienzeiten hin. So fällt den Autor:innen in den Interviews mit Teilnehmenden auf, dass

„[...] die Kinder und Jugendlichen im Moment des (in der Erzählung stattfindenden) Betretens des Ferienfreizeitgeländes oder -raumes beginnen im WIR zu sprechen. D. h. sie sprechen von sich fast nicht mehr als Einzelne, als ICH. Das tun sie allerdings fast durchgehend, wenn sie über etwas vor der Freizeit oder außerhalb der Freizeit sprechen. Mit Betreten des Ferienfreizeitraums sprechen die Kinder und Jugendlichen ganz überwiegend nur noch von sich als Teil der Gruppe. Dieses Sein in Gemeinschaft prägt die Erzählungen aller von uns Interviewten. Und zwar unabhängig von der Art und Größe der Freizeit, vom Alter, vom Geschlecht und der Milieuzugehörigkeit. Bezogen auf das Sprechen im WIR spielt es auch keine Rolle, ob die Interviews während

der Ferienfreizeit oder ein dreiviertel Jahr nach ihr geführt wurden“ (Herrmann u. a. 2016: 2).

Auch Fauser u. a. konnten in ihrer Studie zur Evangelischen Jugend zeigen, dass nicht so sehr die Inhalte und Themen die zentrale Rolle für die Teilnahme und den Verbleib in den Organisationen spielen, sondern die Erfahrung von Gemeinschaft (vgl. Fauser u. a. 2007).

Dass die Gemeinschaft in der Gruppe Halt und Anerkennung gibt und Jugendliche diese zum Teil als „zweites Zuhause“ betrachten, wo sie die Anerkennung und Zuwendung erfahren, die sie zu Hause und in der Schule vermissen, haben bereits Reichwein und Freund in ihrer Studie zur DLRG-Jugend festgestellt (vgl. Reichwein/Freund 1992).

3.2.3 Studien aus dem Kontext der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Für die offene KJA haben Deinet u. a. (2017) gezeigt, dass auch hier die Arbeit mit Gruppen von hoher Bedeutung ist. In ihrer Studie zur offenen KJA in NRW haben sie festgestellt, dass 87 % der befragten Einrichtungen zeitlich unbefristete Gruppenangebote machen. Hinzu kommen noch (anmeldungspflichtige) Kurse (46 %) und zeitlich befristete Projekte (73 %) (vgl. Deinet/Scholten 2017).

Vergemeinschaftungsprozesse in der offenen KJA spielen sich am ehesten unter den Stammesbesucher:innen ab.³ Die Studien in NRW von Deinet u. a. 2017 haben ergeben, dass die durchschnittliche Zahl der Stammesbesucher:innen in den untersuchten Einrichtungen bei 87 liegt. Diese variiert naturgemäß mit der Größe der Kommunen und damit mit der Größe der Einrichtungen. Wie wichtig das Motiv der Vergemeinschaftung bei Besucher:innen von offenen Jugendfreizeiteinrichtungen ist, zeigt auch ein anderes Ergebnis der Studie: 85 % der Besucher:innen geben „Mit Freund:innen treffen“ als eine häufige Freizeitaktivität an; bei den Nicht-Besucher:innen sind dies lediglich 68 % (vgl. Deinet u. a. 2017: 81). Besonders wichtig für den Besuch eines „utopischen“, nach den Idealvorstellungen der Befragten gestalteten Jugendzentrums ist, „[...] dass meine Freund:innen es auch besuchen“, sagen 78 % der befragten Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd.: 84).

3 Deinet u. a. unterscheiden zwischen Stammesbesucher:innen, gelegentlichen Besucher:innen und Besucher:innen von Veranstaltungen und Events. Stammesbesucher:innen nutzen die Einrichtung bzw. deren Kooperationsangebote mit Schulen mindestens einmal pro Woche (vgl. Deinet u. a. 2017: 66).

4 Potenzial der Verantwortungsübernahme

4.1 Begriffsklärung und Diskurse

„Formen der Beteiligung, der Selbstorganisation und der Verantwortungsübernahme sind seit jeher wesentliche und selbstverständliche Bestandteile von Konzepten der Kinder- und Jugendarbeit gewesen. Sie bietet ihren Adressaten unterschiedliche Möglichkeiten der aktiven und aktivierenden Teilnahme, der Mitgestaltung, der Teilhabe und Verwirklichung sowie der Verantwortungsübernahme. Seit jeher ist [die KJA] das klassische Einstiegsfeld für jungendliches Engagement und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme“ (Rauschenbach u. a. 2010: 252).

Verantwortungsübernahme hat zunächst eine soziologische bzw. politische Bedeutungsebene: Ohne die Übernahme von Verantwortung durch einzelne Personen kann ein demokratisches Gemeinwesen nicht funktionieren. Zugleich beinhaltet der Begriff aber auch eine entwicklungspsychologische bzw. pädagogische Dimension: Durch die Übernahme von Verantwortung für sich und andere können Heranwachsende die wichtige Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen (vgl. Rauschenbach u. a. 2010). Sukzessive Übernahme von Verantwortung hat für das Individuum somit eine zentrale Bedeutung im Prozess des Erwachsenwerdens.

Verantwortungsübernahme kann in unterschiedlichen Bereichen, aus unterschiedlicher Motivation und mit unterschiedlicher Intensität stattfinden. Dies bedeutet auch, dass sie nicht immer freiwillig erfolgen muss. Generell kann unter Verantwortungsübernahme die Verpflichtung verstanden werden, für mögliche Folgen des eigenen Handelns und Verhaltens einzustehen. Dies setzt die Entwicklung von Verantwortungsgefühl und -bewusstsein voraus, was wiederum Kenntnisse über Wertvorstellungen, rechtliche Vorschriften, Regeln, Pflichten und soziale Normen erfordert. Um verantwortlich handeln zu können, ist neben dem Gewissen demnach auch Wissen erforderlich. Verantwortung kann für die eigene Person übernommen werden, aber auch für andere konkrete Personen und Dinge sowie für abstrakte soziale Gebilde wie Organisationen oder das Gemeinwesen.

Fasst man Verantwortungsübernahme als eine Resonanzbeziehung im Sinne von Rosa auf, wird die Wechselbeziehung zwischen Geben und Nehmen besonders deutlich:

„In Formen des gemeinsamen Handelns machen Individuen nicht nur die Erfahrung sozialer Resonanzbeziehungen, in denen sie sich wechselseitig erreichen, antworten und verstärken, sondern sie erleben auch ihre Fähigkeit, etwas erreichen und bewegen zu können, mithin also gleichsam weltwirksam zu sein“ (Rosa 2016: 275).

Verantwortung zu übernehmen, bedeutet demnach, gemeinschaftliche Lernprozesse zu durchlaufen und gleichzeitig etwas zu bewirken. Dieser Zusammenhang ist unauflösbar. Auch wo nur Wirkung intendiert ist, bleibt das Lernen nicht aus. Vor allem für Heranwachsende ist das Gefühl, durch eigenes Handeln Wirkung erzeugen zu können, sich selbst als Handelnde zu erleben, „[...] die durch ihre aktive Mitwirkung in gemeinnützigen Organisationen [...] Veränderungen herbeiführen können“ von herausragender Bedeutung (Rauschenbach u.a. 2010: 253).

4.1.1 Verantwortungsübernahme in der Kinder- und Jugendarbeit

Im Kontext der anderen Potenziale, die der KJA zugeschrieben werden, übernimmt das Potenzial der Verantwortungsübernahme eine Art Scharnierfunktion. Sie ist ohne Bildung nicht möglich, gleichzeitig aber selbst Bildungsort. Verantwortung für sich und andere zu übernehmen ist wichtiges Element der Vergemeinschaftung und hält die Organisationen zusammen. Sie ist darüber hinaus auch für die gesellschaftliche Integration unabdingbar.

Die KJA bietet ihren Adressat:innen weitgehende Möglichkeiten, Verantwortung freiwillig, in unterschiedlichen und altersgerechten Modi zu übernehmen. Dies macht sie zu einem Ort des Ausprobierens und des langsamen Hineinwachsendens in gesellschaftliche Verantwortung. Sie ist offenbar auch deshalb besonders geeignet für das Erlernen und Erproben von Verantwortung, weil im Idealfall das Selbstvertrauen der Heranwachsenden durch das Zutrauen Erwachsener gestärkt wird und sie ermutigt werden, sukzessiv Aufgaben und die damit verbundene Verantwortung zu übernehmen. Dies beschreibt ein Jugendreferent im Alltag wie folgt:

„Wenn ich möchte, dass sich jemand ehrenamtlich engagiert, dann möchte ich – das ist auch in Kirchengemeinden, in meiner Heimatgemeinde war das Gottseidank so –, dass derjenige Schlüssel braucht und einen finanziellen Spielraum hat. Dass er die Arbeit auch machen kann. Ohne das geht es nicht. Und so ist es auch. Und es muss auch Vertrauen herrschen. Genau. Was eigentlich so gut wie nie enttäuscht wird, muss man sagen“ (Jugendreferent).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass junge Menschen sich selbst durch Verantwortungsübernahme als Handelnde erleben können, stellen die Rahmenbedingungen, die sich im Feld der KJA dazu bieten – Freiwilligkeit der Teilnahme, Offenheit für alle interessierten Kinder und Jugendlichen, Selbstorganisation, Selbstbestimmung sowie Partizipation – „Möglichkeitsräume für selbst gestaltete vielfältige Lern- und Bildungsprozesse“ dar (BJK 2017: 1). Diese besonderen Rahmenbedingungen der KJA und die daraus auch resultierende Bereitschaft zur

Verantwortungsübernahme beschreibt das Mitglied eines Jugendverbandes wie folgt:

„Ok, die haben jetzt zum Beispiel Personalmangel, da helfen wir einfach gerne, weil einfach diese Freundschaft und diese Bindung, die wir haben, so stark sind. Wir helfen einfach, ohne irgendwas dafür zu wollen. Es ist für uns einfach selbstverständlich zu sagen, klar spring ich für dich ein, weil sie uns halt auch sehr viel gegeben haben. Da ist so ein Geben und Nehmen“ (Mitglied Jugendverband).

Im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es dazu:

„In der Kinder- und Jugendarbeit ist nicht nur die Einübung demokratischer Verhaltensweisen und die Erfahrung streitiger Positionierungen möglich, sondern sie bietet zahlreiche Gelegenheiten, sich selbst in Entscheidungsprozesse einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Die Erfahrung, dass sich Jugendliche in gering standardisierten Settings Möglichkeitsräume eröffnen, die ihrem Streben nach Selbstbestimmung und Autonomie entsprechen und gleichzeitig wichtige Orte des Engagements und des demokratischen Lernens sind, ist hier von hoher Relevanz“ (BMFSFJ 2017: 481).

Die Möglichkeit einer Verantwortungsübernahme in der KJA ist insbesondere für die Demokratieerfahrung und -entwicklung von großer Bedeutung, wie Sturzenhecker am Beispiel der verbandlichen KJA ausführt:

„Jugendverbände können ein solcher Ort der Demokratieerfahrungen sein, wenn sie denn ihre strukturelle Charakteristik als demokratischer Verein realisieren. [...] es [gibt] hier ein riesiges Potenzial, Demokratie zu praktizieren. In den Jugendvereinen sind Kinder und Jugendliche berechnigte Mitglieder der Entscheidungsgemeinschaft, zu der sie sich freiwillig zusammenschließen. Das Prinzip der Ehrenamtlichkeit besteht in der demokratischen Wahl von Funktionsträgern sowie in der Übernahme von Mitverantwortung. Jugendvereine sind lokal organisiert. In der sozialräumlichen Lebenswelt auf der Ebene der politischen Kommune können sie so vom Lokalen aus mitsprechen und mitentscheiden. Als lokale Öffentlichkeit haben sie ein das Private überschreitendes kommunikatives Potenzial zur Diskussion und Entscheidung über Angelegenheiten, die alle gemeinsam betreffen“ (Sturzenhecker 2016a: 2).

Dies gilt nicht nur für die Jugendverbände. In allen Feldern der KJA bietet diese besondere Rahmenbedingungen des Lernens durch Verantwortungsübernahme, worauf bereits in den 1960er-Jahren Müller u. a. unter den Stichworten: „Jugend leitet Jugend“ und „Learning by Doing“ hingewiesen haben:

„Überall in pädagogischen Zusammenhängen geht es primär um Lernen, und Lernen geschieht immer im Hinblick auf Ernstsituationen, also letztlich auf die

Erwachsenenwelt. Dabei leben die Jugendlichen [...] zugleich in Lern- und Ernstsituationen, sodaß man eigentlich nicht mehr von einem zeitlichen Nacheinander von Lernen und Anwendung des Gelernten sprechen kann“ (Müller u. a. 1964: 143).

Eine Besonderheit der KJA ist, dass die Zunahme von Verantwortung als ein sukzessiver Prozess gestaltet werden kann, der eine stufenlose Ausweitung von Verantwortlichkeit zulässt, aber gleichzeitig auch das Lernen zur Übernahme von Verantwortung ermöglicht. Die Jugendverbände, Initiativen und offenen Einrichtungen gelten als Orte, an denen solche Verantwortungsübernahme ermöglicht und wahrgenommen werden kann:

„Hier können Heranwachsende durch die Übernahme von Verantwortung für sich und andere die wichtige Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen“ (Rauschenbach u. a. 2010: 252).

Müller u. a. wiesen bereits 1964 auf die Bedeutung der KJA als geschützten Raum für das Hineinwachsen in die Verantwortung hin:

„[Die KJA] bietet dem Jugendlichen einen gewissen Schonraum, in dem er mit Meinungen und Verhaltensweisen experimentieren kann, ohne daß er gleich beim Wort genommen wird, ohne daß er in voller Tragweite für Meinungen und Verhalten einstecken muß. Andererseits hat die Jugendarbeit in unterschiedlichem Maße den Schonraum verlassen, am weitesten vielleicht bei dem Typ des Jugendlichen, der schon Verantwortung in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang, etwa eines Jugendverbandes, übernommen hat“ (Müller u. a. 1964: 145).

In diesem Sinne schreiben auch Rauschenbach u. a.:

„Die Kinder- und Jugendarbeit bietet vielen Jugendlichen demnach Gelegenheiten, in einem geschützten Rahmen nach und nach auf freiwilliger Basis Verantwortung für die eigene Person sowie für andere Menschen, für bestimmte Inhalte und Aufgaben zu übernehmen. Je nachdem, in welchen Organisationen, Funktionen und Tätigkeitsfeldern die Jugendlichen beteiligt sind, tragen sie dabei für unterschiedliche Aufgaben Verantwortung. Anders als in der Schule übernehmen sie Verantwortung in Ernstsituationen und zwar sowohl in alleiniger Zuständigkeit als auch gemeinsam im Team“ (Rauschenbach u. a. 2010: 252 f.).

Oftmals gestaltet sich die Übernahme von Verantwortung in der KJA quasi nebenbei. Das gilt offenbar insbesondere für junge Menschen, die schon früh an Angeboten der KJA teilgenommen haben „[...] und dadurch dann quasi selbstverständlich in die Verantwortungsübernahme hinein sozialisiert werden“ (Düx u. a. 2009: 38). Im Idealfall scheint der Grad der Verantwortungsübernahme sich

stetig sukzessiv auszuweiten – beginnend bei kleineren Aufgaben über größere Verantwortungsbereiche bis hin zur Gesamtverantwortung für große Gruppen, z. B. im Rahmen von Ferienfreizeiten, oder Verantwortung für das berufliche Personal (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 265).

Zentrale Formen der Verantwortungsübernahme von Heranwachsenden bilden in der KJA zum einen die Partizipation und zum anderen das freiwillige Engagement, weshalb im Folgenden diesen beiden Themen besonderer Raum gegeben werden soll.

4.1.2 Partizipation

„Der § 11 SGB VIII verlangt von der Jugendarbeit nicht irgendeine Partizipation, sondern sie soll Kindern und Jugendlichen eine demokratische Mitbestimmung und Mitverantwortung in der Jugendarbeit und darüber hinaus in der Gesellschaft eröffnen. Die Doppelheit demokratischer Bürgerinnen und Bürger von «Urheberin bzw. Urheber und Adressatin bzw. Adressat» ist hier formuliert als «Mitbestimmung und Mitverantwortung»: Nicht nur sollen die Kinder und Jugendlichen mitentscheiden, sondern sie müssen die gefällten Entscheidungen auch mitverantworten, d. h. sie als verbindlich ansehen und sie umsetzen (einschließlich der Möglichkeit, sie zu revidieren)“ (Sturzenhecker 2014: 225 f.).

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen spielt für die KJA eine herausgehobene Rolle. So ist im § 11 SGB VIII (1) gesetzlich festgeschrieben, dass die Angebote der KJA von den Heranwachsenden „[...] mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ sollen.

Auch nach dem eigenen Selbstverständnis der KJA gehört Partizipation zu ihren grundlegenden Wesensmerkmalen. So ist in den offenen Einrichtungen, in der kulturellen KJA und im Sport Partizipation wichtiger Bestandteil täglichen Handelns. Insbesondere die Verbände, Vereine und Initiativen sind ohne die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen jedoch nicht denkbar. Entsprechend heißt es in § 12 SGB VIII speziell auf die Jugendverbände bezogen: „In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“.

Allerdings wird gerade im Feld der KJA der Begriff der Partizipation sehr offen gebraucht. Von der Mitbestimmung in der verbandlichen Gruppenstunde bis hin zu Fragen der kommunalen Beteiligung und des Wahlrechts wird vieles unter diesem Begriff verhandelt. Hier wäre es demnach wichtig, genauer zu beschreiben, auf was die Partizipation jeweils fokussiert ist. Außerdem ist der Begriff der Partizipation von dem der Verantwortungsübernahme zu unterscheiden. Nicht jede Form der Partizipation bedeutet bereits, Verantwortung

zu übernehmen. In diesem Sinne formuliert es eine Mitarbeiterin des Jugendamtes folgendermaßen:

„Wenn man, wie es gerne vorgegeben wird, nur mit den Jugendlichen erarbeitet, ob das Zimmer hellgrün oder dunkelgrün ist, ist das noch keine Partizipation“ (Mitarbeiterin Jugendamt).

Es muss zwischen direkter und vermittelter Partizipation unterschieden werden. Während bei direkten Partizipationsformen Kinder und Jugendliche unmittelbar beteiligt werden, bedeutet vermittelte Partizipation, dass in der Regel über formale Wahlen delegierte Personen das Beteiligungsrecht ausüben. Dies trifft auf die Vorstände von Vereinen und Verbänden ebenso zu, wie auf Schüler:innenvertretungen und Jugendparlamente. Auch Formen der anwaltlichen Partizipation sind bekannt, z. B. wenn die Verbandsspitzen der Jugendverbände die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber der Politik vertreten oder wenn erwachsene Personen („Kinderanwälte“) gegenüber anderen für Kinderinteressen eintreten.

Partizipation verlangt von den Heranwachsenden Kompetenzen, fördert diese aber auch gleichzeitig, wie Coelen im Folgenden konstatiert:

„Partizipation als Ausübung von Beteiligungsrechten setzt die Fähigkeit voraus, von eigenen Interessen abstrahieren zu können, um gemeinsame Regeln zu erzeugen und zu akzeptieren“ (Coelen 2010: 49).

Partizipationsprozesse sind demnach Prozesse des Lernens, die einerseits Vorwissen und Fähigkeiten verlangen, andererseits aber auch Lernprozesse anstoßen und fördern. In diesem Sinne schreibt Moser:

„Erst durch partizipatives Handeln in konkreten Situationen kann erlernt werden, was Kinder und Jugendliche wissen und können müssen, um ihr Handeln verantworten zu können“ (Moser 2010: 93).

Bröckling u. a. betonen die Bedeutung der Haltung von Hauptberuflichen für gelingende Partizipation:

„Grundvoraussetzung für die Partizipation (Mitgestaltung, Mitbestimmung, Mitverantwortung) in institutionellen pädagogischen Settings ist die Haltung der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten innerhalb einer Beziehungsebene. Dementsprechend stellen Mündigkeit und Vertrauen in die Fähigkeiten und Handlungen der Kinder und Jugendlichen sowie eine gewisse Enthierarchisierung der Beziehungsstruktur eine Basis für Partizipationsmöglichkeiten dar“ (Bröckling u. a. 2011: 39).

Sturzenhecker und Richter weisen aber auch darauf hin, dass die vorhandenen Potenziale der Partizipation nicht immer hinreichend genutzt werden, weil einer Demokratisierung häufig ein „pädagogisierendes Selbstmissverständnis der Fachkräfte“ im Wege stünde – dies insbesondere bei hauptberuflichen Fachkräften in der offenen KJA.

„Kinder und Jugendliche werden als defizitär und damit unmündig konstruiert und so zu Objekten von Erziehung gemacht, statt sie als Subjekte (mindestens organisationsinterner) Partizipation oder gar Demokratie anzuerkennen“ (Sturzenhecker/Richter 2010: 110).

Um die Qualität von Partizipation zu sichern und zu befördern, wurden an einigen Stellen Qualitätsstandards für die Beteiligung von jungen Menschen in der KJA erarbeitet. Solche Standards, wie sie beispielsweise vom Land Thüringen entwickelt und in Form von auf die unterschiedlichen Felder der KJA bezogenen Checklisten veröffentlicht wurden (vgl. TMBJS 2016), mögen für die Selbstvergewisserung der Träger hilfreich sein und Diskussionsprozesse anstoßen. Ihr Einfluss auf die Gestaltung von konkreten Partizipationsprozessen dürfte eher gering sein. Ähnliches gilt für Qualitätsstandards zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, wie sie vom BMFSFJ (2015) veröffentlicht wurden.

4.1.3 Freiwilliges Engagement

„Besonders durch die Ermöglichung der Verantwortungsübernahme im ehrenamtlichen Engagement eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit Jugendlichen Optionen sowohl zur sozialen als auch zur individuellen Positionierung und fördert damit Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbstständigungsprozesse. Sie stellt in diesem Sinne auch einen ganz grundlegenden Ermöglichungsraum dar, Demokratie zu erfahren und zu leben und sich in der Folge für die eigenen Interessen und auch die Interessen Dritter einzusetzen. Jugendlichen werden in der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Gelegenheiten und Räume eröffnet, ihre Positionen gemeinsam zu entwickeln, auszutauschen, zu diskutieren und zu reflektieren“ (BMFSFJ 2017: 481).

Unter den verschiedenen Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme nimmt das freiwillige Engagement eine besondere Rolle ein. Es handelt sich um eine Form von Partizipation, die für die KJA von herausragender Bedeutung ist. Dies gilt für die Beteiligung in Gremien, aber z. B. auch für die tätige Mithilfe in pädagogischen oder organisatorischen Kontexten. Verantwortung übernehmen hier z. T. bereits Kinder, die in den verschiedenen Feldern der KJA lernen können, Verantwortung für sich selbst, die Gruppe oder auch Dinge zu tragen. Diese Verantwortung kann in ein freiwilliges Engagement/Ehrenamt (ggf. auch in eine

hauptberufliche Tätigkeit) münden, in dem der Grad der Verantwortungsübernahme ausgeweitet und diese auch formalisiert werden kann. Das trifft insbesondere auf die verbandliche KJA zu, aber auch die Arbeit der anderen Felder wäre ohne das freiwillige Engagement von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der aktuellen Form nicht möglich.

Zur begrifflichen Abgrenzung des freiwilligen Engagements von anderen Formen der Partizipation oder auch der Nachbarschafts- und Selbsthilfe hat die Debatte um das bürgerschaftliche Engagement in Deutschland und der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS) entscheidend beigetragen. Auch wenn die Definition des freiwilligen Engagements in der vierten Welle des FWS aufgeweicht wurde (vgl. Simonson u. a. 2017), soll hier einer Definition gefolgt werden, wie sie in den ersten drei Wellen des FWS (vgl. Gensicke u. a. 2006) genutzt wurde. Demnach werden als „freiwilliges Engagement“ freiwillig übernommene Aufgaben und Arbeiten verstanden, die über einen längeren Zeitraum mit einer gewissen Regelmäßigkeit unbezahlt oder gegen geringe Aufwandsentschädigung im Kontext einer Organisation ausgeübt werden. Tätigkeiten im Bereich der Selbst- und Nachbarschaftshilfe gehören nach dieser Definition nicht dazu.

Die Diskussion, die sich um die Inhalte und den Begriff des freiwilligen Engagements nach der ersten Veröffentlichung zum FWS entspannte, soll hier nicht weiter aufgerollt werden (vgl. von Schwanenflügel 2015). Im Feld der KJA werden heute die Begriffe „freiwilliges Engagement“ und „Ehrenamt“ weitgehend synonym verwandt (vgl. BMFSFJ 2017), wobei der Begriff „Ehrenamt“ in diesem Bereich eher für verantwortungsvolle Tätigkeiten im Bereich von Vorständen und anderen Gremien genutzt wird.

Zahlen zur Verbreitung des freiwilligen Engagements bei jungen Menschen im Bereich der KJA sind schwer zu erheben. So kommen verschiedene Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen, was in erster Linie mit oben genannten Abgrenzungsproblemen zusammenhängt. So ist Heranwachsenden oft selbst nicht bewusst, dass es sich bei ihren Aktivitäten um ein freiwilliges Engagement handelt. Die Grenzen zwischen reiner Teilnahme und Verantwortungsübernahme sind fließend und (vor allem, wenn es sich um nicht-formalisiertes Engagement handelt) für die Beteiligten nicht zu erkennen. Zudem gibt es, besonders im Sport, im Bereich von Ferienfreizeiten und in der offenen KJA, eine Reihe von Tätigkeiten, die honoriert werden, also Grenzbereiche zur beruflichen Tätigkeit darstellen.

Ein über die reine Gruppenzugehörigkeit hinausgehendes freiwilliges Engagement ermöglicht den Heranwachsenden die Erfahrung sozialer Zugehörigkeit, des Dialogs mit signifikanten Anderen und der Anerkennung der Person und ihres Tuns. Erfahrungen mit einem Engagement in der Jugendzeit können zugleich auch die Motivation Jugendlicher fördern und verstärken, längerfristig gesellschaftliche Verantwortung in den Organisationen oder anderswo zu übernehmen (vgl. Düx u. a. 2009).

Die Verantwortungsübernahme Jugendlicher im Rahmen eines freiwilligen Engagements hat neben relevanten Effekten der Persönlichkeitsentwicklung aber auch Effekte für die Institutionen und Organisationen der KJA. Die Kinder- und Jugendverbände „[...] sind darauf angewiesen, dass sich Jugendliche für sie interessieren und die Ziele und Werte des Verbandes aktiv mitgestalten“ (Gadow/Pluto 2014: 126). Damit die Freiwilligenorganisationen ihre Potenziale entfalten können, sind sie von persönlichen Ressourcen Freiwilliger und deren Bereitschaft, diese einzubringen, abhängig. Dies gilt für die Arbeit auf der pädagogischen Ebene, wie für organisatorische Tätigkeiten. Insbesondere die demokratisch verfasste Gremienstruktur der Organisationen ist ohne die Bereitschaft zum freiwilligen/ehrenamtlichen Engagement nicht aufrecht zu erhalten. So betrachtet kann die Frage der Nachwuchsgewinnung eine entscheidende für den Bestand der Organisationen und ihre Zukunftsfähigkeit sein.

4.2 Forschungsstand

Aktuelle Forschung zur Verantwortungsübernahme speziell im Bereich der KJA ist eher selten, deshalb wird auf Befunde aus übergreifenden Studien zu Engagement, Partizipation und politischer Beteiligung sowie auf thematisch breiter angelegte Studien zur KJA zurückgegriffen. Berücksichtigt werden Beiträge, deren Ergebnisse seit 2010 veröffentlicht wurden.⁴

4.2.1 Übergreifende Studien zu Engagement, Partizipation und politischer Beteiligung

Seit Ende der 1990er Jahre ist der FWS die maßgebliche Untersuchung zum freiwilligen Engagement in Deutschland. Dabei handelt es sich um eine repräsentative telefonische Befragung, die sich an Personen ab 14 Jahren richtet. Die Daten des FWS wurden bislang in den Jahren 1999, 2004, 2009, 2014 und 2019 erhoben. Die Engagementbereitschaft kann nach Altersgruppen differenziert werden und ist in der Gruppe der 14- bis 19-Jährigen mit 48 % überdurchschnittlich hoch (vgl. Simonson u. a. 2022: 80). Allerdings bietet der FWS kaum Möglichkeiten der speziellen Auswertung zur KJA. Dies liegt darin begründet, dass es in der Frage, mit welcher die Bereiche freiwilligen Engagements erhoben werden, hierzu kein eigenes Item gibt. Tätigkeiten in der KJA können mehreren Items (z. B. „Sport und Bewegung“, „Kirchlicher/religiöser Bereich“, „Freizeit und Geselligkeit“,

4 Dies bedeutet, dass der Erhebungszeitraum bei einigen Studien auch länger zurückliegen kann. Eine gute Zusammenfassung von älteren Forschungsergebnissen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen liefert Speck (2010: 68 ff.).

„Kultur und Musik“, „Außerschulische Jugendarbeit/Bildungsarbeit für Erwachsene“) zugeordnet werden.⁵ Da sich aber Jugendliche auch in anderen Bereichen engagieren (und ebenso ältere Personen in der KJA), ist die Aussagekraft des FWS hier begrenzt. Er kann aber als Grundlage dienen, um Informationen zu strukturellen Entwicklungen, Inhalten der Tätigkeit, Motiven und Hinderungsgründen, Qualifikationsbedarf etc. zu bekommen.

Auch der bisher dreimal vorgelegte Engagementbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2011, 2016, 2020) enthält keine tiefergehenden Aussagen speziell zum Bereich der Verantwortungsübernahme in der KJA. Die Berichte 2011 und 2016 sind als Sekundärberichte angelegt und beziehen ihre Daten aus anderen Studien, wie dem FWS. Für den dritten Engagementbericht, der den Fokus auf das Engagement junger Menschen im digitalen Zeitalter richtet, wurden zwei eigene empirische Studien erstellt. So wurden zunächst zur Erhebung des aktuellen Stands des gesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 28 Jahren 1.006 Jugendliche aus dem gesamten Bundesgebiet befragt (DEB-Jugendbefragung). Eine weitere, eher explorative Studie beschäftigt sich mit der Digitalisierung des Engagementsektors. Hierzu wurde eine Onlinebefragung (DEB-Organisationbefragung) unter 61 Engagement-Organisationen zu ihrem Umgang mit Digitalisierung durchgeführt (vgl. BMFSFJ 2020).

In der DEB-Jugendbefragung 2019 wird mit einer Engagementquote von knapp 64% aller Befragten ein noch höherer Anteil an Engagierten in der befragten Altersgruppe als im FWS festgestellt, was die Autor:innen zum einen darauf zurückführen, dass in ihrer Erhebung Selbsteinschätzungen der Jugendlichen eingeholt wurden, und zum anderen darauf, dass sie eine weitere Auslegung des Engagementbegriffes zugrunde legen. Das digitale Engagement hat mittlerweile eine erhebliche Bedeutung:

„Insgesamt 43 Prozent der Engagierten geben an, ihr Engagement zum Teil, überwiegend oder vollständig mittels digitaler Medien auszuüben, womit ein großer Teil des Engagements im Jugendalter mindestens in Kombination mit digitalem Handeln erfolgt oder sogar gänzlich in das digitale Feld hineinverlagert ist“ (ebd.: 73).

Andere Befunde weichen nicht bemerkenswert von denen anderer Engagementstudien ab. So liegen bei den Engagementmotiven „Spaß“, „Fähigkeiten einbringen“ und „etwas mit anderen machen“ ganz vorne (vgl. ebd.: 53). Der Anstoß zum Engagement wird am häufigsten von Freund:innen gegeben (vgl. ebd.: 55). Bei den Engagementbereichen liegt „Sport und Bewegung“ sowohl bei den „Digital Engagierten“ als auch bei den „Kaum digital Engagierten“ an erster Stelle. Da

5 Insbesondere die Entscheidung, die „Außerschulische Jugendarbeit“ mit der „Bildungsarbeit für Erwachsene“ in einem Item zusammenzufassen, stieß bei den Akteuren der KJA auf Kritik, wurde aber bislang nicht verändert (vgl. Simonson u. a. 2022).

sich die hierzu erhobenen Merkmale am FWS orientieren (s. o.), können keine dezidierten Aussagen zur KJA gemacht werden (vgl. ebd.: 57). Auch die festgestellten bildungsbezogenen Unterschiede in der Engagementbereitschaft weichen kaum von anderen Befunden ab. Immerhin 64 % der Befragten mit Engagement engagieren sich in einer festen Organisation, z. B. einem Verein, einem Verband oder einer Partei und nur 30 % in einer selbstorganisierten Gruppe außerhalb einer Organisation (vgl. ebd.: 98).

In einer Erhebung des Deutschen Kinderhilfswerks geben etwa zwei Drittel der befragten Erwachsenen an, Heranwachsenden generell zuzutrauen, später Verantwortung für den Erhalt unserer Demokratie zu übernehmen (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2017: 10). Als hauptsächlich verantwortlich dafür, bei Heranwachsenden demokratische Überzeugungen und Fähigkeiten zu fördern, halten die Erwachsenen zuerst Familie und Elternhaus (90 %), dann Schule und Kita (65 %). Sportvereine (12 %), politische Parteien (10 %), die außerschulische KJA (7 %) und Kinder- und Jugendverbände (7 %) halten hingegen viel weniger für geeignet (vgl. ebd.: 14). Die geringe Zahl der Nennungen für die außerschulische KJA und die Kinder- und Jugendverbände (die zudem nicht klar begrifflich getrennt wurden) dürfte mit deren allgemein geringem Bekanntheitsgrad zusammenhängen. Hier besteht eine beachtliche Lücke zwischen der Selbstwahrnehmung der Akteure aus dem Feld der KJA und der Wahrnehmung durch die Gesamtbevölkerung. Trotzdem halten 92 % der Erwachsenen „Mehr Geld für die Kinder- und Jugendarbeit“ für einen sinnvollen Weg zur Förderung demokratischer Überzeugungen (vgl. ebd.: 17).

Daten zum Engagement Jugendlicher liefert regelmäßig auch die Shell Jugendstudie. Auch hier geht es nicht dezidiert um die KJA, aber durch ihre lange Tradition und regelmäßig wiederkehrende Fragestellungen hat die Studie den Vorteil, längere Zeiträume und Entwicklungslinien in den Blick nehmen zu können. Bezogen auf das freiwillige Engagement nutzt die Shell Jugendstudie eine relativ weite Fragestellung: „Bist du in deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv? Bitte gehe die folgende Liste durch und sage mir, ob du dich persönlich für folgende Dinge einsetzt.“ Hier wird ein leicht rückläufiger, schwankender Trend festgestellt. Der Anteil der Jugendlichen, die sich nach eigenen Angaben sozial, politisch oder für andere Menschen engagieren, liegt seit langer Zeit zwischen 33 % und 40 %. 2019 engagierten sich 36 % der Befragten „oft“, 33 % „gelegentlich“ und 31 % „nie“ (vgl. Albert u. a. 2020: 98). Ob und in welchem Umfang sich dahinter ein Engagement in der KJA verbirgt, kann aufgrund der gewählten Merkmale nicht eindeutig bestimmt werden. So sind im Jahr 2019 37 % der Engagierten gelegentlich oder oft in Vereinen aktiv, 15 % in Kirchengemeinden, 13 % in Jugendorganisationen und 8 % in Rettungsdiensten oder der Freiwilligen Feuerwehr. Hinter all diesen Bereichen können sich Gruppen verbergen, die der KJA zugeordnet werden können. Bemerkenswert erscheint, dass 39 % der Engagierten angeben, dass sie ihr

Engagement außerhalb von Organisationen („Allein durch meine persönliche Aktivität“) ausführen (vgl. ebd.: 101).

Daten zur Frage, wie stark junge Menschen in Vereinen engagiert sind und dort auch Verantwortung übernehmen, liefert auch der DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A). Allerdings wird auch hier die Beteiligung an Vereinen der KJA nicht dezidiert abgefragt. So können sich in der KJA Aktive und Engagierte u.a. hinter den Items „Sportverein“, „Gesangs-/Musikverein/Theatergruppe o.ä.“, „Kirchliche/religiöse Gruppe“ oder auch „Freiwillige Feuerwehr/Technisches Hilfswerk/DLRG o.ä.“ verbergen (vgl. Gille 2015). Gefragt wird, wie sich die Vereinsbeteiligung junger Menschen zwischen den Jahren 2009 und 2014/15 (den Erhebungszeitpunkten der ersten beiden AID:A-Studien) in der Altersgruppe zwischen 13 und 32 Jahren gewandelt hat. Die Zahl junger Menschen, die sich wöchentlich beteiligen, ist in diesem Zeitraum leicht zurückgegangen, aber der Anteil derjenigen, die zusätzlich zu ihrer Aktivität auch Verantwortung übernehmen, ist relativ konstant geblieben (vgl. ebd.: 47). Nahezu zwei Drittel der 13- bis 32-Jährigen sind in Vereinen aktiv, wobei sich allerdings seit 2009 ein leichter Rückgang von 66 % zu 61 % abzeichnet. Hingegen erweist sich mit 24 % bzw. 23 % der Anteil der Befragten, die mindestens in einem Verein Verantwortung durch die Übernahme von Ämtern oder Funktionen übernommen haben, als relativ stabil (vgl. ebd.: 47 f.).

Wie auch andere Studien, stellt die AID:A-Erhebung Bildungsunterschiede bei der Beteiligung der unterschiedlichen Vereinsformen fest.

„So werden insbesondere die Sportvereine, die Gesangs- und Musikvereine und die kirchlich/religiösen Gruppen eher von den höher gebildeten Jugendlichen aufgesucht. Bei den Gewerkschaften sind eher junge Menschen mit mittleren Bildungsabschlüssen zu finden, 2014/15 (AID:A II) auch in der Freiwilligen Feuerwehr und den Rettungsdiensten. Insgesamt ist sowohl die Nutzung der Vereine als auch das ehrenamtliche Engagement in mindestens einem Verein bei höheren Schulabschlüssen stärker ausgeprägt“ (Gille 2015: 48).

Auch die vielfach festgestellte geringere Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird durch AID:A bestätigt, so zum Beispiel bei der Beteiligung an Sportvereinen: Während 39 % der einheimischen jungen Menschen (die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren sind) in Sportvereinen aktiv sind, sind es in der zweiten Migrantengeneration (die jungen Menschen sind in Deutschland geboren, mindestens ein Elternteil nicht) noch 30 % und bei jungen Leuten der ersten Migrantengeneration (selbst nach Deutschland zugewandert) sind es nur noch 27 % (vgl. ebd.: 49). Zwischen den beiden AID:A-Studien zeigt sich allerdings auch ein deutlicher Rückgang in der Einschätzung der Wichtigkeit von Vereinsengagement. Hielten 2009 noch 37 % aller 13- bis 32-Jährigen diesen Lebensbereich für sehr wichtig, so waren es 2014/15 nur noch 27 %. Dieser

Rückgang der Attraktivität der Vereine ist jedoch allein auf die Einschätzung der Nicht-Aktiven zurückzuführen:

„Dieser Rückgang betrifft allerdings kaum diejenigen jungen Menschen, die selbst in Vereinsaktivitäten eingebunden sind – sei es durch einfache Teilnahme und/oder durch die Übernahme bestimmter Aufgaben. Aktive bewerten in beiden Erhebungen das «Engagement in Vereinen und Verbänden» deutlich höher“ (Gille 2015: 50).

4.2.2 Studien aus dem Kontext der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit

Insbesondere für die verbandliche KJA und ihre Träger sind die Themen „Freiwilliges Engagement“ und „Partizipation“ von herausragender Bedeutung. Die Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen ist dabei nicht nur pädagogisches Ziel, sondern Grundlage ihrer Existenz. Hierzu bedarf es für die Adressat:innen attraktiver Angebote und Möglichkeiten der Beteiligung.

Die Mitglieder in der verbandlichen KJA sind recht gut über ihre Beteiligungsmöglichkeiten informiert, wie eine Befragung von Jugendlichen im Rahmen des Wirksamkeitsdialoges NRW zeigt (LJR NRW 2010: 44). Hier zeigt sich u. a., dass fast 90 % der 14- bis 18-Jährigen die Einflussmöglichkeiten in ihrer Gruppe kennen, 82 % sind ihre Einflussmöglichkeiten bei den Aktivitäten bekannt. Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb des Verbandes sind nur noch etwas mehr als der Hälfte der befragten Jugendlichen bekannt (vgl. ebd.: 54). Mit der Einbindung in den Verband steigt auch das Wissen über Einfluss- und Mitwirkungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 61).

Eine vom Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD durchgeführte Untersuchung befragte 2012 in einer repräsentativen Erhebung (Online- und Print-Befragung) ca. 1.900 Personen, die in evangelischen Kirchengemeinden freiwillig/ehrenamtlich engagiert sind, zu den Tätigkeiten des ehrenamtlichen Engagements (vgl. Horstmann 2013). Die Studie stellt zunächst einmal ein ausgeprägtes Mehrfachengagement fest:

„Nur jeder Siebte in den Gemeinden (14 Prozent) hat lediglich eine einzige Aufgabe übernommen. Knapp die Hälfte (45 Prozent) haben zwei, drei oder vier Aufgaben, ein Viertel erfüllt fünf, sechs oder sieben Aufgaben (26 Prozent). Und wiederum jeder Siebte leistet seinen Dienst in acht oder mehr Bereichen (14 Prozent)“ (ebd.: 12).

Von den 21 erfragten Tätigkeitsbereichen können die zwei Bereiche „Gruppenleitung KiJu“ und „Mitarbeit KiJu (inkl. Projekte, Freizeiten)“⁶ direkt der KJA

6 Die Bereiche „Konfirmandenarbeit“ und „Kindergottesdienst“ werden hier nicht der KJA zugerechnet.

zugeordnet werden. Die besondere Vorgehensweise der Studie, die Befragten nach Tätigkeitsfeldern zu sortieren, bietet die Chance, die in der KJA Engagierten mit denen anderer Tätigkeitsbereiche zu vergleichen. So sind die Engagierten der KJA im Durchschnitt jünger als die der anderen Engagementbereiche. Der Frauenanteil liegt mit 71 % (Mitarbeit) bzw. 60 % (Gruppenleitung) etwa im Durchschnitt aller Arbeitsbereiche (vgl. ebd.: 16 ff.). Bei einer durchweg hohen Zufriedenheit mit der Anerkennung, die dem Engagement entgegengebracht wird, fällt auf, dass die Gruppenleiter:innen zu den Gruppen gehören, die sich am wenigsten wertgeschätzt fühlen. 9 % wünschen sich deutlich mehr Anerkennung und weitere 23 % konstatieren, sie bekämen zwar Anerkennung, „[...] aber es könnte ruhig etwas mehr sein“ (vgl. ebd.: 23). Die Engagierten aus den der KJA zugeordneten Tätigkeitsbereichen gehören zu den Gruppen mit den meisten Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten. 88 % der Gruppenleitungen und 79 % der Mitarbeitenden in Projekten und Freizeiten reicht diese aus (vgl. ebd.: 25). Gleichzeitig fühlen sich aber auch 2 % der Gruppenleitungen „immer/oft“ und 16 % „manchmal“ überlastet und liegen damit auf dem dritten Platz der Rangskala (nach „Mitglied in einem Chor [instrumental]“ und „Gemeindeleitung“). Mitarbeitende aus Projekten und Freizeiten geben nur zu 8 % an, dass sie sich „manchmal“ überlastet fühlen. Diese Unterschiede werden der Leitungsfunktion und dem damit verbundenen Grad der Verantwortung zugeschrieben (vgl. ebd.: 27). Gruppenleitungen fühlen sich auch am seltensten von allen Gruppen unterfordert. Hier antworten nur 3 % mit „manchmal“. Dazu passt, dass sich Gruppenleitungen auch stärker als die Befragten aus anderen Tätigkeitsbereichen häufiger zeitlich überlastet fühlen (14 % „oft/immer“; 35 % „manchmal“) (vgl. ebd.: 30). Interessant an den Befunden ist, dass insbesondere die jungen Gruppenleiter:innen sich fast genauso zeitlich und inhaltlich überlastet fühlen, wie die deutlich älteren Gemeindeleitungen. Gleichzeitig gehören sie zu den Gruppen Engagierter, die sich am wenigsten wertgeschätzt fühlen. Hier darf ein Grund für das nachlassende Interesse an der Übernahme längerfristiger Aufgaben mit Leitungsverantwortung vermutet werden.

In einer Studie von Ahlrichs, in der es um das demokratische Selbstverständnis von Jugendbildungsreferent:innen und deren Handlungspraxis geht, wird deutlich, dass die untersuchten Jugendverbände sich hinsichtlich der Möglichkeiten, sich dort formell oder auch informell zu beteiligen, unterscheiden (vgl. Ahlrichs 2019). Dies wird zum Teil auf gesellschaftliche Einflüsse (Auswirkungen der Schulentwicklung, knappe Zeitressourcen bei Kindern und Jugendlichen) zurückgeführt, aber zu wesentlichen Teilen auch auf das Selbstverständnis der Hauptberuflichen. Nicht alle Befragten stellen einen Zusammenhang zwischen Vereinsprinzipien und Demokratiebildung in ihren Organisationen her und demzufolge wird der Demokratieentwicklung hier nicht immer Priorität eingeräumt.

„Gleichzeitig haben die befragten Jugendbildungsreferent*innen eine große Verantwortung für die Gewährung demokratischer Erfahrungen, indem sie Zugänge eröffnen oder verschließen, Bildungs- und Reflexionsangebote eröffnen und Themen in den Jugendverband vermitteln. Diese Verantwortung jedoch thematisieren sie kaum“ (Ahlrichs 2019: 369).

Solche Befunde sind aufgrund der Schlüsselposition, die erfahrene Mitarbeitende bei der Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen einnehmen, von erheblicher Bedeutung.

4.2.3 Studien aus dem Kontext der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Wenn Pluto und van Santen das freiwillige Engagement als einen blinden Fleck in der offenen KJA bezeichnen (vgl. Pluto/van Santen 2019), liegt das darin begründet, dass sich der Blick der Forschung zunächst nur auf die Jugendverbände richtete (vgl. Düx 1999). Andere Forschungen zeigen aber, dass freiwilliges Engagement auch Element der offenen KJA sein kann (vgl. Seckinger u. a. 2016a). Als Form der Teilhabe spielt es in der Forschung zur offenen KJA wohl auch deshalb eine zunächst randständige Rolle, weil schwer zu bestimmen ist, was als freiwillige Tätigkeit gezählt werden kann und wie sich diese gegenüber anderen Tätigkeiten abgrenzt. Ein solch fehlendes Bewusstsein kann dazu führen, dass die Heranwachsenden sich selbst nicht als freiwillig Engagierte begreifen und in entsprechenden Studien auch nicht als solche gezählt werden bzw. Auskunft geben. Auch wenn im überwiegend hauptberuflich geprägten Bereich der offenen KJA das freiwillige Engagement nicht von so existenzieller Bedeutung ist wie in der Jugendverbandsarbeit und sich hier anteilmäßig weniger Jugendliche engagieren als in der verbandlichen Arbeit (vgl. Bröckling u. a. 2011), sollte dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Eine Sekundäranalyse von Skurnog und Krimmer geht für die offene KJA davon aus, dass hier im Jahr 2015 ca. 61.000 Freiwillige, größtenteils zwischen 18 und 27 Jahre alt, tätig sind und 52% der Angebote unter Mitarbeit freiwillig tätiger Personen durchgeführt werden. Besonders für die freien Träger der offenen Einrichtungen spielt das freiwillige Engagement somit eine große Rolle (vgl. Skurnog/Krimmer 2017). Daneben existieren verschiedene, häufig niedrigschwellige Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die nicht immer mit Verantwortungsübernahme einhergehen müssen, aber für die Arbeit in den offenen Einrichtungen prägend sind.

Zu den Beteiligungsmöglichkeiten in der offenen KJA stellen die befragten Fachkräfte in einer Studie von Deinet u. a. (2017) zwar einen hohen konzeptionellen Stellenwert von Partizipation sowie eine in einigen Bereichen hohe Beteiligungsmöglichkeit für Adressat:innen fest, sehen aber z. T. auf konzeptioneller

Ebene, vor allem jedoch auf der Praxisebene, Umsetzungsprobleme. So wird es u. a. als Schwierigkeit gedeutet, Adressat:innen in stärker formalisierte und institutionalisierte Mitbestimmungsstrukturen zu überführen (vgl. Deinet u. a. 2017: 173 f.). Die Daten weisen darauf hin, dass die Besucher:innen an einfach zu treffenden Entscheidungen eher beteiligt werden als an weitreichenden Beschlüssen (z. B. Anschaffungen, Regelgestaltung). Damit wäre den Strukturmaximen der Einrichtungen zwar genüge getan, aber komplexere Aushandlungsprozesse werden vermieden. Wenn Partizipation aber auch als Übernahme von Entscheidungsmacht verstanden werden soll, kann dies als eine Verweigerung der Machtabgabe an die Adressat:innen durch die Fachkräfte interpretiert werden. Indem diese bestimmen, welche Entscheidungen überhaupt zur Disposition gestellt werden, wird erheblicher Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten der Besucher:innen genommen (vgl. ebd.: 173 ff.). Die Befragung der Besucher:innen stützt diese Befunde: So kennen lediglich 37 % der Befragten institutionalisierte Partizipationsformen, wobei auch hier einfach zu realisierende Formen überwiegen. Nur 3 % üben ihr Mitbestimmungsrecht im Rahmen von Gremien (z. B. Jugendzentrumsrat) aus. Die Besucher:innen selbst sind allerdings überwiegend (80 %) nicht der Ansicht, „[...] dass die Fachkräfte nur selbst Entscheidungen treffen“ (ebd.: 178). Die allermeisten (ca. 94 %) geben an, Mithilfe leisten zu wollen, aber nur ca. 55 % wollen auch Verantwortung übernehmen. Hier besteht für die Befragten also ein Unterschied. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass die Besucher:innen, ungeachtet ihres Alters, relativ schnell in formelle Partizipationsstrukturen eingebunden werden können. Allerdings trifft dies nur auf einen Teil zu. Adressat:innen, die sich nicht schnell einbinden lassen, tun dies in der Regel auch bei längerem Besuch der offenen KJA nicht. Ein kausaler Wirkungszusammenhang zwischen Einrichtungsbesuch und Partizipationsbereitschaft lässt sich nicht signifikant feststellen. Dies deutet darauf hin, dass andere Einflussfaktoren zumindest genauso bestimmend sind (vgl. ebd.: 183 ff.).

5 Potenzial der Bildung

5.1 Begriffsklärung und Diskurse

Wenn von Bildungspotenzialen der KJA die Rede ist, wäre zunächst zu klären, welcher Bildungsbegriff dabei zugrunde gelegt wird und wie die Potenziale der Bildung sich zu den anderen der KJA zugeschriebenen Potenzialen der Vergemeinschaftung, der Verantwortungsübernahme und der Integration verhalten.

„Bildung“ ist ein Begriff, der in der deutschen Sprache sowohl für den Prozess des individuellen Lernens als auch für dessen Ergebnis steht. Dementsprechend können „Vergemeinschaftung“, „Integration“ oder „Verantwortungsübernahme“ gleichzeitig als Voraussetzungen für Bildung, Modi der Bildung oder auch als Bildungsergebnisse aufgefasst werden. Hier wird schon deutlich, wie stark diese Begriffe miteinander verquickt sind und wie schwer eine analytische Trennung ist. Außerdem wird der Begriff „Bildung“ nicht nur zur Beschreibung individueller Entwicklung benutzt, sondern auch zur Bezeichnung eines Gesamtsystems des (institutionalisierten) Lernens eines Gemeinwesens („Bildungssystem“).

Dementsprechend hat die Frage nach den Bildungspotenzialen der KJA zwei Dimensionen: eine individuelle Dimension, die nach den Bildungsmöglichkeiten einzelner Heranwachsender in der KJA fragt, und eine gesellschaftliche Dimension, welche die Funktion oder die Rolle der KJA im Gesamtsystem „Bildung“ in den Blick nimmt.

„Denn diese Sozialgruppe, die sich da herausbildet, diese Jugendlichengruppe, ist ja letzten Endes in erweiterter Form die Gesamtgesellschaft. Man findet das, was man in der Jugendlichengruppe findet, in der Gesamtgesellschaft wieder. Man findet Verhaltensweisen und bestimmte soziale Mechanismen in der Gesamtgesellschaft wieder. Und wie man damit umgeht, das lernt man vielleicht im Ansatz in dieser Jugendgruppe“ (Vorstand Jugendverband).

Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird ein Bildungsbegriff formuliert, der bei den Akteuren der KJA weitgehende Zustimmung findet:

„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind [...] Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen“ (BMFSFJ 2006: 83).

Hier wird ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit einer sich in ihrer Komplexität und ihren normativen Grundlagen ständig verändernden Umwelt voraussetzt. Dabei ist dieser Begriff der Bildung eng mit dem Begriff des Lernens als reflexivem und kritischem Prozess der Betrachtung komplexer Zusammenhänge verknüpft. In der (sozial-)pädagogischen Literatur wird dieser Bildungsprozess auch als ein Prozess der Aneignung beschrieben (vgl. Deinet/Reutlinger 2004). Mit der Aneignung der Lebenswelt entfaltet sich die Individualität; gleichzeitig ist sie Voraussetzung für die soziale, kulturelle und politische Teilhabe an dieser Welt. Demnach ist Bildung nicht nur die Grundlage für eine individuelle Selbstbestimmung, sondern auch für die Fähigkeit der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe am Gemeinwesen. Das Ziel von Bildungsprozessen ist eine „Art allgemeine Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenz“ (Otto/Rauschenbach 2008: 20).

Ein solches Bildungsverständnis lässt sich gut mit Rosas Resonanz-Ansatz vereinbaren. Zwar beschäftigt er sich in seiner Publikation nicht direkt mit der KJA, aber wenn er im Kapitel „Schule als Resonanzraum“ (Rosa 2016) dem Lehrplan nur eine „untergeordnete Rolle“ (ebd.: 403) zuweist und auch schulisches Lernen als Beziehungsprozess beschreibt, als „dichten Interaktionsprozess[en] mit (Menschen und Dingen“ (ebd.), sind Parallelen zur Bildung in der KJA unverkennbar.

Eine Sicht auf Bildung, in der Kinder und Jugendliche nicht als Objekte in einem wie auch immer gearteten System der Bildung und Erziehung betrachtet werden, sondern als sich bildende Subjekte in einer vielfältigen Umwelt, ist auch für die pädagogische Forschung nicht neu. Mit dem Begriff der Subjektorientierung (vgl. Scherr 1997) wird ein Ansatz verfolgt, der von mündigen Akteuren ausgeht und nicht von Erziehungsbedürftigen, die erst noch zu Subjekten heranwachsen müssen. Kinder und Jugendliche sind in der Lage, ihrem Alter entsprechende Entscheidungen zu treffen und dementsprechend an ihrer Lebenswelt zu partizipieren. An dieser Stelle bekommt bei Rosa der Begriff der Selbstwirksamkeit eine zentrale Bedeutung. Dabei gehen seine Deutungen über die der psychologischen Selbstwirksamkeitsforschung hinaus. Geht es für die letztere vor allem um die Fähigkeit, „Interessen zu verfolgen, Ziele zu erreichen, Welt (und andere Menschen) berechnen und beherrschen zu können und die eigenen Pläne möglichst ohne Abstriche umzusetzen“, hält er es in seiner resonanztheoretischen Deutung für evident,

„[...] dass die «positive» Wirkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht von der instrumentellen Wirksamkeit der Handlungen, sondern von ihrer resonanz- und beziehungsstiftenden Qualität ausgeht. [...] Nicht die bewirkten Ergebnisse sind das Entscheidende, sondern die Erfahrung der sich im Prozess ergebenden Wechselwirkung“ (Rosa 2016: 274).

Hier liegt auf der Hand, dass ein solcher Begriff von Selbstwirksamkeit der eher prozessorientierten KJA näherliegt als beispielsweise einer überwiegend ergebnisorientierten Schule.

Ist von Bildungsprozessen in nicht-institutionellen Zusammenhängen die Rede, fallen häufig die Begriffe „informelles Lernen“ oder auch „non-formales Lernen“. Obwohl diese Begriffe starken Eingang in die Debatte um das Lernen außerhalb von Institutionen gefunden haben (vgl. Harring u. a. 2016), erscheinen sie bei näherer Betrachtung nicht angemessen. Davon ausgehend, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der lernpsychologisch oder auch neurobiologisch betrachtet immer gleich abläuft, ist nicht das Lernen selbst als „formal“, „non-formal“ oder „informell“ zu bezeichnen, wohl aber seine Modalitäten, d. h. seine Prozesse und Settings.

Dementsprechend war bereits im 12. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung nicht vom „informellen Lernen“ die Rede, sondern es wurde eine Typologie von Bildungsmodalitäten entwickelt, die von „formellen“ und „informellen“ Bildungsprozessen sowie von „formalen“ und „non-formalen“ Bildungssettings ausgeht. Dabei sind die Übergänge zwischen formell/informell bzw. formal/non-formal als fließend zu beschreiben:

„Mit Blick auf den Grad der Formalisierung von Bildungsprozessen ist ein fließender Übergang zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen zu vermuten; auch Bildungssettings können mehr oder weniger formalisiert sein. In Bezug auf Bildungssettings ist eine Überlagerung formeller und informeller Bildungsprozesse am selben Ort durchaus möglich (etwa bei der Computerclique, die sich in der Schule «findet» und trifft). So können an einem formalen Bildungsort sowohl formalisierte als auch informelle Bildungsprozesse ablaufen; an einem non-formalen Ort können sich unter Umständen ebenfalls formelle Bildungsprozesse realisieren (etwa wenn in einer Urlaubssituation ein Sprachkurs belegt wird)“ (BMFSFJ 2006: 96).

In die so entstehende Matrix lassen sich alle vorstellbaren Lernsituationen einordnen; so sind beispielsweise Aktivitäten im Jugendzentrum als eher informelle Bildungsprozesse in einem non-formalen Setting zu beschreiben, während der Schulunterricht ein formeller Bildungsprozess in einem formalen Setting ist. Vorstellbar sind aber auch informelle Bildungsprozesse in formalen Settings (z. B. Schulfreundschaften) (vgl. ebd.: 130).

Die hier vorgeschlagene Matrix zur Einordnung von Bildungsmodalitäten scheint zur Betrachtung von Lernsituationen besser geeignet zu sein als die eher statische Aufteilung in formale, non-formale und informelle Bildung, wie sie in der internationalen, stark von der beruflichen Bildung geprägten Debatte vorherrscht (vgl. Overwien 2006; Livingstone 1999). Nach dieser Definition ist „formale Bildung“ eine institutionalisierte, kontinuierliche Aus- und Weiterbildung in staatlichen Bildungsinstitutionen und ein strukturierter, hierarchisch

gegliederter Prozess, der durch klare Lernziele, Lehrpläne, Lernsettings und Zertifizierungen geprägt ist. „Non-formale Bildung“ ist hier beabsichtigtes, gezieltes, freiwillig ausgeführtes und selbst gesteuertes Lernen außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen mit unterschiedlichem Grad der Formalisierung und unterschiedlich stark durchorganisierten Lernangeboten. Als „informelle Bildung“ werden Prozesse der Selbstbildung, die sich in unmittelbaren Lebenszusammenhängen und außerhalb von Bildungsinstitutionen sowie formulierten Absichten abspielen, bezeichnet (vgl. Overwien 2006).

Auch Lerntheorien, die zwischen bewusstem, explizitem Lernen und unbewusstem, implizitem Lernen unterscheiden, liefern keine angemessene Matrix zur Systematisierung von Lernprozessen (vgl. Wischmann 2017). Hier stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich bewusstes und unbewusstes Lernen überhaupt analytisch trennen lassen. Zu vermuten ist eher, dass sich beides überlagert oder auch gegenseitig bedingt. So wird z. B. in der Schule nicht nur der explizit vorgegebene Unterrichtsstoff gelernt, sondern implizit auch das Verhalten in einer Gruppe, Stillsitzen, Arbeitstechniken etc. In weniger formalen Settings ohne vorgegebene Lerninhalte dürfte das beiläufige Lernen größere Anteile haben, aber auch hier finden bewusste Lernprozesse statt. Auch aus solchen Gründen macht es Sinn, von Bildungspotenzialen zu sprechen und nicht den Input, den expliziten Lerninhalt, in den Vordergrund zu stellen, sondern das, was die Lernenden sich davon aneignen, wie sie es tun und was davon zum nachhaltigen und anwendbaren Wissen und Können wird.

Wenn die KJA eine besondere Rolle im Bildungssystem für sich reklamiert, hat sie nachzuweisen, dass ihre Bildungspotenziale sich von denen anderer Bildungsinstanzen unterscheiden und in besonderer Weise geeignet sind, Prozesse der Weltaneignung und der Selbstwirksamkeit zu befördern. Folgt man der Idee der KJA als Resonanzraum, macht es Sinn, auf die Qualität der Einrichtungen, Angebote und Prozesse der KJA zu schauen, aber auch auf ihren Überbau – insbesondere auf die Rolle ihrer Grundprinzipien Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation, Lebensweltorientierung und Diskursivität. Ebenso wichtig erscheint der Blick auf ihre Adressat:innen und die möglichen Beziehungsmodelle, die sich zwischen Kindern und Jugendlichen untereinander, aber auch zu hauptberuflich oder freiwillig involvierten Erwachsenen abbilden.

Sinnvoll erscheint aber auch eine Beschäftigung mit den allgemeinen Grundlagen und Bedingungen des Lernens. So geben Erkenntnisse der lernpsychologischen und neurobiologischen Forschung Hinweise auf lernförderliche und lernhinderliche Umweltbedingungen. Beispielsweise ist aus der Motivations- und Lernforschung bekannt, dass Freiwilligkeit eine Grundbedingung für alle Lernprozesse ist (vgl. Deci/Ryan 1993; Spitzer 2006). Für die Lernmotivation Heranwachsender ist die freie Wahl der Lernumgebung, der Personen, der Angebote und ggf. auch der zu übernehmenden Aufgaben und des Grades der Verantwortungsübernahme von großer Bedeutung und entspricht gleichzeitig dem Bedürfnis junger

Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie (vgl. Buhl/Kuhn 2003). „Mit ihrem Charakteristikum der Freiwilligkeit macht Jugendarbeit Selbstentwicklungsprozesse möglich, erzwingt sie aber nicht“ (Sturzenhecker 2007a: 20). Aus der Lernforschung ist auch bekannt, dass nachhaltiges Lernen i. d. R. nur gelingt, wenn es emotional konnotiert ist, dass Lernprozesse besonders positiv verlaufen, wenn sie von starken positiven (manchmal auch negativen) Emotionen begleitet sind. Nach den Motiven für ihr Handeln in Kontexten der KJA oder auch im freiwilligen Engagement gefragt, sprechen Kinder und Jugendliche in Untersuchungen häufig vom „Spaß“ (s. o.), den sie bei solchen Tätigkeiten haben. Interpretiert man diesen „Spaß“ als eine positive emotionale Begleiterscheinung des Handelns, als eine positive Resonanz Erfahrung, liegt der Schluss nahe, dass es diese Emotionen sind, die ein Handeln zum möglichen Lernerlebnis machen.

Emotionalität entsteht auch in der Auseinandersetzung mit Personen. Im Idealfall stoßen Kinder und Jugendliche an den Orten der KJA auf Menschen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen, die auch dazu beitragen können, familiäre Rollenbilder und dort geprägte Einstellungen zu hinterfragen. Lernprozesse in der KJA werden in der Regel durch erfahrene Mitarbeitende begleitet, unterstützt und reflektiert. Eine solche Auseinandersetzung mit Erwachsenen spielt für Heranwachsende eine bedeutende Rolle bei ihrer Suche nach sozialer Anerkennung und Orientierung. Sie brauchen Menschen, die sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen, sie ermutigen und ihre Leistungen anerkennen, aber auch Personen, an denen sie sich orientieren können, mit denen sie sich auseinandersetzen und dabei ihre eigenen Einstellungen und Ideen überprüfen und weiterentwickeln können. Solche „Arbeitsbeziehungen“ (vgl. Schmidt 2011b) führen auch zu Reibungen und Konfrontationen, können erzieherische Momente beinhalten, sind aber immer auch freiwillig gewählte Beziehungen. Auch hieraus ergibt sich ein Unterschied zur Familie und Schule und macht diese persönlichen Beziehungen besonders bedeutsam.

In diesem Kontext spielt das Learning by Doing, das Lernen im handelnden Vollzug, durch die konkrete Tätigkeit und für die Tätigkeit (vgl. Dewey 2000) eine zusätzlich wichtige Rolle. Indem Kinder und Jugendliche sich die Welt handelnd erschließen und sich gemäß ihren Fähigkeiten erproben, machen sie sowohl auf einer materiellen („diagonalen“) Resonanzebene, wie auch auf einer zwischenmenschlichen („horizontalen“) Resonanzebene Erfahrungen, die bei eher theoretisch oder symbolisch angelegten Lernformen so nicht möglich sind. Es handelt sich hier um Formen der Selbstbildung, bei denen die Grenzen zwischen Spiel- und Ernstsituationen verschwimmen können, zumal den Beteiligten in der Regel gar nicht bewusst ist, dass es sich um Lernsituationen handelt. Zudem sind die mit dem Handeln verknüpften Erfolgs- und Misserfolgs-Erlebnisse häufig stark emotional besetzt, was wiederum die Nachhaltigkeit solcher Lernprozesse begünstigt (vgl. Spitzer 2006).

Das Prinzip des Learning by Doing spielt in den Einrichtungen und Organisationen der KJA insbesondere dort eine wichtige Rolle, wo Heranwachsende über die reine Teilnahme hinaus Verantwortung übernehmen. Eine an diesem Prinzip ausgerichtete Arbeit versucht, so viel eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln wie möglich zuzulassen und Frei- und Gestaltungsspielräume zu schaffen, die Orte und Gelegenheiten der Selbsterprobung sind, in denen eigene Handlungsräume aktiv und kreativ erweitert sowie eigene Interessen und Kompetenzen entwickelt und ausgebaut werden können. Wichtig ist, dass es sich beim Learning by Doing nicht um ein Lernen in Laborsituationen handelt, sondern um das Lernen im und am Ernstfall. Dabei sollten Fehler und Rückschritte einkalkuliert sein und können durch eine altersentsprechende, zurückhaltende Begleitung durch Erwachsene im Idealfall aufgefangen werden.

„Weil, der Spruch, dass man nicht für die Schule lernt, sondern für das Leben, stimmt nämlich nicht. Natürlich lernt man für die Schule, ausschließlich für die Schule. Und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit oder der Jugendverbandsarbeit, in der lernt man fürs Leben. Das ist für mich der Unterschied zwischen Schule und Jugendeinrichtung“ (Geschäftsführer Sportjugend).

Wenn Rauschenbach hier den Begriff der „Alltagsbildung“ ins Spiel bringt (vgl. Rauschenbach 2007, 2015a, 2015b), sind damit zunächst alle Lern- und Bildungsprozesse gemeint, die sich jenseits formaler Bildungseinrichtungen (insbesondere der Schule) abspielen. Er bezeichnet die Alltagsbildung als das „eigentliche[n] Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“ (Rauschenbach 2007: 446). Diese Einschätzung beruht auf einer Auswertung von Daten der PISA-Erhebung, nach denen Differenzen, die unterschiedlichen Erfahrungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus der Familie entspringen, sich für die gemessenen Kompetenzunterschiede bei den Schüler:innen als entscheidender erweisen, als die auf die Schule zurückzuführenden.

Auch wenn der Begriff Alltagsbildung die begriffstheoretischen Probleme nicht löst (Rauschenbach selbst spricht von einem „potenziell uferlosen Bildungsbegriff“ [Rauschenbach 2015a: 130]), erscheint er als ein Oberbegriff ohne systematischen Anspruch für nicht-formalisierte Bildungsprozesse geeignet. Zumindest hat der Begriff in verschiedenen Kontexten Verwendung gefunden, so z. B. im Sportbereich (vgl. Neuber 2016), in der Familienbildung (vgl. Textor 2012) oder auch in der Arbeit mit Geflüchteten (vgl. Stadt Nürnberg 2016).

5.2 Forschungsstand

Im Folgenden werden in erster Linie Forschungsarbeiten mit Befunden zu den Bildungspotenzialen der KJA ab 2010 betrachtet. Eine Sekundäranalyse zu

Forschungsarbeiten zu den Wirkungen der KJA aus dieser Zeit haben bereits Liebig u. a. (2020) vorgelegt. Einen systematischen und kommentierten Überblick zur empirischen Forschung 1998 bis 2008 in den Handlungsfeldern der KJA hat Buschmann (2009) erstellt. Eine gute Zusammenfassung älterer Forschungen zum Thema liefert Grunert in ihrem Band „Bildung und Kompetenz“ (vgl. Grunert 2012). Bezogen auf die offene KJA hat Schmidt in seinem Herausgeberband „Empirie der Offenen KJA“ eine Sekundäranalyse zum Forschungsstand bis ca. 2010 erstellt (vgl. Schmidt 2011a). Eine ähnliche Sammlung hat er zusammen mit Oechler für die Jugendverbandsarbeit veröffentlicht (vgl. Oechler/Schmidt 2014).

5.2.1 Übergreifende Studien zu außerschulischer Bildung

Einen Nachweis für die generell zunehmende Bedeutung von Bildungsaktivitäten von Jugendlichen im Freizeitbereich in der Nach-PISA-Zeit haben Forscher:innen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung Berlin (DIW) 2013 erbracht. Auf Grundlage von Daten der Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) zeigen sie auf, dass bildungsorientierte Freizeitbeschäftigungen heute für über 60 % aller 16-Jährigen eine Rolle spielen:

„Die Teilnahme an bildungsorientierten Freizeitaktivitäten wie Musik- oder Sportunterricht hat in den vergangenen zehn Jahren deutlich zugenommen: Haben im Jahr 2001 erst 48 Prozent aller 16- bis 17-jährigen Jugendlichen an mindestens einem solchen Angebot teilgenommen, waren es im Jahr 2012 schon 62 Prozent. Dieser Trend war dabei über alle sozialen Schichten hinweg zu beobachten. Gleichwohl haben sich die sozioökonomischen Unterschiede in der Nutzung bildungsorientierter Angebote nicht reduziert: Jugendliche aus sozial schwächeren Haushalten nutzen sie nach wie vor seltener als Jugendliche aus gut situierten Familien“ (Hille u. a. 2013: 25).

Wenn in den Bildungsberichten der Bundesregierung die Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (wie der KJA) nur einen geringen Raum einnehmen, hängt das in erster Linie damit zusammen, dass die Datenlage in diesem Feld unzureichend ist bzw. für einen indikatorgestützten Bericht nicht ausreichend (amtliches) Datenmaterial vorliegt. So beschränkt sich der Bildungsbericht der Bundesregierung 2016 auf Angaben zum Zeitaufwand für außerschulische Aktivitäten und freiwilliges Engagement und auf einige (hauptsächlich auf dem FWS 2014 basierende) Auswertungen zum freiwilligen Engagement sowie zum Engagement in Freiwilligendiensten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Der Bildungsbericht 2018 thematisiert neben der Inanspruchnahme von Nachhilfe, dem Erwerb von Computerkenntnissen und dem Engagement in Freiwilligendiensten auch (der neuen amtlichen Jugendarbeitsstatistik entnommene) Ergebnisse zu öffentlich geförderten Angeboten der KJA (vgl. Autorengruppe

Bildungsberichterstattung 2018). Abgesehen davon, dass die Erhebung von Daten zur Anzahl und Reichweite der Angebote der KJA vor einigen methodischen Problemen steht (vgl. Mühlmann/Pothmann 2019), handelt es sich dabei um rein deskriptive Beschreibungen von Angeboten und deren Nutzung. Aussagen über Potenziale oder sogar Wirkungen der KJA können mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht gemacht werden. Dies gilt auch für den Bildungsbericht 2020 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2017) nimmt die KJA zwar einen relativ großen Raum ein, empirisches Material zu ihren Potenzialen oder zu Bildungswirkungen ist aber auch hier nicht zu finden. Unter der Überschrift „Kinder- und Jugendarbeit als Lernort zwischen informellen Lernprozessen und Zertifizierungserwartungen“ (ebd.: 414 ff.) werden verschiedene Formen der Zertifizierung von in informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen diskutiert. Derartige Zertifikate stellen einen Versuch der Formalisierung von in nicht-formalisierten Zusammenhängen erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten dar und sollen Jugendliche dabei unterstützen, diese (z. B. in Bewerbungsverfahren) nachzuweisen und damit anerkannt zu bekommen. Zudem dienen sie der Sichtbarmachung der KJA als Ort der Bildung. Unabhängig davon, wie wichtig derartige Zertifikate für die Jugendlichen und die KJA real sind, können sie nicht nachweisen, ob die bescheinigten Kompetenzen tatsächlich hier erworben wurden und wie die entsprechenden Lernprozesse verlaufen sind.

Auch wenn der Name ggf. etwas Anderes vermuten lässt, ist der seit 1999 für NRW entwickelte „Wirksamkeitsdialog“ keine Methode zur Messung von (Bildungs-)Effekten der KJA auf der individuellen Ebene. Die damit verbundene Strukturdatenerhebung der offenen KJA in NRW liefert vielmehr kontinuierlich Eckdaten zur offenen KJA in NRW. Hier werden basale Daten zu den Finanzen, Angebotsstrukturen, dem Personal und den Besucher:innen der offenen KJA ermittelt. Auskunftgebende Institutionen sind die Jugendämter, die jeweils in ihren Zuständigkeitsgebieten die Einzeldaten zu deren offener KJA erheben, aufbereiten und aggregiert zur weiteren Bearbeitung weiterleiten (vgl. Liebig 2016).

„Das damit erhaltene Datenfundament bildet unter Umständen zwar eine gute Basis für eine weitere Befassung mit Wirkungen bzw. Wirksamkeit, stellt allerdings in der aktuellen Fassung keine Wirkungsdaten auf der Personenebene im engeren Sinne zur Verfügung“ (ebd.: 25).

Die von Grgic und Züchner vorgelegte MediKuS-Studie „Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist“ (vgl. Grgic/Züchner 2013) beschäftigt sich nicht direkt mit der KJA. Vielmehr geht es hier darum, verschiedene Kontexte der Bildung (formale, non-formale und informelle Lernumwelten) von Heranwachsenden in den Blick zu nehmen. Die

MediKuS-Studie basiert auf einer telefonischen Befragung (Oktober 2011 bis Januar 2012) von 4.931 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 9 bis 24 Jahren. Sie setzt auf der Stichprobe der AID:A-Studie des DJI e. V. auf (vgl. ebd.: 249 ff.). Als ein zentrales Ergebnis wird zunächst einmal festgehalten, dass mediale, musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten bei Heranwachsenden stark verbreitet sind und als Teil der Alltagsbildung (s. o.) zu betrachten sind.

In diesem Kontext haben der organisierte Sport und die Einrichtungen der kulturellen KJA, wie die Jugendkunstschulen, Jugendmusikschulen etc., eine große Bedeutung, die aber im Verlauf der Adoleszenz zugunsten verstärkter Peer-Aktivitäten nachlässt. Die Vereine und Einrichtungen des Sports und der kulturellen Bildung bilden das Fundament für entsprechende Aktivitäten; ausgeführt werden sie mit zunehmendem Alter häufiger in informellen Zusammenhängen. Die Aktivitäten im musikalischen und sportlichen (aber auch im medialen) Bereich sind subjektiv von hoher Bedeutung und somit stark intrinsisch motiviert. Dabei zeigen sich in diesen Aktivitäten herkunftsspezifische bzw. soziale Ungleichheiten, die auch Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der jungen Menschen haben. Ein interessanter Befund ist z. B., dass künstlerische Aktivitäten stärker vom kulturellen Kapital der Eltern und sportliche Aktivitäten stärker vom sozial-ökonomischen Status abhängen (vgl. ebd.: 257 ff.).

Die MediKuS-Studie belegt die hohe Bedeutung von Medien, Kultur und Sport für Heranwachsende. Sie zeigt, welche Rolle auch die entsprechenden Organisationen und Einrichtungen der KJA hier spielen, erhebt aber nicht den Anspruch, nachweisbare Bildungseffekte konkreten Angeboten und Maßnahmen zuzuweisen. Eher versteht sie die Aktivitäten in diesem Bereich als Akkumulation von kulturellem und sozialem Kapital im bourdieuschen Sinne.

5.2.2 Studien aus dem Kontext der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Mit dem Lernen in Einrichtungen der offenen KJA beschäftigen sich Seckinger u. a. auf Basis von im DJI-Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ generierten Befunden. In ihrem Beitrag für das Handbuch „Informelles Lernen“ werden die Einrichtungen der offenen KJA als Kontexte für informelle Lernprozesse beschrieben (vgl. Seckinger u. a. 2016b). Offene Treffs, Möglichkeiten zu freiwilligem Engagement (z. B. Thekendienst) und verschiedene Formen der Partizipation sind Bildungsanlässe, in denen Jugendliche Erfahrungen sammeln können. Ob die beschriebenen Bildungsanlässe in der offenen KJA zu individuellen Bildungsprozessen und -erfahrungen führen (und zu welchen), bleibt auch in diesem Beitrag offen. „In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass ein Mangel an empirischen Untersuchungen nicht mit

einem Mangel an Effekten gleichzusetzen ist“ (ebd.: 472), bemerken die Autor:innen am Ende des Beitrags.

Die Studie „Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsakteur“, die im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung von forsa vorgelegt wurde, befragte 2017 insgesamt 300 Einrichtungen der offenen KJA mithilfe computergestützter Telefoninterviews (vgl. forsa 2017). Inhaltlich geht es hier um Strukturen und Angebote der Einrichtungen, ihre Aufgaben, Vorteile und Probleme, Kooperationen mit Schulen, das gesellschaftliche Ansehen sowie um Fortbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte. Die Studie liefert in erster Linie Strukturdaten zu den Einrichtungen. Hinweise auf ihre Bildungspotenziale können allenfalls aus Aussagen der befragten Mitarbeitenden zu den wichtigsten Aufgaben der offenen KJA gezogen werden, wobei diese in erster Linie in der Vermittlung von Gemeinschaft und Werten gesehen werden (vgl. ebd.: 13). 74 % der Befragten benennen „Freiwilligkeit“ als den größten Vorteil der offenen KJA gegenüber der Schule (vgl. ebd.: 14). 93 % geben die Einschätzung ab, dass sie Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern, allerdings teilen nur 9 % „voll und ganz“ die Einschätzung, dass diese durch ihre Arbeit auch bessere Leistungen in der Schule erbringen (vgl. ebd.: 18).

Letzteres Ergebnis verwundert ein wenig, zumal die meisten Einrichtungen auch schul- oder ausbildungsbezogene Angebote anbieten, wie z. B. die Unterstützung bei der Vorbereitung auf Referate, Vorträge oder Präsentationen in der Schule (73 %), Bewerbungstraining (64 %) oder Berufsorientierung (61 %) sowie Hausaufgabenbetreuung (47 %) (vgl. ebd.: 22). Für die Bewertung von Bildungspotenzialen der offenen KJA ist die Studie nur bedingt tauglich, zumal nicht klar ist, welche Lern- und Bildungsbegriffe zugrunde gelegt bzw. von den Befragten geteilt werden. Studien wie diese können allerdings Auskünfte zu den Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Bildungspotenzialen liefern.

In Linßers Studie „Bildung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit“ stehen die Leitungskräfte dieses Feldes im Fokus (vgl. Linßer 2011). In ihrer auf die offene KJA in der Stadt Münster bezogene Arbeit wird gefragt, „ob bei in der Praxis Tätigen in Münster ein gemeinsames Verständnis davon, was Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bedeutet, aufgefunden werden kann und inwiefern sich die Praxis zur stattfindenden Bildungsdebatte positioniert“ (ebd.: 2).

Mittels leitfadengestützter Expert:inneninterviews befragte sie sieben hauptamtliche Fachkräfte, die offene Kinder- und Jugendtreffs leiten und eine fachlich einschlägige Ausbildung vorweisen. Als Ergebnis wird festgehalten, dass die KJA zwar grundsätzlich als bildend für Kinder und Jugendliche betrachtet wird, „derzeit jedoch kein konsensuelles Verständnis davon, was alles Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist“, zu erkennen ist. „Vor allem bezüglich der konkreten Umsetzung von Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, konnten bei in der Praxis Tätigen Unsicherheiten ausgemacht werden“ (ebd.: 81). Auch wenn aufgrund der geringen Zahl der Befragten und der regionalen

Begrenzung die Befunde nicht repräsentativ für das gesamte Feld sein können, geben sie doch Hinweise darauf, dass dessen Bildungspotenziale längst nicht umfassend und einheitlich bei allen Beteiligten präsent sind.

Auf die besondere Zielgruppe der 11- bis 14-jährigen Besucher:innen der offenen KJA schauen Schäfer u. a.: Mit einer standardisierten Fragebogenerhebung haben sie 789 Besucher:innen in 57 Einrichtungen aus 35 Städten in NRW befragt (vgl. Schäfer u. a. 2019). Schwerpunkte der Untersuchung sind zwar Gewalt in Einrichtungen und deren soziale Bedeutung, aber die Sonderauswertung der Daten von Kindern im Alter von 11 bis 14 Jahren (N=235) lässt interessante Schlüsse auf die Jugendzentren als Orte der Bildung zu, so z. B. zur Funktion der Mitarbeitenden als Ansprechpartner:innen und Ratgeber:innen (vgl. ebd.: 300).

Mit dem Modell der Kinderstadt, als eine – auch im Kontext von Bildungslandschaften genutzte – Möglichkeit, temporär Spiel- und Bildungsräume zu gestalten, haben sich Deinet und Scholten beschäftigt (vgl. Deinet/Scholten 2019). In Kinderstädten übernehmen Kinder spielerisch alle Aufgaben eines kommunalen Gemeinwesens und können in verschiedenen Rollen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse erproben. Die Autor:innen berichten von zahlreichen biografischen Hinweisen auf mögliche Wirkungen einer Beteiligung an einer Kinderstadt, beklagen aber gleichzeitig das Fehlen entsprechender Studien zum Nachweis der individuellen Bildungswirkungen (vgl. ebd.: 267).

Mit dem Band „Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext“ stellt Schulz ein von den meisten Studien sich methodisch stark unterscheidendes, auf Beobachtungen in der offenen KJA basierendes Forschungsprojekt vor (vgl. Schulz 2010). Seine bereits 2009 vorgelegte Dissertation nutzt Methoden der Ethnografie, um Handlungen von Jugendlichen in diesem Kontext zu beschreiben und zu diskutieren, inwiefern diese unter den Perspektiven Bildung und Performance rekonstruiert werden können (vgl. ebd.: 11). Unter „Performance“ wird dabei ein äußerlich sicht- und beobachtbares Handeln, wie beispielsweise ein Auftritt, verstanden.

„Es stellt sich die Frage, wie die assoziierte Innerlichkeit und Langfristigkeit von Bildung und die Äußerlichkeit und Flüchtigkeit von Performances aufeinander bezogen und für den sozial-, respektive jugendpädagogischen Diskurs erkenntnisfördernd diskutiert werden können“ (ebd.: 11).

Davon ausgehend, dass Bildungsgelegenheiten und -räume in der KJA auf dem Aufeinandertreffen von pädagogisch-professionellem Handeln und dem Handeln von Kindern und Jugendlichen basieren, macht Schulz es sich zur Aufgabe, „ausschließlich die jugendlichen Tätigkeiten innerhalb des pädagogischen Handlungsfelds rekonstruieren zu wollen“ (ebd.: 64). Im Forschungsvorhaben werden die Ergebnisse von zwei Studien des Autors zu Bildungsprozessen und Bildungsgelegenheiten in drei Jugendzentren erneut mit der besonderen Perspektive auf Bildung ausgewertet.

„Das bereits erhobene Material wird somit unter der Perspektive Bildung einerseits vertieft und andererseits im Rahmen von Performance neu kontextualisiert“ (ebd.: 72).

Mit seiner Herangehensweise stellt Schulz einen in vielen anderen empirischen Studien zu Bildungspotenzialen der KJA vernachlässigten Aspekt in den Vordergrund: Er begreift Bildungsprozesse als dialektische Prozesse, in denen Kinder und Jugendliche als Subjekte beteiligt sind, und legt dementsprechend besonderes Augenmerk auf das, was diese an Potenzialen in die KJA einbringen. Dass eine solche Sicht auf Bildung auch mit Herausforderungen an die pädagogische Profession verbunden ist und „zu einer zumindest partiellen Neuausrichtung“ führen sollte, beschreibt er im letzten Teil der Studie (vgl. ebd.: 243). Dass diese Sensibilisierung für einen geschärften Blick auf Kinder und Jugendliche, wie sie von Schulz, aber auch Cloos u. a. (2009) in die Forschung zur offenen KJA eingebracht wurde, Früchte getragen hat, zeigen Texte wie der von Schwanitz (2016), welcher die Schwierigkeiten eines Berufsanfängers und seinen „Wandel in der pädagogischen Perspektive und im Handeln“ (ebd.: 304) in der offenen KJA beschreibt.

5.2.3 Studien aus dem Kontext der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit

In der von Bremer und Kleemann-Göhring durchgeführten Jugendverbandsstudie „Zur kompensatorischen Bedeutung von Jugendverbänden als Bildungsorte“ wird zum einen der Frage nachgegangen, in welcher Weise Jugendverbände ungleich genutzt werden und so ggf. auch soziale Ungleichheit reproduzieren (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2015). Angenommen wird, dass es „verbandstypische Orientierungen“ gibt, die bestimmten sozialen Gruppen näherstehen, wodurch andere Gruppen tendenziell ausgeschlossen werden. Außerdem wird gefragt, welchen Einfluss ältere Personen in den Verbänden auf Verhaltensweisen und Werteorientierungen von Jugendlichen haben. Hier wird untersucht, welche Rolle solche intergenerationalen Beziehungen beim Gelingen untypischer Bildungsverläufe trotz „riskanter“ Ausgangslage spielen können.

Methodisch werden mit einem erweiterten Gruppendiskussionsverfahren (Gruppenwerkstatt mit freiwillig Engagierten) und Interviews verbandstypische Orientierungen in kontrastiv ausgewählten Jugendverbänden erhoben. Befragt werden Gruppen im Bund der deutschen Landjugend, in der Deutschen Jugendfeuerwehr, der IG-Metall Jugend, im Verband christlicher Pfadfinder:innen sowie eine migrantische Selbstorganisation innerhalb des Jugendwerks der Arbeiterwohlfahrt und eine Fußball Ultra-Gruppe. Bremer und Kleemann-Göhring kommen zum Ergebnis, dass alle Befragten ihre Gruppen als Orte der Gemeinschaftserfahrung empfinden. Nicht alle schreiben ihren Gruppen Bedeutungen

als Bildungsorte, als Orte weltanschaulich-religiöser Positionierung oder als Orte jugendkultureller Gegenwart und Entfaltung zu. Besonders die Befragten aus der Landjugend und der Gruppe migrantischer Selbstorganisation betrachten ihre Gruppen stärker als Orte der ambivalenten Fortsetzung herkunftsspezifischer Sozialisation (vgl. ebd.: 298). Demnach zeige sich, dass die in den untersuchten Gruppen beteiligten Jugendlichen dort sowohl Gegenerfahrungen zur Familie und anderen Sozialisationsinstanzen machen können, aber durchaus auch Erfahrungen, die stark an Familientraditionen oder auch die Anforderungen formaler Bildung anknüpfen. In der Jugendverbandsstudie konnte auch festgestellt werden, dass bei den befragten Jugendlichen eine Interessensgenese stattfindet und sich Einstellungen zu unterschiedlichen Interessensgegenständen verändern können. Hierbei spielen Förderbeziehungen zu älteren Verbandsmitgliedern eine bedeutsame Rolle. Dies gilt zum Teil auch für Berufsorientierungen (vgl. Epstein 2015b). Es wird aber davor gewarnt, solche Aufgaben bewusst an Jugendverbände zu delegieren: „Schließlich scheint die Wirksamkeit in der Freiwilligkeit, der vertrauensvollen Atmosphäre und der Begegnung auf Augenhöhe begründet zu sein“ (Epstein 2015a: 353).

Eine neuere Studie aus dem Bereich der verbandlichen KJA ist Ahlrichs 2018 vorgelegte und 2019 publizierte Dissertation „Demokratiebildung im Jugendverband“ (vgl. Ahlrichs 2019). Im empirischen Teil dieser Studie befragte er 16 hauptberufliche Jugendbildungsreferent:innen aus unterschiedlichen Bereichen der Jugendverbandsarbeit. In den qualitativen Interviews mit Expert:innen geht es um Bedeutung, Orte, Methoden und Formen der Demokratiebildung im Jugendverband, um die Erfahrungen der Befragten mit dem Thema und um dessen Herausforderungen und Chancen (vgl. ebd.: 201). Ziel ist,

„[...] das demokratische Selbstverständnis von Jugendbildungsreferent*innen und ihre Handlungspraxis zwischen theoretischem Anspruch und gesellschaftlicher bzw. verbandlicher Realität zu rekonstruieren“ (ebd.: 368).

Ahlrichs stellt fest, dass es unter den Befragten kein einheitliches Verständnis von Demokratiebildung gibt. Aus dem erhobenen Datenmaterial konstruiert er drei Idealtypen demokratischen Selbstverständnisses – in Abhängigkeit davon, ob ein Jugendverband Demokratieerfahrungen auf der non-formellen und informellen Ebene bietet („Typ 1“, „Demokratie als Lebensform“; ebd.: 370 ff.), auf der formalen Ebene („Typ 2“, „Demokratie als Regierungsform“; ebd.: 374 ff.), oder auf allen drei Ebenen („Typ 3“, „Demokratie als Lebens- und Regierungsform“; ebd.: 378). Indem er zeigt, dass Demokratiebildung auch bei den hauptberuflich Verantwortlichen unterschiedlich aufgefasst wird und dementsprechend auch personenabhängig unterschiedliche Bildungskonzepte umgesetzt werden, legt er dar, dass es in den „Werkstätten der Demokratie“ (vgl. Sturzenhecker 2016a), als

die sich die Jugendverbände gerne bezeichnen, keine einheitlichen Konzepte der Demokratiebildung gibt.

In der Studie zur Situation von freiwillig Mitarbeitenden in der Dortmunder KJA gibt etwa ein Drittel der Befragten an, in einem sehr hohen Maße etwage Kompetenzen durch die Tätigkeit zu erlangen. Über 40 % geben einen hohen Umfang an und etwa ein Viertel antwortet, dass dies in einem gewissen Umfang der Fall ist. Lediglich 1 % erlangen nach eigenen Angaben keine Kompetenzen, die für sie wichtig sind (vgl. IFS 2014).

5.2.4 Studien aus dem Kontext der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit

Im Bereich der kulturellen KJA hat es, gefördert durch die Stiftung Mercator, eine Reihe von Studien gegeben, deren zentrale Ergebnisse und Befunde 2017 vom Rat für kulturelle Bildung in einer Publikation zusammengefasst wurden (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e. V. 2017). Gefördert wurden sechs Einzelprojekte 1) zu Bildungsprozessen in kulturell-ästhetischen Projekten (JuArt), 2) zum Gestaltungsprozess, Fertigkeitserwerb und Wahrnehmung in der Bildhauerei (TAP), 3) zum emotionalen Potenzial literarischer Texte (LisE), 4) zu Transfereffekten von musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung (MusiCo), 5) zu Wirkungszusammenhängen von Kreativität und Kultureller Bildung (KuBiK⁵) sowie 6) zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule (TuB).

In diesen Forschungsprojekten wurde mit unterschiedlichen qualitativen und quantitativen empirischen Verfahren gearbeitet. So wurde beispielsweise im Verbundprojekt „Bildungsprozesse in der kulturellen KJA. Studie zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten“ (JuArt) der Universitäten Kassel und Marburg eine längsschnittliche fragebogengestützte Datenerhebung im Rahmen von Ferienprojekten und wöchentlich stattfindenden Kursen von Jugendkunstschulen durchgeführt. Zudem wurde in einer weiteren, qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie untersucht, inwieweit sich über die jeweiligen Gruppenkonstellationen individuelle Bildungszugänge und -erfahrungen eröffnen (vgl. Thole u. a. 2017: 23).

In den anderen Projekten wurde darüber hinaus mit Expert:inneninterviews (TAP), Testverfahren zum emotionalen Erleben (LisE, MusiCo), Interventionsstudien (MusiCo) oder beobachtenden Verfahren (TAP) gearbeitet (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e. V. 2017). Auch wenn, insgesamt betrachtet, die Ergebnisse der einzelnen Studien nahelegen, dass die kulturelle Kinder- und Jugendbildung Wirkungen bei ihren Teilnehmenden erzeugt, können sie im Sinne eines Ursache-Wirkung-Prinzips auch hier letztlich nicht nachgewiesen werden. So beenden Thole u. a. ihren Beitrag mit dem Satz:

„In welcher Form und Tiefe sich die Wirkungen einer Teilnahme an ästhetisch-kulturellen Angeboten auch lebensbedeutsam auswirken, ist letztendlich allerdings nur über biographisch ausgerichtete Panelstudien aufzuklären“ (Thole u. a. 2017: 29).

Einem besonderen Bildungsthema der KJA widmet sich Valentin. „Talentförderung“ war bisher, abgesehen von der sportlichen und kulturellen KJA, kein besonders prominentes Thema, und die Debatte wurde unter dem Stichwort „Hochbegabtenförderung“ eher aus der Perspektive der formellen Bildungseinrichtungen geführt. In einem Beitrag für die deutsche Jugend legt Valentin dar, inwieweit dieses Thema auch für die anderen Arbeitsfelder der KJA von Belang sein kann (vgl. Valentin 2019). Im Kontext eines größeren, eher schulbezogenen Projektes (TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule) befragte sie dazu zwölf Hauptberufliche und Ehrenamtliche. In den telefonischen Leitfadenterviews steht das „konzeptionelle Vorgehen von Haupt- und Ehrenamtlichen der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf das Finden und Fördern von Talenten von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.: 531) im Vordergrund. Wenn sie resümierend feststellt, dass offensive Talentförderung in der KJA nicht sehr verbreitet ist, dann hängt das aus ihrer Sicht eng mit dem psychologisch geprägten Begriff der Talentförderung zusammen und „[...] dass es – wenn von Talentförderung die Rede ist – sehr anspruchsvolle Vorstellungen von Talent bzw. Begabung gibt“ (ebd.: 538). Die Mitarbeitenden verstehen ihre Arbeit in der Regel als ganzheitliche Arbeit für alle Jugendlichen. Trotzdem leisten sie „[...] de facto einen wertvollen Beitrag für die Talent- bzw. Begabungsförderung“ (ebd.), kommunizieren ihn aber aufgrund eines Theoriedefizites nicht öffentlich. Dahinter stecke auch die Befürchtung, dass dadurch die Verzweckung und weniger die Selbstentfaltung in den Vordergrund gerät. Auch wenn es sich bei Valentins Studie um einen Randbereich zu handeln scheint, sind die Ergebnisse geeignet, um die Selbstverortung der KJA im Feld der Bildung zu reflektieren.

5.2.5 Studien aus dem Kontext des Sports

Der von Neuber herausgegebene Sammelband „Informelles Lernen im Sport“ enthält neben eher theoretischen Beiträgen zur Bedeutung der außerschulischen Bildung auch Beiträge mit empirischen Ergebnissen zu verschiedenen Formen des Lernens im sportlichen Bereich (vgl. Neuber 2010). Neuber und Wienkamp widmen sich in ihrer Studie den Sporthelfer:innen im Schulsport, speziell deren Möglichkeiten der Partizipation (vgl. Neuber/Wienkamp 2010). In problemzentrierten Interviews mit sechs angehenden Sporthelfer:innen im Alter von 16 bis 18 Jahren wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Sporthelfertätigkeit Möglichkeiten zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen bietet und auf welche Weise

die Kompetenzen erworben werden. Golenia und Neuber stellen außerdem eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein vor (vgl. Golenia/Neuber 2010). Diese besteht aus zwei empirischen Teilstudien, in denen zunächst mithilfe von Gruppendiskussionen in zwölf Sportvereinen aus NRW untersucht wurde, was und wie Jugendliche aus ihrer subjektiven Sicht im Sportverein lernen. In einer zweiten Phase wurden vertiefende Interviews mit ausgewählten Jugendlichen durchgeführt und untersucht, wie und in welchen Situationen Jugendliche im Sportverein Kompetenzen informell erwerben.

Auch Hansen beschäftigt sich in seiner Studie mit dem Lernen im Verein (vgl. Hansen 2010). Er geht der Frage nach, „[...] in welchen Situationen und Kontexten des bürgerschaftlichen Engagements in Vereinen Mitglieder soziale, personelle, fachliche und organisatorische Kompetenzen durch informelle Lernformen erwerben können“ (ebd.: 211). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden eine quantitative und eine qualitative Mitgliederbefragung sowie eine schriftliche Organisationsbefragung durchgeführt. Festgestellt wird, dass die befragten bürgerschaftlich Engagierten (Vorstände, Kassenwarte etc.) insbesondere durch konkrete Tätigkeiten und in der Interaktion mit anderen Lernerfahrungen machen. Als motivierend erscheinen sowohl die Anforderungen ihrer Aufgaben als auch die Möglichkeit, das Gelernte auch in beruflichen Kontexten einsetzen zu können.

Zusammen mit Braun stellt Hansen in dieser Publikation außerdem eine Evaluationsstudie zur Gruppenhelfer:innen-Ausbildung im Sport vor (vgl. Braun/Hansen 2010). Das für die Altersgruppe der 13- bis 17-Jährigen konzipierte dreistufige Ausbildungsangebot hat zum Ziel,

„[...] jugendliche Sportvereinsmitglieder an Aufgaben der sportlichen und kulturellen Ausgestaltung des Vereinslebens heranzuführen und auf die Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen im Verein vorzubereiten“ (ebd.: 228).

Betrachtet wird die dritte Phase (GH III) dieser Ausbildung, in der es um die Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen geht. Methodisch wird mit einer standardisierten Online-Befragung (N=118) gearbeitet, in der (informelle und formelle) Aufgaben, Funktionen und Ämter des bürgerschaftlichen Engagements der GH III-Absolvent:innen vor und nach der Ausbildung erhoben werden. Gefragt wird auch nach erworbener Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz und Methodenkompetenz sowie nach dem Transfer dieser Kompetenzen in außersportliche Kontexte. In einer zusätzlichen qualitativen Erhebung werden 18 Jugendliche und junge Erwachsene auf der Basis leitfadengestützter Interviews zur GH III-Ausbildung befragt. Ziel war es, über retrospektive Erzählungen zu Erlebnissen und Begebenheiten zu erfahren, wie die Befragten auf informelle Weise im Rahmen ihres bürgerschaftlichen Engagements Kompetenzen und Fähigkeiten erworben haben.

Um die formelle Bildung im Kinder- und Jugendsport geht es bei Sygusch und Herrmann (2010). Dabei handelt es sich um die Evaluation des Förderkonzepts „Psychosoziale Ressourcen im Sport“, welches „[...] sich vorrangig als Beitrag zur Entwicklung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit im Sport, nachrangig als Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen durch Sport“ (ebd.: 246 f.) versteht. Dabei geht es im Wesentlichen um fünf Ressourcen: Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, sozialer Rückhalt, Gruppenzusammenhalt und soziale Kompetenzen. Im Rahmen der Evaluationsstudie „PRimus (Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport)“ wurde eine siebenmonatige Intervention im Trainings- und Wettkampfalltag in den Sportarten Geräteturnen und Handball durchgeführt. Im Rahmen dieses Programms erhielten die Trainer:innen eine Intervention (Workshops, eine Handreichung u. a.). Die Untersuchung der methodischen Rahmenbedingungen erfolgte im Rahmen von drei quantitativen Sportler:innenbefragungen (N=221) mittels Fragebogen vor Beginn, in der Mitte und unmittelbar nach der Intervention. Die Untersuchung der methodischen Maßnahmen und der Entwicklung der psychosozialen Ressourcen erfolgten im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie (N=39) mit den Trainer:innen ebenfalls zu drei Messzeitpunkten. Zusammenfassend schreiben Sygusch und Herrmann dem Förderkonzept Wirkungen zu, die über den sportlichen Bereich hinausreichen:

„Insgesamt deuten bereits die vorliegenden Befunde ausdrücklich an, dass formelle Bildungsprozesse zur Entwicklung «nicht unmittelbar sportbezogener Kompetenzen» (hier: psychosoziale Ressourcen) im non-formalen Setting Sportverein realisiert werden können“ (ebd.: 264).

Eine weitere Studie beschäftigt sich mit dem informellen Lernen im selbstorganisierten Sport (vgl. Bindel 2010). Hier geht es um die soziale Regulierung informeller Sportgruppen im Jugendalter, in der die aktiven Sportler:innen aufgrund des Fehlens formaler Strukturen besondere Handlungsrollen einnehmen: „Sie organisieren, sie führen aus und vermitteln gegebenenfalls“ (ebd.: 267). Gewählt wird hier ein ethnografisches Vorgehen, bei dem zwei Sportgruppen (Streetball, Fußball) über einen Zeitraum von fünf Monaten (teilnehmend) beobachtet werden. Am Ende seiner Untersuchung beschreibt Bindel die informellen Sportgruppen als „Feld mit zahlreichen Lernoptionen: Ambiguitätstoleranz, Empathie, Rollendistanz, Identitätsdarstellung“, stellt aber auch kritisch fest, „[...] dass informelle Lernprozesse im Sport ambivalent sind. Nicht jeder lernt in gleicher Weise, nicht jeder lernt nur Positives“ (ebd.: 278).

Trotz der insgesamt großen Methodenvielfalt der hier vorgestellten empirischen Studien aus dem Bereich des Sports bleibt die Frage nach der Validität der jeweiligen Ergebnisse bestehen. Neben methodischen Vorbehalten, wie dem Fehlen von validierten Skalen, Effekten der sozialen Erwünschtheit oder Selektionseffekten

(vgl. Braun/Hansen 2010), „[...] bleibt das Eingeständnis, dass man in die Köpfe der Menschen keinen Einblick hat. Lernen ist ein abstrakter Begriff, egal wie man ihn wendet“ (Bindel 2010: 278). Wie bei den Befunden der Studien aus anderen Feldern der KJA darf auch hier aus den zumeist subjektiven Einschätzungen der Probanden auf Lernwirkungen geschlossen werden. Welche individuellen und sozialen Voraussetzungen und welche anderen Lernkontexte für diese Wirkungen grundlegend sind oder diese beeinflussen, bedarf weiterer fundierter Forschung.

6 Potenzial der Integration

6.1 Begriffsklärung und Diskurse

Wenn Rauschenbach u. a. schreiben,

„Insofern ist Kinder- und Jugendarbeit als ein integraler und spezialisierter Bestandteil einer kleinräumigen Inklusionspolitik zu sehen, der aus der Perspektive der Teilnehmer/innen vielfältige Aneignungsprozesse des jeweiligen sozialräumlichen Umfelds befördert und zugleich aus der Perspektive des Gemeinwesens sozialräumliche kind- und jugendgemäße Ausdrucksformen in urbane Strukturen bzw. Lebensräume integriert“ (Rauschenbach u. a. 2010: XIII),

wird schon deutlich, dass es hier nicht darum geht, bestimmte Gruppen aufgrund ihres Alters und/oder eines exkludierenden Merkmals wie Behinderung oder Migrationshintergrund in ein bestehendes System zu integrieren. Integration in diesem Sinne ist kein einseitiger Prozess, in welchem zuvor nicht-integrierte Individuen in die Gesellschaft eingepasst werden sollen. Es geht hier vielmehr um den Prozess der Vergesellschaftung, der alle Heranwachsenden betrifft und ihre Interessen und Anliegen mit anderen Interessen und Anliegen zu einem gesellschaftlichen Ganzen integriert. Die lange Debatte um Integration und Inklusion hat allerdings gezeigt, dass es verschiedene Lesarten der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ gibt (vgl. Imbusch/Rucht 2005; Soeffner/Zifonun 2005).

6.1.1 Integration oder Inklusion?

„Ich finde ja diesen Inklusionsbegriff eigentlich interessanter auf dieser, nicht Ebene von gehandicapt, sondern den umfassenderen Inklusionsbegriff, das finde ich eigentlich das, was zielführender ist, weil das offener ist für mich, weil da sind alle mit gemeint. Bei Integration, da gehöre ich meistens schon dazu, wenn ich anfangen, zu integrieren, dann will ich andere irgendwie mit reinziehen, das finde ich nicht, das ist begrifflich ein irgendwie bisschen schwierig“ (Referent verbandliche KJA).

„Das Verhältnis von Inklusion zu Integration [ist] von einer Komplexität [...], die vermutlich dialektisch nachvollzogen werden kann, auf keinen Fall aber im Sinne einer binären Opposition“ (Krönig 2016: 67 f.). Und Platte schreibt zum Begriff der Inklusion:

„Die zunehmende Popularität eines Begriffes schärft naturgemäß nicht dessen Kontur. Für den Begriff der Inklusion ist zu beobachten, dass unterschiedliche Professionen und Wissenschaftsfelder – und hier wiederum verschiedene Lager – diesen uneinheitlich interpretieren und entsprechend in seinem Namen widersprüchliche Konzeptionen vertreten und vielfältige Phänomene beforschen“ (Platte 2016: 149).

Die von Krönig angesprochene Komplexität ist demnach nicht nur inhaltlich begründet, sondern auch einer Begriffsverwirrung in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und der Fachpraxis geschuldet. Auch im alltäglichen Sprachgebrauch scheint der Begriff „Integration“ eher für Migrant:innen reserviert (vgl. Treibel 2008) und der Begriff der „Inklusion“ eher für Personen mit Behinderungen. An dieser Stelle wird diese Verwirrung nicht vollständig aufgelöst werden können. Allenfalls kann der Versuch unternommen werden, Argumente für die Verwendung des Begriffs „Integration“ zur Bezeichnung eines der Potenziale der KJA zu sammeln.

Auf die grundlegende Bedeutung von Integration für moderne Gesellschaften weisen Imbusch und Rucht hin: „Denn mit der Integration verhält es sich wie mit der Gesundheit: Ihr Wert wird erst deutlich, wenn man sie zu verlieren droht oder sie bereits verloren hat“ (Imbusch/Rucht 2005: 15). Moderne Gesellschaften weisen aufgrund „[...] ihrer systemischen Differenzierung, normativen Offenheit und lebensweltlichen Pluralisierung [...] einen extrem hohen Integrationsbedarf auf“ (ebd.: 16). Somit gehört Integration zu den „sozialwissenschaftlichen Grundkategorien“ (ebd.: 19).

Und wenn Krönig vorschlägt, Inklusion als einen „Selbstbeschreibungsversuch des Erziehungssystems“ (Krönig 2016: 73) aufzufassen, zeigt auch dies, dass es sich hier um ein Themenfeld mit substanzieller Bedeutung und vielfältigen theoretischen und empirischen Möglichkeiten der Bearbeitung und Erforschung handelt. Ohne auch nur den geringsten Anspruch zu erheben, diese Materie hier umfassend bearbeiten zu können, soll zuerst versucht werden, den Begriff „Integration“ zu schärfen, um dann seine Bedeutung für Gesellschaft und die KJA zu akzentuieren.

„Integration kann sowohl einen Prozess der Eingliederung oder Einbindung als auch das Ergebnis eines solchen Prozesses bezeichnen“ (Imbusch/Rucht 2005: 19). Demnach kann Integrieren (von lateinisch *integrare* = ergänzen) heißen, jemanden oder etwas in ein bestehendes (Sozial-)Gefüge oder System aufzunehmen, einzuordnen, einzubinden, wie zum Beispiel ein:e Trainer:in eine:n neue:n Spieler:in in die Mannschaft oder ein:e Lehrer:in eine:n neue:n Schüler:in in die Klasse integriert. Ein anderes Verständnis von Integration schaut auf das Ergebnis dieses Prozesses und bedeutet z. B., verschiedene Einstellungen, Prägungen, Strömungen, Ansätze zu einem Ganzen zusammenzuführen, etwa wenn in einem Forschungsprojekt verschiedene Ansätze zu einem gemeinsamen Forschungsansatz integriert werden.

An dieser Stelle wird ein grundlegender – und für die KJA äußerst bedeutender – Unterschied zwischen den beiden Lesarten deutlich. Nach dem ersten Verständnis geht es um die Integration von außenstehenden Personen in ein bestehendes System mit feststehenden Normen und Werten, Regelungen und Abläufen. Wenn, wie von konservativer Seite gefordert, ein Staat nicht nur von Gesetzen, sondern zudem von einer „Leitkultur“ geprägt sein soll, bleibt der zu integrierenden Person nur die Anpassung, wie dies zum Beispiel von Geflüchteten gefordert wird. Ein solcher Prozess kann auch als Assimilation beschrieben werden. Wenn Czollek (2018) in seiner vielgelesenen Streitschrift „Desintegriert Euch!“ eine Strategie entwirft, solche Bestrebungen zu unterlaufen, geht es um mehr als Polemik. Es geht hier um eine Absage an einen Integrationsbegriff, der Menschen nichtdeutscher Herkunft ohne Möglichkeiten der Beteiligung in ein festgefühtes Staatsgebilde „integrieren“ will.

Dem zweiten Verständnis von Integration liegt dagegen ein Aushandlungsprozess zugrunde. Hier geht es darum, verschiedene Werte, Meinungen, kulturelle Prägnungen, physische oder psychische Besonderheiten etc. zunächst einmal als solche anzuerkennen, sie zwar als verschieden, aber nicht als ungleichwertig zu betrachten, um dann zu versuchen, sie zu einem Ganzen zusammenzufügen. Dies ist ein Prozess, welcher Teilhabe, Kommunikation, gegenseitiges Verständnis, Auseinandersetzung und Kompromissbereitschaft erfordert, also ein politischer Prozess.

Wenn Habermas von „Gesellschaften als systemisch stabilisierten Handlungszusammenhängen sozial integrierter Gruppen“ (Habermas 1981: 228; zit. n. Imbusch/Rucht 2005: 37) spricht, verweist das auf eine Form von Vergesellschaftung, die dieser zweiten Lesart von Integration entspricht.

„Ihrem ursprünglichen Wortsinn nach meint «Integration» die Vervollständigung eines Ganzen, die Wiederherstellung einer Gesamtheit durch das Einfügen ihrer notwendigen Bestandteile in ein Ganzes“ (Soeffner/Zifonun 2005: 404).

Dabei sind mit solchen Prozessen einhergehende Konflikte nicht als Krisen zu verstehen, sondern es wird ihnen eine positive Funktion zugeschrieben. Die politische Auseinandersetzung fördert den sozialen Wandel und hält so die Gesellschaft zusammen (vgl. Imbusch/Rucht 2005). Zusammenfassend definieren Imbusch und Rucht Integration in modernen Gesellschaften wie folgt:

„Sie ist das – bestimmten Kriterien genügende – Zusammenspiel systemspezifischer Steuerungsmechanismen und Modi der Sozialintegration im Rahmen eines ineinander verschachtelten Gefüges von Gesellschaften, das von der lokalen Ebene bis hin zur Weltgesellschaft reicht“ (ebd.: 63 ff.).

Wenn in den letzten Jahren der Begriff „Inklusion“ zu größerer Prominenz gekommen ist, dürfte dies in erster Linie mit der oben beschriebenen Deutung

von Integration als einseitige Aufnahme von zu integrierenden Personen in ein bestehendes System zusammenhängen. Hieran anknüpfend beschreibt Drücker den Unterschied zwischen „Integration“ und „Inklusion“ wie folgt:

„Bei aller verbaler Betonung des berühmt-berüchtigten Satzes: «Integration ist keine Einbahnstraße» blieb Integration meist eine Aufgabe, die den Minderheiten gestellt wurde. Inklusion hingegen nimmt wesentlich stärker als Integration die Mehrheitsgesellschaft und ihre Strukturen in den Blick. Inklusion ist gegenüber Integration nicht nur eine Weiterentwicklung, sondern beinhaltet einen grundlegenden Perspektivwechsel – im Sinne einer Anpassung des Systems an die Menschen und ihre Bedürfnisse und nicht der Menschen und ihrer Bedürfnisse an das System“ (Drücker 2014: 38).

Diese systemtheoretische Perspektive erweitert Meyer durch den Verweis auf ein modernistisches Gesellschaftskonzept als Voraussetzung von Inklusion:

„Die Idee der Inklusion geht ferner von einer «Nichtteilbarkeit» einer von Natur aus heterogenen Gesellschaft aus. Moderne Gesellschaften bestehen niemals nur aus homogenen Gruppen, sondern sind gerade durch ihre Heterogenität geprägt. Da Verschiedenheit quasi «normal» ist, macht eine Aufteilung in Gruppen keinen Sinn. Der «Mehrwert» des Inklusionskonzepts ist deswegen auch vor allem darin [zu] suchen, dass ein diskriminierendes «Zwei-Gruppen-Denken» überwunden werden kann“ (Meyer 2016: 17).

Begriffsgeschichtlich wurde Inklusion zuerst als bildungspolitische Leitidee in der Salamanca-Resolution 1994 formuliert und in der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 (UN-BRK 2006) erstmals wirksam gefordert.⁷ Inklusion steht in diesem Zusammenhang für ein

„Paradigma, das die Bildungsgestaltung auf allen Ebenen – von den didaktischen Entscheidungen im pädagogischen Alltag bis zu den Strukturfragen im Bildungssystem – hinterfragt“ (Ottersbach u. a. 2016: 1).

In Abgrenzung zu einem Begriff von Integration, der diese als Eingliederung Einzelner in ein bestehendes System definiert, formuliert Bude:

„Es geht nicht mehr darum, Gesellschaftsmitglieder in einen feststehenden Rahmen einzupassen, sondern diesen Rahmen selbst als einen Gegenstand von Aushandlungen

7 Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ ist das erste offizielle Dokument, das in der Bundesrepublik die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten im allgemeinen Schulwesen formuliert (vgl. Platte 2016: 151).

zwischen prinzipiell Gleichberechtigten zu verstehen“ (Bude 2015: 389; zit. n. Ottersbach u. a. 2016: 1).

Durch die Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention hat ein Inklusionsbegriff, der „[...] einen gesellschaftspolitischen als auch einen individuellen, kompetenzorientierten Anspruch formuliert“ (Ottersbach u. a. 2016: 11) einen „deutlich normativen, das heißt wertebasierten und richtungweisenden Charakter“ erhalten (Wansing 2015: 43; zit. n. Ottersbach u. a. 2016: 11). Er unterscheidet sich damit vom makrosoziologischen und analytisch-deskriptiven Inklusionsbegriff der Systemtheorie, die davon ausgeht, dass jeder Mensch in verschiedenen Systemen inkludiert, aber gleichzeitig in anderen Systemen exkludiert sein kann.

„Konkret bedeutet dies, dass Menschen z.B. über die deutsche Staatsangehörigkeit zwar rechtlich «inkludiert», jedoch gleichzeitig wegen Arbeitslosigkeit ökonomisch nicht «inkludiert» sein können. Inklusion erfolgt zum anderen als Teilinklusion, d. h. niemand ist vollständig und erst recht nicht zu jeder Zeit und gleichzeitig in alle Funktionssysteme der Gesellschaft «inkludiert». Oder anders herum gewendet: Jede*r ist immer auch von Exklusion betroffen“ (ebd.: 11).

Caster und Mergner liefern folgende Definition:

„Inklusion meint das gleichberechtigte Neben- und Miteinander von Verschiedenartigem im Rahmen des Konsenses über die Grundlagen der Zivilgesellschaft. Sie ist damit das Gegenteil von totalitären Gemeinschaftsvorstellungen, in denen Anpassung und Konformität die leitenden Werte sind“ (Caster/Mergner 2016: 236).

Und Kick und Noack beschreiben „Integration“ als mehrdimensionalen Prozess der „[...] wechselseitigen Annäherung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unter Wahrung ihrer jeweiligen kulturellen Identität“, dessen „Zugang [...] über Anerkennung der individuellen Potenziale, durch Aufklärung und das soziale Umfeld“ erfolgt und auf „Kommunikation“ beruht (Kick/Noack 2011: 156). Dannenbeck und Dorrance gehen noch weiter. Sie verstehen

„[...] praktische Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns [...], die nicht die Praxis selbst beschreibt, sondern deren theoretische Grundlage. Eine inklusive Perspektive in diesem Sinne würde dabei eine notwendige, unaufhebbare und permanente Kritik professionellen pädagogischen Handelns bedingen“ (Dannenbeck/Dorrance 2009: 2).

In den Debatten wird deutlich, dass sich ein Begriff von Inklusion, wie er sich dort weitgehend durchgesetzt hat (vgl. AGJ 2019), kaum von dem der Integration

in der oben beschriebenen zweiten Deutung unterscheidet. So spricht einiges dafür, die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ synonym zu verwenden. Vor allem auch, um einer Sicht auf Integration, die Aushandlungsprozesse und Beteiligung in den Vordergrund stellt, mehr Gewicht in theoretischen Debatten und der Praxis zu geben. Dies klärt zwar nicht unbedingt die unklare Begriffslage, aber Budde u. a. gewinnen dieser auch eine gute Seite ab:

„Die relative Unschärfe der Begriffe scheint gleichermaßen ihre besondere Stärke zu sein, da sie als «Containerbegriffe» präzise genug sind, um aktuelle erziehungswissenschaftliche Sachverhalte allgemeinverständlich beschreiben zu können und gleichzeitig ungenau genug, um vielschichte Bedeutungsebenen zu versammeln“ (Budde u. a. 2016: 103).

Problematisch am Begriff der Inklusion bleibt aber, dass er in vielen Debatten allein für die Integration von Personen mit physischen oder psychischen Handicaps verwandt wird (vgl. Dannenbeck 2016: 54). Auf die Folgen dieser Begriffsverengung verweisen etwa Ottersbach u. a. mit Blick auf das Bildungssystem:

„Im öffentlichen – zum Teil auch im wissenschaftlichen – Diskurs wird der Begriff der Inklusion nach wie vor dominiert durch die Frage der Platzierung (behinderter) Kinder und Jugendlicher im Schulsystem, was dazu führt, dass dieser Inklusionsbegriff häufig ausschließlich a) mit formaler Bildung und b) mit Schüler*innen mit so genanntem sonderpädagogischen Förderbedarf in Verbindung gebracht wird“ (Ottersbach u. a. 2016: 3).

Und an anderer Stelle:

„Insbesondere die durch soziale Herkunft, erworbene Qualifikationen, die Art der Erwerbsarbeit und die Höhe von Einkommen und Vermögen gekennzeichnete Schichtzugehörigkeit, bzw. die Berücksichtigung von Menschen in benachteiligten oder marginalisierten Lebenslagen, erscheint uns im Kontext der Inklusionsforschung bisher vernachlässigt worden zu sein“ (Ottersbach u. a. 2016: 4).

Wenn im Folgenden mit Blick auf die Potenziale der KJA am Begriff der Integration festgehalten wird, dann beinhaltet dieser immer auch das, was Dannenbeck „Inklusionsorientierung“ nennt:

„Inklusionsorientierung wäre dementsprechend nicht Ziel, sondern unhintergebar Ausgangspunkt politischen und praktischen Handelns und Grundlage einer demokratischen und rechtsstaatlichen Haltung, die Teilhabebarrrieren bereit ist zu erkennen, zu bekämpfen und zu beseitigen. [...] Die UN-BRK ist eine normative Setzung, die nur um den Preis der Aufgabe der Grundlagen unserer Werteordnung ganz oder teilweise

in Frage gestellt werden kann. Dementsprechend kann es nicht um Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen oder Chancen und Risiken der Umsetzung menschenrechtlicher Selbstverpflichtung gehen, sondern einzig und allein um die Herstellung und Garantie ihrer abgeleiteten Prinzipien“ (Dannenbeck 2016: 55 f.).

Für Platte ist Inklusion ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag, der nicht primär dem Schul- und Bildungswesen vorbehalten bleibt, „[...] nicht additiv umgesetzt werden (kann), sondern [...] grundlegender Veränderungen“ bedarf, wie „der Auflösung des segregierenden Schulsystems zugunsten einer Schule für Alle“ (Platte 2016: 149). Schwager weist allerdings darauf hin, dass dieser „gesamtgesellschaftliche Auftrag“ auch zu einer weiteren Ausgrenzung vor allem ökonomisch benachteiligter Gruppen führen kann. So merkt er an,

„[...] dass Inklusion in der nordrhein-westfälischen Schulwirklichkeit derzeit nicht nur ein normativer Begriff mit erstrebenswerten Zielsetzungen ist. Vielmehr bezeichnet er auch einen starken Wandel der Bildungslandschaft, von dem vielerorts befürchtet wird, dass er wiederum der Marginalisierung bereits benachteiligter Bevölkerungsgruppen und einer weiteren Privilegierung der Mittelschicht Vorschub leistet“ (Schwager 2016: 174).

6.1.2 Die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit

„Aber prägend war es, dass diese Menschen mit Fluchterfahrung einen Ort hatten, an dem sie einfach angenommen worden sind, wie sie sind. Wir haben nicht gesagt, wir machen Deutschkurse für euch, nein, wir haben gesagt, kommt ins Haus, wir nehmen euch an, kommt ins Gespräch, wenn ihr Ideen und Wünsche habt, dann machen wir das mit euch gemeinsam“ (Jugendarbeiter und Erziehungswissenschaftler).

Rauschenbach schreibt im Band zum Fachkongress Kinder- und Jugendarbeit 2016 „Potenziale Erkennen | Zukunft Gestalten“:

„Jedenfalls, und das ist für die Kinder- und Jugendarbeit zentral, kann der Prozess der erfolgreichen sozialen Integration junger Menschen für das Funktionieren einer Gesellschaft gar nicht hoch genug eingeschätzt werden [...] Diese Aufgabe gehört zu den elementaren Herausforderungen des Aufwachsens, und hierzu benötigt es auch Orte der Ermöglichung jenseits von Familie, Schule und der Welt des Konsums. Die Kinder- und Jugendarbeit hat in dieser Hinsicht für junge Menschen einiges zu bieten – und das sollte sie gegenüber Politik und Öffentlichkeit konsequent sichtbar machen“ (Rauschenbach 2018: 21).

Sehr deutlich wird hier das Potenzial der KJA herausgestellt, Ort der gesellschaftlichen Integration für alle Jugendlichen zu sein. Wenn Voigts (2014) Inklusion als einen „Auftrag“ der KJA formuliert, ergibt sich dieser Auftrag aus dem Anspruch, die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen zu wollen, deren Interessen zu vertreten und ein Ort der Demokratiebildung zu sein. Dies bedeutet zugleich, dass benachteiligte Kinder und Jugendliche eine besondere Förderung erfahren müssen:

„Mehr denn je und hartnäckiger als bisher besteht damit eine Herausforderung nach weiterer Öffnung und Pluralisierung der Jugendarbeitslandschaft für jene Kinder und Jugendlichen, die nicht den herkömmlichen Milieus der Kinder- und Jugendarbeit entstammen, die nicht von alleine und aus freien Stücken den Weg zu den Angeboten finden, die auch vielleicht nicht so «ticken» wie jene, die sofort als Gleichgesinnte begrüßt werden können. [...] Es stellt sich mithin schärfer als früher die Frage nach dem angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt und Heterogenität – ein Thema, das in Teilen der offenen Jugendarbeit seit Langem große Bedeutung hat, aber nicht unbedingt eine generelle Maxime der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt ist“ (Rauschenbach 2018: 21).

Meyer schreibt in seiner Expertise zur Bedeutung des Potenzials der Integration,

„[...] dass die Handlungsfelder der KJA bzw. Jugendsozialarbeit mit ihrer Ausrichtung auf informelle Bildungsprozesse, Begegnungen, Freizeitpädagogik, Spiel, Spaß, Geselligkeit, Sport und Kulturarbeit hierbei eine Schlüsselrolle einnehmen könnten, denn nirgends sonst finden Begegnungen zwangloser und unkomplizierter statt als dort“ (Meyer 2016: 21).

Dies setzt die Weiterentwicklung der KJA in Richtung einer Angebotsstruktur voraus, „[...] die sich konsequent an alle Kinder und Jugendlichen wendet“ und eine „Vorreiterrolle auf dem Weg zur Herstellung inklusiver Lernwelten und Teilhabe auf dem Weg zu einer Gesellschaft der Vielfalt spielen [kann]“ (Dannenbeck/Dorrance 2011: 210).

Auch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) betont die Bedeutung der KJA für Inklusionsprozesse:

„Die lebensweltliche und sozialräumliche Orientierung der Jugendarbeit bietet jungen Menschen große Chancen, Gleichaltrige im Sozialraum zu treffen, gemeinsam Interessen zu entdecken und ihre Freizeit zu gestalten. Die Jugendarbeit schafft Räume für Begegnungen und Vergemeinschaftung, in denen Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz stattfinden kann. Letztlich gilt dies auf dieselbe Weise für junge Menschen mit und ohne Behinderungen. Denn: Menschen in ihrer Verschiedenheit und

Individualität wahrzunehmen und gemeinsam Alltag zu gestalten, bietet enormes Potential für gemeinsames Lernen, die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Entstehung von Freundschaften und anderen sozialen Kontakten“ (AGJ 2019: 7).

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) spricht mit Blick auf die Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung von einer Herausforderung, aber auch von einem Auftrag für die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BJK 2012). Neben der besonderen Rolle der KJA wird aber auch das Spannungsverhältnis zwischen Freiwilligkeit („die freie Wahl der Peer-Group – für behinderte wie nichtbehinderte Kinder und Jugendliche gleichermaßen“) und dem Inklusionsanspruch hervorgehoben (vgl. ebd.: 26).

Die Bedeutung des Themas „Inklusion“ für die KJA zeigt sich ebenfalls an der Förderung verschiedener Modellprojekte in diesem Bereich. So wurden mit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) und ihrer Unterzeichnung durch Deutschland (bereits 2007), ebenso wie in anderen Feldern der Jugendhilfe – wie in der Jugendsozialarbeit (vgl. Funk/Marx 2017) oder in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Hopmann 2017) – auch in der KJA die Bemühungen um Inklusion verstärkt. Mit dem 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, der mit dem Schwerpunktthema Gesundheit fast zeitgleich zur Ratifizierung der UN-Konvention veröffentlicht wurde, bekam das Thema Auftrieb in der Jugendhilfe (vgl. BMFSFJ 2009).

Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die KJA auch die notwendigen Infrastrukturleistungen für die Gestaltung von Integrationsprozessen vorhalten kann. Sie verfügt nicht nur über die notwendigen Räume und das Personal, sondern auch über die strukturellen Voraussetzungen. Insbesondere Kooperationen mit anderen Trägern, Schulen und kommunalen Stellen können Prozesse der Integration befördern.

6.1.3 Teilhabe und Interessenvertretung

Ein wichtiger Beitrag der KJA zur gesellschaftlichen Integration junger Menschen besteht darin, dass es den Teilnehmenden und Besucher:innen hier ermöglicht wird, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und eigene Interessen und Anliegen einzubringen. Die Nutzung der Angebote ist damit verbunden, sich mit verbindlichen sozialen Normen, Werten und Regeln auseinanderzusetzen und diese kennenzulernen. Dabei geht es nicht darum, Kinder und Jugendliche einseitig an gesellschaftliche Vorgaben anzupassen. So kritisieren Sturzenhecker und Schwerthelm Bilder von Kindern und Jugendlichen als Problemträger, als Störer und als Risiko für sich und andere. In ihrem Sinne richtet sich KJA nicht vorrangig auf die Bewältigung von Problemen, die Kinder und Jugendliche haben

oder machen, sondern darauf, ihnen Erfahrungen von persönlicher Selbstwirksamkeit und gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit zu eröffnen (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016: 57).

Es geht also um Aushandlungsprozesse und ein Verständnis von Gesellschaft, die dadurch geprägt ist, ständig Interessen (auch die von Kindern und Jugendlichen) zu einem Gesamtgebilde zu integrieren. Hier ist das Integrationspotenzial der KJA für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und armen Familien, für Heranwachsende mit körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderungen oder auch für junge Geflüchtete von besonderer Bedeutung, zumal die Angebote in der Regel pädagogisch begleitet werden. So schreiben Kick und Noack:

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit beobachtet und kritisiert, dass Jugendliche gesellschaftlich häufig benachteiligt werden und ihre Teilhabepotenziale begrenzt sind. Diese Benachteiligungen, gepaart mit schwierigen familiären und biographischen Verhältnissen führen häufig zu schlechten Voraussetzungen für Schule, Ausbildung und Beruf. Basierend auf diesen Beobachtungen aus dem Kontakt mit der Zielgruppe, ihren Familien und den Schulen formulieren wir die Annahme, dass die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer mittelgroßen Stadt schwierig ist und sich daraus negative Auswirkungen auf ihren weiteren Lebensweg ergeben“ (Kick/Noack 2011: 146).

Wenn Voigts bemerkt:

„Die Kinder- und Jugendarbeit gibt es nicht: Sie erfindet sich vor Ort mit den jeweils sehr spezifischen Bedingungen im konkreten Sozialraum immer wieder als besonderes, an konkreten Gegebenheiten orientiertes Projekt mit Bestand“ (Voigts 2014: 469),

verweist auch sie auf ihre besondere Integrationsfunktion. Als offener Raum, der immer so ausgestaltet werden kann, wie die äußeren Gegebenheiten und vor allem die beteiligten Personen es erfordern und ermöglichen, ist ihr Potenzial, immer wieder Personen mit verschiedenen sozialen Hintergründen, kulturellen Prägungen, physischen und psychischen Voraussetzungen oder verschiedenen Interessen zu integrieren, quasi vorgegeben.

„Jugendarbeit zielt auf ein autonomes Subjekt, das sich durch aktive Selbstbildung gesellschaftliches Handeln aneignet und Gesellschaft (auch kritisch) demokratisch mitbestimmt und -gestaltet. Kinder und Jugendliche sollen durch die Jugendarbeit unterstützt werden, ihren Eigensinn zu entfalten, Vorstellungen von einem guten Leben für sich und das Gemeinwesen zu entwickeln und sich für deren Umsetzung demokratisch zu engagieren“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016: 57).

Hier weist die AGJ darauf hin, dass ein auf Inklusion ausgerichtetes Handeln durchaus in einem Spannungsverhältnis zur Selbstorganisation als ein zentrales Strukturelement insbesondere der Jugendverbandsarbeit stehen kann:

„Die spezifische Eigenlogik von Selbstorganisation mit überwiegend ehrenamtlichen Strukturen steht einer Top-down kommunizierten Inklusion entgegen. Andererseits zeigen aber Beispiele aus der Praxis, dass gerade auch im Rahmen der Angebote von Jugendverbänden Inklusion gut gelingen kann“ (AGJ 2019: 7).

Ein solches Verständnis von Integration, wie es in der KJA vorherrscht, liegt völlig konträr zu einer Integrationsfunktion, wie sie 1993 noch für die Schule in einem schulpädagogischen Wörterbuch definiert wurde: Ein möglichst reibungsloses Einfügen der Schüler:innen in die Gesellschaft

„[...] geschieht durch das Einüben gesellschaftlich erwünschter Verhaltensweisen und durch die Vermittlung entsprechender Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen. Dazu gehören beispielsweise Genauigkeit, Fleiß und Sorgfalt im Umgang mit Aufgaben, Kooperationsbereitschaft, Verlässlichkeit und Pünktlichkeit im Umgang mit Menschen und Anpassung, Loyalität und Treue gegenüber dem Staat“ (Hintz u. a. 1993: 119).

Zwar dürfte sich im Zuge der Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch das Integrationsverständnis der Schule zwischenzeitlich gewandelt haben, doch sind bis heute bestehende Missverständnisse und Kommunikationsprobleme zwischen Schule und KJA wohl auch auf solche tiefgreifenden Unterschiede in den pädagogischen Ansätzen zurückzuführen.

Voigts sieht die Aufgabe der KJA darin, es allen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, „[...] in außerschulischen Angeboten mit Gleichaltrigen aus ihrem Sozialraum zusammenzutreffen und ihnen Raum zu geben, für ihre Interessen selbst einzutreten“ (Voigts 2012: 168). Dabei erscheint der Bezug auf den Sozialraum als besonders wichtig und zugleich in der Praxis als besonders schwierig umzusetzen. Damit Beziehungen zwischen Gleichaltrigen innerhalb ihrer Lebenswelt im direkten Wohnumfeld entstehen können, muss inklusive KJA auch räumlich dort angesiedelt sein.

„Die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der Erweiterung ihres Handlungsspielraums, der Veränderung und Gestaltung von Räumen und Situationen – sozusagen die Bildung des Subjekts im sozialen Raum – wird heute für Kinder und Jugendliche wesentlich bestimmt (und eingeschränkt) durch die strukturellen Bedingungen in Groß-, Kleinstädten oder ländlichen Regionen und durch subjektive Dimensionen wie Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund“ (Deinet 2002: 285).

Die AGJ misst der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Prozessen der Integration eine zentrale Bedeutung zu und fasst den Begriff der Integration bzw. Inklusion ebenfalls weit über den Bereich der Behinderungen hinaus:

„Nichtteilhabe ist ein Ausgeschlossen sein gegen den Willen der Person. Teilhabe betrifft folglich zahlreiche Facetten des gesellschaftlichen Lebens, vielfältige Formen der Interaktion und unterschiedliche Aspekte des Zugangs zu gesellschaftlichen Leistungen und Angeboten. [...] Die Ermöglichung von Teilhabe setzt voraus, das jeweilige Gegenüber und dessen legitime Ziele anzuerkennen. In den sozialen Prozessen zieht Teilnahme die Anforderung an die Beteiligten nach sich, auch «Teil zu geben» und zu eben diesen sozialen Prozessen beizutragen. Die Integration der Einzelnen ist konstitutives Merkmal einer offenen und freien Gesellschaft. Sie hat aber nicht nur Auswirkung auf den oder die Einzelne, sondern verändert die (neu entstehende) Gruppe als Ganzes. Teilhabe realisiert sich also über ein Geben und Nehmen“ (AGJ 2018: 2).

Damit folgt die AGJ einem Verständnis von Integration, dass diese, wie oben beschrieben, als einen Prozess der Kommunikation versteht. Zur dazu notwendigen Teilhabe müssen Zugänge geschaffen und materielle, ideelle oder auch gesetzliche Barrieren abgebaut werden. Beteiligung bedeutet, „(Definitions-)Macht abzugeben und sich auf (neue) Denkformen und -ansätze einzulassen“ (ebd.: 4). Dabei ist von den jeweiligen individuellen Umständen auszugehen und unbeabsichtigte Nebenfolgen, wie neue Diskriminierungen, sind zu berücksichtigen. Dies setzt „Achtsamkeit und Perspektivenwechsel“ voraus. Angebote sollen in Koproduktion mit den Berechtigten entstehen. Über den Zugang zu den Angeboten hinaus „[...] geht es also auch darum[,] die Fähigkeit zur Selbstermächtigung der Adressatinnen und Adressaten zu stärken, damit diese sich Teilhabemöglichkeiten erschließen können“ (ebd.: 4).

Jugendhilfe kann aber nur einen Beitrag zur Integration leisten. Gefordert sind zunächst gesetzliche Grundlagen, die Teilhabe auch ermöglichen:

„Denn dem utopischen Ideal einer Leistungsgesellschaft, in der sich das Individuum durch Talent und Anstrengung seinen «gerechten Platz verdient», steht die Erkenntnis entgegen, dass soziostrukturelle Unterschiede (insbesondere ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) strukturelle Benachteiligungen und Risiken nach sich ziehen. Es ist Aufgabe von Gesetzgeber, Recht und Rechtspraxis, hierauf zu reagieren und gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen. Recht kann Teilhabe dabei selbst nicht herstellen, sondern gestaltet vielmehr Ermöglichungsbedingungen für Teilhabe“ (ebd.: 6).

Neben dem Fortbestand solcher individuell durchsetzbarer Rechtsansprüche hält es die AGJ für notwendig, auch

„Förderstrukturen zu etablieren, die ohne die Betonung von Defiziten in der Teilhabe sowie Merkmalen der Exklusion auskommen, sondern Vielfalt im Alltag selbstverständlich erlebbar machen“ (ebd.: 8).

Die Träger, Fachkräfte und anderen Akteure der Jugendhilfe fordert sie hingegen auf,

„[...] ihre bestehenden Angebote und Leistungen im Hinblick auf die Ermöglichung einer Teilhabe jenseits Herkunft, Kultur, Religion, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Identität und Orientierung oder gesellschaftlicher Schicht zu überprüfen und ihr Konzept insbesondere bei (unintendierter) Exklusion fortzuentwickeln“ (ebd.: 8).

Thimmel und Bruhns sehen, bezogen auf die verbandliche KJA, eine Diskursverschiebung im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität. In Anbetracht der Tatsache, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien besonders in den Ballungsräumen in den letzten Jahren gestiegen ist und die Stimmen sich mehren, die dies „[...] im Sinne einer positiven Grundhaltung zur Migrationsgesellschaft nicht mehr als Risiko, sondern als Chance für die bundesdeutsche Gesellschaft betonen“ (Thimmel/Bruhns 2013: 33), beschreiben sie folgende Beobachtung:

„Der «alte» Diskurs, wonach es hauptsächlich darum ging «Minderheiten» zu erreichen und in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, wird durch eine differenziertere Position abgelöst. Stattdessen geht es nun darum, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als relevante Zielgruppe von Jugendverbänden ernst zu nehmen und Barrieren in den bestehenden Strukturen zu identifizieren, Informationsdefizite abzubauen und Maßnahmen zu ergreifen, um Jugendverbände für neue Zielgruppen attraktiv zu machen. [...] Die Notwendigkeit der systematischen Einbeziehung unterschiedlicher und neuer Zielgruppen von Jugendlichen ergibt sich für das «Jugendverbandssystem» auch deshalb, da Jugendverbände andernfalls in der Gesellschaft bestehende soziale Ungleichheiten und Ausschlussmechanismen reproduzieren und sie ihrem eigenen Anspruch «für alle offen zu sein» nicht bzw. nicht ausreichend genügen“ (ebd.: 33 f.).

Aufgrund der vielfach festgestellten Mittelschichtorientierung der Jugendverbandsarbeit hat sich diese Frage allerdings auch schon vor der Phase der kulturellen Öffnung gestellt. Eine Öffnung der Strukturen für Organisationen junger Migrant:innen und der traditionellen Organisationen für alle Jugendliche wird sich deshalb nicht für alle Verbände und Jugendringe realisieren lassen.

„Mit der Orientierung von Jugendverbänden an unterschiedlichen Weltanschauungen, Wertorientierungen, Zielen und Zwecken können Segregationen nach Milieuzugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Religion, Kultur oder Sprache einhergehen. Eine solche Pluralität

ist gewollt und – insbesondere vor dem Hintergrund der Selbstorganisation – sinnvoll. Gleichzeitig können mit solchen Orientierungen Ausgrenzungen bestimmter Gruppen verbunden sein. Die Überprüfung von Verbandsprogrammatiken auf Ausschlussmechanismen und deren Korrektur ist eine Möglichkeit, interkulturelle Öffnungsprozesse zu stärken“ (ebd.: 36).

Nur in ihrer heterogenen Gesamtheit – und indem sie „Migrationshintergrund“ ebenso wie „Behinderung“ nicht mehr als Besonderheiten begreift – kann die Jugendverbandsarbeit dem Ziel der Offenheit für alle Kinder und Jugendlichen, aber auch ihrem Anspruch gerecht werden,

„[...] die Breite der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik zu repräsentieren und sich in ihrem Namen als Stadt-, Kreis-, Landes- und Bundesjugendring jugendpolitisch für die Interessen von Kindern und Jugendlichen einzusetzen“ (Thimmel/Riß 2011: 14).

6.1.4 Demokratiebildung

„Die Struktur der Pfadfinderei eignet sich auch schon relativ früh dafür, festzustellen: Ich kann über meinen Tellerrand hinausgucken, und ich habe die Chance, alle paar Jahre auf Weltpfadfindertreffen zu fahren. Ich kann mich jedes Jahr relativ gut über verschiedenste Aktionen mit Pfadfindern in Bolivien oder Australien oder so austauschen und merke, dass das Pfadfindersein nicht eine Geschichte ist, die nur auf meinen Heimatort oder eine Region beschränkt ist, sondern dass es eine weltweite Bewegung ist“ (Geschäftsführer, Vorstand Jugendverband Landesebene).

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 SGB VIII).

Aus § 11 SGB VIII, der für die KJA maßgeblichen gesetzlichen Grundlage, lässt sich ein klarer Auftrag zur Demokratiebildung ableiten. Entworfen wird hier ein mündiges, selbstbestimmtes Individuum, das sich aktiv in die zivilgesellschaftliche Demokratie einbringt (vgl. Sturzenhecker 2016a). Der Begriff „Demokratiebildung“ (statt „Demokratiepädagogik“) wird verwandt,

„[...] weil die Kinder- und Jugendarbeit einen Bildungsanspruch im Sinne der Ermöglichung und Unterstützung von Selbstbildung erhebt, hier also die selbsttätige

Aneignung von Demokratie oder Partizipation im Vordergrund steht und nicht eine pädagogische Hinführung dazu“ (Sturzenhecker/Richter 2010: 103).

In diesem Sinne ist die KJA als ein Ort zu verstehen, an dem Demokratie nicht theoretisch vermittelt und gelehrt wird, sondern praktisch gelebt werden soll. An anderer Stelle spricht Sturzenhecker von der Entwicklungsaufgabe, Demokrat:in zu werden (vgl. Sturzenhecker 2016a). Dabei leiten Sturzenhecker und Richter das Potenzial der Demokratiebildung direkt aus den Strukturelementen der KJA (Freiwilligkeit, Offenheit und mangelnde Machtmittel) ab, aus denen das Charakteristikum der Diskursivität folgt:

„Da es kaum institutionelle Vorgaben gibt, müssen die Teilnehmenden und ihre Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder neu miteinander aushandeln, was mit wem wie wozu wann wo geschehen soll. Es wird ein explizites oder (meistens) implizites Arbeitsbündnis hergestellt. Die Diskursivität schafft, ja erzwingt, die Basis für demokratische Aushandlungsprozesse und Entscheidungsverfahren“ (Sturzenhecker/Richter 2010: 107).

Solche diskursiven Prozesse finden nicht in einem ungeregelten Raum statt:

„Jugendarbeit ist keine rein informelle «freie» Aktivität von Jugendcliquen, sondern ein staatlich und kommunal, auch durch freie Träger angebotenes pädagogisches non-formales Setting. Es gibt pädagogische Fachkräfte, Rahmenbedingungen, Regeln und Vorgaben, mit denen sich die TeilnehmerInnen auseinandersetzen müssen“ (ebd.: 108).

Hier treffen Heranwachsende nicht nur auf Gleichaltrige und altersgleiche Gruppen mit ähnlichem sozialen Status, sondern bekommen auch die Möglichkeit, sich mit anderen Personen und ihren Lebenswelten, Ansichten und Problemlagen auseinanderzusetzen. Dabei spielen die Beziehungen zu den hauptberuflich oder freiwillig tätigen Fachkräften eine wichtige Rolle. Es kann sich dabei aber auch um diskursive Prozesse mit Geflüchteten und Personen aus anderen Kulturkreisen handeln, mit Menschen mit Handicaps oder auch mit Personen aus Politik, Verwaltung und/oder des öffentlichen Lebens. Aus solchen Begegnungen können persönliche Kontakte bzw. soziales Kapital im bourdieuschen Sinne (vgl. Bourdieu 1983) entstehen, welches eine Grundlage für das Zusammenleben in einer Kommune ist. Zudem können solche Beziehungen den Handlungsspielraum und das Beziehungsnetz Heranwachsender erheblich erweitern. Insbesondere, wenn Jugendliche sich freiwillig engagieren, bringt das Engagement Begegnungen mit sich, die sie ohne Mitarbeit in der KJA normalerweise nicht haben. Personen, die in ihrer Jugendzeit freiwillig engagiert waren, verfügen über eine Vielzahl von Kontakten im Gemeinwesen sowie über einen größeren Freundeskreis als Nicht-Engagierte (vgl. Düx u. a. 2009).

So erworbene stabile personale Beziehungen wirken unterstützend auf dem Weg in den öffentlichen Raum und eröffnen Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme in den Organisationen und Einrichtungen der KJA selbst, aber auch in politischen Initiativen und Parteien des Gemeinwesens. Soziale Integration erfolgt über die Übernahme von Verantwortung für andere, für Inhalte oder das engagierte Eintreten für eine Überzeugung, für eine Idee (vgl. Düx u. a. 2009; Enquete-Kommission 2002). Auch Nierobisch weist in ihrer Dissertation auf die „Bedeutung der reflektierten Gemeinschaftserfahrung für die Herausbildung einer Haltung gesellschaftlicher Partizipation“ hin (Nierobisch 2016: 369). Sie betrachtet den jugendverbandlichen (hier bündischen) Raum als einen „personalen Raum“, „einen Erfahrungsraum“ mit „abstrakt-symbolischem Charakter“, der insgesamt als „Orientierungsstruktur [...] über die tradierten Normen und die Formen der Ritualisierung, eine subjektive Sinnressource und Wertematrix (vermittelt)“ (ebd.: 272).

Thole verweist auf die integrative Funktion der KJA und deren Bedeutung für das demokratische Gemeinwesen, die „[...] in der Einbindung unterschiedlicher Interessen und Problemlagen, kulturellen und religiösen Orientierungen, Milieus und Lebenswelten und der unterschiedlichen Geschlechter [liegt]“ (Erlermann 2008: 35 mit Bezug auf Thole 2000: 260).

Angesichts sinkenden Interesses an politischen Parteien (vgl. Gille 2015), sinkender Wahlbeteiligungen und dem gleichzeitig zunehmenden Interesse an rechtspopulistischen Ideen auch bei Jugendlichen, scheinen solche Orte des Demokratielernens von besonderer Bedeutung, wobei sich allerdings die Frage stellt, in welchem Maße die KJA entsprechend vorgeprägte Heranwachsende überhaupt mit ihren freiwilligen Angeboten erreichen kann. Dieses Problem teilt sie mit anderen gesellschaftlichen Organisationen. So funktioniert die klassische Einbindung der Bürger:innen in das Gemeinwesen über politische Parteien und Organisationen bei Jugendlichen kaum. Dies hängt mit der Kopplung der Mitgliedschaft an ein Mindestalter zusammen (vgl. BMFSFJ 2017), vor allem aber am geringen Interesse Jugendlicher an solchen Beteiligungsformen. Die 18- bis 32-Jährigen sind nur zu 4% in politischen Organisationen und Parteien aktiv (vgl. Gille 2015: 47). Außerdem haben Jugendliche – und das betrifft, wie Studien zeigen, nicht nur benachteiligte Gruppen – Probleme, die Sprache der Politik überhaupt zu verstehen (vgl. Arnold u. a. 2011). Zu bedenken ist allerdings auch, dass Jugendliche, demografisch gesehen, in eine Minderheitenposition geraten. So stellt der 15. Kinder- und Jugendbericht fest:

„Selbst wenn wir davon ausgehen würden, dass sich alle Jugendlichen der gegenwärtigen Jugendgeneration an den vielfältigen Prozessen einer parlamentarischen Demokratie beteiligen würden, könnten sie – rein quantitativ – keine Mehrheit in einer Abstimmungsfrage erzeugen“ (BMFSFJ 2017: 107).

Dies ist kein Gegenargument zu demokratiefördernden Bildungs- und Partizipationsangeboten in der KJA, relativiert aber die Bedeutung des Feldes und zeigt, dass eine demokratische Jugendbildung allein die Demokratie nicht retten wird.

Sturzenhecker (2016b) stellt die Funktion der offenen KJA als „demokratisches Erfahrungsfeld“ heraus, in dem die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte „Mitglieder einer Entscheidungsgemeinschaft sind, die zusammen entscheidet, umsetzt und verantwortet, was man hier wie zusammen tun und erfahren will“ und spricht vom Jugendhaus als „Gesellschaft im Kleinen“ (ebd.: 84). Dabei geht es der KJA nicht darum, die Subjekte anzupassen, „sondern sie in einen aktiven, mit- und umgestaltenden Bezug zur Gesellschaft [zu] setzen“ (ebd.: 29) und ihnen Erfahrungen mit Prozessen der Partizipation, der kommunalen (Mit-)Entscheidung und -gestaltung zu vermitteln.

Die Jugendeinrichtung ist nicht nur demokratisches Experimentierfeld, sondern gleichzeitig auch aktiver Teil der Kommune. Sie ist von politischen Entscheidungen und öffentlicher Finanzierung abhängig, ist Teil des Sozialraums und vielleicht auch Grund politischer Auseinandersetzungen. Jugendliche an solchen Prozessen zu beteiligen, bedeutet auch, sie mit den Notwendigkeiten und Problemen einer kommunalen Gemeinschaft vertraut zu machen. Gelebte Partizipation muss über die Mitsprache in der Jugendeinrichtung hinausgehen und in den Sozialraum bzw. in die Kommune hineinwirken. Gefragt ist eine

„Öffnung zur Polis, als Integration in das gesellschaftliche und politische Handeln in der Kommune und in ihre demokratische Politik. [...] In diesem Sinne soll Jugendarbeit nicht als pädagogische Insel oder Exklave gedacht werden, sondern als integrierter Teil räumlich-politischer kommunaler Verhältnisse“ (Sturzenhecker 2016b: 92 f.).

Insbesondere für häufig wenig politikaffine, benachteiligte Jugendliche kann eine solche Einbindung in politische Prozesse ein erster Schritt in die kommunale Gemeinschaft sein. Aufgabe der KJA sollte es sein, gerade für solche Heranwachsenden Potenziale der Verantwortungsübernahme, der Partizipation und der politischen Teilhabe zu eröffnen, die letztlich auch zur Integration in die kommunale Gemeinschaft führen.

6.1.5 Bereitstellung von Infrastrukturleistungen

Die KJA erbringt als Institution mit ihren spezifischen Angeboten, Kooperationen und Aktivitäten auf der Ebene des Gemeinwesens, des Sozialraums bzw. des sozialräumlichen Umfelds konkrete Infrastrukturleistungen und ist auch darum „[...] als ein integraler und spezialisierter Bestandteil einer kleinräumigen Inklusionspolitik zu betrachten“ (Rauschenbach u. a. 2010: 261). Sie stellt den Raum zur Verfügung, in dem aus der Perspektive der partizipierenden Kinder und

Jugendlichen „vielfältige Aneignungsprozesse des jeweiligen sozialräumlichen Umfelds befördert“ und aus der Perspektive des Gemeinwesens „sozialräumliche kind- und jugendgemäße Ausdrucksformen in urbane Strukturen bzw. Lebensräume integriert“ (ebd.) werden können.

Die KJA bietet demnach Freiräume für Aneignungsprozesse, wirkt aber auch mit, durch Vernetzung und Kooperation Unterstützungsstrukturen für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu entwickeln. Netzwerke mit Schulen, der Jugendhilfe, der Sozialarbeit oder kommunalen Einrichtungen tragen dazu bei, die Interessen dieser Heranwachsenden zu vertreten, Zugangsbarrieren abzubauen und notwendige Unterstützungsleistungen zu entwickeln. So kann etwa die offene KJA allein durch Vorhalten ihrer Räume und Vernetzungsstrukturen einen wichtigen Beitrag bei der Aufnahme von Geflüchteten in die Kommunen leisten und Inklusionsleistungen – insbesondere für die vielen Kinder und Jugendlichen – in einem ihnen zumeist völlig fremden Sozialraum erbringen (vgl. Deinet u. a. 2017: 12).

Auf diese Anforderung ist nicht nur pädagogisch reagiert worden, sondern auch mit der Bereitstellung von Räumen in Sportstätten und Jugendeinrichtungen für die Erstaufnahme von Geflüchteten.

Mit Blick auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen spricht Meyer von einer Doppelfunktion der KJA:

„Sie muss einerseits versuchen, die Teilnahme dieser Kinder und Jugendlichen an ihren Angeboten und Dienstleistungen zu erleichtern, andererseits ist sie aber auch aufgefordert, die Beteiligungsmöglichkeiten dieser Personengruppe kommunalpolitisch zu stärken [...]. Es geht kurz gesagt um den Aufbau inklusiver Strukturen innerhalb der Einrichtungen und Organisationen, genauso aber auch um Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Sozialraum. Damit kommt ihr nicht nur eine Moderationsfunktion «nach innen» (d. h. gegenüber anderen Besucher/innen oder Teilnehmer/innen), sondern auch eine Bildungsfunktion «nach außen» (Sensibilisierung der Bevölkerung, anwaltschaftliche Funktion, usw.) zu“ (Meyer 2016: 23).

6.2 Forschungsstand

Zwar ist Integration/Inklusion eines der auch sozialwissenschaftlich am meisten diskutierten Themen der letzten Jahre, doch bezieht sich dies, was die wissenschaftliche Betrachtung angeht, kaum auf das Feld der KJA. So schreiben Frey und Dubiski 2016:

„Der bundesdeutsche Forschungs- und Diskussionsstand zu Inklusion im Feld der Jugendförderung ist im Vergleich zum schulischen Diskurs als marginal zu bezeichnen. Für die politische und öffentliche Diskussion ist es darüber hinaus kennzeichnend,

dass sie sich vor allem auf Menschen mit Behinderungen bezieht und dass auf die Unterscheidung zwischen «Integration» und «Inklusion» Bezug genommen wird, in der ein weitreichender Paradigmenwechsel gesehen wird“ (Frey/Dubiski 2016: 273).

Auch die AGJ bemerkt noch im Juni 2019 zur Inklusion von jungen Menschen mit Behinderungen:

„Es gibt kaum empirische Befunde dazu, inwiefern die Ziele der Jugendarbeit – junge Menschen bei der Entwicklung einer selbstständigen Persönlichkeit zu begleiten, demokratisches Bewusstsein zu fördern und die Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu erreichen – in der Praxis auch auf junge Menschen mit Behinderungen abzielen. Vereinzelt liefern Studien hier Anhaltspunkte. Aber eine vertiefte Befassung mit Inklusion in der Jugendarbeit ist bislang nicht erfolgt“ (AGJ 2019: 7 f.).

Zuvor hatte die Kommission des 15. Kinder- und Jugendberichts bereits festgestellt, dass es zur Lebenslage und zur Frage, wie Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen Entwicklungsaufgaben bewältigen, kaum Studien gibt (vgl. Peucker u. a. 2019; BMFSFJ 2017).

In den aktuellen Jugendstudien wird das Thema der sozialen Integration Heranwachsender in die Gesellschaft in Teilaspekten betrachtet. So wird in der Shell Jugendstudie ein Fokus auf politische Teilhabe gelegt (vgl. Ilg u. a. 2014; Albert u. a. 2020), während in der SINUS Jugendstudie von 2016 Integration in Verbindung mit Nationalität, Migrationshintergrund, Flüchtlingen und Asyl thematisiert wird (vgl. Calmbach u. a. 2016). Der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS) 2014 greift ebenfalls die Integration im Zusammenhang von Migration auf und verweist in seinen Ausführungen auf eine vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlichte Analyse, wonach engagierte Migrant:innen wichtige gesellschaftliche Aufgaben übernehmen und somit Engagement als Zeichen von Integration verstanden werden sowie freiwilliges Engagement auch ein Weg zu Teilhabe und Mitgestaltung der Gesellschaft sein kann (vgl. Simonson u. a. 2017).

Dazu, inwiefern die Angebote der KJA auch von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung genutzt werden, liegen inzwischen einige empirische Ergebnisse vor (vgl. Ilg u. a. 2014; Meyer 2016; Seckinger u. a. 2016a; Voigts 2015). Sie alle kommen zu dem Schluss, dass mindestens die Hälfte der Angebote der KJA auch von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung genutzt werden (vgl. Voigts 2013; Seckinger u. a. 2016a). Insgesamt zeigt sich bei der Durchsicht der Literatur zur aktuellen empirischen Forschung, dass sich deren wissenschaftliche Perspektive auf eine Engführung vorrangig auf zwei Teilgruppen richtet: Kinder und Jugendliche mit Behinderung und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Weniger in den Blick genommen werden

die Integrationsleistungen der KJA bei der Förderung anderer Teilgruppen bzw. für alle Heranwachsenden (vgl. Rauschenbach u. a. 2010).

Dass die KJA gesamtgesellschaftlich oft nicht im Zentrum des Interesses steht, wenn es um Fragen der Integration geht, kann auch daran festgemacht werden, ob und wie ihre Integrationsleistungen in Berichten und Publikationen aus jugendarbeitsfernen Bereichen berücksichtigt werden. Analog zu den Bildungsberichten, in denen die Bildungsleistungen der KJA in der Regel nur ein Schattendasein führen, spielen sie auch in Berichten zur Integration kaum eine Rolle, etwa im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Verwirklichung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Voigts 2015) sowie im 11. und 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016, 2019). Auch im Gutachten „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ des Aktionsrats Bildung (2020), das sich auch in seinem Aufbau am formalen Bildungssystem – von der frühen Bildung bis zur Hochschul- und Weiterbildung – orientiert, spielt die KJA keine Rolle (vgl. vbw 2020). Unter gemeinnütziger Arbeit wird nur das schul- oder studiumsbezogene „Service-Learning“ verhandelt.

Ähnlich wie in der Bildungsberichterstattung dürfte dieses Ausblenden der KJA mit dem Fehlen belastbarer Daten und einem einseitigen Blick auf das formale Bildungssystem zusammenhängen. Auch im Arbeitspapier der Robert-Bosch-Stiftung „Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung“, in dem es auch um die Teilhabe und das freiwillige Engagement Geflüchteter geht, kommen die KJA und ihre Leistungen in diesem Bereich nicht vor (vgl. Linnert/Berg 2016). Dies gilt auch für eine Handreichung der Friedrich-Ebert-Stiftung zur Integrationspolitik für Kommunen (vgl. Kühn 2018).

Einen guten Überblick über den Forschungsstand zu Inklusion im Feld der Jugendförderung geben Frey und Dubiski (2016). Ein geschichtlicher Abriss der Inklusion im Bildungswesen und ihrer Forschung findet sich bei Platte (vgl. Platte 2016). Ein Überblick über empirische Forschungsarbeiten im Bereich der politischen Bildung, die relevante Ergebnisse, auch über den Bereich der KJA hinaus, zum Thema „Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten“ erbracht haben, enthält das Jahresheft der Transferstelle für politische Bildung (2016).

6.2.1 Übergreifende Studien zur Integration

Im Rahmen seiner Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“ mit dem Titel „Inklusion von Menschen mit Behinderung in der KJA sowie der

Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg“ hat Meyer eine empirische Studie vorgelegt. Auf Grundlage einer Online-Erhebung (N=570) im Jahr 2015 wurde eine landesweite Bestandserhebung der Praxis von Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Einrichtungen der KJA/Jugendsozialarbeit durchgeführt. Außerdem wurden 45 ausgewählte Akteure vertiefend interviewt und drei Fallstudien aus den Bereichen Jugendkulturarbeit, offene KJA und Sportförderung umgesetzt (vgl. Meyer 2016). Die Ergebnisse der empirischen Befragungen zeigen,

„[...] dass die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Einrichtungen und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit zwar durchaus gegeben, aber noch keine flächendeckende Selbstverständlichkeit ist“ (ebd.: 110).

Bei 73 % der befragten Einrichtungen/Organisationen nehmen auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung an den Angeboten teil. Dabei handelt es sich in erster Linie um Heranwachsende mit Lernbehinderungen und psychischen Erkrankungen, seltener um Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen oder Sinnesbeeinträchtigungen (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche mit Behinderung partizipieren besonders häufig an Angeboten aus den Bereichen künstlerisch-musische Bildung, Tagungshäuser und Jugendbildungsstätten, Jugendberufshilfe sowie der offenen Arbeit. Die Auswertungen verdeutlichen auch, dass ihre Teilnahme in den Handlungs- und Tätigkeitsfeldern höher ist, die sich auf freizeit- und kulturpädagogische Aktivitäten und damit auch auf Aktivitäten ohne (Einzel-)Leistungsbezug und mit einer gewissen Ergebnisoffenheit beziehen. Große Einrichtungen/Organisationen mit entsprechenden personellen Ressourcen haben eher Nutzer:innen mit Behinderung als kleinere Einheiten. Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme ist die fehlende Nachfrage. Dies geben 86 % aller Einrichtungen ohne Nutzer:innen mit Behinderung an. Etwa ein Drittel benennt die fehlende Barrierefreiheit als Grund. Nur 15 % der befragten Einrichtungen und Organisationen bewerben alle ihre Angebote aktiv für Personen mit Behinderung; weitere 25 % tun dies für einen Teil der Angebote. 60 % verfolgen keine aktive Werbestrategie (vgl. ebd.: 111 ff.).

Deutlich wird auch, dass Angebote insbesondere dort gemacht werden, wo zu Planung, Gestaltung und Durchführung hauptberufliche Fachkräfte vorhanden sind. Mit Freiwilligen wird zwar im Team zusammengearbeitet, „[...] einer ausschließlichen Betreuung durch Ehrenamtliche begegnen die befragten Personen aber mit deutlicher Skepsis“ (ebd.: 113). Wie auch andere Studien zeigen, scheinen sich nach Meinung der befragten Einrichtungen und Organisationen kreative, handwerkliche und musikalische Angebote, Spiel, Sport, Bewegung, Erlebnispädagogik, Theaterpädagogik, Zirkuspädagogik, Tanz sowie Natur, Tiere, Umwelt und Ferienfreizeiten inhaltlich besonders zu eignen (vgl. ebd.: 113). Hier

unterscheiden sich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen allerdings kaum von Gleichaltrigen ohne Handicap.

Insgesamt wird festgestellt, dass sich die Berührungspunkte der KJA zum Themenbereich Inklusion und Behinderung auf Grundkenntnisse beschränken und häufig auf Kooperationen mit Sonder- und Förderschulen bzw. Einrichtungen der Behindertenhilfe basieren. Die Durchführung eigener Veranstaltungen oder die Teilnahme der Mitarbeitenden an Veranstaltungen und Schulungen sind hingegen relativ selten (vgl. ebd.: 114).

Die wichtigsten Herausforderungen für die Zukunft werden vor allem im Hinblick auf personelle, räumliche und ökonomische Ressourcen gesehen. Die (noch) mangelnde Nachfrage seitens der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bzw. die mangelnde Erreichbarkeit dieser Gruppe mit herkömmlichen Werbestrategien werden ebenfalls genannt. Demgegenüber spielen „Barrierefreiheit, Berührungspunkte oder mangelndes Wissen bzw. fehlende Kompetenzen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen [...] eine geringere Rolle“ (ebd.: 116).

Eine Studie, die sich zwar nicht gezielt mit der KJA beschäftigt, aber der Rolle des freiwilligen Engagements bei der Entwicklung benachteiligter Wohnquartiere nachgeht, wurde vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung vorgelegt. Untersucht wird,

„[...] inwieweit das bürgerschaftliche Engagement zur Entwicklung sozial benachteiligter Quartiere beitragen kann, welcher Stellenwert dem freiwilligen Engagement insbesondere in den Bereichen Bildung und Integration zukommt, welche Faktoren die Erschließung der Engagementpotenziale aller Bevölkerungsgruppen begünstigen und wie insbesondere das Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund gestärkt werden kann“ (BBSR 2015: 5).

Hierzu wurden in einer repräsentativen Online-Befragung 115 Freiwilligenorganisationen befragt, die zum Befragungszeitpunkt 2013/14 in Gebieten des Städtebauförderprogramms „Soziale Stadt“ aktiv waren. Hinzu kamen leitfadengestützte (Telefon-)Interviews mit etwa 20 Vertreter:innen von Dachorganisationen, Multiplikatoren aus Stadtverwaltungen, Freiwilligenorganisationen, Trägern der Wohlfahrtspflege, Quartiersmanagement, Stiftungen und Wissenschaft sowie Gesprächsrunden mit Freiwilligen und Akteuren aus innovativen Projekten. Hiernach richten sich die Angebote der Freiwilligenorganisationen überwiegend an die gesamte Wohnbevölkerung, aber je zu einem Drittel auch an Senioren, Kinder und Jugendliche sowie Menschen mit Migrationshintergrund als besondere Zielgruppen. Arbeitslose werden von einem Viertel der Befragten als Zielgruppe angegeben.

„Förderung des nachbarschaftlichen Miteinanders, die Verbesserung der Bildungschancen vor Ort sowie die Verbesserung der Integration und der Teilhabechancen von

Migranten [wird] mit Abstand als am Wichtigsten bewertet. Mehr als achtzig Prozent der Befragten bezeichnen das Engagement in diesen Bereichen als außerordentlich oder sehr wichtig“ (ebd.: 6).

Als besonders wichtig werden funktionierende Netzwerke und Kooperationsbeziehungen, besonders mit den Bildungseinrichtungen, hervorgehoben.

„Zu den Faktoren für eine gelingende Kooperation zwischen Freiwilligenorganisationen sowie Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in sozial benachteiligten Gebieten werden erstens «weiche Faktoren» wie persönliche Kontakte, Verlässlichkeit und Kontinuität, gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung, zweitens «strukturelle Bedingungen» wie professionelle Strukturen in Freiwilligenorganisationen und Bildungseinrichtungen, personelle und finanzielle Mittel, Räume und Zeitressourcen, Begleitung und Qualifizierung der Ehrenamtlichen sowie drittens die Ausrichtung der Engagementförderung auf einzelne Zielgruppen (bedarfsorientierte Angebote, Partizipation der Zielgruppen, Beteiligung der Engagierten an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen) gerechnet“ (ebd.: 6).

Als Gelingensbedingungen für ein freiwilliges Engagement in sozial benachteiligten Quartieren werden vier Faktoren benannt: 1) Hohe Identifikation der Bewohner:innen mit dem Quartier, 2) sozialräumliche/stadtteilbezogene Angebote und Dienstleistungen, 3) Strukturen und Netzwerke der Engagementförderung sowie 4) Merkmale des Quartiers (vgl. ebd.: 7). Die Studie stellt auch fest, dass Menschen mit Migrationshintergrund von Freiwilligenorganisationen in den benachteiligten Quartieren zwar weniger erreicht werden als Menschen ohne Migrationshintergrund, dieses Merkmal aber eine geringere Bedeutung für das Engagement hat als die Merkmale Alter, Bildungsniveau oder Geschlecht. Für die KJA sind solche Ergebnisse insofern von Interesse, als dass sie sich auch als Netzwerker in Sozialräumen, als Bereitsteller von Infrastruktur versteht. So wurden in den Modellprojekten, in denen sich Akteure der KJA aktiv an der Gestaltung von kommunalen Bildungslandschaften beteiligten, ähnliche Erfahrungen gemacht (vgl. Sass 2014, 2015).

In einer Studie zur Inklusion in kommunalen Bildungslandschaften, die Akteure dieser Bildungslandschaften mittels fotogestützter Gruppeninterviews und zusätzlich Teilnehmende einer Weiterbildung in Telefoninterviews befragte, zeigen Budde u. a., dass es weniger um die richtigen Methoden zur Umsetzung von Inklusion geht, sondern dass

„[...] vielmehr [...] eine reflexive, theorieaffine «Haltung» vonnöten [ist], die gleichzeitig der Tatsache gewahr ist, dass pädagogisches Handeln (bildungs-)politische Prozesse nur bedingt kompensieren kann“ (Budde u. a. 2016: 126).

Studien aus der kulturellen KJA zeigen, dass letztendlich der gemeinsame Schaffensprozess und das Produkt dieser Arbeit integrierend wirken. Sauer, die Inklusion aus jugendkultureller Perspektive untersucht hat und hierzu Interviews mit Expert:innen und Jugendlichen verschiedener Herkunft und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aus einem Bandprojekt geführt hat, schreibt im Fazit ihrer Studie:

„Inklusion funktioniert aus jugendkultureller Perspektive anders als aus musikpädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive intendiert. Für in musikalischen Inklusionsräumen agierende Jugendliche verschiedener Herkunft und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind andere Kriterien handlungsleitend als die, die ihnen von außen zugeschrieben werden. Primär geht es ihnen um eine gelingende musikalische Interaktion, in die sie sich entsprechend ihrer subjektiven Vorlieben und Fähigkeiten einbringen können. Es geht um ein gemeinsames Aushandeln und Erproben von Ausdrucksmöglichkeiten und nicht zuletzt um die Freude an der gemeinsamen Aktion: Indem sie etwas tun, was sie cool finden, sind sie auch selbst cool“ (Sauer 2014: 63).

6.2.2 Studien zur offenen Kinder- und Jugendarbeit

Auch in der offenen KJA hängen die Nutzung der Einrichtungen und die Zusammensetzung ihrer Besucher:innen von ihrer räumlichen Lage, ihren Konzepten, ihrer Ausstattung und vor allem vom Personal ab. Befunde von Deinet u. a. bestätigen die Beobachtung vieler Studien, nach denen Heranwachsende aus einkommensschwachen Haushalten die offenen Einrichtungen stärker nutzen als andere. Deinet u. a. haben für NRW einen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den Stammesbesucher:innen von durchschnittlich 38 % errechnet (Großstadt: 40 %, Mittelstadt: 41 %, Kleinstadt: 40 %, Landkreis: 24 %). 13 % der Gruppe sind körperlich, geistig oder seelisch beeinträchtigt und 37 % der Stammesbesucher:innen kommen aus Familien mit Bezug von Leistungen nach SGB II.

Eine im Rahmen des DJI-Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ durchgeführte Studie von Seckinger befragt bundesweit Jugendzentren (1.115 Einrichtungen) zur Teilnahme von Jugendlichen mit Behinderung an ihren Angeboten (vgl. Seckinger 2014). Hier geben knapp 60 % der befragten Jugendeinrichtungen an, dass sie auch Besucher:innen mit Behinderung haben. Dabei spielt die Teilnahme am offenen Bereich die größte Rolle (wird von knapp 37 % der Einrichtungen genannt, die von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen genutzt werden), gefolgt von Ferienfreizeiten oder Ausflügen (knapp 25 %) und Kreativangeboten (20 %). Ausschlaggebend für die Teilnahme ist außerdem

Barrierefreiheit, die gleichzeitig eine Signalwirkung für die Gruppe der jungen Menschen mit Beeinträchtigung hat. Förderlich wirkt auch das Vorhandensein von hauptberuflichen Fachkräften. Ein interessantes Ergebnis der Studie bezieht sich auf Einrichtungen mit besonderen Inklusionsfachkräften. Dort, wo diese Einrichtungen spezielle Angebote für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen machen, geht deren Teilnahme besonders an den offenen Angeboten zurück. Dies widerspricht streng genommen dem Gedanken der Inklusion (vgl. ebd.).

In einer wissenschaftlichen Begleitforschung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Hamburg und Holzminden sind Angebote zur Qualifizierung von Mitarbeitenden von Einrichtungen der offenen KJA erarbeitet sowie diese in ihren inklusiven Entwicklungen konzeptionell begleitet worden. Das Forschungsprojekt (2015-2017) basiert auf 13 offenen, leitfadengestützten Interviews mit Projektbeteiligten auf der Ebene der hauptberuflich Verantwortlichen der beteiligten Träger.

„Im Ergebnis sind Angebote weiter- oder neu entwickelt worden, die Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen eine Teilnahme an Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen“ (Voigts 2019: 332).

Auf Grundlage der wissenschaftlichen Begleitforschung wird benannt, was die offene KJA aus Sicht ihrer Akteure in den Einrichtungen benötigt, um Inklusion zu verwirklichen. Wichtige Punkte sind: neue Formen der internen und externen Vernetzung, ausreichend Personalressourcen und finanzielle Planungssicherheit, fachliche Unterstützung von Diensten der Behindertenhilfe, Ideen für den Zugang zu – und Umgang mit – Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen, Möglichkeiten der Weitergabe und Verstetigung von neuen Erfahrungen und neuem Wissen, barrierefreie Angebotsorte und Unterstützung aus Politik und öffentlicher Verwaltung. Außerdem wird eine geregelte, strukturelle Finanzierung von Assistenzen für die KJA für beteiligte junge Menschen mit Beeinträchtigungen vorgeschlagen (vgl. ebd.: 337).

In einer 2014/15 durchgeführten Studie in den offenen Jugendeinrichtungen der Stadt Wien (vgl. Scheitz u. a. 2016) war es Ziel, die Häufigkeit und die Ausprägungen von Abwertungen und Selbstaufwertungen von Jugendlichen empirisch zu untersuchen und mögliche Ursachen und Hintergründe zu durchleuchten. In der quantitativen und qualitativen Studie wurden insgesamt 401 standardisierte Interviews mit Nutzer:innen von 30 Einrichtungen zwischen 14 und 24 Jahren geführt. Zusätzlich wurden 20 zufällig ausgewählte Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren vertiefend interviewt. In den Befragungen geht es um abwertende Einstellungen und Autoritarismus bei Jugendlichen, die zum Teil selbst Abwertungserfahrungen gemacht haben; aber auch um Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven, multiple Identitäten, Zugehörigkeiten und

Diskriminierungserfahrungen, die Bedeutung und Rolle von Bezugspersonen, die Bedeutung von Religiosität und die Gefährdung durch islamisch begründete Radikalisierung sowie um die Bedeutung der Jugendeinrichtungen für die Befragten. Zusammenfassend ziehen die Autor:innen den Schluss:

„Die Daten der Studie bestätigen, dass ein Teil der NutzerInnen der Jugendeinrichtungen stark bedenkliche Einstellungen vertritt sowie die Beobachtung, dass die Religion vor allem für muslimische Jugendliche jugendkulturelle Züge angenommen hat, die von fundamentalistischen Gruppierungen instrumentalisiert werden“ (ebd.: 162).

Im Weiteren heißt es aber auch:

„Es mag mitunter stutzig machen, dass auch Jugendliche, die sehr streng religiöse und extreme Einstellungen vertreten, sich gleichzeitig gerne und häufig in einer durch Diversität und Offenheit auszeichnenden Einrichtung aufhalten. Doch gerade die auf Freiwilligkeit basierende Offenheit, für welche die Jugendarbeit eintritt, sowie die vertrauensvolle Beziehung, die durch die Daten belegt wird, stellen wichtige Ressourcen dar, die für die Präventionsarbeit mit radikalierungsgefährdeten Jugendlichen nötig ist. Dass die Jugendlichen sich von den JugendarbeiterInnen verstanden und wertgeschätzt fühlen, gibt diesen die notwendige Authentizität dafür, das Thema Abwertung und islamisch begründete Radikalisierung auf Augenhöhe mit dem Jugendlichen aufzuarbeiten“ (ebd.: 162).

Die offene KJA wird als ein Seismograf beschrieben, der desintegrative Tendenzen bei Jugendlichen frühzeitig erkennen kann, gleichzeitig verfüge diese aber auch über „[...] wichtige Kompetenzen und Voraussetzungen diesen Herausforderungen präventiv und entschärfend zu begegnen“ (ebd.: 163).

In einer kleinen Studie hat Deinet (2016) den Umgang der offenen KJA mit Geflüchteten untersucht. Mit teilnehmender Beobachtung (bundesweite Rundreise zu Projekten) und 20 Interviews mit Fachkräften vor allem aus Einrichtungen und Projekten in NRW geht er der Frage nach: „Wie können die konzeptionellen Muster der OKJA in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien transferiert oder auch verändert werden?“ Im Zentrum seiner Untersuchung steht die Fragestellung, inwieweit die offene KJA in der Flüchtlingsarbeit auf „bewährte aktuelle konzeptionelle Bausteine“ wie die Strukturprinzipien „freiwillige Teilnahme, wechselnde Teilnahme, unterschiedliche Teilnehmer/innen, offene Ziele, Inhalte [und] Arbeitsweisen, geringe institutionelle Macht, Diskursivität, Beziehungsabhängigkeit, Haupt-/Ehrenamtlichkeit“ (Sturzenhecker 2015; zit. n. Deinet 2016: 150) zurückgreifen kann oder diese weiterentwickeln bzw. neue Muster entwickeln muss. In seiner Gesamteinschätzung kommt Deinet zu dem Ergebnis, dass die offene KJA durch Niedrigschwelligkeit, breites Methodenrepertoire, sozialräumlich unterschiedlich ausgerichtete Konzepte

„eine wichtige Funktion in der Inklusion der neuen Zielgruppen“ haben kann (ebd.: 159). Er gibt aber zu bedenken, dass vielen Geflüchteten ähnliche Einrichtungen nicht bekannt sind und den Nutzer:innen erst nahegebracht werden müssen. So fällt es ihnen u. a. schwer zu glauben, dass die Angebote kostenfrei sind; auch das Berufsbild der Jugendarbeiter:innen ist häufig unbekannt. Dies gilt auch für Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung. Der Besuch von Angeboten der offenen KJA kann auch als Aneignung von Sozialraum betrachtet werden. Dies ist für Geflüchtete wichtig, wird allerdings – bei unsicherem Aufenthaltsstatus und drohenden Verlegungen in andere Unterkünfte – stark beeinträchtigt. Auch der Aufbau konstanter Beziehungen wird so erschwert. Mädchen und junge Frauen sind aufgrund kultureller und religiöser Prägungen ihrer Familie seltener in den Einrichtungen zu finden. Da in vielen der Herkunftsländer Jugend als psychosoziales Moratorium weitgehend unbekannt ist, muss außerdem erklärt werden, warum bestimmte Angebote nur für Kinder und Jugendliche und nicht für Erwachsene vorgehalten werden. In diesem Kontext schlägt Deinet vor:

„Wenn man also Räume für Jugendliche schaffen will, so scheint es in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zum Teil notwendig zu sein, besondere Angebote auch für die Erwachsenen zu machen, um die Freiraumfunktion der Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche herstellen zu können“ (ebd.: 158).

An solchen Stellen verflüssigen sich die Grenzen zwischen KJA und Sozialer Arbeit und es liegt bei den Akteuren und Trägern der Einrichtungen, hier gute und pragmatische Konzepte zu entwickeln, die auch die Gruppe der Stammesbesucher:innen nicht aus dem Auge verlieren.

Davon ausgehend, dass das Handlungsfeld der offenen KJA vorwiegend Kinder und Jugendliche erreicht, die aus benachteiligten, bildungsfernen Schichten stammen und diese einem höheren Risiko ausgesetzt sind, abweichend zu handeln, geht Schmidt (2013) der Frage des Umgangs von Professionellen mit Normabweichungen nach. Dabei geht es u. a. darum, wie diese abweichendes Handeln als Anlass nutzen, um Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich allgemeine und institutionenspezifische Handlungserwartungen zu vermitteln. Hierbei benennt er zwei zentrale Fragen: „Geben Professionelle gegenüber den Adressatinnen und Adressaten Handlungserwartungen zu erkennen?“ Und: „Nutzen sie zur Unterstützung dieser Handlungserwartungen Sanktionen?“ (ebd.: 373). Um konkrete Interaktionen zwischen Professionellen und Adressat:innen zur Konstitution sozialer Normen in den Einrichtungen zu beobachten, nutzt er ethnografische Methoden und konstatiert:

„Bei diesen Interaktionen, in denen soziale Normen durchgesetzt werden sollen, wird eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen Professionellen und Besucherinnen und Besuchern deutlich, indem erstere eine konkrete Position hinsichtlich ihrer

Handlungserwartungen beziehen, an der sich die letzteren abarbeiten können [...]. Die Asymmetrie wird auch hinsichtlich eines Machtgefälles, soziale Normen durchsetzen zu können, sichtbar“ (ebd.: 373).

Im Ergebnis stellt Schmidt einen Zusammenhang zwischen vorhandenen Handlungsmustern und konsistentem Handeln der Professionellen und der Akzeptanz von Normen bei den Nutzer:innen fest.

„Das Fehlen eines Handlungsmusters bzw. das heterogene Vorgehen der Fachkräfte [...] kann [...] eine Bedingung sein, warum die Besucherinnen und Besucher innerhalb der Einrichtung normabweichender handeln“ (ebd.: 377).

6.2.3 Studien zur verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit

„Wenn man davon ausgeht, dass sich die verbandliche Jugendarbeit prinzipiell an alle jungen Menschen richtet, dann erscheint es schon alleine deshalb folgerichtig, dass die interkulturelle Öffnung der Jugendverbände zum Thema wird und dass gefordert wird, junge Menschen mit einem Migrationshintergrund müssten in der verbandlichen Jugendarbeit – wenn auch nicht unbedingt in jedem einzelnen Verband – repräsentiert sein“,

schreibt Peucker (Peucker 2010: 531) in einem Beitrag, der sich mit der interkulturellen Öffnung der Jugendverbandsarbeit beschäftigt. Er stellt Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Jugendverbänden vor, die im Rahmen des DJI-Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ durchgeführt wurde. Untersucht wurde u. a., „[...] wie sich Jugendverbände auf der örtlichen Ebene zum Thema der interkulturellen Öffnung stellen und welche Motive für – und Vorbehalte gegen – eine interkulturelle Öffnung sie haben“ (ebd.: 532). Bei der DJI-Jugendverbands-erhebung handelt es sich um eine bundesweite, schriftliche Befragung bei Jugendverbänden, die auf der örtlichen Ebene aktiv sind (N=352), die eine Vielzahl von Themen in den Blick nimmt und sich auf die „Institution“ Jugendverband bezieht. Auch wenn die Studie selbst bereits in den Jahren 2007/08 durchgeführt wurde, sollen aufgrund ihrer Sonderstellung im verbandlichen Bereich hier einige Ergebnisse vorgestellt werden.

Peucker benennt drei Formen der Öffnung von Jugendverbänden:

„Erstens ist damit die Öffnung der «etablierten» Jugendverbände für Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund gemeint, und zwar in dem Sinn, dass mehr Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund als Nutzer/innen der Angebote erreicht werden und als Ehrenamtliche oder als Mitglieder im Verband aktiv werden. Interkulturelle Öffnung kann zweitens bedeuten, dass «etablierte»

Jugendverbände mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten. Die Verankerung von Migrantenselbstorganisationen in den Strukturen der verbandlichen Jugendarbeit und somit auch ihr Zugang zu den bestehenden Förderstrukturen sind eine dritte Dimension interkultureller Öffnung“ (ebd.: 532f.).

Die Ergebnisse zeigen, dass zum Erhebungszeitpunkt Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in vielen Jugendverbänden unterrepräsentiert sind. Ein Fünftel der Jugendverbände in Westdeutschland hat keine Mitglieder mit Migrationshintergrund, bei fast der Hälfte der Verbände liegt ihr Anteil unter 5 %. Nur in knapp einem Drittel der westdeutschen Verbände haben mindestens 5 % oder mehr ihrer Mitglieder einen Migrationshintergrund. In Ostdeutschland hat gut die Hälfte der Verbände keine Mitglieder mit einem Migrationshintergrund, bei weiteren 37 % liegt ihr Anteil bei unter 5 % (vgl. ebd.: 533).

Auch unter den freiwillig Engagierten/Ehrenamtlichen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert.

„Lediglich in einer Minderheit der Verbände weiß man, dass und wie viele Ehrenamtliche mit einem Migrationshintergrund aktiv sind, und nicht einmal bei einem Fünftel liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 5 % oder mehr. [...] In nur 14 % der Verbände sitzt mindestens eine Person mit Migrationshintergrund im Vorstand und nur in 6 % der Verbände ist Personal mit Migrationshintergrund beschäftigt.“ (ebd.: 535).

Zwar geben die Verbände an, sich mit dem Thema „interkulturelle Öffnung“ zu beschäftigen, doch berichten nur 5 % der Verbände von einer Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen (vgl. ebd.: 536). Wenn 84 % der befragten Jugendverbände den Satz „Interkulturelle Öffnung ist keine Aufgabe für den Verband, weil...“ mit „sowieso alle mitarbeiten können, die wollen“ vervollständigen (ebd.: 537), könnte dies als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ für die Akteure der Jugendverbandsarbeit keine wichtige Rolle spielt. Außerdem dürfte die aus vielen Studien hinreichend bekannte Mittelschichtorientierung der verbandlichen KJA dazu führen, dass aufgrund anderer, zusätzlicher Exklusionsmerkmale, wie ökonomische Stellung und Bildung, Jugendliche mit Migrationshintergrund tendenziell eher ausgeschlossen werden.

Auch die Studie zu Jugendringen des DJI-Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ widmet sich den Themen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von Menschen mit Behinderungen in den Vereinen und Verbänden und den Jugendringen selbst. Zur Frage der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. deren Organisationen wurden die Jugendringe in der Erhebung gefragt, ob auch Verbände/Organisationen, die überwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund organisieren

(z. B. VJM, MJSO), Mitglied im Jugendring sind und um welche Organisationen es sich dabei handelt (vgl. Peucker u. a. 2019). Hiernach hat sich der Anteil der Kreis- und Stadtjugendringe, in denen auch Verbände/Organisationen Mitglied sind, die überwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund organisieren, erhöht:

„Im Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte 2004, 2010 und 2015 wird deutlich, dass sich der Anteil der Jugendringe mit Mitgliedsorganisationen, die überwiegend junge Menschen mit einem Migrationshintergrund organisieren, zwischen 2004 und 2015 von 28 auf 39 Prozent deutlich erhöht hat [...]. Im Jahr 2015 sind es unter den Stadtjugendringen gut zwei Drittel (69%), die solche Organisationen zu ihren Mitgliedern zählen, während dies bei 31 Prozent der Kreisjugendringe der Fall ist“ (ebd.: 69).

Zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen wurden die Jugendringe dazu befragt, ob und wie sie darauf hinweisen, dass ihre Angebote und Aktivitäten für alle Kinder und Jugendlichen offenstehen, welche Aktivitäten sie entfalten, um die Idee der Inklusion auch bei den Mitgliedsorganisationen zu fördern, ob Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen Angebote der Jugendringe nutzen, ob die Jugendringe dafür eine zweckgebundene Förderung erhalten, ob es Angebote und Aktivitäten der Jugendringe gibt, die keine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung erlauben und welche Gründe hierfür gesehen werden (vgl. ebd.: 76). Bei 42 % der befragten Jugendringe nehmen auch Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung an ihren Angeboten und Aktivitäten teil, während immerhin 29 % der Jugendringe angeben, dies nicht zu wissen, wobei letzteres sowohl auf fehlende Informationen als auch auf eine Haltung zurückzuführen sein kann, „[...] nicht zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung differenzieren zu wollen“ (ebd.: 78 f.). Immerhin 40 % der Jugendringe, die mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung zu tun haben, berichten, dass sich ihre Anzahl im vergangenen Jahr erhöht hat. 4 % geben an, dass sich die Anzahl verringert hat und bei 56 % ist die Anzahl unverändert geblieben (vgl. ebd.: 80).

Deutliche und signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Unterscheidung nach Jugendringen mit und ohne hauptamtlichem Personal. So befassen sich Jugendringe mit hauptamtlichem Personal signifikant häufiger im Rahmen ihrer Gremienarbeit mit dem Thema der interkulturellen Öffnung (mit Hauptamtlichen: 32 %, ohne Hauptamtliche: 10 %) und mit der Situation und/oder der Arbeit mit Geflüchteten (mit Hauptamtlichen: 33 %, ohne Hauptamtliche: 9 %) als Jugendringe, die ohne hauptamtliches Personal arbeiten (vgl. ebd.: 70). Ist hauptamtliches Personal vorhanden, nehmen auch Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung wesentlich häufiger an Angeboten bzw. Aktivitäten von Jugendringen teil (50 % vs. 24 %) (vgl. ebd.: 79). Auch der Anteil der Jugendringe, deren Angebote nicht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen

genutzt werden können, ist bei denen ohne hauptberufliches Personal (38 %) signifikant höher als bei denen mit (20 %) (vgl. ebd.: 80).

Das Forschungsprojekt „Interkulturelle Öffnung in der verbandlichen Jugendarbeit – Stand, Möglichkeiten und Hindernisse der Realisierung“ wurde von 2008 bis 2010 von der Fachhochschule Köln und dem DJI e. V. durchgeführt und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ gefördert (vgl. Otremba u. a. 2011). Im Zentrum des Projekts steht die Frage, wie die Jugendverbandsarbeit Konzepte der interkulturellen Öffnung entwickelt und umsetzt. Dabei richtet sich der Blick auf interkulturell orientierte Projekte, Initiativen und Aktivitäten auf der örtlichen Jugendverbandsebene. Gefragt wird nach der Konzipierung, der Organisation, den Gelingensbedingungen und Umsetzungsproblemen sowie nach der Gestaltung von Angeboten und Aktivitäten der Projekte (vgl. ebd.: 10).

Dem Projekt liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Befragt wurden 23 etablierte Verbände unterschiedlichen Typs und sieben Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in 14 Bundesländern. Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass eine gelingende interkulturelle Öffnung aufgrund der Heterogenität des Feldes verbandlicher KJA im hohen Maße kontextabhängig ist:

„Öffnungsprozesse werden durch das Zusammenwirken zahlreicher Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen beeinflusst, weshalb sich der Gegenstand interkultureller Öffnung prinzipiell nicht mit verallgemeinernden und allgemeingültigen Aussagen beschreiben lässt“ (ebd.: 4).

Einfluss auf den Verlauf der Prozesse kultureller Öffnung haben nach Aussage der Studie Unterstützung und Impulse von übergeordneten verbandlichen Ebenen, vor allem im Bereich der Konzeptentwicklung. Hier ist allerdings zu beachten, dass reine Top-down-Strategien der Autonomie der örtlichen Ebenen zuwiderlaufen können und somit kontraproduktiv sind. Auch

„[...] verbandliche Wertorientierungen, Ziele und Zwecke beeinflussen, ob und wie Jugendliche mit Migrationshintergrund Anknüpfungspunkte für ihre Interessen und ihr Engagement im Verband finden und stellen damit für Prozesse interkultureller Öffnung einen wichtigen Ausgangspunkt dar“ (ebd.: 51).

Es wird auch darauf hingewiesen, dass die zugewiesene „Sonderrolle als Migrantinnen/Migranten“ (ebd.) nur von vorübergehender Natur sein darf. Zudem tragen „personelle, räumliche sowie finanzielle Ressourcen [...] wesentlich dazu bei, wie Interkulturelle Öffnung auf der örtlichen Ebene konzipiert

und umgesetzt werden kann“ (ebd.: 52). Um solche Ressourcen zu erhalten und zu sichern, aber auch um „[...] politischen Einfluss zu nehmen sowie Zugang zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu finden und die Qualität einer interkulturellen, interreligiösen oder antirassistischen Arbeit zu erhöhen“ (ebd.: 53), sind örtliche Netzwerkstrukturen (z. B. Jugendringe) hilfreich. Wie auch in anderen Kontexten der KJA beobachtet, spielen persönliche Merkmale und Kompetenzen einzelner Akteure auch in Prozessen der interkulturellen Öffnung eine besondere Rolle.

„Die Analyse des Datenmaterials belegt, dass interkulturelle Kompetenz eine wesentliche Rahmenbedingung ist, um den Interessen, Lebenslagen und biografischen Erfahrungen aller beteiligten Jugendlichen zu entsprechen und zugleich Deutungsmuster zu relativieren, die kulturelle, ethnische oder nationale Merkmale als orientierungs- und verhaltensrelevant betonen“ (ebd.: 54).

Hier erscheinen Fortbildung, Begleitung und Beratung der lokal handelnden Personen notwendig.

In ihrer Dissertation „Kinder in Jugendverbänden – Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion“ geht Voigts (2015) der bis dahin selten untersuchten Situation von Kindern in der verbandlichen KJA nach und legt dabei einen Schwerpunkt auf Fragen der Inklusion. Ihr Forschungsdesign basiert auf Sekundäranalysen von Beiträgen aus der Kindheitsforschung und Jugendverbandstudien. Im quantitativen Teil der empirischen Studie befragte sie Jugendverbände auf Bundesebene und im qualitativen Teil hauptberufliche und freiwillige Expert:innen in Form von 18 leitfadengestützten Interviews. Hiernach ist die Arbeit mit Kindern ein wichtiger und zunehmender Teil verbandlicher KJA. Entsprechende Konzepte sind auch vorhanden, können auf der Praxisebene aber häufig nicht umgesetzt werden.

Auch die Art und Weise der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion bei den Verbänden und ihren Untergliederungen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. In der Regel wird die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung nicht systematisch erhoben. Einbezogen werden sie häufiger in Freizeiten und andere Ferienaktivitäten, seltener in regelmäßig stattfindenden Gruppenstunden. Dabei wird „Behinderung“ in erster Linie mit körperlicher Einschränkung assoziiert. Voigts verweist auf Fortbildungsbedarf auf der Praxisebene und auf die Notwendigkeit, Zugangsschwellen zu senken. Aus dem empirischen Material zieht sie den Schluss, dass die Debatte um Inklusion nicht auf der theoretischen Ebene und bei der Formulierung von politischen Positionspapieren und Anforderungskatalogen stehen bleiben, sondern vor allem auch praktischer Bestandteil der verbandlichen KJA sein sollte.

6.2.4 Studien zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit

Im vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) geförderten Projekt „Potenzialanalyse Inklusives Kinder- und Jugendreisen in NRW“ (11/2011 bis 5/2012) befragte Dubiski 63 Träger von Kinder- und Jugendreisen schriftlich und zusätzlich neun Expert:innen mündlich (vgl. Dubiski 2012). In der Studie werden Reiseangebote der kommerziellen und nicht-kommerziellen Anbieter verglichen, wobei zwischen inklusiven Reisen, Reisen nur für Teilnehmende mit Behinderung und Reisen ohne Teilnehmende mit Behinderung unterschieden wird. Dabei weist Dubiski, unter Bezug auf Prengel, auf ein Dilemma auch ihrer Studie hin:

„Inklusion zu beschreiben, zu operationalisieren, gar messbar machen zu wollen, setzt voraus, dass Menschen anhand bestimmter Differenzlinien beschrieben und in Kategorien eingeordnet werden – ein Vorgang, der mit der Idee von «Inklusion» in keiner Weise vereinbar ist“ (ebd.: 52).

Die quantitativen Daten geben einen Überblick über die inklusiven Angebote der Träger und Hinweise auf Rahmenbedingungen, Teilnehmende, Teams und Elternarbeit. Die Interviews umfassen Aussagen zum Inklusionsverständnis der Träger, zur Organisationsstruktur und Teilnehmendengewinnung sowie zu Kooperationen, Herausforderungen und Hindernissen für die Träger.

Unter dem Titel „Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport“ sind 2015 von Burrmann u. a. die Ergebnisse einer Studie zur Integration in den und durch den Vereinssport vorgelegt worden. Im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens standen die kulturellen Einflussfaktoren, die den Zugang zum vereinsorganisierten (Wettkampf-)Sport mit definieren. Methodisch beruht die Studie in ihrer quantitativen Teilstudie auf einer Sekundäranalyse des repräsentativen DJI-Jugendsurveys 2003 und in ihrer qualitativen Teilstudie auf 35 leitfadengestützten Interviews mit jugendlichen Migrant:innen. Inhaltlich standen die detaillierte Beschreibung von vereinsorganisierten Sportengagements von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund und deren Differenzierung nach wesentlichen Einflussgrößen im Vordergrund. Außerdem ging es darum, die unterschiedliche Beteiligung am Vereinssport zu erklären. Dabei steht der Einfluss von Kultur im Mittelpunkt. Als Indikatoren für Kultur und kulturelle Differenzen wurden beispielsweise Geschlechterrollenorientierungen, Religion und Religiosität und sprachliche Akkulturation herangezogen (vgl. Burrmann u. a. 2015).

Die quantitativen Auswertungen bestätigen andere Studien, die Unterschiede im Organisationsgrad im Sportverein nach Migrationshintergrund, Geschlecht, Bildungsniveau und Alter feststellen. So sind deutsche Jugendliche mit 54 % häufiger im Sportverein organisiert als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund

(46 %). Allerdings gibt es hier erhebliche geschlechtsbedingte Unterschiede: „Sechs von zehn der männlichen Heranwachsenden (60 %), aber nur drei von zehn Mädchen mit Migrationshintergrund (31 %) sind Mitglied im Sportverein“ (ebd.: 376).

Diese Unterschiede lassen sich vor allem auf die Geschlechterrollen zurückführen, die in der Familie vermittelt werden. Die starke Identifikation mit einer christlichen oder islamischen Religionsgemeinschaft führt bei den Jugendlichen eher zu einer Mitgliedschaft in Sportvereinen; bei muslimischen weiblichen Jugendlichen führt sie allerdings seltener zu einer Mitgliedschaft. Auch deutsche Sprachkompetenzen sind für junge Zuwander:innen „eine wichtige Ressource, nicht nur im Bildungs- und Erwerbssystem, sondern auch für die soziale Partizipation in Sportvereinen“ (ebd.: 377).

Der Zugang zum wettkampforientierten Vereinssport gestaltet sich sehr unterschiedlich. Während bei den Jungen die Familien einen starken positiven Einfluss haben, gibt es bei den Mädchen hier häufig Restriktionen (zum Beispiel bei den bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund beliebten Kampfsportarten). Beim Ausstieg aus dem Vereinssport zeigen sich bei den Jugendlichen keine Besonderheiten. Er findet, wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, hauptsächlich aus beruflichen Gründen statt. Auch hier stellt sich das für junge Musliminnen oft anders dar:

„Hierbei sind die Eltern oder Schwiegereltern ein relevanter Einflussfaktor, da sie in Bezug auf Ausbildung und Familiengründung hohe Erwartungen an die Töchter stellen und ab einem gewissen Alter das Sportengagement als hinderlich für die Zukunft der Mädchen oder unpassend für die Lebenssituation betrachten“ (ebd.: 379).

Demzufolge können sich „[...] nicht nur sozio-ökonomische, sondern eben auch kulturelle Faktoren auf die Sportvereinspartizipation von jungen Migrantinnen erheblich auswirken“ (ebd.: 380). Interessant an dieser wie auch an anderen Studien ist, dass nicht das Merkmal „Migrationshintergrund“ das eigentlich ausschlaggebende ist, sondern andere Merkmale, wie hier vor allem Geschlecht und Religion.

Mit der besonderen Rolle von Fußballvereinen mit Bezug zur Türkei hat sich Metzger in seiner Dissertation beschäftigt. In seiner qualitativ angelegten Studie steht der Berliner Amateurfußball im Vordergrund. Dabei geht es in erster Linie um die Wahrnehmung dieser Vereine in der Öffentlichkeit und ihre Rolle in der Vereinslandschaft, wobei KJA aber nicht explizit im Fokus der Untersuchung steht (vgl. Metzger 2018)

Im Bereich der politischen Bildung sind vor allem von Schröder und seinem Team Untersuchungen durchgeführt worden, die einen Schwerpunkt auf die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten und dem Politischen eher fernstehenden Jugendlichen legen. So wurde im Projekt „Wie politische Bildung wirkt“ (2014)

anhand von 23 Bildungsbiografien festgestellt, dass sich die außerschulische politische Bildung für diese Gruppe als „äußerst relevant und wirksam“ erweist (Schröder 2016: 37). Dementsprechend fordert Schröder die

„[...] vermehrte Kooperation der politischen Bildung vor allem mit der Offenen (und gemeinwesenorientierten) Kinder- und Jugendarbeit, [die] die Chance bietet, einen Zugang zu sozial und politisch benachteiligten Zielgruppen zu finden oder auszubauen“ (ebd.: 38).

7 Von den Forschungsdesideraten zum empirischen Erkenntnisinteresse

Der Blick auf die empirische Forschung zur KJA lässt erkennen, dass in vielen Bereichen weiterhin erhebliche Forschungsdesiderate existieren. Dies gilt insbesondere, wenn man sie aus dem Blickwinkel ihrer Potenziale betrachtet. Insgesamt konnten nur sehr wenige empirische Forschungsarbeiten gesichtet werden, die sich speziell mit den Potenzialen der Vergemeinschaftung, der Verantwortungsübernahme, der Bildung und der Integration in der KJA beschäftigen. Vereinzelt empirische Befunde mit entsprechenden Bezügen zu den benannten Potenzialen finden sich zumeist in umfassenderen, nicht direkt auf die KJA bezogenen Studien (z. B. Shell Jugendstudie, Sinus-Studie, AID:A) oder in kleineren Forschungsprojekten und Dissertationen.

In Bezug auf das **Potenzial der Vergemeinschaftung** konnte herausgearbeitet werden, dass zwar eine Fülle an praxisorientierten und theoretischen Ausarbeitungen zur Thematik vorliegt, es demgegenüber jedoch an Forschungsarbeiten mangelt, die sich dem Komplex empirisch annähern. Empirische Befunde mit Blick auf die Bedeutung von Freundschaften und Peers finden sich v. a. in den o. g. übergreifenden Studien, in denen allerdings häufig ein direkter Bezug zur KJA fehlt. Nur wenige empirische Forschungsarbeiten sind bisher der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die sich in der KJA vollziehenden Vergemeinschaftungsprozesse auf der individuellen Ebene haben, d. h. ob Teilnehmende bzw. freiwillig Engagierte der KJA (später) auch stärker in z. B. Freundesgruppen, Organisationen und Gemeinschaften eingebunden sind und/oder ob sie Prozesse der Verselbstständigung (Abnabelung von der Herkunftsfamilie) erfolgreicher meistern können/konnten als Gleichaltrige, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen.

Mit Blick auf das **Potenzial der Verantwortungsübernahme** muss bisher ebenfalls auf Befunde aus übergreifenden Studien zu Engagement, Partizipation und politischer Beteiligung (Deutscher Freiwilligensurvey [FWS], Shell Jugendstudie u. ä.) sowie auf thematisch breiter angelegte Studien zur KJA zurückgegriffen werden. Ein Vorteil dieser übergreifenden Studien liegt darin, dass sie – durch ihre Tradition und regelmäßig wiederkehrende Fragestellungen – längere Zeiträume und Veränderungen des Engagements Heranwachsender in den Blick nehmen können. Ein wesentlicher Nachteil dieser Studien ist jedoch, dass sie kaum Möglichkeiten der speziellen Auswertung zur KJA bieten, weil diese in der Frage, mit der die Bereiche freiwilligen Engagements erhoben werden, nicht als eigener Bereich ausgewiesen wird. Auch mangelt es an empirischer Forschung darüber, wie sich eine Teilnahme bzw. ein freiwilliges Engagement in der KJA

auf die (Engagement)Biografie auswirkt, d. h. ob z. B. (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA (später) häufiger auch an anderer Stelle engagiert sind und/oder in anderen Lebensbereichen (z. B. im Studium oder im Erwerbsleben) häufiger eine verantwortliche Aufgabe/Tätigkeit übernehmen.

Auch in Bezug auf das **Potenzial der Bildung** mangelt es bisher an empirischen Untersuchungen. Zwar nimmt die KJA beispielsweise im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (vgl. BMFSFJ 2017) einen relativ großen Raum ein, empirisches Material zu ihren Bildungswirkungen und den zugrundeliegenden Lernprozessen ist dort jedoch nicht zu finden. Dies gilt auch für den Bildungsbericht 2020 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). An dieser Stelle sei jedoch noch einmal an die in Kapitel 2 ausführlich dargestellten Herausforderungen hinsichtlich der empirischen Betrachtung von Wirkungen der KJA verwiesen: Aufgrund dessen, dass Individuen gleichzeitig vielfältigen Sozialisationsinflüssen ausgesetzt sind, ist es so gut wie unmöglich, empirisch zweifelsfrei nachzuweisen, ob etwaige Bildungserfolge ausschließlich einem bestimmten Setting – wie z. B. der KJA – zuzuschreiben sind. Gleichwohl mangelt es bisher ebenfalls an empirischen Forschungsarbeiten, die zumindest den Versuch unternehmen, mögliche Zusammenhänge zwischen einer Teilnahme bzw. einem freiwilligen Engagement in der KJA und der Ausprägung verschiedener Bildungsdimensionen (z. B. formale Bildung, kulturelle Bildung, soziale Kompetenzen, Bildungsentscheidungen etc.) in den Blick zu nehmen.

Eine wissensbasierte Auseinandersetzung mit dem **Potenzial der Integration** ist bisher ebenfalls nur ansatzweise erfolgt: Unterschiedliche Definitionen, Kategorien und Bedeutungsgehalte sowie diverse Überschneidungen und unterschiedliche Grenzziehungen im breiten begrifflichen Feld zwischen Integration und Inklusion kennzeichnen die theoretischen Bestimmungsversuche und Herangehensweisen an diesen Themenbereich. Diese begrifflichen Unwägbarkeiten erschweren auch die empirische Erforschung des Phänomens der Integration bzw. Inklusion. So liegen für den Bereich der KJA bisher nur wenige, oftmals ältere und teils kleinere Studien vor. Aufgrund der unterschiedlichen Forschungsinteressen und -designs sind die ermittelten Ergebnisse zudem inhaltlich und methodisch nur wenig vergleichbar. Dementsprechend ist etwa noch immer zu wenig darüber bekannt, welche Bedeutung die Einrichtungen der KJA für ihre Sozialräume und Kommunen haben und welche Leistungen sie erbringen, indem sie Infrastruktur in Form von Räumen, Material und Personal zur Verfügung stellen. Auch zu ihrer Rolle als Knotenpunkte für Vernetzungsprozesse auf lokaler Ebene gibt es kaum Forschung. Wenig bekannt ist darüber hinaus dazu, welche Integrationsleistungen die KJA auf der individuellen Ebene erbringen kann, d. h. inwieweit sie bei ihren Teilnehmenden bzw. freiwillig Engagierten positive Effekte in Bezug auf integrationsförderliche Einstellungen und Empfindungen (z. B. Lebenszufriedenheit, Vertrauen in andere Menschen) oder das Hineinwirken in die Gesellschaft (z. B. politische Partizipation) entfalten kann.

In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass bisher insbesondere zu wenig darüber bekannt ist, ob und inwieweit sich die hier betrachteten Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen empirisch nachzeichnen lassen. Im zweiten Teil dieses Buches wird daher im Rahmen einer quantitativ-empirischen Untersuchung der Frage nachgegangen, inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA (siehe hierzu Kap. 11.3) in Bezug auf unterschiedliche Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration voneinander unterscheiden. Hierzu sei jedoch bereits an dieser Stelle angemerkt, dass eine Prüfung der kausalen Richtung möglicher Zusammenhänge nicht zweifelsfrei möglich ist und somit ausschließlich eine erste empirische Annäherung an die Thematik erfolgen kann.

Teil II

Eine empirische Untersuchung zu
den Potenzialen der Teilnahme und
des freiwilligen Engagements in
der Kinder- und Jugendarbeit
(Julia Hallmann)

8 Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und Kurzüberblick zur Methodik

8.1 Einführung

In der einschlägigen Literatur besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass die Kinder- und Jugendarbeit (im Folgenden: KJA) für Heranwachsende einen einzigartigen Ermöglichungsraum darstellt: Wie kaum ein anderer Ort, so wird postuliert, bietet sie vielfältige Gelegenheiten des sozialen Miteinanders, die sich nicht in der gemeinsamen Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen erschöpfen, sondern darüber hinaus Partizipation, die (sukzessive) Übernahme von Verantwortung sowie (informelle) Bildungsprozesse und Integration befördern und dabei Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Anerkennung ermöglichen. Konkret werden der KJA – wie in den Kapiteln 3 bis 6 ausführlich dargestellt – Potenziale der Vergemeinschaftung, der Verantwortungsübernahme, der Bildung und der Integration zugeschrieben (vgl. Rauschenbach u. a. 2010). Dabei wird angenommen, dass diese Potenziale sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der individuellen Ebene der Adressat:innen von KJA sichtbar werden (können).⁸ Bis heute liegen zu diesen Annahmen und Zuschreibungen jedoch kaum quantitativ-empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass die elementaren Strukturmerkmale der KJA, wie z. B. die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Selbstorganisation, empirische Zugänge erschweren. Doch auch die große Heterogenität hinsichtlich der Arbeitsfelder, Akteure und Angebote stellen eine Herausforderung für die empirische Forschung dar. Aus diesen Gründen beschränken sich Studien mit direktem Bezug zur KJA oftmals auf spezifische Arbeitsfelder und/oder Organisationen (z. B. auf die offene KJA oder einzelne Verbände), während in größer angelegten Jugendstudien (z. B. Shell Jugendstudie) oder Studien zum freiwilligen Engagement (z. B. Freiwilligensurvey) die KJA allenfalls randständig berücksichtigt wird. Wo amtliche Daten zur KJA erhoben werden, geht es vordergründig um ihre Ressourcen (z. B. Personal und Ausstattung) oder um die Zahl und Art ihrer Angebote und Teilnehmenden.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Forschungsdesiderate (siehe auch Kapitel 7) werden in der vorliegenden empirischen Untersuchung die Teilnahme

8 Anders als in Teil I wird in der vorliegenden empirischen Untersuchung ausschließlich die individuelle Ebene der Adressat:innen in den Blick genommen.

und das freiwillige Engagement in vier relevanten Arbeitsfeldern der KJA sowie die mögliche Entfaltung ihrer Potenziale (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen in den Blick genommen. Genutzt werden hierzu Daten der Zusatzerhebung NRW⁺ der deutschlandweiten Studie „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts e. V. (vgl. DJI 2022b). Betrachtet werden die offene, die verbandliche, die sportbezogene und die kulturelle KJA (für eine ausführliche Beschreibung der Arbeitsfelder siehe Kapitel 1.4).

8.2 Aufbau, Fragestellungen und Annahmen der empirischen Untersuchung

Die vorliegende Ausarbeitung zur empirischen Untersuchung gliedert sich in zwei inhaltliche Bereiche: Der erste Teil (Kap. 9) beschäftigt sich zunächst mit der Teilnahme an Angeboten bzw. dem freiwilligen Engagement in der KJA in NRW in den vier betrachteten Arbeitsfeldern. Dabei geht es sowohl um eine deskriptive Beschreibung des Ausmaßes der Teilnahme bzw. des Engagements als auch um das Herausarbeiten von etwaigen Unterschieden zwischen jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen persönlichen Merkmalen. Darüber hinaus werden die spezifischen Erfahrungen von (ehemaligen) Engagierten der KJA thematisiert. Konkret wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie viele junge Erwachsene in NRW weisen durch regelmäßige Teilnahme bzw. ein freiwilliges Engagement Berührungspunkte zur KJA auf?
- Inwiefern existieren diesbezüglich Unterschiede zwischen den vier betrachteten Arbeitsfeldern?
- Wie viele junge Erwachsene sind bzw. waren in mehr als einem Feld der KJA als Teilnehmende eingebunden bzw. dort freiwillig engagiert?
- Welche persönlichen Merkmale stehen im Zusammenhang damit, ob Heranwachsende mit den Angeboten der KJA in Berührung kommen bzw. sich dort freiwillig engagieren?
- Welche persönlichen Merkmale weisen junge Erwachsene auf, die aktuell oder in der Vergangenheit freiwillig in der KJA engagiert sind/waren?
- Welche Erfahrungen haben (ehemalige) freiwillig Engagierte im Rahmen ihres Engagements in der KJA gemacht?

Im zweiten Teil (Kap. 10) stehen die in Kapitel 3 bis 6 beschriebenen Potenziale der KJA (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) – und damit die übergeordnete Frage nach der Bedeutung der KJA für ein erfolgreiches Aufwachsen – im Vordergrund. Hierfür werden drei Vergleichsgruppen

betrachtet, die sich hinsichtlich des Grads ihrer Einbindung in die Kontexte der KJA in den vier betrachteten Arbeitsfeldern unterscheiden:

- **Gruppe 1: Nicht-Teilnehmende**, d.h. Personen, die nie regelmäßig an Angeboten der KJA teilgenommen haben;
- **Gruppe 2: Teilnehmende**, d.h. Personen, die aktuell oder in der Vergangenheit regelmäßig an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben und
- **Gruppe 3: Freiwillig Engagierte**, d.h. Personen, die darüber hinaus aktuell oder in der Vergangenheit über einen längeren Zeitraum eine regelmäßige Aufgabe, eine Funktion oder ein Amt in der KJA übernehmen/übernommen haben (vgl. hierzu ausführlich Kap. 11.3).

Darauf aufbauend wird explorativ untersucht, ob und inwieweit sich im vorliegenden Datenmaterial Hinweise auf Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen – und somit Spuren der KJA auf der Adressat:innenebene – empirisch nachzeichnen lassen. Dabei wird folgenden forschungsleitenden Fragestellungen nachgegangen:

- Inwieweit unterscheiden sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich unterschiedlicher Indikatoren für den Bereich der **Vergemeinschaftung**?
- Inwieweit unterscheiden sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich unterschiedlicher Indikatoren für den Bereich der **Verantwortungsübernahme**?
- Inwieweit unterscheiden sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich unterschiedlicher Indikatoren für den Bereich der **Bildung**?
- Inwieweit unterscheiden sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich unterschiedlicher Indikatoren für den Bereich der **Integration**?
- Zeigen sich etwaige Unterschiede auch unter Berücksichtigung anderer möglicher Einflüsse?

Wenngleich im Rahmen der Untersuchung keine konkreten Hypothesen geprüft werden, besteht die Grundannahme, dass Heranwachsenden, die in Kontexte der KJA eingebunden sind bzw. waren, spezifische Chancen und Erfahrungsräume eröffnet werden/wurden, die für das Aufwachsen und das Hineinwachsen in eine komplexer werdende Gesellschaft wichtig sind. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich junge Erwachsene, die in der Vergangenheit und/oder aktuell regelmäßig an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. sich dort freiwillig engagieren/engagiert haben – in Bezug auf unterschiedliche Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme,

Bildung und Integration⁹ – von denjenigen abheben, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Untersuchung keine Überprüfung von Wirkungen der KJA möglich bzw. vorgesehen ist. Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, ist es nicht bzw. kaum möglich, Wirkungen von gelingenden Sozialisationsprozessen ursächlich nachzuweisen bzw. diese einem konkreten Kontext (wie z. B. der KJA) zuzuschreiben. Eine Prüfung der kausalen Richtung möglicher Zusammenhänge würde eine im Rahmen des vorliegenden Projekts nicht umsetzbare experimentelle Untersuchungsanordnung unter Ausschluss oder Kontrolle anderer möglicher Einflüsse (im Folgenden: „Effekte“) oder zumindest die Verwendung von Längsschnittdaten voraussetzen. Folglich ermöglicht die vorliegende Ausarbeitung – auf der Grundlage des Herausstellens von Unterschieden zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen – zunächst eine erste Annäherung an die Thematik.

8.3 Kurzüberblick zur Methodik

Die folgende Übersicht gibt einen kurzen Überblick zur Methodik der vorliegenden Untersuchung. Dabei werden zentrale methodische Eigenschaften dieser Ausarbeitung schlaglichtartig betrachtet. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in Kapitel 11.

Bereits an dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die empirische Untersuchung mit einer Reihe methodischer Herausforderungen konfrontiert war, die es bei der Interpretation und Einordnung der Ergebnisse zu beachten gilt. Zu nennen sind hier – neben dem bereits thematisierten Aspekt in Bezug auf die Kausalität gefundener Zusammenhänge – insbesondere die Limitierungen in Bezug auf das verwendete Datenmaterial. Hierzu zählen die geringen Fallzahlen in den betrachteten Vergleichsgruppen sowie eine nicht völlig passgenaue Operationalisierung der interessierenden Konstrukte (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration), weshalb die Auswertungen im Rahmen dieser Untersuchung nicht so durchgeführt werden konnten, wie dies auf der Basis einer eigenständigen Fragebogenerhebung möglich und wünschenswert gewesen wäre (vgl. hierzu ausführlich Kap. 11.5). Dennoch stellen die in den folgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse – erstmals auf der Grundlage einer breiten quantitativen Datenbasis und arbeitsfeldübergreifend – eine erste Annäherung an die Abbildung der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen dar.

9 Auf die betrachteten Indikatoren wird in Kapitel 11.3 genauer eingegangen.

Datengrundlage:

Grundlage für alle empirischen Auswertungen sind die gewichteten Daten der NRW-spezifischen Zusatzserhebung (NRW*) des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A), die zwischen dem 15. Januar und dem 08. August 2020 erhoben wurden.

Fallauswahl:

In die Auswertungen einbezogen wurden diejenigen Befragten, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren. Insgesamt standen für die Auswertungen die Angaben von 762 Personen zur Verfügung. Die soziodemografischen Merkmale der betrachteten Fälle sind in Abbildung 37 in Kapitel 11.2 dargestellt.

(Annäherung an eine) Operationalisierung:

Um die Teilnahme an Angeboten sowie das freiwillige Engagement in der KJA zu operationalisieren, wurde ein Befragungsmodul erarbeitet, welches die Identifikation von drei Vergleichsgruppen erlaubte: 1) Nicht-Teilnehmende (n=126), 2) Teilnehmende (n=407) und 3) Freiwillig Engagierte (n=229) (vgl. hierzu ausführlich Kap. 11.3). Um sich einer empirischen Abbildung bzw. Operationalisierung der Potenziale der KJA anzunähern, wurden für jedes Potenzial mehrere Indikatoren aus dem Fragenkatalog der AID:A-Zusatzserhebung NRW* ausgewählt. Die Auswahl der Indikatoren wird in den jeweiligen inhaltlichen Kapiteln erläutert. Eine Auflistung aller verwendeten Indikatoren findet sich in Kapitel 11.3.

Variablenrekodierungen und Indexbildung:

Im Vorfeld der Auswertungen war es in einer Vielzahl von Fällen sinnvoll, die ursprünglichen Variablen aufzubereiten, hierzu zählen etwaige Rekodierungen, Neuberechnungen sowie die Bildung von Mittelwert- oder Summenindizes (vgl. hierzu ausführlich Kap. 11.3). Eine vollständige Übersicht zu den gebildeten Indizes findet sich dort in Tabelle 17.

Auswertungsverfahren:

Im Rahmen der Auswertung wurden Standardverfahren der quantitativen Sozialforschung angewandt. Bei metrischen Variablen kamen Mittelwertvergleiche und lineare Regressionsanalysen zum Einsatz. Bei nicht-metrischen Variablen fanden Kreuztabellenanalysen, Zusammenhangsanalysen und logistische Regressionen Anwendung.

Zur Interpretation der Stärke von Zusammenhängen anhand der Maßzahl Cramer's V wurde folgende Abgrenzung genutzt:

Kurzüberblick Methodik (Teil 2 von 2)

- bis .10 = kein (berichtenswerter) Zusammenhang
- von .10 bis .30 = schwacher Zusammenhang
- von .30 bis .60 = mittelstarker Zusammenhang
- ab .60 = starker Zusammenhang

Bei den Auswertungen zu den Potenzialen der KJA fungierten die Vergleichsgruppen als unabhängige und die jeweils zu prüfenden Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration als abhängige Variablen. Darüber hinaus wurde geprüft, ob sich etwaige Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen auch unter Einbezug anderer Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, Schulbildung) – auch: Kontrollvariablen – zeigen.

Prüfung auf statistische Signifikanz:

Die Prüfung auf statistische Signifikanz gibt Anhaltspunkte dafür, ob die in der Stichprobe herausgestellten Unterschiede auch für die Grundgesamtheit gelten. Das akzeptierte Signifikanzniveau wurde für alle Auswertungen auf 5 % festgelegt. Die entsprechenden p-Werte sind wie folgt zu interpretieren:

- $p < 0,05$: signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5%)
- $p < 0,01$: sehr signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 1%)
- $p < 0,001$: höchst signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,1%)

9 Teilnahme und freiwilliges Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit – deskriptive Befunde

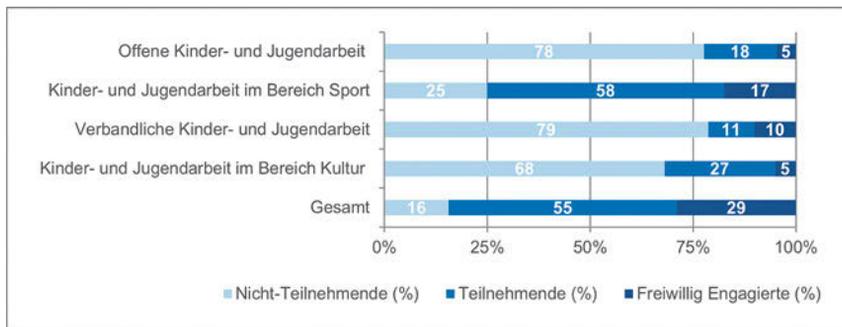
In diesem Kapitel wird zunächst das quantitative Ausmaß der (Nicht-)Teilnahme bzw. des freiwilligen Engagements in der KJA in NRW thematisiert, wobei die Darstellung sowohl feldübergreifend als auch differenziert nach den vier betrachteten Arbeitsfeldern erfolgt. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welche persönlichen Merkmale einen Einfluss darauf haben, ob eine Person an Angeboten der KJA teilnimmt/teilgenommen hat, sich dort darüber hinaus freiwillig engagiert (hat) oder keine Berührungspunkte zur KJA aufweist. Nachfolgend werden darüber hinaus Mehrfachteilnahmen und Mehrfachengagements betrachtet. Zuletzt werden die (soziodemografischen) Merkmale der freiwillig Engagierten im Vergleich zur Gesamtstichprobe und ihre Engagementerfahrungen in der KJA in den Blick genommen.

9.1 Deskriptive Beschreibung der Vergleichsgruppen

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der gebildeten Vergleichsgruppen zur (Nicht-) Teilnahme bzw. zum freiwilligen Engagement in der KJA. In der Gesamtschau fällt auf, dass ein Großteil der befragten jungen Menschen zwischen 18 und 33 Jahren aus NRW bereits mit Angeboten der KJA in Berührung gekommen ist: 55 % (407) der Befragten haben seit ihrem 12. Geburtstag in mindestens einem Feld der KJA an Angeboten teilgenommen, 29 % (229) haben in mindestens einem Feld ein freiwilliges Engagement übernommen. Lediglich 16 % (126) der Befragten weisen keinerlei Berührungspunkte zur KJA bzw. ihren Angeboten auf.

Auffällig ist, dass die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement zwischen den Feldern der KJA zum Teil deutlich divergiert: Insbesondere die verbandliche KJA (Teilnehmende: 11 %, freiwillig Engagierte: 10 %) und die offene KJA (Teilnehmende: 18 %, freiwillig Engagierte: 5 %) weisen im Vergleich zur feldübergreifenden Gesamtbetrachtung deutlich geringere Teilnahme- und Engagementanteile auf. Durch die kulturelle KJA wird/wurde insgesamt ein knappes Drittel (32 %) erreicht, ein freiwilliges Engagement haben in diesem Bereich jedoch lediglich 5 % übernommen.

Abbildung 2: Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach Feldern¹⁰



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. Mehrfachnennungen möglich.

Auf ähnliche Anteilswerte verweisen die Ergebnisse des 5. Deutschen Freiwilligensurveys (FWS)¹¹: Knapp 9% gaben hier an, im Bereich Kultur und Musik (d.h. beispielsweise in einer Theater- oder Musikgruppe, einem Chor, einer kulturellen Vereinigung oder einem Förderverein) engagiert zu sein (vgl. Simonson u. a. 2021: 22). Die mit Abstand größten Anteile an Teilnehmenden und freiwillig Engagierten finden sich im Bereich des Sports: Drei von vier (75%) der befragten jungen Menschen haben in diesem Kontext Erfahrungen gemacht. Darüber hinaus weist der Sport mit 17% den größten Anteil an freiwillig Engagierten auf, d. h. im Sport konnten bisher deutlich mehr junge Menschen an eine verantwortliche Tätigkeit herangeführt werden, als dies beispielsweise in der offenen oder der kulturellen KJA der Fall ist.¹² Die herausgehobene Stellung des Sports im

10 Vgl. Tabelle A.15 im Anhang.

11 Die Daten des 5. FWS werden im Folgenden mehrfach als Referenz herangezogen. Dabei gilt es zu beachten, dass den Befragten des FWS eine umfassende Liste möglicher freiwilliger Tätigkeiten (14 Items) vorgelegt wurde. Die Engagementanteile fallen dort aus diesem Grund deutlich höher aus als in den vier in AID:A 2020 NRW+ erfragten Bereichen der KJA. Dieser Effekt wird durch einen unterschiedlichen Zeithorizont der Fragen leicht abgeschwächt: Während in den Befragungen des FWS erhoben wurde, ob in den letzten zwölf Monaten eine freiwillige Tätigkeit ausgeübt wurde, wurde in der AID:A-Zusatzerhebung NRW+ erfasst, ob seit dem 12. Geburtstag eine freiwillige Aufgabe in der KJA ausgeführt wurde. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass der FWS die gesamte deutsche Wohnbevölkerung ab dem 14. Lebensjahr abdeckt, während hier ausschließlich die Teilgruppe der 18- bis 33-Jährigen in NRW betrachtet wird.

12 Die hohen Teilnahme- und Engagementanteile im Sport sind demnach in besonderem Maße ausschlaggebend für die Verteilung innerhalb der feldübergreifenden Gesamtbeurteilung. Aus diesem Grund wurde erörtert, ob ein Ausschluss des Sports von den weiteren Auswertungen zu valideren Ergebnissen führen würde. Hierzu wurden unterschiedliche Varianten geprüft. Schlussendlich wurde auf Basis der Annahme, dass alle Arbeitsfelder der KJA als grundsätzlich gleichwertig zu betrachten sind sowie mit Blick auf die Relevanz

Vergleich zu anderen Engagementbereichen wurde bereits vielfach herausgearbeitet – unlängst im Dritten Engagementbericht der Bundesregierung (vgl. hierzu BMFSFJ 2020: 57) sowie im 5. FWS (vgl. Simonson u. a. 2021: 21 f.).

In der Gesamtschau verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Angebote der KJA und damit ihr grundsätzliches Konzept von einer Vielzahl der befragten jungen Menschen in NRW angenommen werden, wobei jedoch Unterschiede hinsichtlich des Grads der Einbindung insgesamt sowie zwischen den betrachteten Arbeitsfeldern bestehen.

9.2 Mehrfachteilnahme und Mehrfachengagement

Insgesamt 16 % der Befragten haben bisher in keinem Feld der KJA Angebote in Anspruch genommen, während 38 % in einem der betrachteten Felder, 30 % in zwei Feldern, 12 % in drei Feldern und lediglich 4 % in allen vier Feldern Angebote genutzt haben.¹³ Deutlich weniger Befragte waren darüber hinaus in den verschiedenen Feldern der KJA auch freiwillig engagiert: Mehr als zwei Drittel (71 %) waren in keinem Feld der KJA engagiert, 22 % hingegen in einem, 5 % in zwei und 1 % in drei Feldern. Keine der befragten Personen war in allen vier betrachteten Feldern der KJA engagiert.¹⁴

Die Ergebnisse zeigen, dass eine Teilnahme in mehreren Feldern der KJA deutlich häufiger vorkommt als ein freiwilliges Engagement in mehreren Feldern. Letzteres lässt sich insgesamt eher selten beobachten.¹⁵

9.3 Zusammenhänge von persönlichen Merkmalen und Vergleichsgruppenzugehörigkeit

Als potenzielle Einflussgrößen hinsichtlich der Klassifizierung als Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende oder freiwillig Engagierte wurden die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter, der höchste allgemeinbildende Schulabschluss, das

der Kategorie für eine angemessene Anzahl zu untersuchender Fälle entschieden, das Arbeitsfeld nicht auszuschließen, sondern in die Analysen einzubeziehen.

13 Vgl. Tabelle A.16 im Anhang.

14 Vgl. Tabelle A.17 im Anhang.

15 Hierzu sei jedoch angemerkt, dass junge Menschen auch innerhalb eines Feldes an verschiedenen Angeboten teilnehmen bzw. sich in verschiedener Weise gleichzeitig freiwillig engagieren können, z. B. kann eine Person gleichzeitig in einer Theatergruppe und einem Gesangsverein engagiert sein. Beides würde dem Feld der kulturellen KJA zugerechnet. Diese Konstellationen können mit Blick auf eine Mehrfachteilnahme bzw. ein Mehrfachengagement mit den vorliegenden Daten jedoch nicht erfasst werden, weshalb davon auszugehen ist, dass Mehrfachteilnahmen und Mehrfachengagements hier unterschätzt werden.

Vorhandensein eines Migrationshintergrunds, der Sprachgebrauch im familiären Alltag, das Vorhandensein von Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen, das Vorhandensein von Geschwistern und der Ort des Aufwachsens (Stadt/Land) in den Blick genommen.

Männliche und weibliche Befragte sind/waren jeweils in etwa zu gleichen Anteilen Nicht-Teilnehmende (männlich: 17 %, weiblich: 14 %), Teilnehmende (männlich: 53 %, weiblich: 57 %) oder freiwillig Engagierte (männlich: 30 %, weiblich: 28 %) (Cramer's $V=0,05$; $P=0,4821$).¹⁶ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen des 5. FWS, in dem ebenfalls kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Engagementquoten von Frauen und Männern festgestellt werden konnte, was auf einen stärkeren Anstieg des freiwilligen Engagements von Frauen zurückgeführt wird (vgl. Simonson u. a. 2021: 15).

Auch hinsichtlich der verschiedenen Altersgruppen¹⁷ sind die Unterschiede lediglich marginal, mit einer Ausnahme: In der Altersgruppe der 27- bis 33-Jährigen findet sich ein größerer Anteil an freiwillig Engagierten (37 %) als in den jüngeren Altersgruppen (18- bis 21-Jährige: 26 %, 22- bis 26-Jährige: 23 %) (Cramer's $V=0,10$; $P=0,0195$).¹⁸ Freiwillig Engagierte sind im Durchschnitt etwa ein Jahr älter als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende.¹⁹

Der bereits vielfach herausgestellte Befund eines Zusammenhangs von Bildungsniveau und Engagement (vgl. BMFSFJ 2020: 67; Reinders 2009: 15) – zuletzt im 5. FWS (vgl. Simonson u. a. 2021: 17) – zeigt sich auch für die (Nicht-) Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA. Abbildung 3 veranschaulicht, dass die Anteile hinsichtlich der Teilnahme bzw. des Engagements in der KJA mit zunehmendem Bildungsniveau steigen: 89 % der Befragten mit Fachhochschulreife oder Abitur weisen Verbindungen zur KJA auf, ein knappes Drittel (32 %) hat sich dort auch freiwillig engagiert. Im Vergleich: Unter den Befragten mit Hauptschulabschluss fallen sowohl die Anteile für die Teilnahme ohne Engagement (47 %) als auch die Anteile für das freiwillige Engagement (20 %) deutlich geringer aus (Cramer's $V=0,14$; $P=0,0001$).

Jedoch zeigen sich hierbei Unterschiede zwischen den betrachteten Arbeitsfeldern: Geringer qualifizierte Befragte (hier: Hauptschulabschluss oder gleichwertig) weisen deutlich häufiger Berührungspunkte zur offenen KJA (Teilnehmende: 37 %, freiwillig Engagierte: 9 %) sowie zur KJA im Bereich des Sports (Teilnehmende: 49 %, freiwillig Engagierte: 7 %) als zur verbandlichen (Teilnehmende: 10 %, freiwillig Engagierte: 0 %) und zur kulturellen KJA (Teilnehmende: 12 %, freiwillig Engagierte: 4 %) auf. Damit stimmen die Befunde mit der gängigen Einschätzung

16 Vgl. Tabelle A.18 im Anhang.

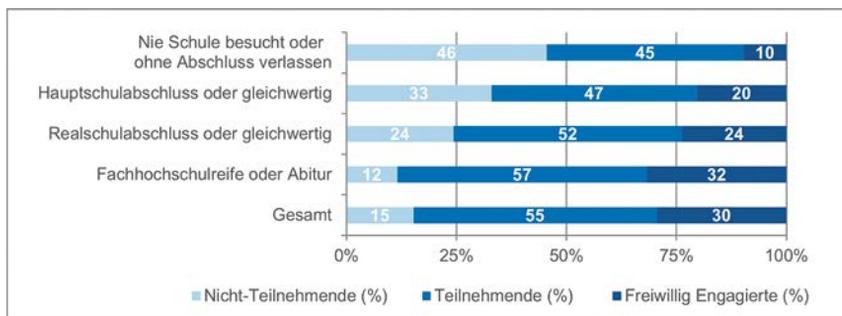
17 Aus den Altersangaben der Befragten wurden drei Altersgruppen rekodiert, die sich an den Altersabstufungen des SGB VIII (Sozialgesetzbuch) bzw. des JGG (Jugendgerichtsgesetz) orientieren: 18-21 Jahre, 22-26 Jahre, 27-33 Jahre.

18 Vgl. Tabelle A.19 im Anhang.

19 Vgl. Tabelle A.20 im Anhang.

überein, dass Heranwachsende mit einer geringeren Qualifikation besser durch die offene KJA (aber auch durch die sportbezogene KJA) erreicht werden als durch die verbandliche oder die kulturelle KJA (vgl. hierzu Rauschenbach u. a. 2010: 292 f.). Gleichzeitig sind/waren Befragte mit Fachhochschulreife oder Abitur deutlich seltener in der offenen KJA (Teilnehmende: 15 %, freiwillig Engagierte: 5 %) als in den anderen betrachteten Feldern der KJA vertreten.²⁰

Abbildung 3: Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss²¹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=730). Für 32 Personen liegen keine Angaben zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss vor. Gewichtete und gerundete Prozente. P=0,0001; Cramer's V=.14.

Mit Blick auf die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA in Abhängigkeit des Vorhandenseins eines Migrationshintergrunds²², stechen insbesondere die im Ausland geborenen Befragten heraus: Insgesamt weisen in dieser Gruppe 40 % der Befragten keinerlei Bezüge zur KJA auf, lediglich 17 % haben dort ein freiwilliges Engagement übernommen. In allen anderen Teilgruppen fallen die Teilnahme- bzw. Engagementanteile höher aus. Insgesamt bestehen unter den Befragten mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede hinsichtlich der Einbindung in die KJA, je nachdem, ob die Personen selbst oder lediglich ein bzw. beide Elternteil/e im Ausland geboren wurde/n (Cramer's V=.16; P=0,0000).²³ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen des 5. FWS, die ebenfalls aufzeigen, dass Personen mit eigener Zuwanderungsgeschichte die niedrigsten Engagementquoten aufweisen (vgl. Simonson u. a. 2021: 18).

Auch hier zeigen sich Unterschiede mit Blick auf die verschiedenen Arbeitsfelder: Befragte, die selbst im Ausland geboren wurden, haben häufiger

20 Vgl. Tabellen A.22 bis A.25 im Anhang.

21 Vgl. Tabelle A.21 im Anhang.

22 Ein Migrationshintergrund wird angenommen, wenn mindestens ein Elternteil der Befragungsperson und/oder diese selbst im Ausland geboren wurde.

23 Vgl. Tabelle A.26 im Anhang.

Verbindungen zur offenen KJA (Teilnehmende: 34 %, freiwillig Engagierte: 5 %) sowie zur KJA im Bereich des Sports (Teilnehmende: 38 %, freiwillig Engagierte: 11 %) als zur verbandlichen (Teilnehmende: 8 %, freiwillig Engagierte: 5 %) und zur kulturellen KJA (Teilnehmende: 16 %, freiwillig Engagierte: 2 %). Die vielfach geteilte Einschätzung, dass Personen mit Migrationshintergrund vorzugweise von der offenen KJA erreicht werden (vgl. hierzu Rauschenbach u. a. 2010: 292 f.), lässt sich somit mit den vorliegenden Daten für die Gruppe der im Ausland geborenen Befragten empirisch nachzeichnen. Für Befragte, bei denen lediglich ein oder beide Elternteil/e im Ausland geboren wurde/n, fällt das Ergebnis etwas differenzierter aus: Beispielsweise weisen Befragte mit einem im Ausland geborenen Elternteil häufiger Berührungen zur kulturellen (Teilnehmende: 27 %, freiwillig Engagierte: 9 %) als zur offenen KJA (Teilnehmende: 20 %, freiwillig Engagierte: 1 %) auf.²⁴

Erwartungsgemäß haben Befragte, die im familiären Alltag ausschließlich oder mehrheitlich Deutsch sprechen, insgesamt häufiger Erfahrungen in der KJA gemacht (86 %) als Befragte, die ausschließlich oder mehrheitlich eine andere Sprache sprechen (54 %). Noch deutlicher fällt der Unterschied bei einer dezidierten Betrachtung des freiwilligen Engagements aus: Während sich unter den deutschsprachigen Befragten ein knappes Drittel (30 %) freiwillig in der KJA engagiert (hat), trifft dies unter den ausschließlich oder mehrheitlich anderssprachigen Befragten lediglich auf eine Person (2 %) zu (Cramer's $V=.14$; $P=0,0000$).²⁵

Ohne besondere Relevanz für die Teilnahme bzw. das Engagement in der KJA ist, ob eine Person in der Stadt oder auf dem Land aufgewachsen ist: Junge Erwachsene aus der Stadt sowie junge Erwachsene vom Land haben zu etwa gleichen Anteilen an Angeboten der KJA teilgenommen (57 % zu 52 %) bzw. dort ein freiwilliges Engagement übernommen (28 % zu 30 %) (Cramer's $V=.05$; $P=0,4396$).²⁶

Personen, die Geschwister haben, sind/waren häufiger als Einzelkinder in der KJA freiwillig engagiert (31 % zu 19 %). Dennoch haben Personen ohne Geschwister etwas häufiger (64 %) als Personen mit Geschwistern (54 %) an Angeboten der KJA teilgenommen (Cramer's $V=.09$; $P=0,1144$), ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den betrachteten Merkmalen ist allerdings nicht festzustellen.²⁷

Junge Erwachsene mit und ohne Behinderung bzw. Beeinträchtigung sind/waren zu gleichen Anteilen freiwillig in der KJA engagiert (mit Behinderung/Beeinträchtigung: 30 %, ohne Behinderung/Beeinträchtigung: 29 %). Es zeigt sich jedoch, dass Personen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung etwas häufiger angeben, bisher noch nie an Angeboten der KJA teilgenommen zu haben als

24 Vgl. Tabellen A.27 bis A.30 im Anhang.

25 Vgl. Tabelle A.31 im Anhang.

26 Vgl. Tabelle A.32 im Anhang.

27 Vgl. Tabelle A.33 im Anhang.

Personen ohne Behinderung/Beeinträchtigung (24 % zu 15 %) (Cramer's $V=0.08$; $P=0,1310$), ein statistisch signifikanter Zusammenhang zeigt sich jedoch nicht.²⁸

9.4 Beschreibung der freiwillig Engagierten

Im Folgenden wird herausgearbeitet, inwieweit sich junge Menschen, die (in der Vergangenheit) freiwillig in der KJA engagiert sind/waren, hinsichtlich ihrer soziodemografischen und persönlichen Merkmale (Geschlecht, Alter, höchster allgemeinbildender Schulabschluss, aktueller Tätigkeitsstatus, Migrationshintergrund etc.) von der Gesamtstichprobe unterscheiden.

Abbildung 4 zeigt die Verteilung der soziodemografischen Merkmale der freiwillig Engagierten (vgl. hierzu Abbildung 37 in Kapitel 11.2 zu den soziodemografischen Merkmalen der Gesamtstichprobe).²⁹

- Nahezu die Hälfte (47 %) der freiwillig Engagierten befindet sich in der Altersgruppe „27 bis 33 Jahre“³⁰, das durchschnittliche Alter liegt bei 25,4 Jahren.³¹ In der Gesamtstichprobe ist die Verteilung auf die drei Altersgruppen relativ ausgeglichen.³² Das Durchschnittsalter fällt dort mit 24,7 Jahren geringer aus als unter den freiwillig Engagierten.³³
- Insgesamt 82 % der freiwillig Engagierten haben das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt.³⁴ Damit liegt der Anteil an höher Gebildeten hier geringfügig höher als in der Gesamtstichprobe (77 %).³⁵
- Unter den freiwillig Engagierten gibt es anteilig etwas weniger Personen mit einem Migrationshintergrund (19 %)³⁶ als in der Gesamtstichprobe (24 %).³⁷
- Unter den freiwillig Engagierten haben lediglich 9 % keine Geschwister³⁸, in der Gesamtstichprobe trifft dies auf 14 % zu.³⁹

28 Vgl. Tabelle A.34 im Anhang. Zu den Ergebnissen sei angemerkt, dass sich auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Rückschlüsse darauf ziehen lassen, ob eine Person zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme an Angeboten bzw. ihres freiwilligen Engagements in der KJA bereits eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung hatte.

29 Zu beachten ist, dass nicht zu allen Fragestellungen auch gültige Angaben von allen freiwillig Engagierten vorliegen. Die jeweiligen Gesamtfallzahlen als auch die absoluten Nennungen der verschiedenen Antwortkategorien finden sich in den jeweils ausgewiesenen Tabellen im Anhang.

30 Vgl. Tabelle A.36 im Anhang.

31 Vgl. Tabelle A.37 im Anhang.

32 Vgl. Tabelle A.2 im Anhang.

33 Vgl. Tabelle A.3 im Anhang.

34 Vgl. Tabelle A.38 im Anhang.

35 Vgl. Tabelle A.4 im Anhang.

36 Vgl. Tabelle A.40 im Anhang.

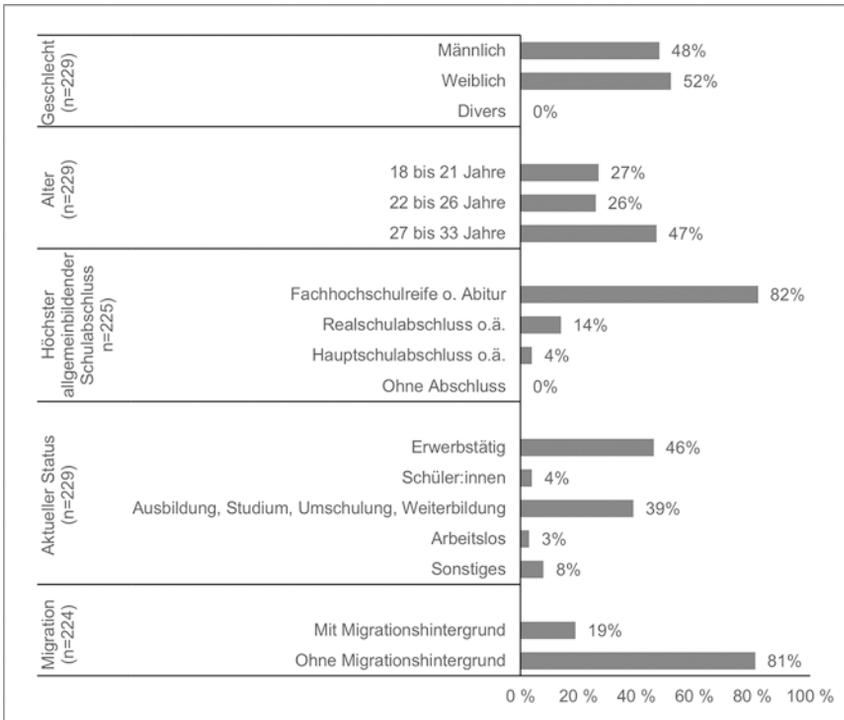
37 Vgl. Tabelle A.6 im Anhang.

38 Vgl. Tabelle A.42 im Anhang.

39 Vgl. Tabelle A.8 im Anhang.

- Freiwillig Engagierte haben im Durchschnitt sechs gute Freund:innen⁴⁰; damit liegen sie über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe (5,2)⁴¹ und erreichen einen durchschnittlichen ISEI08-Skalenwert von 55,5⁴², der damit etwas höher angesiedelt ist als der Durchschnittswert in der Gesamtstichprobe (50,3)⁴³.
- In Bezug auf das Geschlecht, den aktuellen Tätigkeitsstatus, das Aufwachsen in der Stadt bzw. auf dem Land, das Vorhandensein von eigenen im Haushalt lebenden Kindern, das Vorhandensein einer festen Partnerschaft und den Gesundheitszustand zeigen sich keine berichtenswerten Unterschiede zur Gesamtstichprobe.⁴⁴

Abbildung 4: Soziodemografische Merkmale der freiwillig Engagierten⁴⁵



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der freiwillig engagierten 18- bis 33-Jährigen (n=229). Gewichtete und gerundete Prozente.

40 Vgl. Tabelle A.46 im Anhang.

41 Vgl. Tabelle A.12 im Anhang.

42 Vgl. Tabelle A.47 im Anhang. Eine ausführliche Erläuterung zum ISEI08 findet sich in Kapitel 11.2.

43 Vgl. Tabelle A.13 im Anhang.

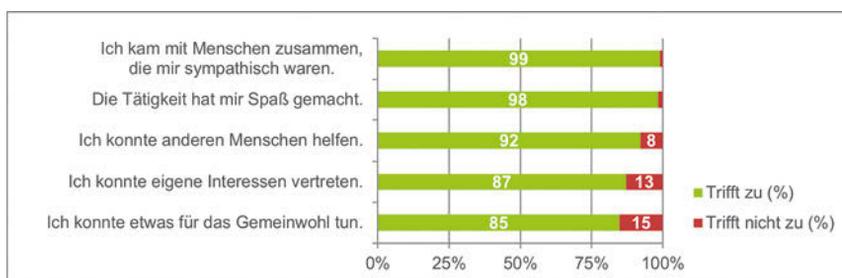
44 Vgl. Tabellen A.35, A.39, A.41, A.43, A.44 und A.45 im Anhang.

45 Vgl. Tabellen A.35, A.36, A.38, A.39 und A.40 im Anhang.

9.5 Erfahrungen der freiwillig Engagierten

In Abbildung 5 ist dargestellt, wie die (ehemaligen) freiwillig Engagierten unterschiedliche Aussagen zu ihrem (früheren) Engagement in der KJA bewerten: Nahezu alle (99 %) der (ehemals) freiwillig Engagierten melden zurück, dass sie während ihres Engagements mit Menschen zusammenkamen, die ihnen sympathisch waren, 98 % geben an, dass ihnen ihre Tätigkeit Spaß gemacht hat. 92 % melden zurück, dass sie anderen Menschen helfen konnten, 87 % sind der Auffassung, dass sie im Zuge ihres Engagements ihre eigenen Interessen vertreten konnten, und 85 % sagen, dass sie etwas für das Allgemeinwohl tun konnten.

Abbildung 5: Erfahrungen im jetzigen oder früheren freiwilligen Engagement in der KJA⁴⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen, die mindestens in einem Bereich der KJA eine regelmäßige Aufgabe, eine Funktion oder ein Amt übernommen haben (freiwillig Engagierte) (n=229). Gewichtete und gerundete Prozente. Mehrfachnennungen möglich.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine deutliche Mehrheit der befragten jungen Menschen in NRW von den Angeboten der KJA erreicht wird/wurde und sich ein nennenswerter Anteil darüber hinaus in ihren Kontexten freiwillig engagiert (hat). Dies gilt insbesondere für den Bereich des Sports. Darüber hinaus geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass die (Stärke der) Einbindung in die KJA in Abhängigkeit spezifischer persönlicher Merkmale (z. B. Migrationshintergrund, alltäglicher Sprachgebrauch, höchster allgemeinbildender Schulabschluss) divergiert. Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass sich freiwillig Engagierte hinsichtlich verschiedener persönlicher Merkmale (z. B. höchster allgemeinbildender Schulabschluss, Migrationshintergrund, Anzahl guter Freund:innen) – zumindest geringfügig – von der Gesamtstichprobe abheben. Die Schlussfolgerung des 5. FWS, dass systematische gruppenbezogene Unterschiede im freiwilligen Engagement existieren (vgl. Simonson u. a. 2021:

46 Vgl. Tabelle A.48 im Anhang.

20), zeigt sich in Anbetracht dessen auch für das Engagement in der KJA in NRW. Diejenigen Befragten, die sich freiwillig in der KJA engagieren/engagiert haben, melden nahezu ausnahmslos vielfältige positive Erfahrungen – wie z. B. das Zusammenkommen mit sympathischen Menschen oder Spaß an der eigenen Tätigkeit – zurück.

10 Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit – analytische Befunde

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Abbildung der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen – und damit mit der übergeordneten Frage nach den „Spuren der KJA“ in der Biografie junger Menschen. Hierzu werden drei Vergleichsgruppen betrachtet, die sich hinsichtlich des Grads der Einbindung in die Kontexte der KJA unterscheiden. Konkret wird geprüft, inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte hinsichtlich unterschiedlicher Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration voneinander unterscheiden. Wie in Kapitel 11.4 näher ausgeführt, wird hierbei explorativ vorgegangen und auf die Formulierung und Testung von konkreten Hypothesen verzichtet.

10.1 Vergemeinschaftung

Die Entwicklung und Verstetigung sozialer Beziehungen gehört zu den Kernaufgaben im Jugendalter (vgl. Düx u. a. 2009: 234). Der KJA werden Potenziale zugeschrieben, die Heranwachsende in dieser Hinsicht in besonderer Weise fördern bzw. unterstützen können. Die Vergemeinschaftungspotenziale der KJA bestehen insbesondere darin, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten und Räume zu eröffnen, um Gleichaltrigengeselligkeit zu erleben, Freundschaften zu schließen oder auch losere Kontakte zu Personen zu knüpfen, die – im Sinne sozialen Kapitals – auch in anderen Lebenssituationen hilfreich und unterstützend sein können (sog. „weak ties“). Dies trägt dazu bei, dass sich Prozesse der Verselbstständigung sukzessive vollziehen (können) und Heranwachsende aus der familiären Privatsphäre zunehmend heraustreten und sich stärker Peers bzw. anderen Gruppen zuwenden.⁴⁷

Die KJA fungiert in dieser Hinsicht sowohl als geschützter Raum zur Erprobung als auch als „Tor zur Öffentlichkeit“ (vgl. Kap. 1.2.1). Darüber hinaus stellen die Aspekte der Vergemeinschaftung bzw. das Erleben von Gleichaltrigengeselligkeit für junge Menschen einen entscheidenden Grund für die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit dar (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 258).

47 Beispielsweise konnte Buschmann (2009) auf der Grundlage einer Aufbereitung des Forschungsstandes zur KJA herausarbeiten, dass Jugendverbände die Ausweitung des sozialen Netzwerks befördern und die Ablösung von der Familie erleichtern (vgl. Buschmann 2009: 20).

Mit Blick darauf wird davon ausgegangen, dass die Vergemeinschaftung unter den Potenzialen eine Art Basisfunktion einnimmt und die Grundlage für alle weiteren Prozesse in der KJA bildet (vgl. Kap. 1.2).

In diesem Kapitel werden Indikatoren in den Blick genommen, die das Ergebnis gelungener Vergemeinschaftungsprozesse empirisch abbilden bzw. einer empirischen Abbildung nahekommen. In den Analysen stellen diese Indikatoren jeweils die abhängigen Variablen dar. Das Ziel besteht darin, etwaige Unterschiede in Abhängigkeit der betrachteten Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA) herauszuarbeiten. Als Indikatoren werden die Anzahl und Ausgestaltung von Freundschaften, das Vorhandensein von sog. „weak ties“, gemeinschaftliche Freizeitaktivitäten bzw. Aktivitäten mit (guten) Freund:innen, die Einbindung in Organisationen und/oder Gemeinschaften und die Verselbstständigung bzw. Abnabelung von der Herkunftsfamilie herangezogen.⁴⁸

In den nächsten Abschnitten wird zunächst untersucht, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Anzahl und der Ausgestaltung ihrer (guten) Freundschaften und losen Bekanntschaften unterscheiden. Betrachtet werden:

- die Anzahl guter Freund:innen;
- die Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden;
- die Diversität guter Freund:innen;
- die Kontinuität von guten Freundschaften;
- die sog. „weak ties“.

10.1.1 Anzahl guter Freund:innen

Bereits in der Studie „Kompetenzgewinn im freiwilligen Engagement“ von Düx u. a. (2009) konnten Effekte des freiwilligen Engagements auf die Gewinnung sozialen Kapitals und die Vernetzung festgestellt werden (vgl. Düx u. a. 2009: 227). In der quantitativen Befragung gaben ehemalige freiwillig Engagierte beispielsweise häufiger an, einen sehr großen Freundes- und Bekanntenkreis zu haben als Nicht-Engagierte (33 % zu 23 %) (vgl. ebd.: 213). Auch die qualitativen Interviews im Rahmen der Studie konnten aufzeigen, dass ein Engagement jungen Menschen die Möglichkeit eröffnet, soziale Netzwerke aufzubauen bzw. zu vergrößern. So berichteten viele Befragte von Bekanntschaften und Freundschaften, die im Kontext ihres Engagements entstanden sind (vgl. ebd.: 59).

48 Die konkreten Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten benannt.

Anknüpfend an diese Befunde wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung geprüft, ob und inwieweit sich diese Tendenz auf Basis der vorliegenden Daten und der hier betrachteten Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA) empirisch nachzeichnen lässt.

Die Anzahl der guten Freund:innen wurde in AID:A 2020 NRW⁺ offen abgefragt und liegt somit als metrisch skalierte Variable vor.⁴⁹ Im Vergleich der Mittelwerte zeigt sich, dass die Anzahl guter Freund:innen mit steigender Einbindung in die Kontexte der KJA zunimmt: Nicht-Teilnehmende haben im Durchschnitt 4,5 gute Freund:innen, bei den Teilnehmenden sind es durchschnittlich 5,0 und bei den freiwillig Engagierten 6,0 gute Freund:innen. Der Mittelwert über alle betrachteten Fälle hinweg liegt bei 5,2 (vgl. Abbildung 6). Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen sind signifikant ($P=0,0066$).⁵⁰

Abbildung 6: Mittelwerte: Anzahl guter Freund:innen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁵¹



Quelle: AID:A 2020 NRW⁺. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=759). Für 3 Personen liegen keine Angaben zu der Anzahl guter Freund:innen vor. Gewichtete Daten. $P=0,0066$.

Um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für die Anzahl der guten Freund:innen erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

49 Für 3 Personen liegen keine Angaben zu der Anzahl der guten Freund:innen vor.

50 Zur näheren Betrachtung wurde zusätzlich ein Scheffé-Test durchgeführt, wobei sich zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Nicht-Teilnehmenden und den freiwillig Engagierten sowie zwischen den freiwillig Engagierten und den Teilnehmenden vorliegen. Der Mittelwertunterschied zwischen den Teilnehmenden und den Nicht-Teilnehmenden ist hingegen nicht signifikant.

51 Vgl. Tabelle A.49 im Anhang.

- das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Tabelle 1 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Anzahl der guten Freund:innen als abhängige Variable.⁵² Aus dem Ausgangsmodell (Modell A) lässt sich zunächst ablesen, dass der Effekt der Teilnahme an den Angeboten der KJA auf die Anzahl guter Freund:innen nicht signifikant ist. Aus diesem Grund wurde die entsprechende Variable von den weiteren Modellberechnungen ausgeschlossen und ist nicht Bestandteil des Endmodells. Aus dem Endmodell (Modell 1) wird ersichtlich, dass das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Migrationshintergrunds und des Vorhandenseins eigener Kinder im Haushalt – einen positiven signifikanten Effekt auf die Anzahl der guten Freund:innen hat: Im Durchschnitt haben freiwillig Engagierte 0,98 gute Freund:innen mehr als Personen, die nie bzw. lediglich als Teilnehmende in Angebote der KJA involviert waren. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0001$), erklärt jedoch lediglich 4 % der Varianz hinsichtlich der Anzahl der guten Freund:innen.

Tabelle 1: Anzahl guter Freund:innen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,49	Referenz
Freiwillig Engagierte	1,50**	0,98**
Kein Migrationshintergrund		Referenz
Migrationshintergrund		-1,04***
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz
Eigene Kinder im Haushalt		-0,78+
Konstante	4,47***	5,22***
p-Wert	0,0066	0,0001
R ²	0,02	0,04
N	759	748

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: *** $p<0,001$ ** $p<0,01$ * $p<0,05$ + $p<0,1$.

52 Ein ausführliches Lesebeispiel – das auch für die Interpretation aller weiteren linearen Regressionsanalysen in diesem Buch herangezogen werden kann – findet sich am Ende dieses Absatzes.

Lesebeispiel „Lineare Regression“ (vgl. hierzu Tabelle 1):

Regressionsanalysen ermöglichen es, Einflüsse (im Folgenden: „Effekte“) einer oder mehrerer unabhängiger (erklärender) Variablen auf eine abhängige (zu erklärende) Variable zu messen. Unabhängige Variablen sind hier die betrachteten Vergleichsgruppen sowie (ab Modell 1) zusätzlich die jeweiligen Kontrollvariablen. Als abhängige Variable fungiert in diesem Beispiel die Anzahl der guten Freund:innen. Bei allen linearen Regressionsanalysen im Rahmen dieser Untersuchung wurde zunächst ein **Ausgangsmodell** (jeweils benannt als „**Modell A**“) berechnet, das ausschließlich die zu betrachtenden Vergleichsgruppen als unabhängige Variablen integriert. Als Referenzkategorie dienen die Nicht-Teilnehmenden. Die Ergebnisse dieses Modells sind zunächst lediglich eine andere Darstellungsform des Mittelwertvergleichs und zeigen u. a., dass freiwillig Engagierte durchschnittlich 1,5 gute Freund:innen mehr haben als Nicht-Teilnehmende.

In einem nächsten Schritt wurde das Ausgangsmodell um sog. Kontrollvariablen erweitert (jeweils benannt als „**Modell 1**“). Erwiesen sich die Effekte einzelner unabhängiger Variablen als nicht signifikant, so wurden diese sukzessive aus dem Modell entfernt und das Modell neu berechnet. Dieses Vorgehen (Rückwärtselimination) wurde wiederholt, bis alle nicht signifikanten Einflussgrößen aus dem Modell ausgeschlossen wurden. In diesem Beispiel ist Modell 1 bereits das Endmodell. Die Prüfung auf statistische Signifikanz gibt Anhaltspunkte dafür, ob die in der Stichprobe herausgestellten Unterschiede auch für die Grundgesamtheit gelten. Ist der jeweilige standardisierte Koeffizient mit mindestens einem Stern (*) markiert, so ist das Ergebnis signifikant, d. h. die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt unter 5% ($p < 0,05$). In den **Endmodellen** befinden sich grundsätzlich Variablen mit einem signifikanten Effekt auf die abhängige Variable. Eine Ausnahme hiervon stellen Effekte mit einem p-Wert $< 0,1$ dar, die durch ein Pluszeichen (+) gesondert ausgewiesen werden.

Grundsätzlich geben die **unstandardisierten Regressionskoeffizienten** an, wie sich die abhängige Variable verändert, wenn sich die jeweilige unabhängige Variable um eine Einheit erhöht. Dies gilt für metrische unabhängige Variablen (wie z. B. Alter). Unabhängige Variablen mit lediglich zwei Ausprägungen (sog. Dummy-Variablen) können hingegen ausschließlich im Vergleich zu ihrer Referenzkategorie interpretiert werden: Beispielsweise zeigt sich für Modell 1, dass freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle weiterer Einflüsse – im Durchschnitt 0,98 gute Freund:innen mehr haben als die Referenzkategorie (hier: Nicht-Teilnehmende und Teilnehmende). Koeffizienten ohne Vorzeichen verweisen auf einen positiven, Koeffizienten mit einem vorangestellten Minuszeichen auf einen negativen Effekt auf die abhängige Variable, beispielsweise zeigt sich für das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds ein negativer Effekt.

Das Maß R^2 gibt die Modellgüte an: Je höher der Wert ist, desto besser ist das Modell (d. h. sind die ausgewählten unabhängigen Variablen) geeignet, die abhängige Variable zu erklären. Der Wertebereich liegt zwischen 0 und 1. Ein R^2 -Wert von 1 würde bedeuten, dass die abhängige Variable zu 100% durch das Modell erklärt wird. In diesem Beispiel liegt der R^2 -Wert bei 0,04 – was einer sehr geringen Varianzaufklärung von lediglich 4% entspricht.

Der **p-Wert (Signifikanz des F-Werts)** zeigt an, ob das Modell insgesamt eine signifikante Erklärungsgüte aufweist. Dies ist der Fall, wenn der Wert kleiner als 0,05 ist – was in diesem Beispiel zutrifft.

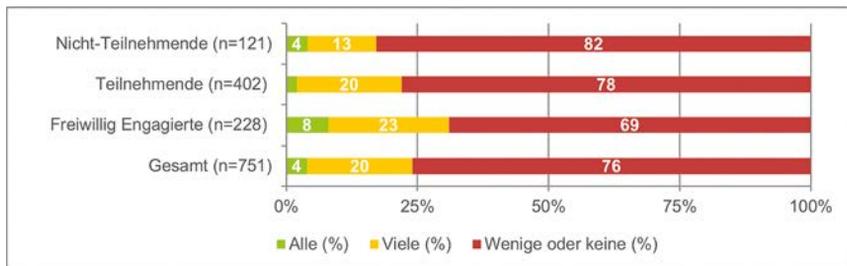
10.1.2 Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden

Aufgrund der vielfältigen Kontaktmöglichkeiten in den Kontexten der KJA ist anzunehmen, dass Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA viele ihrer guten Freund:innen dort oder in sich daraus ergebenden sozialen Zusammenhängen kennengelernt haben. Lehmann und Mecklenburg (2006) konnten etwa für die Jugendverbandsarbeit zeigen, dass organisierte Jugendgruppen und

Freundeskreise in nahezu allen Fällen eng miteinander verknüpft sind. Darüber hinaus gibt die Studie Hinweise darauf, dass Aktivitäten im Jugendverband mit einer Erweiterung des Bekannten- und Freundeskreises einhergehen (vgl. Lehmann/Mecklenburg 2006: 97 f.). Im Gegenzug wäre zu vermuten, dass sich die Freundeskreise von Heranwachsenden ohne Bezug zur KJA eher aus der Schule, der Nachbarschaft und/oder dem familiären Umfeld rekrutieren.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurde danach gefragt, wie viele der eigenen guten Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten (wie z.B. Sport, Musik, Theater oder Ähnliches) kennengelernt wurden. Die Befragten konnten zwischen den Antwortkategorien „Alle“, „Viele“, „Wenige“ und „Keine“ wählen, wobei die letzten beiden Kategorien für die Auswertungen zusammengeführt wurden.⁵³ Die Kreuztabellenanalyse zeigt, dass freiwillig Engagierte (31 %) und Teilnehmende der KJA (22 %) häufiger angeben, alle oder viele ihrer guten Freund:innen auf diese Weise kennengelernt zu haben als Nicht-Teilnehmende (17 %). Gleichzeitig geben Nicht-Teilnehmende deutlich häufiger an (82 %), nur wenige oder keine ihrer guten Freund:innen über gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben als freiwillig Engagierte (69 %) (vgl. Abbildung 7). Zwischen den betrachteten Merkmalen zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.11$; $P=0,0051$).

Abbildung 7: Gute Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁵⁴



Quelle: AID:A 2020 NRW⁺. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=751). Für 11 Personen liegen keine Angaben zu guten Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, vor. Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0051$; Cramer's $V=.11$.

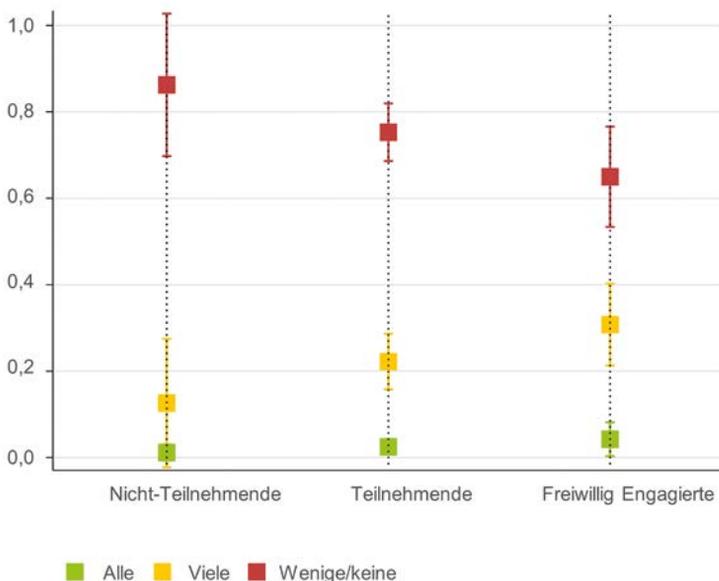
Mithilfe einer geordneten logistischen Regression wurde überprüft, ob sich die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch bei Einbezug relevanter Kontrollvariablen feststellen lassen. Die entsprechenden Ergebnisse stehen mit

53 Für 11 Personen liegen keine Angaben zur Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, vor.

54 Vgl. Tabelle A.51 im Anhang.

der Annahme im Einklang, dass eine Teilnahme und, mehr noch, ein freiwilliges Engagement in der KJA – auch nach Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen – mit einer größeren Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, im Zusammenhang steht.⁵⁵

Abbildung 8: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen⁵⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, gewichtete Daten (n=268). Vom Modell vorhergesagte („geschätzte“) Wahrscheinlichkeiten („predictive margins“) für die Vergleichsgruppen unter statistischer Kontrolle der Variablen „Vorhandensein einer festen Partnerschaft“ und „Vorhandensein von eigenen, im Haushalt lebenden Kindern“. Die Linien oberhalb und unterhalb der Punkte repräsentieren jeweils den Standardfehler des entsprechenden Wertes, der ein Maß für die Genauigkeit und somit für die Güte des Schätzwertes darstellt. Je kleiner der Standardfehler und je kleiner folglich die durch die Linien gekennzeichneten Bereiche sind, desto präziser und mit weniger Unsicherheit behaftet ist der zugehörige Schätzwert. Nähere Erläuterungen zur Interpretation der Abbildung finden sich im Text.

55 Die Interpretation der Ergebnisse wird im Folgenden ausführlich beschrieben. Diese Darstellung dient zugleich als Lesebeispiel für die Ergebnisse der anderen logistischen Regressionen in diesem Buch.

56 Vgl. Tabelle A.52 im Anhang.

Lesebeispiel „Logistische Regression“ (vgl. hierzu Abbildung 8):
(Teil 1 von 2)

In Abbildung 7 ist für die Gruppen der Nicht-Teilnehmenden, der Teilnehmenden und der freiwillig Engagierten das unterschiedliche Antwortverhalten auf die Frage nach der Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, abgebildet. Wie oben beschrieben, besteht ein Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Antwort auf diese Frage.

Möglicherweise hängen die Unterschiede zwischen den Gruppen jedoch weniger mit der Gruppenzugehörigkeit – also der Teilnahme oder dem freiwilligen Engagement in der KJA – zusammen, sondern mit anderen Variablen, die in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich verteilt sind. In inhaltlichen und empirischen Vorabanalysen erwiesen sich zwei Variablen mit Blick auf die Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, als relevant: Das Vorhandensein einer festen Partnerschaft sowie das Vorhandensein von eigenen, im Haushalt lebenden Kindern.

Daher wird in einem nächsten Schritt überprüft, ob der Gruppeneffekt – also die Unterschiede zwischen den interessierenden Gruppen – bestehen bleibt, wenn mögliche Effekte dieser beiden Kontrollvariablen aus dem Gesamteffekt herausgerechnet („statistisch kontrolliert“) werden. Hierfür wird eine geordnete logistische Regression durchgeführt. Allgemeine Hinweise zu logistischen Regressionen finden sich in Kapitel 11.4.

In Abbildung 8 sind die Ergebnisse der geordneten logistischen Regression nach statistischer Kontrolle der beiden o. g. Variablen dargestellt. Insgesamt lässt sich, wie unten näher erläutert wird, anhand der Abbildung erkennen:

- Freiwillig Engagierte haben mit größerer Wahrscheinlichkeit überhaupt bzw. mehr Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt.
- Für Teilnehmende ist diese Wahrscheinlichkeit zwar kleiner als für freiwillig Engagierte, jedoch größer als für Nicht-Teilnehmende.

Die Abbildung zeigt unterschiedliche „geschätzte“ Wahrscheinlichkeiten für die Vergleichsgruppen der Nicht-Teilnehmenden (linker Bereich), Teilnehmenden (mittlerer Bereich) und freiwillig Engagierten (rechter Bereich) der KJA (zur Bedeutung „geschätzter“ Wahrscheinlichkeiten und des Wertebereichs siehe Kapitel 11.4). Spezifischer ausgedrückt sind die geschätzten Wahrscheinlichkeiten dafür abgebildet, „alle“, „viele“ oder „wenige/keine“ gute Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben, nachdem die Einflüsse der beiden konfundierenden Kontrollvariablen (Vorhandensein einer festen Partnerschaft und Vorhandensein von eigenen, im Haushalt lebenden Kindern) herausgerechnet wurden.

Lesebeispiel „Logistische Regression“ (vgl. hierzu Abbildung 8): (Teil 2 von 2)

Zum einen können die unterschiedlichen geschätzten Wahrscheinlichkeiten für die verschiedenen Antwortoptionen **innerhalb einer Gruppe** betrachtet werden. So ist beispielsweise für Nicht-Teilnehmende (linker Bereich der Abbildung) die Wahrscheinlichkeit, wenige bzw. keine Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben (roter Punkt), deutlich und um ein Vielfaches größer als diejenigen Wahrscheinlichkeiten, viele (gelber Punkt) oder alle (grüner Punkt) Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben. Auch für Teilnehmende (mittlerer Bereich der Abbildung) und freiwillig Engagierte (rechter Bereich der Abbildung) sind die Wahrscheinlichkeiten für die Ausprägung „wenige/keine“ (rote Punkte) jeweils die mit Abstand größten. Die Wahrscheinlichkeiten für die Ausprägung „alle“ (grüne Punkte) sind in allen Gruppen sehr gering.

Zum anderen ist hier insbesondere ein Vergleich **zwischen den Gruppen** aufschlussreich. Am auffälligsten sind die Unterschiede zwischen den Gruppen für die geschätzte Wahrscheinlichkeit, wenige bzw. keine Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben (rote Punkte). Diese liegt für die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden mit über 0,8 (über 80%) erkennbar am höchsten, für die Teilnehmenden ca. 0,1 (ca. 10%) niedriger und für die freiwillig Engagierten um weitere ca. 0,1 (ca. 10%) niedriger. Umgekehrt verlaufen die Trends für die Wahrscheinlichkeit, viele Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben (gelbe Punkte) und die Wahrscheinlichkeit, alle Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben (grüne Punkte) – diese sind für die freiwillig Engagierten im Gruppenvergleich am höchsten und für die Teilnehmenden immer noch höher als für die Nicht-Teilnehmenden.

Innerhalb einer Gruppe sind die geschätzten Wahrscheinlichkeiten für „alle“, „viele“ und „wenige/keine“ nicht unabhängig voneinander. Dass freiwillig Engagierte mit geringerer Wahrscheinlichkeit wenige bzw. keine Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt haben als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende, hängt damit zusammen, dass in der Gruppe der freiwillig Engagierten die Wahrscheinlichkeiten, alle oder viele Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben, größer sind. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, wie eingangs erwähnt, dass freiwillig Engagierte mit größerer Wahrscheinlichkeit überhaupt bzw. mehr Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt haben (die Wahrscheinlichkeiten für „alle“ und „viele“ sind größer und die für „wenige/keine“ sind kleiner als in den anderen Gruppen). Für Nicht-Teilnehmende ist diese Wahrscheinlichkeit am geringsten.

Das Lesebeispiel verdeutlicht, dass die Ergebnisse der geordneten logistischen Regression nach Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen mit der Annahme im Einklang stehen, dass eine Teilnahme und, mehr noch, ein freiwilliges Engagement in der KJA mit einer größeren Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, im Zusammenhang steht.

10.1.3 Diversität guter Freund:innen

In vielen sozialen Zusammenhängen – insbesondere in den Schulen – treffen Heranwachsende oftmals auf Gleichaltrige mit ähnlichen persönlichen Merkmalen, während die Gruppenzusammensetzungen in der KJA – je nach Feld – insgesamt heterogener ausfallen. Dadurch, dass sich die Angebote der KJA grundsätzlich an alle Heranwachsenden richten, werden Zugänge bzw. Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen mit unterschiedlichen persönlichen Merkmalen und gesellschaftlichen Gruppen ermöglicht:

„Jugendarbeit ist geprägt vom Umgang mit verschiedenen Hintergründen der Jugendlichen: Individuelle, soziale, ökonomische, altersbezogene, klassen-, migrations-,

gruppen- und jugendkulturspezifische Vielfalt ist Normalität und Alltag der Jugendarbeit“ (Spindler 2011: 131 f.).

Buschmann (2009) konnte aufzeigen, dass die Arbeitsfelder der KJA mit Blick auf ihre Adressat*innen grundsätzlich ein großes Potenzial an Flexibilität aufweisen, wobei sich – mit Blick auf die Bildungshintergründe – jedoch Unterschiede zwischen den verschiedenen Feldern zeigen: Eine vielfältige Klientel sei vor allem in der außerschulischen Jugendbildung und den Angeboten der kulturellen Jugendarbeit anzutreffen, während die verbandliche KJA eher Gymnasiast:innen und die offene und mobile KJA eher Hauptschüler:innen erreiche (vgl. Buschmann 2009: 17). Bei Sturzenhecker (2007) heißt es hierzu, dass Jugendarbeitsgruppen im Vergleich zu den oftmals eher geschlossenen Milieus einzelner Peer-groups von größerer Heterogenität geprägt seien, was Jugendlichen wiederum eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Identitätswürfen ermögliche (vgl. Sturzenhecker 2007b: 154 f.). Demnach wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, ob und inwieweit junge Erwachsene, die Erfahrungen als Teilnehmende und/oder freiwillig Engagierte in der KJA machen konnten, tatsächlich diversere Freundschaftsbeziehungen aufweisen als Nicht-Teilnehmende.

Zur Bestimmung der Diversität von Freundschaften wurden in AID:A 2020 NRW⁺ unterschiedliche Indikatoren erhoben. Gefragt wurde danach, wie viele der guten Freund:innen jeweils die gleiche Schulform, die gleiche Ausbildung bzw. das gleiche Studium absolvieren⁵⁷, das gleiche Geschlecht haben⁵⁸, am gleichen Wohnort leben⁵⁹ oder einen Migrationshintergrund haben.⁶⁰ Die letzte Frage wurde ausschließlich für Personen ohne Migrationshintergrund ausgewertet. Auch hierbei konnten die Befragten auswählen, ob dies für „alle“, „viele“, „wenige“ oder „keine“ ihrer guten Freund:innen zutrifft. In der Gesamtschau zeigen die Kreuztabellenanalysen sowie das betrachtete Zusammenhangsmaß, dass sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte hinsichtlich der Diversität ihrer guten Freund:innen nicht signifikant voneinander unterscheiden.⁶¹ Die einzige Ausnahme bezieht sich auf das Geschlecht der guten Freund:innen: Freiwillig Engagierte geben hier etwas seltener (30 %) als Nicht-Teilnehmende (38 %) und Teilnehmende (44 %) an, dass alle ihre guten Freund:innen das gleiche Geschlecht haben wie sie selbst. Es zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=0.12$; $P=0,0021$).

57 Für 433 Personen liegen keine Angaben zu guten Freund:innen mit gleicher Schulform, gleicher Ausbildung bzw. gleichem Studium vor.

58 Für 10 Personen liegen keine Angaben zu guten Freund:innen mit gleichem Geschlecht vor.

59 Für 11 Personen liegen keine Angaben zu guten Freund:innen mit gleichem Wohnort vor.

60 Für 5 Personen ohne Migrationshintergrund liegen keine Angaben zu guten Freund:innen mit Migrationshintergrund vor.

61 Vgl. Tabellen A.53 bis A.55 und A.57 im Anhang.

Bei einer geordneten logistischen Regression mit der Diversität guter Freund:innen, bezogen auf das Geschlecht (die Anzahl der guten Freund:innen mit dem gleichen Geschlecht), erweisen sich die Gruppenunterschiede zwischen den Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten jedoch nicht als signifikant. Dies gilt auch, wenn das eigene Geschlecht und die Anzahl guter Freund:innen als Kontrollvariablen berücksichtigt werden.⁶²

10.1.4 Kontinuität von guten Freundschaften

In Kapitel 3.1.1 wurde ausgeführt, dass enge Kontakte zu Gleichaltrigen und gemeinsame Erfahrungen – wie sie in der KJA stattfinden – zu Beziehungen führen können, die ein Leben lang halten. Nierobisch (2016) verweist in ihrer Dissertation „Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft“ für den Bereich der Jugendverbandsarbeit darauf, dass sich dortige Vergemeinschaftungsprozesse häufig langfristig bzw. über mehrere Jahre erstrecken – insbesondere dann, wenn sie mit einem ehrenamtlichen Engagement verbunden sind (vgl. Nierobisch 2016: 24). In diesem Abschnitt wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Kontinuität ihrer guten Freundschaften unterscheiden. Denkbar wäre, dass junge Menschen, die über einen längeren Zeitraum in die Kontexte der KJA involviert sind/waren bzw. dort ein freiwilliges Engagement übernommen haben, in diesem Rahmen viele längerfristige Freundschaften knüpfen bzw. intensivieren (konnten).

In AID:A 2020 NRW⁺ wurde danach gefragt, wie viele ihrer guten Freund:innen die Befragten bereits länger (d. h. mehrere Jahre) kennen. Wählen konnten die Befragten zwischen den Antwortkategorien „alle“, „viele“, „wenige“ und „keine“.⁶³ Im Ergebnis ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte) und der Kontinuität von Freundschaften auf Basis der vorliegenden Daten nicht festzustellen (Cramer's $V=,08$; $P=0,0830$).⁶⁴

62 Vgl. Tabellen A.56. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die vorhandenen Indikatoren die Diversität von Freundschaften mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand nur unzureichend abbilden. Interessant wäre beispielsweise die Frage gewesen, inwieweit gute Freundschaften mit Personen mit einem anderen sozioökonomischen Hintergrund bestehen und wo bzw. wie diese zustande gekommen sind.

63 Auch hier wurden die letzten beiden Kategorien zur besseren Übersicht zusammengeführt. Für 11 Personen liegen keine Angaben zur Kontinuität guter Freundschaften vor.

64 Vgl. Tabelle A.58 im Anhang.

10.1.5 „Weak ties“

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 dargestellt, wird in der Netzwerktheorie zwischen stärkeren und schwächeren Beziehungen (sog. „strong“ bzw. „weak ties“) differenziert (vgl. Granovetter 1973). Häußling (2010) grenzt diese unter Verweis auf Granovetter (1973) folgendermaßen voneinander ab:

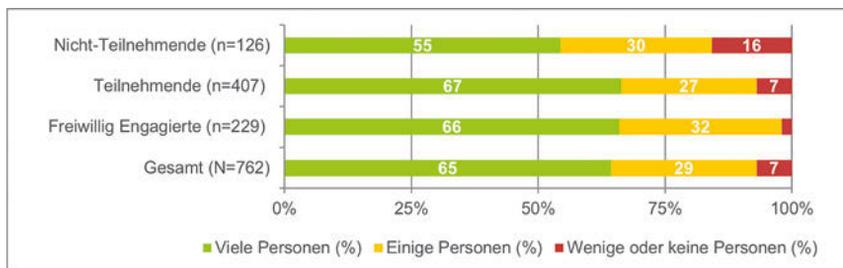
„Die Anzahl von «strong ties» ist für jede Person begrenzt, da ihre Pflege definitionsgemäß zeitaufwändig ist. In ihnen herrschen nach Granovetter Vertrauen, Solidarität und Verbindlichkeit. Demgegenüber kann eine Person beiläufig eine Vielzahl von «weak ties» unterhalten. Sie eröffnen ihr – so Granovetter – Zugänge zu ganz anderen Netzwerkarealen und können folglich größere Netzwerkdistanzen überbrücken. [...]. Es handelt sich um eher flüchtige, punktuelle und zumeist instrumentell «genutzte» Beziehungen, die nicht die ganze Persönlichkeit fordern. Demgegenüber lassen sich «strong ties» in der Primärumgebung einer Person ausmachen“ (Häußling 2010: 74).

Für die KJA darf vermutet werden, dass sie ihren Teilnehmenden und insbesondere ihren freiwillig Engagierten Möglichkeiten hinsichtlich des Aufbaus von vielfältigen sozialen Kontakten bis hin zum Aufbau komplexer Netzwerke eröffnet, die auf ebendiesen „weak ties“ basieren (vgl. hierzu Kap. 3). In der Studie von Düx u. a. wird diese Annahme für das freiwillige Engagement durch verschiedene Aussagen aus qualitativen Interviews unterlegt: Viele Interviewte berichteten davon, dass sie im Rahmen ihres Engagements viele nützliche Kontakte bzw. lose Beziehungen knüpfen konnten, die auch in Gefälligkeiten und Unterstützung im privaten Bereich resultierten. Auch von der Einbindung in deutschlandweite Netzwerke wurde berichtet (vgl. Düx u. a. 2009: 59). Infolgedessen wird angenommen, dass Heranwachsende in den Einrichtungen der KJA und deren Umfeld Personen (auch Erwachsene) kennenlernen (können), mit denen sie zwar nicht direkt befreundet sind, die ihnen aber über den Status der Bekanntschaft Ratschläge und Hilfestellungen in Alltagsfragen geben können. Im Folgenden wird daher untersucht, ob sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich der Anzahl ihrer „weak ties“ tatsächlich voneinander unterscheiden.

Um das Ausmaß der „weak ties“ zu erfassen, wurden die Befragten in AID:A 2020 NRW⁺ gebeten, anzugeben, wie viele Personen sie jeweils um Unterstützung oder Rat fragen können, wenn sie eine Empfehlung für einen Facharzt benötigen, Hilfe bei einem Umzug brauchen oder einen Arbeits-, Ausbildungs- oder Praktikumsplatz bzw. Ferienjob suchen. Antworten konnten die Befragten in den Kategorien „Viele Personen“, „Einige Personen“, „Wenige Personen“ und „Keine Personen“. Auch hier wurden die letzten beiden Antwortkategorien für die Auswertung zusammengeführt. Im Antwortverhalten zeigt sich in der Tendenz, dass Nicht-Teilnehmende häufiger angeben, nur wenige oder gar keine Personen zu

kennen, die sie bei den benannten Herausforderungen um Unterstützung bitten können, als dies unter den Teilnehmenden und den freiwillig Engagierten der Fall ist.⁶⁵ Ein schwacher signifikanter Zusammenhang zeigt sich jedoch ausschließlich für die Hilfe bei Umzügen: Während 67 % der Teilnehmenden und 66 % der freiwillig Engagierten der Auffassung sind, viele Personen zu kennen, die sie bei dieser Aufgabe unterstützen würden, geben dies unter den Nicht-Teilnehmenden lediglich 55 % an. Gleichzeitig geben Nicht-Teilnehmende häufiger an, nur wenige oder gar keine Personen in dieser Hinsicht um Unterstützung bitten zu können (Nicht-Teilnehmende: 16 %, Teilnehmende: 7 %, freiwillig Engagierte: 2 %) (Cramer's $V=.13$; $P=0,0002$) (vgl. Abbildung 9). Für die anderen Dimensionen sind keine signifikanten Zusammenhänge festzustellen.

Abbildung 9: Bekannte Personen, die um Hilfe bei einem Umzug gefragt werden können, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁶⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0002$; Cramer's $V=.13$.

Nach statistischer Kontrolle relevanter Kontrollvariablen – in diesem Fall erwiesen sich in empirischen Voruntersuchungen die Anzahl guter Freund:innen, der Migrationshintergrund sowie der Gesundheitszustand als relevant – im Rahmen einer geordneten logistischen Regression ist dieser Zusammenhang inferenzstatistisch allerdings nicht mehr signifikant. Das bedeutet, dass die Gruppenunterschiede zwischen den Nicht-Teilnehmenden, den Teilnehmenden und den freiwillig Engagierten hinsichtlich der Anzahl an Personen, die bei einem Umzug um Hilfe gebeten werden kann, sich nicht direkt durch die Gruppenzugehörigkeit erklären lassen, sondern maßgeblich auch von den drei Kontrollvariablen abhängen, die in den Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind.⁶⁷

In den folgenden Abschnitten wird in den Blick genommen, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Ausübung gemeinschaftlicher

65 Vgl. Tabellen A.59 bis A.61 im Anhang.

66 Vgl. Tabelle A.60 im Anhang.

67 Vgl. Tabelle A.62 im Anhang.

Freizeitaktivitäten und Aktivitäten mit (guten) Freund:innen unterscheiden. Betrachtet werden:

- die Häufigkeit des Treffens mit Freund:innen;
- die Häufigkeit des Ausgehens in Clubs, Discos oder Kneipen;
- die Häufigkeit der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen.

10.1.6 Häufigkeit des Treffens mit Freund:innen

Im Vorangegangenen konnte bereits aufgezeigt werden, dass die Anzahl der guten Freund:innen positiv mit dem Grad der Einbindung in die Kontexte der KJA korreliert. Im Folgenden wird nun geprüft, ob sich die Vergleichsgruppen auch in Bezug auf die Häufigkeit von Treffen mit Freund:innen unterscheiden. Für die offene KJA konnten bereits Deinet u. a. (2017) aufzeigen, dass Besucher:innen von Jugendeinrichtungen deutlich häufiger als Nicht-Besucher:innen angeben, sich häufig mit ihren Freund:innen zu treffen (82% zu 68%) (vgl. Deinet u. a. 2017: 81 f.).

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten danach gefragt, wie oft sie verschiedene Dinge in ihrer Freizeit machen, u. a. sollten sie angeben, ob sie sich „Täglich“, „Mehrere Male pro Woche“, „1-2-mal pro Woche“, „1-2-mal pro Monat“, „Seltener“ oder „Nie“ mit Freund:innen treffen.⁶⁸ Diese ursprünglich sechsstufige Skala wurde in die Anzahl der Treffen pro Monat umgewandelt: Wurde beispielsweise angegeben, dass täglich Treffen mit Freund:innen stattfinden, wurde angenommen, dass dies 30-mal pro Monat vorkommt.⁶⁹ Im Durchschnitt geben die Befragten an, sich 9,8-mal pro Monat mit Freund:innen zu treffen. Im Vergleich der betrachteten Gruppen zeigen sich im Ergebnis keine signifikanten Mittelwertunterschiede ($P=0,9097$). Auf weitere Analysen – wie z. B. Regressionsanalysen – wurde aus diesem Grund verzichtet.⁷⁰

Mit Blick darauf, dass hinsichtlich allgemeiner Treffen mit Freund:innen zunächst keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen festgestellt werden konnten, wird im folgenden Abschnitt geprüft, ob sich etwaige Unterschiede bei konkreten gemeinschaftlichen (Freizeit)Aktivitäten herausstellen lassen.

68 Im Gegensatz zu anderen Fragestellungen zu bestehenden Freundschaften wurden hier nicht ausschließlich die „guten“, sondern Freund:innen im Allgemeinen in den Blick genommen.

69 „Täglich“=30-mal pro Monat, „Mehrere Male pro Woche“=15-mal pro Monat, „1-2-mal pro Woche“=6-mal pro Monat, „1-2-mal pro Monat“=1,5-mal pro Monat, „Seltener“=0,5-mal pro Monat, „Nie“=0-mal pro Monat.

70 Vgl. Tabelle A.63 im Anhang.

10.1.7 Häufigkeit des Ausgehens in Clubs, Discos oder Kneipen

Eine Freizeitaktivität, bei der davon ausgegangen werden kann, dass sie in erster Linie gemeinsam mit anderen (Freund:innen und/oder Bekanntschaften) ausgeführt wird, ist das Ausgehen in Clubs, Discos oder Kneipen. Im Hinblick auf etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen wären zwei sich widersprechende Szenarien denkbar: Einerseits könnte angenommen werden, dass (ehemalige) Teilnehmende bzw. freiwillig Engagierte aufgrund ihrer Erfahrungen von Geselligkeit in der KJA und der dort geknüpften sozialen Kontakte insgesamt eher den Wunsch sowie die Gelegenheit haben, häufig (mit anderen) auszugehen. Andererseits könnte argumentiert werden, dass freiwillig Engagierten schlichtweg die zeitlichen Ressourcen für diese Form der Freizeitgestaltung fehlen, denn: Freiwilliges Engagement ist zeitintensiv und lässt oft wenig Raum für andere nicht-organisierte Aktivitäten. Nicht grundlos werden zeitliche Gründe bzw. Zeitmangel in den einschlägigen Engagementstudien am häufigsten als Hinderungsgrund für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements (vgl. Kausmann u. a. 2017: 30) sowie als Grund für die Unterbrechung oder Aufgabe eines solchen benannt (vgl. Haumann 2014: 28). Im Folgenden wird geprüft, ob und wenn ja für welche der beiden Überlegungen sich empirische Hinweise in den Daten finden lassen.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten danach gefragt, wie häufig sie ausgehen, um z. B. Clubs, Discos oder Kneipen zu besuchen. Die Antworten konnten auch hier auf einer sechsstufigen Skala von „Täglich“ bis „Nie“ abgestuft werden. Die Skala wurde in die Anzahl des Ausgehens pro Monat umgewandelt. Zu beachten ist, dass die Kategorien „Täglich“ sowie „Mehrere Male pro Woche“ kaum besetzt sind, was für die betrachtete Freizeitaktivität („Ausgehen“) jedoch erwartungsgemäß ist. Es zeigt sich, dass die Befragten durchschnittlich 1,7-mal pro Monat Clubs, Discos oder Kneipen besuchen. Im Ergebnis konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA festgestellt werden ($P=0,0512$), weshalb auf weiterführende Analysen verzichtet wurde.⁷¹

10.1.8 Häufigkeit der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen

Auf Basis der bisherigen Überlegungen lässt sich vermuten, dass Personen, die in die Kontexte der KJA eingebunden sind bzw. waren, dort häufig gute Freund:innen kennenlernen, mit denen sie auch anderen Freizeitaktivitäten (z. B. im

71 Vgl. Tabelle A.64 im Anhang.

Bereich Sport oder Kultur) nachgehen. Dabei kann es sich um Aktivitäten handeln, an die sie im Rahmen von Angeboten der KJA herangeführt oder auf die sie durch andere Teilnehmende und/oder freiwillig Engagierte aufmerksam wurden. Ausgeübt werden können diese anderen Freizeitaktivitäten sporadisch oder auch im Rahmen einer anderen Organisation (z. B. einem Verein). Damit einher geht der oftmals herausgearbeitete Befund, dass viele junge Menschen nicht bloß in eine, sondern gleichzeitig in mehrere Organisationen eingebunden sind (vgl. Brettschneider/Bräutigam 1990: 80 f. für den Bereich des Sports). Im Hinblick auf diese Überlegungen wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Häufigkeit der Ausübung von Freizeitaktivitäten mit ihren guten Freund:innen unterscheiden.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten zu unterschiedlichen Aktivitäten, die gemeinsam mit guten Freund:innen ausgeführt werden, befragt. Dazu zählen gemeinsame Tätigkeiten für die Schule, die Ausbildung, das Studium oder die Arbeit⁷²; gemeinsame Freizeitaktivitäten wie Sport, Musik oder Theater⁷³; lose Zusammenkünfte (wie z. B. „nichts tun“, „rumhängen“ oder „einfach eine gute Zeit haben“)⁷⁴ und das Reden über persönliche Dinge.⁷⁵ Die Befragten wurden jeweils danach befragt, wie häufig sie diese Dinge mit ihren guten Freund:innen unternehmen, und konnten ihre Antworten auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Täglich“ abstimmen.⁷⁶ Hinsichtlich der Häufigkeit von gemeinsamen Aktivitäten für die Schule, die Ausbildung, das Studium oder die Arbeit sowie hinsichtlich des Redens über persönliche Dinge zeigen sich in den Kreuztabellenanalysen keine Hinweise auf Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA.⁷⁷ Mit Blick auf lose Zusammenkünfte mit guten Freund:innen zeigen sich zum Teil Unterschiede in den Anteilswerten zwischen den Vergleichsgruppen, jedoch zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=,08$; $P=0,0586$).⁷⁸

72 Für 125 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um etwas für Schule, Ausbildung bzw. Studium zu machen, vor.

73 Für 12 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um gemeinsam Freizeitaktivitäten nachzugehen, vor.

74 Für 12 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um rumzuhängen, nichts zu tun bzw. eine gute Zeit zu haben, vor.

75 Für 13 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um über persönliche Dinge zu reden, vor.

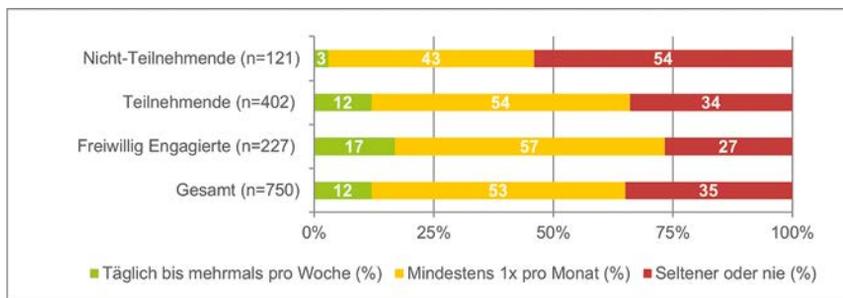
76 Zur besseren Übersicht wurden jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst, sodass die verwendeten Skalen für die Kreuztabellenanalysen insgesamt jeweils drei Kategorien aufwiesen („Täglich bis mehrmals pro Woche“, „Mindestens einmal pro Monat“ und „Seltener oder nie“).

77 Vgl. Tabelle A.65 und A.66 im Anhang.

78 Vgl. Tabelle A.67 im Anhang.

Anders fällt der Befund hinsichtlich gemeinsamer Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen (z. B. Sport, Musik und Theater) aus: Hier geben Teilnehmende und freiwillig Engagierte jeweils häufiger als Nicht-Teilnehmende an, dies „täglich bis mehrmals pro Woche“ (Nicht-Teilnehmende: 3 %, Teilnehmende: 12 %, freiwillig Engagierte: 17 %) oder „mindestens einmal pro Monat“ (Nicht-Teilnehmende: 43 %, Teilnehmende: 54 %, freiwillig Engagierte: 57 %) zu machen. Gleichzeitig machen Nicht-Teilnehmende deutlich häufiger von der Kategorie „Seltener oder nie“ Gebrauch (Nicht-Teilnehmende: 54 %, Teilnehmende: 34 %, freiwillig Engagierte: 27 %) (vgl. Abbildung 10). Darüber hinaus zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's V=.14; P=0,0000).

Abbildung 10: Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachzugehen (z. B. Sport, Musik, Theater), nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁷⁹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=750). Für 12 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um gemeinsam Freizeitaktivitäten nachzugehen, vor. Gewichtete und gerundete Prozente. P=0,0000; Cramer's V=.14.

Um weitergehende Auswertungen – wie Mittelwertberechnungen und Regressionsanalysen – realisieren zu können, wurde die Skala in die Anzahl gemeinsamer Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen pro Monat umgewandelt. In der Gesamtschau zeigt sich, dass sich die befragten Personen im Durchschnitt 3,9-mal pro Monat mit ihren guten Freund:innen zur Ausübung gemeinsamer Freizeitaktivitäten (wie z. B. Sport, Musik und Theater) treffen. Während Nicht-Teilnehmende durchschnittlich 2,3-mal pro Monat mit ihren guten Freund:innen gemeinsam ihre Freizeit gestalten, machen dies Teilnehmende im Durchschnitt 4-mal pro Monat. Die freiwillig Engagierten weisen den höchsten Mittelwert auf: Sie treffen sich durchschnittlich 4,7-mal pro

79 Vgl. Tabelle A.68 im Anhang.

Monat mit ihren guten Freund:innen zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen erweisen sich als signifikant ($P=0,0000$).⁸⁰

In einem nächsten Schritt wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse berechnet, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Geschlecht;
- das Alter;
- das Vorhandensein einer Partnerschaft;
- die Anzahl der guten Freund:innen;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Die Ergebnisse der berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Häufigkeit des Treffens von guten Freund:innen pro Monat, um gemeinsame Freizeitaktivitäten auszuüben, als abhängige Variable finden sich in Tabelle 2.⁸¹

Aus dem Endmodell (Modell 2) wird ersichtlich, dass sowohl die Teilnahme als auch das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Geschlechts, des Alters, des Vorhandenseins einer Partnerschaft sowie der Anzahl guter Freund:innen – positive signifikante Effekte auf die Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten hat: Freiwillig Engagierte realisieren im Durchschnitt 3,37 Treffen mehr pro Monat als Nicht-Teilnehmende, bei Teilnehmenden sind es durchschnittlich 2,40 Treffen mehr pro Monat als bei Nicht-Teilnehmenden. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt insgesamt 11 % der Varianz hinsichtlich der Häufigkeit von gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen pro Monat.

80 Unter Betrachtung der Befunde des Scheffé-Tests zeigt sich, dass sich die Mittelwerte von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden sowie die von freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden signifikant voneinander unterscheiden. Der Mittelwertunterschied zwischen freiwillig Engagierten und Teilnehmenden ist hingegen nicht signifikant. Vgl. Tabelle A.69 im Anhang.

81 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

Tabelle 2: Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen pro Monat, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachzugehen (z. B. Sport, Musik, Theater) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	1,68***	2,53***	2,40***
Freiwillig Engagierte	2,44***	3,51***	3,37***
Männer		Referenz	Referenz
Frauen		-1,68**	-1,58*
Alter		-0,17*	-0,15*
Keine Partnerschaft		Referenz	Referenz
Partnerschaft		-1,62**	-1,63**
Anzahl guter Freund:innen		0,32**	0,32**
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz	
Eigene Kinder im Haushalt		2,66	
Konstante	2,29***	6,00**	5,78**
p-Wert	0,0000	0,0000	0,0000
R ²	0,02	0,11	0,11
n	750	347	347

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

In den nächsten Abschnitten wird nun in den Blick genommen, inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich ihrer Einbindung in Organisationen und Gemeinschaften unterscheiden. Betrachtet werden:

- die Aktivität in Vereinen, Verbänden und Gruppen;
- die Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen bzw. Gemeinschaftsgebeten.

10.1.9 Aktivität in Vereinen, Verbänden und Gruppen

Einige Studien verweisen darauf, dass mehrfache Mitgliedschaften bzw. Aktivitäten in unterschiedlichen Organisationen sowie das Mehrfachengagement durchaus üblich sind (vgl. Brettschneider/Bräutigam 1990: 80 f. für den Bereich des Sports; Simonson 2021: 90 für den Bereich des freiwilligen Engagements). In Anbetracht dieser und ähnlicher Forschungsarbeiten wird vermutet, dass

Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA womöglich häufiger als Nicht-Teilnehmende auch in andere Organisationen eingebunden sind, z. B. weil ihnen im Rahmen der KJA neue Zugänge eröffnet wurden und/oder sie (im Austausch mit anderen) neue/weitere Interessen entwickelt haben, die sie weiterverfolgen möchten. Im Folgenden wird diese Überlegung einer empirischen Prüfung unterzogen.

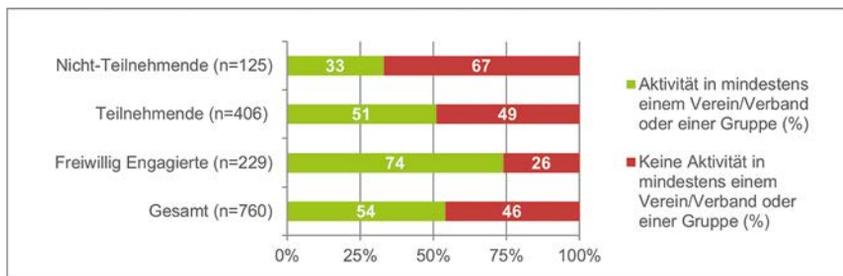
In AID:A 2020 NRW⁺ wurde die Aktivität in neun Arten von Vereinen, Verbänden und Gruppen abgefragt. Konkret wurde erhoben, ob die Befragten aktuell in einem Sportverein; in einer religiösen oder kirchlichen Gruppe; in einer politischen Organisation oder Partei; in einer Gewerkschaft oder einem Berufsverband; in einem Heimat-, Bürger- oder Schützenverein; in einem Gesangsverein, Musikverein, einer Theatergruppe o.ä.; in der freiwilligen Feuerwehr/ im Technischen Hilfswerk/der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft o.ä.; in einer Initiative oder Gruppe, die politische Themen aufgreift und/oder in einem anderen Verein/Verband bzw. einer Initiative aktiv sind. Antworten konnten die Befragten jeweils ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“. Im Rahmen der Datenaufbereitung wurde eine neue Variable erstellt, die darüber Auskunft gibt, ob eine Person in mindestens einem Verein, Verband bzw. einer Gruppe aktiv ist.⁸² Um etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu identifizieren, wurde zunächst eine Kreuztabellenanalyse durchgeführt.⁸³

Insgesamt ist etwas mehr als die Hälfte (54 %) der Befragten in mindestens einem Verein, einem Verband oder einer Gruppe aktiv. Deutlich größer fällt – wie erwartet – der Anteil unter den freiwillig Engagierten aus (74 %). Unter den Teilnehmenden sind es 51 %, was in etwa dem Anteil in der Gesamtstichprobe entspricht. Unter den Nicht-Teilnehmenden ist lediglich ein Drittel (33 %) in mindestens einem Verein, einem Verband oder einer Gruppe aktiv (vgl. Abbildung 11). Zwischen der Vergleichsgruppenzugehörigkeit und der Aktivität in Vereinen, Verbänden oder Gruppen zeigt sich zudem ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=0,28$; $P=0,0000$).

82 Insgesamt wurden 2 Fälle von der Analyse ausgeschlossen, da bei diesen bei mindestens einem der Items ein fehlender Wert vorlag.

83 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Variablen, die der Bildung der Vergleichsgruppen zugrunde liegen, nicht vollkommen trennscharf von den hier betrachteten Variablen zur Aktivität in Vereinen, Gruppen und Verbänden sind. Möglich ist, dass sich die Befragten bei einigen der benannten Arten von Vereinen, Verbänden oder Gruppen auf dieselbe Aktivität beziehen, wie bei der Frage zur KJA, beispielsweise dann, wenn aktuell eine Aktivität in einem Sportverein oder einer Theatergruppe vorliegt. Allein aus diesem Grund ist es wahrscheinlich, dass die Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA häufiger in den betrachteten Organisationen aktiv sind und mögliche Gruppenunterschiede dadurch überschätzt werden. Diesen Umstand gilt es bei der Interpretation zu beachten.

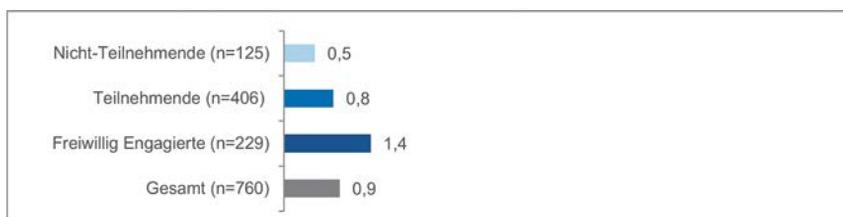
Abbildung 11: Aktivität in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁸⁴



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=760). Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Aktivität in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen vor. Gewichtete und gerundete Prozente. P=0,0000; Cramer's V=.28.

Zur weiteren Analyse wurde ein Summenindex gebildet, der eine Aussage darüber zulässt, in wie vielen Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen eine Person aktiv ist. Die Skala reicht – entsprechend der Anzahl der zur Auswahl stehenden Items – von 0 bis 9. Im Durchschnitt sind die Befragten in 0,9 Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen aktiv. Der Mittelwertvergleich zeigt, dass Nicht-Teilnehmende der KJA durchschnittlich in 0,5, Teilnehmende in 0,8 und freiwillig Engagierte in 1,4 Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen aktiv sind: Je stärker die Befragten in die Kontexte der KJA eingebunden sind, in desto mehr Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen sind sie durchschnittlich aktiv (vgl. Abbildung 12). Die Unterschiede in den Mittelwerten sind signifikant (P=0,0000).

Abbildung 12: Mittelwerte: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁸⁵



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=760). Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Aktivität in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen vor. Skala von 0=„Keine Vereine/Verbände/Gruppen“ bis 9=„Neun Vereine/Verbände/Gruppen“. Gewichtete Daten. P=0,0000.

84 Vgl. Tabelle A.71 im Anhang.

85 Vgl. Tabelle A.72 im Anhang.

Im Folgenden wird geprüft, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle anderer Einflussgrößen bestätigen. Aus inhaltlichen Überlegungen und auf der Grundlage einer vorherigen empirischen Prüfung wurden folgende Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen:

- das Geschlecht;
- das Alter;
- das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds;
- der Gesundheitszustand;
- die Anzahl der guten Freund:innen;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Tabelle 3 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Anzahl der Vereine, Verbände bzw. Gruppen, in denen eine Person aktiv ist, als abhängige Variable.⁸⁶

Aus dem Endmodell (Modell 2) wird ersichtlich, dass die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Geschlechts, des Alters, des Migrationshintergrunds, des Gesundheitszustands sowie der Anzahl guter Freund:innen – positive signifikante Effekte auf die Anzahl der Vereine, Verbände bzw. Gruppen haben, in denen eine Person aktiv ist: Freiwillig Engagierte sind durchschnittlich in 0,83 Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen mehr aktiv als Nicht-Teilnehmende. Bei den Teilnehmenden sind es im Durchschnitt 0,22 Vereine, Verbände bzw. Gruppen mehr als bei den Nicht-Teilnehmenden. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt 17% der Varianz hinsichtlich der Anzahl der Vereine, Verbände bzw. Gruppen, in denen eine Person aktiv ist.

Tabelle 3: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,31**	0,21*	0,22*
Freiwillig Engagierte	0,93***	0,81***	0,83***
Männer		Referenz	Referenz
Frauen		-0,36***	-0,37***
Alter		-0,02	-0,02*
Kein Migrationshintergrund		Referenz	Referenz

86 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Migrationshintergrund		-0,28**	-0,28**
Gesundheitszustand		0,11*	0,11*
Anzahl guter Freund:innen		0,03**	0,03**
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz	
Eigene Kinder im Haushalt		-0,11	
Konstante	0,47***	0,55	0,61+
p-Wert	0,0000	0,0000	0,0000
R ²	0,10	0,17	0,17
N	760	745	745

Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

10.1.10 Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen bzw. Gemeinschaftsgebeten

Die Häufigkeit der Teilnahme an Gottesdiensten bzw. Gemeinschaftsgebeten kann ebenfalls als ein Indikator für gelungene Vergemeinschaftungsprozesse fungieren. In einer Studie von Düx u. a. wurde u. a. herausgearbeitet, dass die Verbundenheit mit einer Religionsgemeinschaft bei ehemals Engagierten etwas höher ausfällt als bei Nicht-Engagierten. Von den Engagierten gaben 24 % an, sich stark mit einer Religionsgemeinschaft verbunden zu fühlen, unter den Nicht-Engagierten sind es 17 % (vgl. Düx u. a. 2009: 213 f.). In Anlehnung daran wird untersucht, ob und inwieweit Teilnehmende und/oder freiwillig Engagierte der KJA häufiger Gottesdienste besuchen bzw. an Gemeinschaftsgebeten teilnehmen als junge Menschen, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen.

In AID:A 2020 NRW+ sollten die Befragten angeben, wie häufig sie an Gottesdiensten bzw. Gemeinschaftsgebeten teilnehmen. Antworten konnten sie in den Kategorien „Mindestens einmal pro Woche“, „Zwei- bis dreimal im Monat“, „Einmal im Monat“, „Ein paar Mal im Jahr“, „Seltener“ und „Nie“.⁸⁷ In der Gesamtschau zeigt sich, dass sich im Antwortverhalten der Befragten kaum konsistente Muster ausmachen lassen, d. h. keine eindeutige Tendenz hinsichtlich der Relevanz des Grads der Einbindung in die Kontexte der KJA festzustellen ist,

⁸⁷ Im Vorfeld der Auswertung wurden die Antwortkategorien in drei Kategorien zusammengefasst („Mindestens zweimal pro Monat“, „Einmal pro Monat bis ein paar Mal im Jahr“, „Seltener oder nie“). Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Häufigkeit der Teilnahme an Gottesdiensten/Gemeinschaftsgebeten vor.

auch wenn sich hinsichtlich der betrachteten Merkmale ein schwacher signifikanter Zusammenhang zeigt (Cramer's $V=.12$; $P=0,0017$).⁸⁸

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt, ist die Verselbstständigung und Abnabelung von der Herkunftsfamilie eine der primären Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden und lässt sich gleichzeitig als ein Indikator für gelungene Prozesse der Vergemeinschaftung interpretieren. In den nächsten Abschnitten werden etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hinsichtlich dieser Loslösungsprozesse herausgearbeitet. In der Studie von Düx u. a. wird beschrieben, dass Kontakte zu Peers und anderen Personen außerhalb von Schule und Familie Ablösungsprozesse von der Herkunftsfamilie begünstigen und dass ehemals Engagierte ihr Engagement häufig als relevanten Faktor in dieser Hinsicht beschreiben (vgl. ebd.: 188 u. 234). In einer Studie zur Evangelischen Jugend von Fauser u. a. (2008) heißt es dazu:

„Junge Menschen nutzen die Angebote der Evangelischen Jugend nicht nur in dem von den Anbietern intendierten Sinn (z. B. wegen interessanter Themen oder Aktivitäten), sondern auch, um Gleichaltrigengeselligkeit zu erleben. Die Orientierung an Gleichaltrigen ist ein zentraler Prozess der biografischen Neuorientierung im Jugendalter. Sie ermöglicht die Ablösung vom Elternhaus und die Suche nach neuen personalen und sozialen Orientierungen außerhalb der Herkunftsfamilie. Jugendverbandsarbeit stellt sich so als eine Gelegenheitsstruktur dar, die Jugendliche unterstützt, die spezifischen Entwicklungsaufgaben ihres Lebensalters zu bewältigen“ (Fauser u. a. 2008: 19).

Zur empirischen Abbildung dieser Verselbstständigungs- und Abnabelungsprozesse von der Herkunftsfamilie werden als Indikatoren in den Blick genommen:

- die Häufigkeit von Unternehmungen mit Eltern/Geschwistern,
- die Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern;
- das Gefühl, erwachsen zu sein.

10.1.11 Häufigkeit von Unternehmungen mit Eltern und/oder Geschwistern

Erste Hinweise in Bezug auf die Abnabelung von der Herkunftsfamilie kann die Häufigkeit von Unternehmungen mit Eltern und/oder Geschwistern geben. In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten nach unterschiedlichen Freizeitaktivitäten befragt. Im Zuge dessen wurde auch erhoben, wie oft sie etwas mit ihren

88 Vgl. Tabelle A.74 im Anhang.

Eltern und/oder Geschwistern unternehmen.⁸⁹ Zur Beantwortung der Frage stand den Befragten eine Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Täglich“ zur Verfügung. Diese wurde in die Anzahl der Unternehmungen mit Eltern und/oder Geschwistern pro Monat umgewandelt. Unter Betrachtung der Mittelwerte zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA ($P=0,4811$).⁹⁰ Aus diesem Grund wurde auf weitere Analysen verzichtet.

10.1.12 Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern

Ein weiterer Indikator, der Hinweise in Bezug auf die Verselbstständigung bzw. Abnabelung von der Herkunftsfamilie geben kann, ist die Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern.⁹¹

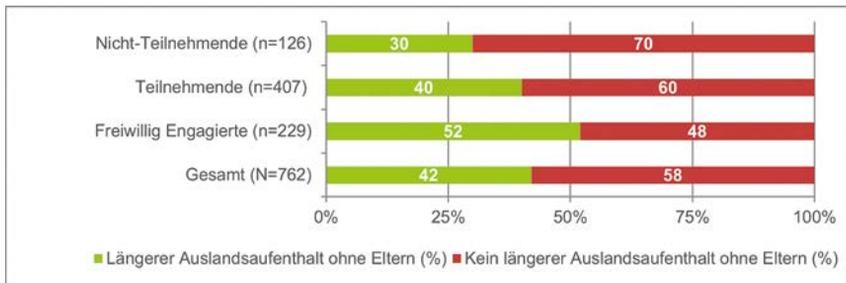
In AID:A 2020 NRW⁺ wurde danach gefragt, ob die Befragten – abgesehen von einem Urlaub – schon einmal eine längere Zeit ohne ihre Eltern im Ausland verbracht haben. Die Frage konnte ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Insgesamt haben sich 42 % der Befragten bereits längere Zeit ohne ihre Eltern im Ausland aufgehalten. Unter den freiwillig Engagierten gibt dies etwas mehr als die Hälfte (52 %) an, bei den Teilnehmenden sind es 40 % und bei den Nicht-Teilnehmenden 30 % (vgl. Abbildung 13). Dies bedeutet: Je stärker die Befragten in die Kontexte der KJA eingebunden sind/waren, desto eher haben sie einen längeren Auslandsaufenthalt ohne ihre Eltern realisiert. Der Zusammenhang zwischen den betrachteten Merkmalen ist signifikant (Cramer's $V=.15$; $P=0,0011$).

89 Dieser Indikator ist hinsichtlich der Abbildung von Verselbstständigung bzw. der Abnabelung von der Herkunftsfamilie insofern problematisch, als dass er nicht unbedingt ausschließlich diese Dimension, sondern vermutlich auch eine Form der Verbundenheit bzw. Wichtigkeit der benannten Personengruppe(n) beinhaltet. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

90 Vgl. Tabelle A.75 im Anhang.

91 Auch zu diesem Indikator sei angemerkt, dass dieser die interessierende Dimension vermutlich nur unzureichend abdeckt. So ist davon auszugehen, dass die Entscheidung für oder gegen einen Auslandsaufenthalt von weiteren Einflussgrößen (z. B. ökonomischen oder sprachlichen Restriktionen) und somit nicht allein von dem Wunsch bzw. der Entscheidung der jeweiligen Person abhängig ist. Für internationale Schüleraustausche konnte etwa Weichbrodt (2014) herausstellen, dass diese für finanziell schlechter gestellte Familien generell eine größere Hürde darstellen als für wohlhabendere (auch weil die entsprechenden Austausche in erster Linie an Gymnasien organisiert werden). In der Gesamtschau spricht er daher von einem „sozial exklusiven Phänomen“ (vgl. Weichbrodt 2014: 27 f.).

Abbildung 13: Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne Eltern nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁹²



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0011$; Cramer's $V=.15$.

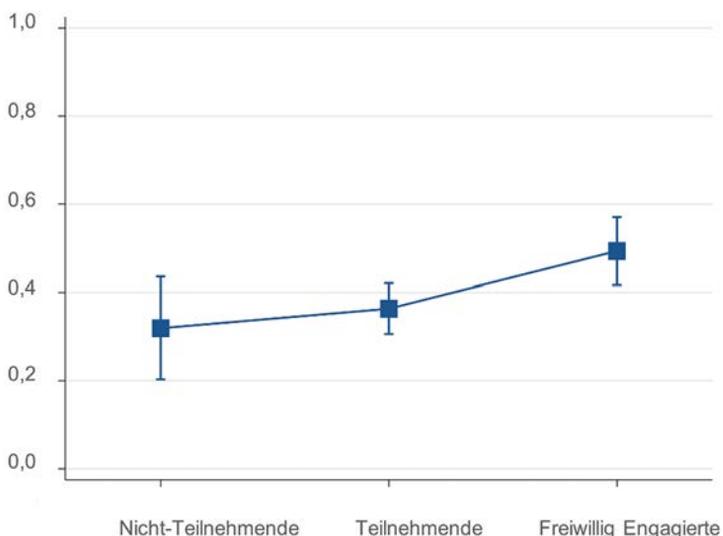
Im Rahmen einer binären logistischen Regression wurde überprüft, wie groß die Gruppenunterschiede nach statistischer Kontrolle relevanter Kontrollvariablen ausfallen. Folgende Kontrollvariablen wurden aufgrund inhaltlicher und empirischer Erwägungen berücksichtigt:

- das Geschlecht;
- das Alter;
- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand;
- die Anzahl guter Freund:innen.

Nachdem die Effekte dieser Kontrollvariablen im Rahmen einer logistischen Regressionsanalyse aus dem Gesamteffekt herausgerechnet wurden, blieb einer der Gruppenunterschiede signifikant: Zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden besteht ein signifikanter Unterschied in der geschätzten Wahrscheinlichkeit, selbstständig einen längeren Auslandsaufenthalt unternommen zu haben. Andere Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass nicht die Teilnahme, wohl aber ein freiwilliges Engagement in der KJA über die Kontrollvariablen hinaus mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für die Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern einhergeht. Die geschätzten Wahrscheinlichkeiten für die unterschiedlichen Gruppen sind in Abbildung 14 dargestellt.

92 Vgl. Tabelle A.76 im Anhang.

Abbildung 14: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne Eltern nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen⁹³



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, gewichtete Daten (n=582). Vom Modell vorhergesagte („geschätzte“) Wahrscheinlichkeiten („predictive margins“) für die Vergleichsgruppen unter statistischer Kontrolle der im Text aufgelisteten Kontrollvariablen. Zur Bedeutung geschätzter Wahrscheinlichkeiten siehe Kapitel 11.4.2 und Lesebeispiel in Kapitel 10.1.2.

10.1.13 Das Gefühl, erwachsen zu sein

Ein letzter Indikator, der hinsichtlich gelungener Ababelungs- bzw. Vergemeinschaftungsprozesse in den Blick genommen wird, ist die Einschätzung darüber, ob sich eine Person „erwachsen“ fühlt. Zur Erhebung dieses Selbstverständnisses wurden die Befragten in AID:A 2020 NRW+ gebeten zu beurteilen, ob sie sich eher als Jugendliche:r oder eher als Erwachsene:r fühlen. Zur Auswahl standen die Antwortkategorien „Eher als Jugendliche:r“, „Eher als Erwachsene:r“, „Eher als Kind“ und „Mal so, mal so – kommt darauf an“.⁹⁴ Die Ergebnisse der Kreuztabellenanalyse zeigen, dass sich Nicht-Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA in ihren Einschätzungen kaum nennenswert voneinander unterscheiden. Im Gegensatz dazu hebt sich die Gruppe der Teilnehmenden, die mit 49 % seltener angeben, sich erwachsen zu fühlen, deutlicher hiervon ab (Nicht-Teilnehmende: 64 %, freiwillig Engagierte: 58 %). Am ehesten erwachsen fühlen

⁹³ Vgl. Tabelle A.77 im Anhang.

⁹⁴ 2 Personen haben angegeben, dies nicht beurteilen zu können, und eine weitere Person hat angegeben, sich eher als Kind zu fühlen. Diese Fälle wurden zur besseren Übersicht von der Analyse ausgeschlossen.

sich demnach die Nicht-Teilnehmenden. Tatsächlich sind jedoch die freiwillig Engagierten im Durchschnitt ca. ein Jahr älter als die Nicht-Teilnehmenden und die Teilnehmenden, was sich jedoch nicht in ihrer Einschätzung widerspiegelt. Insgesamt zeigt sich ein kaum berichtenswerter – jedoch signifikanter – Zusammenhang zwischen den Vergleichsgruppen und dem Gefühl, erwachsen zu sein (Cramer's $V=.09$; $P=0,0344$).⁹⁵

Bei einer geordneten logistischen Regression erweist sich dieser Zusammenhang jedoch als nicht signifikant. Auch bei Hinzunahme des Alters als Kontrollvariable – das heißt, wenn altersbedingte Unterschiede statistisch aus dem Effekt herausgerechnet werden – ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen.⁹⁶

10.2 Verantwortungsübernahme

In dem Konglomerat der vier betrachteten Potenziale der KJA nimmt die Verantwortungsübernahme eine wichtige Scharnierfunktion ein (vgl. Kap. 1.2.2). Für Heranwachsende ist die Übernahme von Verantwortung ein notwendiger Entwicklungsschritt im Prozess des Aufwachsens. Gleichzeitig ist es für die KJA substanziell, Kinder und Jugendliche an verantwortungsvolle Tätigkeiten und Positionen heranzuführen – darauf basiert mitunter die Existenz des Arbeitsfeldes. Hierzu zählen sowohl verschiedene Formen der Partizipation (z. B. die Mitbestimmung über die Angebote/Formate) als auch insbesondere das freiwillige Engagement (wie z. B. die Tätigkeit als Gruppenleiter:in oder die Mitarbeit in Gremien). Die KJA stellt somit ein wichtiges Experimentierfeld zur Einübung von Verantwortung dar:

„Hier können Heranwachsende durch die Übernahme von Verantwortung für sich und andere die wichtige Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen. [...] Sie [die Kinder- und Jugendarbeit] bietet ihren Adressaten unterschiedliche Möglichkeiten der aktiven und aktivierenden Teilnahme, der Mitgestaltung, der Teilhabe und Verwirklichung sowie der Verantwortungsübernahme. Seit jeher ist sie das klassische Einstiegsfeld für jugendliches Engagement und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme“ (Rauschenbach u. a. 2010: 252).

Zudem ist in diesem Zusammenhang relevant, dass junge Menschen all diese Erfahrungen in der KJA oftmals sukzessive und in einem geschützten Rahmen machen können. Für die Heranwachsenden ist es dabei insbesondere von Relevanz, „[...] dass ihnen von anderen Personen, insbesondere wichtigen

95 Vgl. Tabelle A.78 im Anhang.

96 Vgl. Tabelle A.79 im Anhang.

Erwachsenen in der Organisation, verantwortungsvolle Aufgaben zugetraut und zugemutet werden“ (Düx u. a. 2009: 52). Bei Düx u. a. werden diese Erwachsenen von den Befragten u. a. als „Vorbilder, Anreger, Begleiter, Förderer oder auch Freund:innen“ beschrieben (vgl. ebd.: 52).

Der im Kontext dieses Projekts verwendete Begriff von Verantwortungsübernahme bezieht sich auf drei Perspektiven: die Verantwortungsübernahme für die eigene Person, die Verantwortungsübernahme für Andere sowie die Verantwortungsübernahme für „Etwas“ (vgl. von der Gathen-Huy u. a. 2019: 31). In diesem Kapitel werden Indikatoren in den Blick genommen, die verschiedene Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme sowie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme empirisch abbilden bzw. einer empirischen Abbildung nahekommen. In den Analysen stellen diese Indikatoren jeweils die abhängigen Variablen dar. Herausgestellt werden etwaige Unterschiede hinsichtlich der Indikatoren in Abhängigkeit der betrachteten Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA). Als Indikatoren werden die Übernahme von Verantwortung in verschiedenen Lebensbereichen sowie die individuellen Einstellungen zum Thema Verantwortungsübernahme (als Proxy für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme) herangezogen.⁹⁷

In den nächsten Abschnitten wird zunächst untersucht, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihrer Verantwortungsübernahme in verschiedenen Lebensbereichen unterscheiden. Betrachtet werden:

- die freiwillige Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe oder Tätigkeit in Schule, Ausbildung, Studium oder Betrieb;
- die Ausübung einer Vorgesetztenfunktion bei der letzten oder aktuellen Erwerbstätigkeit;
- die Ausübung eines Berufs im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung;
- die Übernahme eines Amtes oder einer verbindlichen Aufgabe in einem Verein, Verband oder einer Gruppe;
- die Ausübung einer Freiwilligenarbeit im Ausland.

Es wird davon ausgegangen, dass Heranwachsende, die an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. dort freiwillig engagiert sind/waren, eher als Nicht-Teilnehmende bereit sind, auf verschiedene Art und Weise (gesellschaftliche) Verantwortung zu übernehmen und dies auch tun. Gestützt wird diese Annahme durch die Studie von Düx u. a., die auf der Grundlage qualitativer Interviews aufzeigt, wie junge Menschen im Rahmen eines freiwilligen Engagements sukzessive an die Übernahme von Verantwortung herangeführt werden:

97 Die konkreten Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten benannt.

„In einigen Interviews wird berichtet, wie sich die übernommene Verantwortung sukzessiv von kleineren Aufgaben zu immer größeren Verantwortungsbereichen bis hin zur Gesamtverantwortung für komplexe Projekte, große Gruppen (Ferienfreizeiten) oder bis zur Personalverantwortung für hauptberufliche Mitarbeiter entwickelt“ (Düx u. a. 2009: 120).

Auf diese Weise können freiwillig Engagierte ihr Wissen und Können ausbauen und Sicherheit hinsichtlich der Übernahme verantwortlicher Tätigkeiten gewinnen und zudem die Erfahrung machen, dass andere (erwachsene) Personen (z. B. aus den jeweiligen Organisationen) ihnen verantwortungsvolle Aufgaben zutrauen und zumuten (vgl. ebd.: 52 u. 120). Zwar bezieht sich die Studie auf das freiwillige Engagement im Allgemeinen, jedoch lassen sich die Ausführungen durchaus auf die KJA übertragen.

10.2.1 Freiwillige Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe oder Tätigkeit in Schule, Ausbildung, Studium oder Betrieb

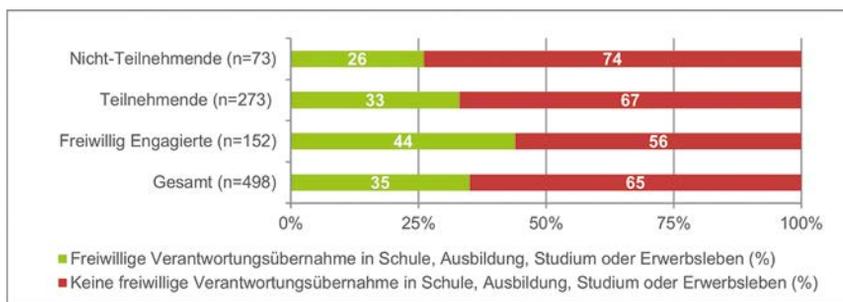
In der bereits angeführten Studie von Düx u. a. wurde herausgearbeitet, dass die Motivation junger Menschen zur längerfristigen Übernahme von Verantwortung durch Verantwortungsübernahme im freiwilligen Engagement gefördert und gestärkt wird (vgl. ebd.: 270), und dargestellt, dass in späteren Lebensphasen vor allem diejenigen, z. B. in einem Betriebsrat oder einer Interessenvertretung tätig sind, die in ihrer Jugend Erfahrungen im Rahmen eines Engagements gemacht haben (vgl. ebd.: 217). Im Hinblick darauf wird nun geprüft, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich ihrer Verantwortungsübernahme an ihrem aktuellen Tätigkeitsort unterscheiden.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten, je nach Tätigkeitsstatus, zu verschiedenen Formen der Verantwortungsübernahme an ihrem aktuellen Tätigkeitsort (Schule, Ausbildungsbetrieb/Berufsschule, Universität/Fachhochschule oder Betrieb) befragt. Welche Fragestellungen die Befragten konkret erhalten haben, richtete sich nach ihrem bisherigen Antwortverhalten, z. B. wurde die Frage zur Verantwortungsübernahme in der Schule lediglich Schüler:innen gestellt. Für den Bereich der Schule wurden die Befragten danach gefragt, ob sie im letzten Schuljahr als Klassensprecher:in, als Mitarbeitende bei der Schülerzeitung, als Tutor:in oder Pat:in, als Streitschlichter:in, in der Schülervertretung oder Schülermitverwaltung oder bei sonstigen freiwilligen Aufgaben an der Schule engagiert waren. Für den Bereich der Ausbildung wurde gefragt, ob die Befragten im letzten Jahr an ihrer Berufsschule/Berufsfachschule oder an ihrer Ausbildungsstelle die Aufgabe eines/einer Jugend- und Auszubildendenvertreter:in oder eines/einer Klassensprecher:in übernommen haben. Für den Bereich Universität/Fachhochschule wurde

erhoben, ob die Befragten dort im letzten Jahr in der Fachschaft, im Studierendenparlament oder im Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) mitgearbeitet oder dort eine sonstige freiwillige Aufgabe übernommen haben. Hinsichtlich der Verantwortungsübernahme im Betrieb wurde danach gefragt, ob die Befragten schon einmal an Wahlen zum Betriebsrat/Personalrat teilgenommen haben und ob sie Mitglied im Betriebsrat/Personalrat sind/waren. Alle benannten Fragen konnten ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Aus den Angaben der Befragten wurde eine neue Variable erstellt, die angibt, ob ein:e Befragte:r in zumindest einer der benannten Institutionen eine verantwortungsvolle Aufgabe bzw. Tätigkeit übernommen hat oder nicht.⁹⁸

In Abbildung 15 sind die Ergebnisse der Kreuztabellenanalyse dargestellt. In der Gesamtschau zeigt sich, dass freiwillig Engagierte häufiger zumindest in einem der betrachteten Bereiche eine verantwortungsvolle Aufgabe bzw. Tätigkeit übernommen haben (44 %) als Teilnehmende (33 %) und Nicht-Teilnehmende (26 %), d.h. je stärker die Befragten in die Kontexte der KJA eingebunden sind/waren, desto eher übernehmen sie Verantwortung in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben. Zwischen den betrachteten Merkmalen zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's V=.13; P=0,0332).

Abbildung 15: Freiwillige Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben (mindestens in einem der genannten Bereiche) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA⁹⁹



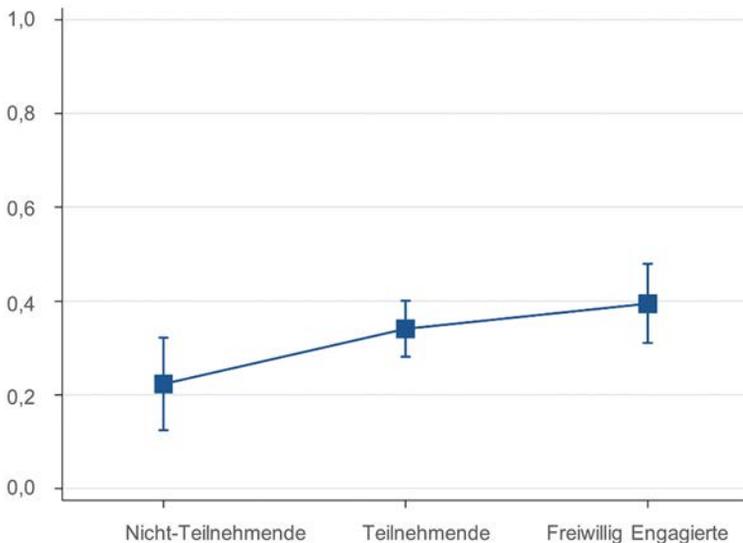
Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=498). Für 264 Personen liegen keine Angaben zur Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben vor. Gewichtete und gerundete Prozente. P=0,0332; Cramer's V=.13.

98 Eine separate Auswertung für jede der benannten Institutionen war aufgrund der jeweils geringen Fallzahlen nicht sinnvoll (z. B. sind es lediglich 48 Personen, die die Fragen zur Verantwortungsübernahme in der Schule gestellt bekommen haben). Für 264 Personen liegen keine Angaben zur Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben vor.

99 Vgl. Tabelle A.80 im Anhang.

Dieser Eindruck bestätigt sich auch nach einer binären logistischen Regressionsanalyse unter Einbezug relevanter Kontrollvariablen. Als Kontrollvariablen wurden das Vorhandensein einer hohen Schulbildung sowie das Alter berücksichtigt. Nach statistischer Kontrolle dieser beiden Variablen fallen die Unterschiede hinsichtlich der geschätzten Wahrscheinlichkeiten (zur Bedeutung dieser Größe siehe Kapitel 11.4.2) jedoch etwas geringer aus. Der Unterschied zwischen Nicht-Teilnehmenden und freiwillig Engagierten bleibt allerdings signifikant. Abbildung 16 zeigt die geschätzten Wahrscheinlichkeiten für die unterschiedlichen Gruppen für eine freiwillige Verantwortungsübernahme in mindestens einem der Bereiche Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben.

Abbildung 16: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die freiwillige Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben (mindestens in einem der genannten Bereiche) nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen¹⁰⁰



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, gewichtete Daten (n=472). Vom Modell vorhergesagte („geschätzte“) Wahrscheinlichkeiten („predictive margins“) für die Vergleichsgruppen unter statistischer Kontrolle der Variablen „Hohe Schulbildung“ und „Alter“. Zur Bedeutung geschätzter Wahrscheinlichkeiten siehe Kapitel 11.4.2 und Lesebeispiel in Kapitel 10.1.2.

100 Vgl. Tabelle A.81 im Anhang.

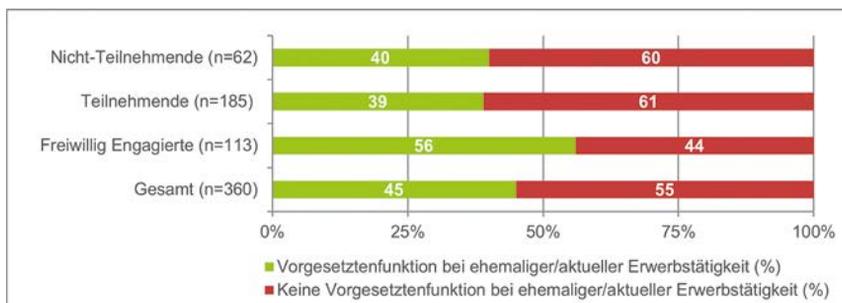
10.2.2 Ausübung einer Vorgesetztenfunktion bei bisheriger Erwerbstätigkeit

In der bereits angeführten Studie von Düx u. a. wurde auf der Basis einer standardisierten Erhebung herausgestellt, dass im freiwilligen Engagement u. a. insbesondere Organisations- und Leitungskompetenzen entwickelt und gefördert werden (vgl. Düx u. a. 2009: 175). Dabei handelt es sich um Kompetenzen, die im Berufsleben eine besondere Relevanz haben. Gleichzeitig werden diese aber weniger in der Schule oder in der Familie vermittelt und können im Vorfeld einer Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit fast ausschließlich im Engagement erworben werden (vgl. ebd.: 162). Folglich gaben in der Erhebung von Düx u. a. ehemalige Engagierte deutlich häufiger als Nicht-Engagierte an, bereits große Veranstaltungen oder Projekte organisiert zu haben (56 % zu 27 %), Leitungsaufgaben übernommen zu haben (70 % zu 48 %) oder andere Personen ausgebildet, unterrichtet oder trainiert zu haben (77 % zu 53 %) (vgl. ebd.: 176). Im Folgenden wird geprüft, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Übernahme einer Vorgesetztenfunktion im Erwerbsleben unterscheiden bzw. ob und inwieweit sich die freiwillig Engagierten hier von den anderen betrachteten Gruppen abheben.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten gebeten anzugeben, ob es bei ihrer letzten bzw. aktuellen Erwerbstätigkeit zu ihren beruflichen Aufgaben gehört/e, die Arbeit anderer Arbeitnehmer:innen zu beaufsichtigen oder ihnen zu sagen, was sie tun müssen. Die Frage konnte ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden.¹⁰¹ Die Ergebnisse fallen eindeutig aus: Während unter den freiwillig Engagierten deutlich mehr als die Hälfte (56 %) bereits eine Vorgesetztenfunktion ausgeübt hat, sind dies unter den Teilnehmenden lediglich 39 % und unter den Nicht-Teilnehmenden 40 % (vgl. Abbildung 17). Die Ergebnisse geben somit erste Hinweise darauf, dass im Rahmen des Engagements in der KJA tatsächlich Kompetenzen erworben werden, die den jeweiligen Personen im Berufsleben zugutekommen. Zwischen den Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden zeigen sich hingegen keine Unterschiede, was darauf hindeutet, dass eine bloße Teilnahme an den Angeboten der KJA allein noch keinen positiven Effekt hat. Zwischen den betrachteten Merkmalen zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=0.16$; $P=0,0273$).

101 Für 402 Personen liegen keine Angaben zur Ausübung einer Vorgesetztenfunktion vor.

Abbildung 17: Ausübung einer Vorgesetztenfunktion bei bisheriger Erwerbstätigkeit nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁰²



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=360). Für 402 Personen liegen keine Angaben zur Ausübung einer Vorgesetztenfunktion vor. Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0273$; Cramer's $V=.16$.

Um zu überprüfen, ob dieser Befund damit zusammenhängt, dass die freiwillig Engagierten durchschnittlich etwas älter sind als die Befragten der anderen Gruppen, wurde eine binäre logistische Regression mit dem Alter als Kontrollvariable durchgeführt. Nach statistischer Kontrolle des Alters zeigt sich zwar kein signifikanter Effekt mehr zwischen den freiwillig Engagierten und den anderen Gruppen, allerdings ist die Stichprobengröße für diese Analyse – insbesondere für die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden – nicht ausreichend groß für zuverlässige statistische Ergebnisse. Somit lässt sich hier über die auf Basis der deskriptiven Befunde festgestellte Tendenz hinaus, dass ein freiwilliges Engagement in der KJA einen Effekt auf die Ausübung einer Vorgesetztenfunktion haben könnte, keine sichere Aussage treffen.¹⁰³

10.2.3 Ausübung eines Berufs im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung

Die Ausübung eines Berufs im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung geht mit einer besonderen Form der Übernahme von Verantwortung für andere Menschen einher. Aus diesem Grund wird auch dieser Indikator mit Blick auf etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen betrachtet. In der Literatur finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass das freiwillige Engagement in der KJA einen begünstigenden Einfluss auf die Wahl eines Berufs aus den benannten Bereichen hat. In einer zusammenführenden Darstellung des Forschungsstandes zur KJA zwischen 1998 und 2009 kommt Buschmann (2009) für

102 Vgl. Tabelle A.82 im Anhang.

103 Vgl. Tabelle A.83 im Anhang.

die Jugendverbandsarbeit zu dem Schluss, dass diese berufsbiografische Entscheidungen beeinflussen kann: Der Jugendverband stelle neben dem Freundeskreis und der Familie eine weitere relevante Institution hinsichtlich der Unterstützung beim Übergang in Ausbildung bzw. Arbeit dar (vgl. Buschmann 2009: 20). In der bereits zitierten Studie von Dux u. a. (2009) konnte anhand einer standardisierten Erhebung aufgezeigt werden, dass ehemalige freiwillig Engagierte häufiger im Gesundheitswesen, im Bildungswesen oder im sozialen Bereich erwerbstätig sind bzw. dort eine Ausbildung absolvieren als Nicht-Engagierte. Ein Effekt des Engagements auf die Berufswahl konnte insgesamt auch unter Kontrolle von Bildung, bestimmten Alterskonjunkturen und dem Geschlecht nachgezeichnet werden, wenngleich in dieser Hinsicht Unterschiede je nach betrachtetem Engagement-Typ und konkretem Berufsfeld bestehen (vgl. Dux u. a. 2009: 203). Als mögliche Begründung für diese Effekte lässt sich anführen, dass die KJA nicht nur einen Ort zur allgemeinen Einübung von Verantwortungsübernahme, sondern gleichzeitig einen exklusiven Lernort für die Aneignung von spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten für diese Berufsfelder (z. B. in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) darstellt (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 248). Des Weiteren ist es nicht abwegig, dass ein freiwilliges Engagement in eine hauptberufliche Tätigkeit in der KJA mündet (vgl. Kap. 4.1.3) – ein Arbeitsfeld, das ebenfalls den zu untersuchenden Berufsbereichen zuzuordnen ist.

In AID:A 2020 NRW⁺ liegen die Berufe der Befragten u. a. nach der „Klassifikation der Berufe 2010“ (KldB 2010) vor, wobei insgesamt zwischen zehn verschiedenen Berufsbereichen differenziert wird. Auf Basis dieser Angaben wurde eine Variable gebildet, die Auskunft darüber gibt, ob der Beruf einer Befragungsperson in Berufsbereich 8 (Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung) oder in einem der anderen Berufsbereiche verortet wird.¹⁰⁴ Im Ergebnis ist kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende, freiwillig Engagierte der KJA) und der Ausübung eines Berufs in dem benannten Bereich festzustellen (Cramer's $V=,11$; $P=0,1418$).¹⁰⁵

Auch die Ergebnisse einer binären logistischen Regression mit dem Vorhandensein einer hohen Schulbildung und dem Geschlecht als Kontrollvariable zeigen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.¹⁰⁶

104 Für 329 Personen liegen keine Angaben zur Ausübung eines Berufs im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung vor.

105 Vgl. Tabelle A.84 im Anhang.

106 Vgl. Tabelle A.85 im Anhang.

10.2.4 Übernahme eines Amtes oder einer verbindlichen Aufgabe in einem Verein, Verband oder einer Gruppe

In der Engagementforschung wird häufig angeführt, dass Personen, die bereits in ihrer Jugend Erfahrungen mit einem freiwilligen Engagement gemacht haben, sich auch im Erwachsenenalter eher als andere für ein Engagement entscheiden:

„Die meisten Freiwilligenkarrieren beginnen offenbar schon in der Jugend, auch wenn sich die Bereiche des Engagements mit den unterschiedlichen Lebensabschnitten verändern können und das Engagement häufig phasenweise unterbrochen wird [...] Für eine lebendige Kultur des bürgerschaftlichen Engagements wäre es deshalb wichtig, auch schon Kinder und Jugendliche für das bürgerschaftliche Engagement zu begeistern“ (Haumann 2014: 31).

In der Studie von Dux u. a. konnte dies ebenfalls empirisch nachgezeichnet werden: Die Ergebnisse einer standardisierten Befragung ergaben, dass mehr als die Hälfte (54 %) der Befragten, die in ihrer Jugendzeit freiwillig engagiert waren, dies auch im Erwachsenenalter sind. Unter den früher Nicht-Engagierten trifft dies lediglich auf 15 % zu (vgl. Dux u. a. 2009: 214). In der ergänzenden qualitativen Untersuchung schilderten die Befragten verschiedene Erfahrungen und Erlebnisse während ihres Engagements, die sich positiv auf ihre längerfristige Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme ausgewirkt haben. Als ausschlaggebende Faktoren konnten im Rahmen der Auswertung „Sinn“, „Selbstbestimmung“, „Selbstwirksamkeit“, „Erfahrung von Kompetenz“, „Förderung durch Erwachsene“, „Anerkennung“ und „soziale Einbindung“ identifiziert werden (vgl. ebd.: 47).

Darüber hinaus wurde bereits mehrfach herausgestellt, dass freiwillig Engagierte sich oftmals in verschiedenen Kontexten engagieren. Beispielsweise wurde im Rahmen der Sonderauswertungen des 4. FWS konstatiert, dass 53 % der freiwillig engagierten Jugendlichen zwei oder mehr freiwillige Tätigkeiten ausüben. Bei den Heranwachsenden trifft dies auf 47 % und bei den jungen Erwachsenen auf 48 % der Engagierten zu (vgl. Kausmann u. a. 2017: 21). Im Anschluss an diese Befunde wäre zu vermuten, dass Personen, die sich in der KJA freiwillig engagieren bzw. engagiert haben oder dort möglicherweise lediglich Teilnehmende sind/waren, auch in (anderen) Vereinen, Verbänden oder Gruppen eher ein Amt oder eine verbindliche Aufgabe übernommen haben als Nicht-Teilnehmende.

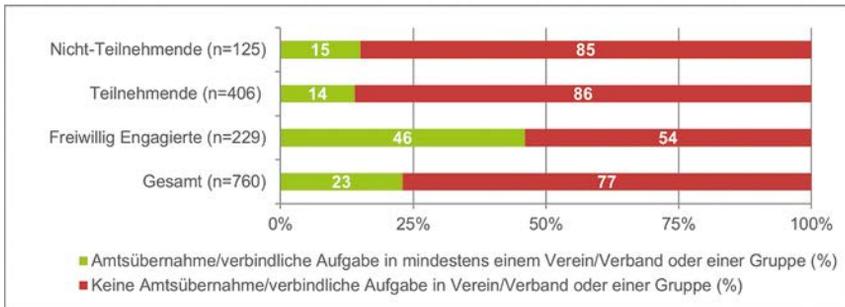
In Kapitel 10.1.9 wurde mit Blick auf gelingende Vergemeinschaftungsprozesse dargestellt, wie sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihrer Aktivität in Vereinen, Verbänden und Gruppen unterscheiden. Als Indikator für den Bereich Verantwortungsübernahme wird nun die Übernahme eines Amtes oder einer verbindlichen Aufgabe in ebendiesen Organisationen betrachtet.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurde den Befragten, die eine Aktivität in den benannten Vereinen, Verbänden oder Gruppen bejaht haben, hierzu die Nachfrage gestellt, ob sie dort darüber hinaus ein Ehrenamt ausüben oder verbindlich eine Aufgabe (wie z. B. eine Gruppenleitung oder die Aktualisierung der Homepage) übernommen haben. Die Frage konnte ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden.¹⁰⁷ Gebildet wurde zunächst eine neue Variable, die Auskunft darüber gibt, ob eine Person in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe ein Amt oder eine verbindliche Aufgabe übernommen hat. Im Anschluss wurde eine Kreuztabellenanalyse durchgeführt, um etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu identifizieren. In der Gesamtschau zeigt sich, dass 23 % der Befragten ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen haben. Dies sind im Vergleich zu den Anteilswerten hinsichtlich der Aktivität (54 %) deutlich weniger Befragte. Unter den freiwillig Engagierten hat nahezu jede:r Zweite (46 %) in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe ein Ehrenamt oder eine verbindliche Aufgabe übernommen, unter den Nicht-Teilnehmenden sind es lediglich 15 % und unter den Teilnehmenden 14 % (vgl. Abbildung 18). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass eine Teilnahme an den Angeboten der KJA allein nicht zu einem positiven Effekt beiträgt: Die Anteilwerte der Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden sind nahezu auf dem gleichen niedrigen Niveau, während die Gruppe der freiwillig Engagierten hier deutlich heraussticht. Zwischen den betrachteten Merkmalen besteht zudem ein mittelstarker signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.34$; $P=0,0000$).¹⁰⁸

107 Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Aktivität (und somit auch nicht zur Übernahme eines Amts/einer verbindlichen Aufgabe) in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen vor.

108 An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Variablen, die der Bildung der Vergleichsgruppen zugrunde liegen, nicht vollkommen trennscharf von den hier betrachteten Variablen zur Amts- bzw. Aufgabenübernahme in Vereinen, Verbänden und Gruppen sind und mögliche Gruppenunterschiede dadurch womöglich überschätzt werden. Es ist daher möglich, dass sich die Befragten bei einigen der benannten Arten von Vereinen, Gruppen oder Verbänden auf dieselben Ämter bzw. Aufgaben beziehen, wie bei der Frage zur KJA.

Abbildung 18: Übernahme eines Amtes/einer verbindlichen Aufgabe in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁰⁹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=760). Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Aktivität (und somit auch nicht zur Übernahme eines Amtes/einer verbindlichen Aufgabe) in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen vor. Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0000$; Cramer's $V=.34$.

Im zweiten Schritt wurde ein Summenindex gebildet, der für jede:n Befragte:n angibt, in wie vielen Vereinen, Verbänden und/oder Gruppen er oder sie ein Amt oder eine verbindliche Aufgabe übernommen hat. Die Skala reicht – entsprechend der Anzahl der zur Auswahl stehenden Items – von 0 bis 9. Im Durchschnitt haben die Befragten in 0,3 Vereinen, Verbänden oder Gruppen ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen. Bei den Nicht-Teilnehmenden und den Teilnehmenden liegt der durchschnittliche Skalenwert bei 0,2. Bei den freiwillig Engagierten liegt er mit 0,7 deutlich höher (vgl. Abbildung 19). Die Unterschiede in den Mittelwerten sind signifikant ($P=0,0000$).¹¹⁰

109 Vgl. Tabelle A.86 im Anhang.

110 Die Ergebnisse des Scheffé-Tests zeigen, dass signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den freiwillig Engagierten und den Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen den freiwillig Engagierten und den Teilnehmenden bestehen.

Abbildung 19: Mittelwerte: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt/eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹¹¹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=760). Für 2 Personen liegen keine Angaben zur Aktivität (und somit auch nicht zur Übernahme eines Amtes/einer verbindlichen Aufgabe) in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen vor. Skala von 0=„Keine Vereine/Verbände/Gruppen“ bis 9=„Neun Vereine/Verbände/Gruppen“. Gewichtete Daten. P=0,0000.

Daran anschließend wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für die Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Geschlecht;
- das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds;
- die Anzahl der guten Freund:innen;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Tabelle 4 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, als abhängige Variable.¹¹² Aus dem Endmodell (Modell 4) wird ersichtlich, dass das freiwillige Engagement in der KJA – unter Kontrolle des Geschlechts – einen positiven signifikanten Effekt auf die Amts- und Aufgabenübernahme in Vereinen, Verbänden und Gruppen hat: Freiwillig Engagierte der KJA haben durchschnittlich in 0,49 Vereinen, Verbänden oder Gruppen mehr ein Amt oder eine Aufgabe übernommen haben als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Das berechnete Modell ist signifikant (P=0,0000) und erklärt insgesamt 13% der Varianz hinsichtlich der Amts- und Aufgabenübernahme in Vereinen, Verbänden und Gruppen.

111 Vgl. Tabelle A.87 im Anhang.

112 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

Tabelle 4: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt/eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,01	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
Freiwillig Engagierte	0,50***	0,48***	0,48***	0,48***	0,49***
Männer		Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
Frauen		-0,11*	-0,12*	-0,11*	-0,11*
Kein Migrationshintergrund		Referenz	Referenz		
Migrationshintergrund		-0,07	-0,07		
Anzahl guter Freund:innen		0,01	0,01	0,01	
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz			
Eigene Kinder im Haushalt		-0,07			
Konstante	0,16***	0,19**	0,19**	0,16**	0,23***
p-Wert	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
R ²	0,13	0,15	0,15	0,14	0,13
N	760	746	746	757	760

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

10.2.5 Ausübung einer Freiwilligenarbeit im Ausland

Eine weitere Möglichkeit zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung besteht in der Ausübung einer Freiwilligenarbeit im Ausland. Auch dieser Indikator wurde demnach mit Blick auf etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen untersucht. In AID:A 2020 NRW⁺ wurde mittels einer ersten Frage erhoben, ob die Befragten – abgesehen von Urlauben – schon einmal eine längere Zeit ohne ihre Eltern im Ausland verbracht haben. Wurde diese Frage von den Befragten bejaht, so wurden ihnen die Nachfrage gestellt, zu welchem Zweck sie das erste Mal ohne ihre Eltern im Ausland waren, wobei die „Freiwilligenarbeit“ eine von fünf Antwortmöglichkeiten darstellte. Von den insgesamt 762 Befragten haben lediglich 18 Personen angegeben, eine Freiwilligenarbeit im Ausland ausgeübt zu haben, darunter befinden sich ein:e Nicht-Teilnehmende:r, 12 Teilnehmende und 5 freiwillig Engagierte. Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen

in der interessierenden Kategorie können die (prozentualen) Verteilungen nicht sinnvoll interpretiert werden. Erwartungsgemäß zeigt sich demnach auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen den betrachteten Merkmalen (Cramer's $V=.06$, $P=0,2569$).¹¹³

Während in den vorangegangenen Abschnitten geprüft wurde, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte hinsichtlich ihrer tatsächlichen Übernahme von Verantwortung in verschiedenen Lebensbereichen unterscheiden, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit sie sich auch hinsichtlich ihrer individuellen Einstellungen zur Verantwortungsübernahme – die als Proxy für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme interpretiert wird – unterscheiden.

10.2.6 Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme

Im 4. FWS wurde herausgestellt, dass sich ein früheres Engagement positiv auf die Engagementbereitschaft auswirken kann: In der untersuchten Stichprobe waren 63 % der früher Engagierten grundsätzlich bereit, zukünftig ein Engagement zu übernehmen. Unter denjenigen, die noch nie engagiert waren, waren dies lediglich 56 % (vgl. Müller/Tesch-Römer 2017: 172), woraus die Autor:innen schlussfolgerten:

„Offensichtlich sind die meisten Personen, die bereits Erfahrung mit einem freiwilligen Engagement gemacht haben, davon nicht enttäuscht, sondern sind offen für ein Engagement in der Zukunft. Schwieriger erreichbar sind aber Personen, die bislang noch nicht freiwillig engagiert waren“ (ebd.: 172).

Demnach wäre anzunehmen, dass sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihrer Engagementbereitschaft voneinander unterscheiden, und zwar in dem Sinne, dass diese unter den freiwillig Engagierten der KJA grundsätzlich höher ausfällt als in den anderen Gruppen.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden im Befragungsmodul „Wertorientierungen“ u. a. vier Variablen erhoben, mit denen sich einer Abbildung der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme angenähert werden kann. Konkret wurden den Befragten verschiedene Verhaltensweisen genannt, zu denen sie angeben sollten, für wie wichtig sie diese jeweils erachten. Die Befragten hatten die Möglichkeit, ihre

113 Vgl. Tabelle A.89 im Anhang. Möglicherweise ist dies u. a. auch auf das Erhebungsinstrument zurückzuführen, so wurde in der entsprechenden Nachfrage ausschließlich nach dem Zweck des ersten Auslandsaufenthalts ohne die Eltern gefragt. Demnach waren keine Mehrfachnennungen möglich. Es ist anzunehmen, dass die Übernahme einer Freiwilligenarbeit häufiger zurückgemeldet worden wäre, wenn alle bisherigen Auslandsaufenthalte ohne die Eltern erfasst worden wären.

Antworten auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Überhaupt nicht wichtig“ bis 6=„Sehr wichtig“ abzustufen. Betrachtet werden die Variablen „Pflichtbewusst sein“, „Verantwortung für andere übernehmen“, „Anderen Menschen helfen“ und „Verantwortung für sich selbst übernehmen“, die für die weiteren Auswertungen in einem Mittelwertindex zusammengeführt wurden. Der Index bildet die Einschätzungen zum Thema Verantwortungsübernahme ab, d. h. er zeigt an, wie wichtig oder unwichtig einem/einer Befragte:n die Übernahme von Verantwortung ist, und kann somit als Proxy für die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung genutzt werden.¹¹⁴ Unter Betrachtung der Mittelwertunterschiede (vgl. Abbildung 20) zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Der durchschnittliche Skalenwert aller betrachteten Fälle ist mit 5,5 auf einem hohen Niveau angesiedelt. Während sowohl die Nicht-Teilnehmenden als auch die Teilnehmenden einen durchschnittlichen Skalenwert von 5,4 aufweisen, liegt dieser bei den freiwillig Engagierten mit 5,5 nahezu auf demselben Niveau. Diese geringfügigen Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen erweisen sich jedoch als signifikant ($P=0,0010$).¹¹⁵

Abbildung 20: Mittelwertindex: Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹¹⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen ($n=760$). Für 2 Personen konnte der Skalenwert für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nicht bestimmt werden. Skala von 1=„Überhaupt nicht wichtig“ bis 6=„Sehr wichtig“. Gewichtete Daten. $P=0,0010$.

Wenngleich die Mittelwertunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen lediglich marginal ausfallen, wurde zusätzlich eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die Unterschiede auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen

114 Für 2 Personen konnte der Skalenwert für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nicht bestimmt werden.

115 Die Ergebnisse des Scheffé-Tests bestätigen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der freiwillig Engagierten und den Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen den freiwillig Engagierten und Teilnehmenden bestehen.

116 Vgl. Tabelle A.90 im Anhang.

Prüfung als relevant für die Verantwortungsbereitschaft haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Geschlecht;
- der Gesundheitszustand.

Tabelle 5 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme als abhängige Variable.¹¹⁷ Aus dem Endmodell (Modell 1) wird ersichtlich, dass das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Geschlechts und des Gesundheitszustands – einen positiven signifikanten Effekt auf die Verantwortungsbereitschaft hat: Freiwillig Engagierte weisen durchschnittlich einen um 0,13 Punkte höheren Wert auf der Skala zur Verantwortungsbereitschaft auf als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Der Unterschied ist jedoch als äußerst gering einzustufen. Das berechnete Modell ist zwar signifikant (P=0,0000), erklärt jedoch lediglich 7 % der Varianz.

Tabelle 5: Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,07	Referenz
Freiwillig Engagierte	0,19**	0,13***
Männer		Referenz
Frauen		0,15***
Gesundheitszustand		0,07**
Konstante	5,36***	4,97***
p-Wert	0,0010	0,0000
R ²	0,02	0,07
n	760	759

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1. Bildung.

10.3 Bildung

Die KJA gilt gemeinhin als Ermöglichungsraum für informelle und zum Teil auch formelle Bildungsprozesse, die sich dort überwiegend in non-formalen – seltener auch in formalen – Bildungssettings vollziehen. Die Besonderheit im Vergleich

117 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

zum formalen Bildungssystem ist die Orientierung an den maßgebenden Grundprinzipien des Arbeitsfeldes der KJA, wozu im Hinblick auf Bildungsprozesse insbesondere die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Partizipation, die Selbstorganisation sowie die Lebensweltorientierung zu nennen sind. In diesem Sinne wird Bildung in der vorliegenden Studie als ein aktiver Auseinandersetzungsprozess eines Subjekts mit seiner Umwelt verstanden. Das Bildungspotenzial der KJA liegt insbesondere darin, dass sie Heranwachsenden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, wobei das Prinzip des Lernens im Prozess (Learning by Doing) bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme im Vordergrund steht. Da sich die Bildungsprozesse in der KJA – anders als in den formalen Bildungsinstitutionen (z. B. Schule) – ohne äußere Zwänge und eher beiläufig vollziehen, wird davon ausgegangen, dass hier insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche profitieren können, die in formalen Lernsettings Schwierigkeiten haben (vgl. Kap. 1.2.3; Rauschenbach u. a. 2010: 247).

Problematisch wird es jedoch, wenn Bildungserfolge auf der individuellen Ebene dem Wirken der KJA zugeschrieben werden sollen (vgl. von der Gathen-Huy u. a. 2019: 28). In einer zusammenführenden Analyse von Studien zur KJA (1998-2008) von Buschmann (2009) konnte zwar herausgestellt werden, dass es bereits zum Teil gelungen ist, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen sowie kulturellen und interkulturellen Kompetenzen auf die KJA zurückzuführen, allerdings verweist die Autorin darauf, dass es dabei nicht möglich war, etwaige Wirkungen objektiv messbar zu machen, viel mehr würden viele Studien vor allem die subjektive Sicht der Teilnehmenden widerspiegeln (vgl. Buschmann 2009: 18).

In der Studie von Dux u. a. wurde das freiwillige Engagement als außerschulischer Lernort in den Blick genommen und herausgearbeitet, dass die besonderen Stärken und Chancen dieses Lernfeldes in der Freiwilligkeit, der Vielfalt und der Selbstbestimmtheit des Lernens liegen (vgl. Dux u. a. 2009: 174). Dazu heißt es:

„Nach den Befunden der qualitativen Erhebung scheint es keinen anderen Bereich in der jugendlichen Lebenswelt zu geben, der ein derart weites vielfältiges Spektrum an Lerngelegenheiten und Anregungen bereithält [...] Die Forschungsergebnisse beider Erhebungen stabilisieren zudem den Befund, dass freiwilliges Engagement Auswirkungen auf das Kompetenzprofil der Engagierten hat. Dieser nachgewiesene Einfluss jugendlichen Engagements auf die Kompetenzen im Erwachsenenalter ist ein deutlicher Beleg für die Bedeutung des Lernfeldes «Freiwilliges Engagement» als einem eigenen Lernort im Prozess des Aufwachsens“ (ebd.: 179).

Zwar bezieht sich die Studie auf das freiwillige Engagement im Allgemeinen, jedoch sind die Ergebnisse durchaus auf den Lernort bzw. das Engagementfeld „KJA“ übertragbar. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird angenommen, dass

Personen, die an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. dort freiwillig engagiert sind/waren, vielfältige Bildungserfahrungen gemacht und unterschiedliche Kompetenzen erlangt haben, die ihnen auch in anderen Lebensbereichen zugutekommen und sie sich dementsprechend von Nicht-Teilnehmenden unterscheiden.

In diesem Kapitel werden Indikatoren in den Blick genommen, die das Ergebnis gelungener Bildungsprozesse empirisch abbilden bzw. einer empirischen Abbildung nahekommen. In den Analysen stellen diese Indikatoren jeweils die abhängigen Variablen dar. Das Ziel besteht darin, etwaige Unterschiede in Abhängigkeit der betrachteten Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA) herauszuarbeiten. Als Indikatoren werden verschiedene Aspekte aus dem Bereich der Bildung betrachtet: die formale Bildung, der sozioökonomische Status (nach ISEI08), die Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen, kulturelle Aktivitäten sowie die Selbsteinschätzungen zu sozialer Kompetenz und Selbstwirksamkeit.¹¹⁸

In den nächsten Abschnitten wird zunächst untersucht, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich verschiedener Aspekte aus dem Bereich der formalen Bildung unterscheiden. Betrachtet werden:

- die Schulnoten in Mathematik und Deutsch;
- der höchste allgemeinbildende Schulabschluss und
- die Anzahl der Bildungsjahre nach Ostermeier/Blossfeld (1998).

Zunächst sei an dieser Stelle angemerkt, dass das Konzept des Bildungspotenzials der KJA nicht in erster Linie auf die formale Bildung abzielt. Viel mehr stehen Aspekte der Alltagsbildung im Vordergrund (vgl. Kap. 5). Allerdings finden sich in der Literatur auch Hinweise darauf, dass Bildungsprozesse, die sich im Rahmen der KJA vollziehen, positive Effekte auf die formale Bildung haben können. Hierzu sei noch einmal auf die Studie von Dux u. a. verwiesen, in der anhand von leitfadengestützten Interviews zwei Gruppen von Engagierten herausgearbeitet werden konnten: Die erste Gruppe kommunizierte ihr Engagement in der Schule und gab an, entsprechende Inhalte (z. B. zu Themen wie Umweltschutz oder Jugendarbeit) aus ihrem Engagement in den schulischen Unterricht einzubringen und von dort erlangten methodischen Kompetenzen (wie z. B. freiem Sprechen oder Teamarbeit) profitieren zu können. Die zweite Gruppe konnte bisher keine Verknüpfung zwischen ihrem Engagement und der Schule herstellen (vgl. ebd.: 184 f.). Die Interviews konnten jedoch auch aufzeigen, dass eine starke soziale Einbindung aufgrund eines Engagements und das daraus resultierende soziale Kapital einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg haben können (z. B. Unterstützung bei Rechercharbeiten für die Schule durch exklusive Zugänge) (vgl. ebd.: 186):

118 Die konkreten Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten benannt.

„Auch wenn den Aussagen der Befragten nach das schulische Lernen und das Engagement wenig gemeinsam haben und die Freiwilligkeit der Teilnahme hier den größten strukturellen Unterschied ausmacht, können kognitive und (in seltenen Fällen) auch praktische Fähigkeiten, aber in erster Linie kommunikative und methodische Kompetenzen in das Schulleben eingebracht werden“ (ebd.: 225).

10.3.1 Schulnoten in Mathematik und Deutsch

Die aktuellen Schulnoten in Mathematik und Deutsch lassen für diejenigen Befragten Aussagen in Bezug auf das formale Bildungsniveau zu, die aktuell (noch) eine Schule besuchen bzw. noch keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erlangt haben (können).

In der betrachteten Altersgruppe der 18- bis 33-Jährigen finden sich erwartungsgemäß nur wenig Befragte, die noch eine allgemeinbildende Schule besuchen: Lediglich 45 Personen aus dieser Altersklasse konnten in AID:A 2020 NRW⁺ zu den entsprechenden Schulnoten in ihrem letzten Zeugnis befragt werden. Als Antwortskala wurde das in Deutschland am häufigsten verwendete Notensystem von 1=„Sehr gut“ bis 6=„Ungenügend“ verwendet.¹¹⁹ Die durchschnittliche Schulnote der Befragten liegt in Mathematik bei 2,6 und in Deutsch bei 2,5. Im Ergebnis konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA festgestellt werden.¹²⁰ Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass aufgrund der geringen Fallzahl keine sicheren Aussagen hinsichtlich etwaiger Gruppenunterschiede möglich sind.

10.3.2 Höchster allgemeinbildender Schulabschluss

Der wohl am häufigsten genutzte Indikator mit Blick auf die formale Bildung, ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss. In AID:A 2020 NRW⁺ findet sich eine Variable, die unterschiedliche Arten von Schulabschlüssen (z. B. auch ausländische Schulabschlüsse und Abschlüsse aus der DDR) sowie die Kategorien „Nie Schule besucht“ und „Besucht eine allgemeinbildende Schule“ beinhaltet.¹²¹

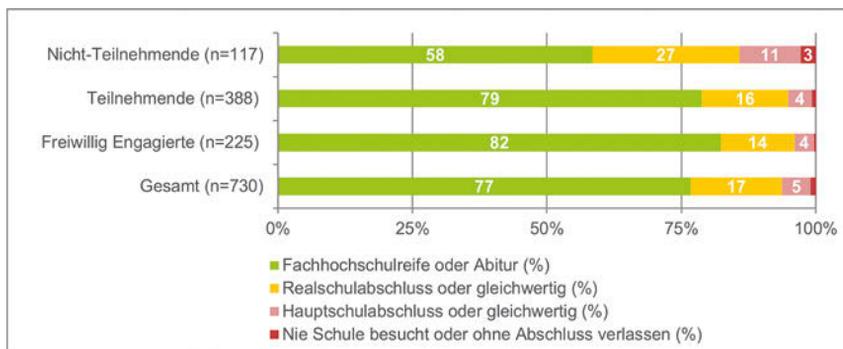
119 Aus forschungspraktischen Gründen werden die Schulnoten hier als metrische Skalen interpretiert, wenngleich streng genommen keine Gleichabständigkeit zwischen den Ausprägungen vorliegt. Für 717 Personen liegen keine Angaben zu den Mathematik- und Deutschnoten im letzten Schulzeugnis vor.

120 Vgl. Tabellen A.92 und A.93 im Anhang.

121 Die bestehenden Kategorien wurden in einer neuen Variable in vier Kategorien zusammengeführt: „Nie Schule besucht oder Schule ohne Abschluss verlassen“, „Hauptschulabschluss oder gleichwertig“, „Realschulabschluss oder gleichwertig“ und „Fachhochschulreife oder Abitur“. Personen, die noch keinen oder einen ausländischen

Insgesamt geben 77 % der Befragten an, dass sie das Abitur oder die Fachhochschulreife erworben haben, 17 % vermelden einen Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss. Lediglich 5 % haben einen Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss erworben. 1 % meldet zurück, nie eine Schule besucht oder diese ohne Abschluss verlassen zu haben (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹²²



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=730). Für 32 Personen liegen keine Angaben zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss vor. Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0001$; Cramer's $V=.14$.

Die Ergebnisse der Kreuztabellenanalyse zeigen, dass die unterschiedlichen allgemeinbildenden Schulabschlüsse in den drei betrachteten Vergleichsgruppen unterschiedlich stark vertreten sind. Unter den Nicht-Teilnehmenden haben 58 % die Fachhochschulreife oder das Abitur erlangt, unter den Teilnehmenden trifft dies auf 79 % und unter den freiwillig Engagierten sogar auf 82 % zu. Sowohl die Teilnehmenden als auch die freiwillig Engagierten der KJA weisen somit jeweils einen höheren Anteil an Befragten mit Fachhochschulreife oder Abitur auf. Gleichzeitig ist unter den Nicht-Teilnehmenden ein höherer Anteil von Personen mit Real- und Hauptschulabschlüssen vertreten als in den anderen beiden Gruppen. Zwischen der Vergleichsgruppenzugehörigkeit und dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss besteht ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.14$; $P=0,0001$).

Mit einer geordneten logistischen Regression wurde überprüft, welche Gruppenunterschiede sich nach der statistischen Kontrolle relevanter Variablen zeigen. Folgende Kontrollvariablen wurden dabei aufgrund inhaltlicher und empirischer Vorabanalysen in die Analyse einbezogen:

Schulabschluss erworben haben, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Für 32 Personen liegen keine Informationen zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss vor.

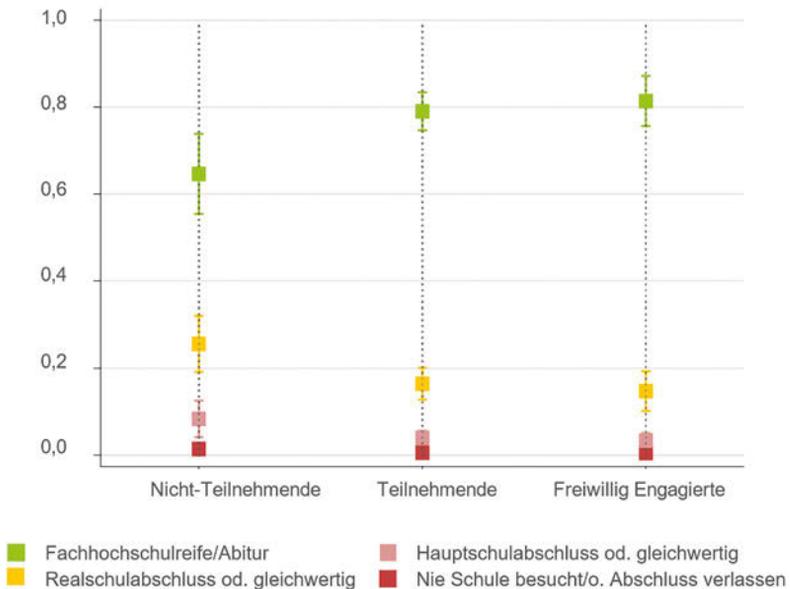
122 Vgl. Tabelle A.94 im Anhang.

- das Geschlecht;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Nach der Kontrolle dieser Variablen treten die Gruppenunterschiede noch deutlicher zutage: Sowohl die Unterschiede zwischen den freiwillig Engagierten und den Nicht-Teilnehmenden als auch die zwischen den Teilnehmenden und den Nicht-Teilnehmenden sind signifikant. Die Effekte beziehen sich hierbei auf den Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den geschätzten Wahrscheinlichkeiten für unterschiedliche Schulabschlüsse (zur Bedeutung geschätzter Wahrscheinlichkeiten siehe Kapitel 11.4.2).

Abbildung 22 verdeutlicht, dass die geschätzte Wahrscheinlichkeit für eine Fachhochschulreife oder das Abitur gemäß den Ergebnissen der logistischen Regression für freiwillig Engagierte größer ist als für Teilnehmende und für

Abbildung 22: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für unterschiedliche Schulabschlüsse nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen¹²³



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, gewichtete Daten (n=582). Vom Modell vorhergesagte („geschätzte“) Wahrscheinlichkeiten („predictive margins“) für die Vergleichsgruppen unter statistischer Kontrolle der im Text aufgelisteten Kontrollvariablen. Zur Bedeutung geschätzter Wahrscheinlichkeiten siehe Kapitel 11.4.2 und Lesebeispiel in Kapitel 10.1.2.

123 Vgl. Tabelle A.95 im Anhang.

Teilnehmende größer als für Nicht-Teilnehmende. Bei den geschätzten Wahrscheinlichkeiten für einen Realschulabschluss und für einen Hauptschulabschluss verläuft der Trend genau umgekehrt. Gleiches gilt für die geschätzte Wahrscheinlichkeit, nie eine Schule besucht oder sie ohne Abschluss verlassen zu haben, obgleich die Unterschiede zwischen den Gruppen hierfür sehr marginal sind (weniger als 1 %). Insgesamt lässt sich festhalten, dass nach Bereinigung von Kontrollvariablen weiterhin ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Grad der Einbindung in der KJA und der geschätzten Wahrscheinlichkeit für einen (höheren) Bildungsabschluss besteht.

10.3.3 Bildungsjahre

Eine weitere Möglichkeit zur empirischen Abbildung des formalen Bildungsgrads ist die Berechnung von Bildungsjahren nach Ostermeier/Blossfeld (1998). Die Anzahl der Bildungsjahre wird dabei aus einer Kombination von schulischer, universitärer und beruflicher Bildung bestimmt, wobei die entsprechende Skala Werte zwischen acht Jahren (für Personen ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung) und 19 Jahren (für Personen mit einem Universitätsabschluss) annehmen kann (vgl. Ostermeier/Blossfeld 1998: 47).¹²⁴ Ein Vorteil der Betrachtung von Bildungsjahren besteht darin, dass die entsprechende Variable – im Vergleich zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss – metrisches Skalenniveau aufweist und somit eine größere Anzahl an Auswertungsmöglichkeiten eröffnet.

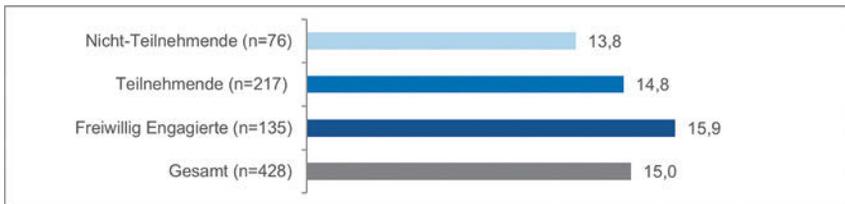
Eine Schwierigkeit mit Blick auf die vorliegende Stichprobe liegt darin, dass eine Vielzahl der Befragten ihre Karriere in den Bildungsinstitutionen noch nicht abgeschlossen hat. Aus diesem Grund wurden alle Befragten, die noch zur Schule gehen oder noch eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren, von den Analysen zu den Bildungsjahren ausgeschlossen.¹²⁵ Im Durchschnitt haben die Befragten 15 Jahre in den Bildungsinstitutionen verbracht. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen: Nicht-Teilnehmende (MW=13,8) weisen im Durchschnitt ein Bildungsjahr weniger als

124 Universitätsabschluss=19 Jahre; Fachhochschulabschluss=17 Jahre; Fachabitur und Berufsausbildung=15 Jahre; Fachabitur oder Abitur ohne Berufsausbildung=13 Jahre; Mittlere Reife und Berufsausbildung=12 Jahre; Hauptschulabschluss mit Berufsausbildung=11 Jahre; Mittlere Reife ohne Berufsausbildung=10 Jahre; Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung=9 Jahre; ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung=8 Jahre (vgl. Ostermeier/Blossfeld 1998: 47). Das Vorhandensein eines Berufs- und/oder Studienabschlusses wird somit über die Bildungsjahre miterfasst und wird daher im Rahmen dieser Untersuchung nicht separat betrachtet.

125 54 Personen besuchen noch eine Schule, 278 Personen absolvieren eine berufliche Ausbildung, ein Studium, eine Umschulung oder eine Weiterbildung. Für 2 weitere Personen liegen keine Informationen zu den Bildungsjahren vor. Insgesamt konnten die Analysen demnach mit 428 Fällen durchgeführt werden.

Teilnehmende (MW=14,8) und etwa zwei Bildungsjahre weniger als freiwillig Engagierte (MW=15,9) auf. Mit stärkerer Einbindung in die Kontexte der KJA zeigt sich demnach auch eine steigende Tendenz in den Bildungsjahren (vgl. Abbildung 23). Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen sind signifikant ($P=0,0000$).¹²⁶

Abbildung 23: Mittelwerte: Anzahl der Bildungsjahre (nach Ostermeier/Blossfeld 1998) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹²⁷



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=428). Für 334 Personen konnte die Anzahl der Bildungsjahre nicht bestimmt werden. Gewichtete Daten. $P=0,0000$.

Um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für die Anzahl der Bildungsjahre nach Ostermeier/Blossfeld (1998) erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Alter;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

In Tabelle 6 sind die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Anzahl der Bildungsjahre nach Ostermeier/Blossfeld (1998) als abhängige Variable dargestellt.¹²⁸ Aus dem Endmodell (Modell 1) geht hervor, dass sowohl die Teilnahme als auch das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Alters, des sozioökonomischen Status der Eltern (nach ISEI08), des

126 Die Ergebnisse des Scheffé-Tests zeigen, dass signifikante Mittelwertunterschiede zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen freiwillig Engagierten und Teilnehmenden bestehen, der Mittelwertunterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ist nicht signifikant.

127 Vgl. Tabelle A.96 im Anhang.

128 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

Gesundheitszustands und des Vorhandenseins eigener Kinder im Haushalt – positive signifikante Effekte auf die Anzahl der Bildungsjahre haben: Freiwillig Engagierte weisen im Modell durchschnittlich 1,45 Bildungsjahre mehr auf als Nicht-Teilnehmende, bei Teilnehmenden sind es im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden durchschnittlich 0,94 Bildungsjahre mehr. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt 42 % der Varianz hinsichtlich der Bildungsjahre.

Tabelle 6: Anzahl der Bildungsjahre (nach Ostermeier/Blossfeld 1998) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz
Teilnehmende	1,03*	0,94*
Freiwillig Engagierte	2,14***	1,45**
Alter		0,31***
ISEI08 Eltern		0,06***
Gesundheitszustand		0,70***
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz
Eigene Kinder im Haushalt		-1,61***
Konstante	13,80***	-0,19
p-Wert	0,0000	0,0000
R ²	0,06	0,42
N	428	348

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: *** $p<0,001$ ** $p<0,01$ * $p<0,05$ + $p<0,1$.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde geprüft, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA mit Blick auf unterschiedliche Aspekte der formalen Bildung unterscheiden. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit dem sozioökonomischen Status der Befragten (nach ISEI08) und möglichen Unterschieden zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen. Dieser wird als Gradmesser für den beruflichen Erfolg – dessen Basis u. a. erfolgreiche Bildungsprozesse darstellen – genutzt.

10.3.4 Sozioökonomischer Status

Bei der Investitionshypothese wird davon ausgegangen, dass im Engagement bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden, die im späteren Berufsleben erfolgreich genutzt werden können, sodass z. B. mit der Investition in Engagement später ein höheres Einkommen und damit ein höherer Nutzen erzielt

werden kann (vgl. Hollstein 2017). Diese Annahme lässt sich mit den Ergebnissen der Studie von Dux u. a. zumindest teilweise empirisch untermauern: Zwar zeigte sich in den Analysen kein messbarer Einfluss von Engagement auf den späteren beruflichen Status, jedoch wurde herausgestellt, dass Engagierte – auch unter Kontrolle des Schulabschlusses – einen etwas höheren Berufsabschluss erreichen. Gleichzeitig schätzten sich Engagierte eher als beruflich „sehr erfolgreich“ ein als Nicht-Engagierte (23 % zu 15 %) (vgl. Dux u. a. 2009: 207 ff.). Des Weiteren wurde der Lebensbereich „Ausbildung und Beruf“ von den Befragten am häufigsten als ein Bereich identifiziert, in dem Kenntnisse aus dem Engagement genutzt werden können (vgl. ebd.: 193), wobei es seltener um konkretes kognitives oder praktisches Handlungswissen geht, sondern um Leitungs- und Teamkompetenz, organisatorische Fähigkeiten oder auch professionell-soziale Kompetenzen (vgl. ebd.: 211).

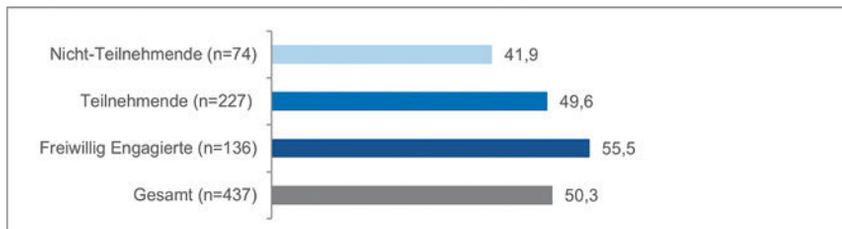
Darüber hinaus verweisen die Autor:innen auf die Vorteile, die ein freiwilliges Engagement für Bewerbungsprozesse im Rahmen des Berufseinstiegs mit sich bringen kann: So könnten Zertifikate über Praktika, Nebentätigkeiten, zusätzliche Ausbildungen und/oder besondere Leistungen aus einer freiwilligen Tätigkeit hierbei eine wichtige Rolle spielen (vgl. ebd.: 193), da sich Bewerber:innen in jungen Jahren oftmals ausschließlich durch außerschulische Aktivitäten von Mitbewerber:innen abheben könnten (vgl. ebd.: 199). Die Engagierten selbst gaben in den Befragungen an, sich v. a. durch Selbstbewusstsein, soziale Kompetenzen (wie Kommunikationsfähigkeiten oder Teamfähigkeit) und organisatorische Kompetenzen von etwaigen Mitbewerber:innen abheben zu können (vgl. ebd.: 197). In Anbetracht der Ergebnisse wird vermutet, dass sich insbesondere freiwillig Engagierte – aber womöglich auch Teilnehmende – der KJA hinsichtlich ihres beruflichen Erfolgs von Nicht-Teilnehmenden unterscheiden.

Zur Bestimmung des sozioökonomischen Status der Befragten wurde der „International Socio-Economic Index of occupational status“ (ISEI08) verwendet, welcher auf Ganzeboom (2010) zurückzuführen ist und Werte zwischen 11,56 und 88,96 Punkten annehmen kann.¹²⁹ Der Index lässt sich damit als metrisch interpretieren: je höher der Skalenwert, desto höher ist der sozioökonomische Status. Abbildung 24 veranschaulicht den Mittelwertvergleich zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Positionierung auf der ISEI08-Skala. Der durchschnittliche Skalenwert liegt bei 50,3. Nicht-Teilnehmende weisen mit 41,9 durchschnittlich den niedrigsten Wert auf, bei Teilnehmenden der KJA liegt dieser bei 49,6. Freiwillig Engagierte weisen im Gruppenvergleich mit 55,5 den höchsten Mittelwert auf. Der Wert für diese Gruppe liegt somit noch

129 Der ISEI08 wird ausführlich in Kapitel 11.2 dargestellt. Für 325 Personen liegt keine ISEI08 Klassifikation vor.

einmal etwas höher als der Mittelwert über alle betrachteten Fälle hinweg. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant ($P=0,0001$).¹³⁰

Abbildung 24: Mittelwerte: Sozioökonomischer Status (nach ISEI08) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹³¹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen ($n=437$). Für 325 Personen liegt keine ISEI08 Klassifikation vor. Skala von 11,56 bis 88,96. Gewichtete Daten. $P=0,0001$.

Daran anschließend wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Geschlecht;
- das Alter;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand.

Tabelle 7 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit dem sozioökonomischen Status (nach ISEI08) als abhängige Variable.¹³² Aus dem Endmodell (Modell 1) wird ersichtlich, dass sowohl die Teilnahme als auch das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Geschlechts, des Alters, des sozioökonomischen Status der Eltern (nach ISEI08) und des Gesundheitszustands – positive signifikante Effekte auf den sozioökonomischen Status haben: Bei freiwillig Engagierten fällt der Skalenwert auf der ISEI08-Skala durchschnittlich um 11,07 Punkte höher aus als bei Nicht-Teilnehmenden. Teilnehmende haben im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden durchschnittlich einen um 8,10 Punkte

130 Unter Betrachtung der Ergebnisse des Scheffé-Tests zeigt sich, dass die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden signifikant sind. Die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und freiwillig Engagierten sind hingegen nicht signifikant.

131 Vgl. Tabelle A.98 im Anhang.

132 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1.

höheren ISEI08-Skalenwert. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt 29 % der Varianz hinsichtlich des sozioökonomischen Status.

Tabelle 7: Sozioökonomischer Status (nach ISEI08) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz
Teilnehmende	7,72**	8,10**
Freiwillig Engagierte	13,58***	11,07**
Männer		Referenz
Frauen		4,07*
Alter		1,63***
ISEI08 Eltern		0,43***
Gesundheitszustand		3,62**
Konstante	41,92***	-40,34***
p-Wert	0,0001	0,0000
R ²	0,05	0,29
n	437	351

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: *** $p<0,001$ ** $p<0,01$ * $p<0,05$ + $p<0,1$.

In den folgenden Abschnitten wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA mit Blick auf ihre Bildungsaspirationen, ihr schulisches bzw. akademisches Selbstkonzept und ihre Bildungsentscheidungen unterscheiden. Betrachtet werden:

- der gewünschte allgemeinbildende Schulabschluss;
- das schulische/akademische Selbstkonzept;
- die Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken;
- die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers.

In der Literatur finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass die Angebote der KJA bzw. die sich dabei vollziehenden sozialen Prozesse Einflüsse auf die Bildungsaspirationen sowie die Bildungsentscheidungen ihrer Adressat:innen haben können. Hierzu lassen sich insbesondere die (theoretischen) Überlegungen zu sog. „signifikanten Anderen“ anführen. Bei diesen handelt es sich nach einer Arbeitsdefinition von Woelfel und Haller (1971) um „[...] those persons who exercise major influence over the attitudes of individuals“ (Woelfel/Haller 1971: 75). So führt etwa Hoenig (2019) – mit Bezug auf Buchmann und Dalton (2002) sowie Fan und Chen (2001) – an, dass sog. „signifikante Andere“

einen Einfluss auf die Aspirationen, Schulleistungen und Bildungsentscheidungen von Schüler:innen haben können (vgl. Hoenig 2019: 41). Dabei seien zwei unterschiedliche Formen der Einflussnahme möglich: Bei der ersten Variante fungieren die „signifikanten Anderen“ als Modelle, deren Verhalten kopiert bzw. imitiert wird, bei der zweiten Variante üben diese aufgrund ihrer eigenen Pläne und Erwartungen normativen Druck zur Konformität aus und definieren somit, was wünschenswert ist (vgl. ebd.: 41 mit Verweis auf Haller 1968; Woelfel 1971; Sewell u. a. 1969: 87).

Für die KJA lässt sich annehmen, dass Heranwachsende dort auf vielfältige „signifikante Andere“ treffen, sei es in Gestalt von pädagogischen Fachkräften, anderen jungen Menschen, die womöglich etwas älter sind als sie selbst und bereits eine längere Zeit dort Angebote wahrnehmen oder engagiert sind (z. B. Gruppenleiter:innen) oder andere Gleichaltrige. Weiter kann vermutet werden, dass diese Personen und auch die Inhalte der Angebote der KJA Heranwachsenden neue Perspektiven eröffnen, Chancen und Möglichkeiten aufzeigen und somit im positiven Sinne auf Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen einwirken können. In dem Artikel „25 Jahre später... Wie ehemalige Jugendzentrumsbesucher heute ihre Erfahrungen und ihre Zeit als Besucher der Offenen Jugendarbeit einschätzen“ von Kilb (2009) wurde auf der Basis einer retrospektiven Befragung von ehemaligen Besucher:innen von Jugendzentren u. a. die Wichtigkeit von Tätigkeiten und Eigenschaften der Sozialarbeiter:innen in den Zentren in den Blick genommen. Es zeigte sich, dass die Sozialarbeiter:innen für 90 % der Befragten eine (sehr) wichtige Funktion als erwachsene Ansprech- und Gesprächspartner:innen eingenommen hatten und für insgesamt 75 % der Befragten (sehr) wichtige Impulsgeber:innen für die eigene Person waren (vgl. Kilb 2009: 333).

Im Hamburger Teilprojekt des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten qualitativen Forschungsprojekts „Jugendverbandsstudie“ konnte herausgestellt werden, dass Zusammenhänge zwischen Förderbeziehungen und Interessen(genese) existieren und sich diese auf Bildungs- und Berufsorientierungen auswirken (vgl. Epstein 2015b: 280). Befragte Engagierte aus der Studie gaben an, aufgrund des Kennenlernens neuer Themen und zum Teil als Folge von Förderungsprozessen in den entsprechenden Jugendverbänden ihre Berufsorientierungen geändert zu haben. In der Studie wird das Beispiel einer ehemaligen Mechatronikerin aus der IG Metall Jugend geschildert, die aufgrund der Unterstützung des Verbands ein Studium begonnen hat (vgl. ebd.: 285):

„Dass dies gelang, liegt offenbar neben den erfahrenen Anregungen im Verband auch an der konkreten Unterstützung durch ein Netzwerk von Gewerkschaftsmitgliedern. Ihr Ortsjugend-Sekretär half ihr bei der Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung an der Hochschule des zweiten Bildungswegs. Gewerkschaftsmitglieder am

Hochschulstandort unterstützten sie bei der Orientierung an der Universität und beim Organisieren eines Zimmers“ (vgl. ebd.: 286).

10.3.5 Gewünschter allgemeinbildender Schulabschluss

Ein erster Indikator, der sich zur Abbildung der Bildungsaspiration eignet, ist der gewünschte allgemeinbildende Schulabschluss. Die Befragten wurden in AID:A 2020 NRW⁺ danach gefragt, welchen Schulabschluss sie sich – unabhängig von ihrer aktuell besuchten Schulform und ihren Schulnoten – wünschen würden. Die Befragten sollten dazu offen antworten, eine Einordnung in die Kategorien „Hauptschulabschluss“, „Qualifizierender Hauptschulabschluss“, „Erweiterter Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse“, „Realschulabschluss/Mittlere Reife“, „Fachabitur/Fachhochschulreife“, „Abitur“ und „Schule ohne Abschluss verlassen“ erfolgte durch die Interviewer:innen.¹³³ Insgesamt liegen lediglich von 48 Befragten Informationen zum gewünschten Schulabschluss vor. Dies liegt darin begründet, dass hier ausschließlich 18- bis 33-Jährige betrachtet werden und die Frage ausschließlich Schüler:innen gestellt wurde. Im Antwortverhalten der Befragten ist eine starke Konzentration auf die Antwortkategorien „Fachhochschulreife“ und insbesondere „Abitur“ festzustellen, was sich ebenfalls auf das hohe Alter der Befragten zurückführen lässt: Wenn Personen ab 18 Jahren noch eine Schule besuchen, dann am ehesten, um die Fachhochschule bzw. das Abitur zu erlangen. Im Ergebnis lassen sich auf Basis dieser geringen Fallzahl keine zuverlässigen Aussagen in Bezug auf etwaige Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA hinsichtlich ihrer gewünschten Schulabschlüsse treffen.¹³⁴

10.3.6 Schulisches/akademisches Selbstkonzept

In der bereits vielfach benannten Studie von Dux u. a. konnte für den Bereich Schule festgestellt werden, dass Personen, die in ihrer Jugendzeit engagiert waren, ihre Schullaufbahn häufiger als „sehr erfolgreich“ beschreiben als Nicht-Engagierte (21 % zu 14 %) (vgl. Dux u. a. 2009: 188). Daran anknüpfend wäre zu vermuten, dass Personen mit einer Einbindung in die Kontexte der KJA – z. B. durch die vielfältigen Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme – bereits mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen machen konnten und demnach womöglich

133 In Zuge der Datenaufbereitung wurden die bestehenden Antwortkategorien in den vier Kategorien „Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss/Mittlere Reife“, „Fachabitur/Fachhochschulreife“ und „Abitur“ zusammengeführt. Für 714 Personen liegen keine Angaben zum gewünschten allgemeinbildenden Schulabschluss vor.

134 Eine mögliche Erklärung hierfür ist die geringe Fallzahl. Vgl. Tabelle A.100 im Anhang.

selbstbewusster sind bzw. eher ein positives Bild von sich und ihren Leistungen zeichnen als Nicht-Engagierte. Beispielsweise berichteten (ehemalige) Jugendverbandsmitglieder in biografischen Interviews im Rahmen einer Untersuchung von Kreher (2008), dass sie in den Verbänden die Erfahrung gemacht haben, etwas zu können und Erfolg zu haben (z. B. durch die Organisation einer gelungenen Veranstaltung (vgl. Kreher 2008: 114).

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten gebeten, auf einer Skala von 1=„Trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=„Trifft voll und ganz zu“ anzugeben, inwieweit die Aussagen „Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen“, „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen“, „Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen“ und „Ich lerne Dinge schnell“ auf sie zutreffen.¹³⁵ Die vier daraus resultierenden Variablen wurden im Zuge der Datenaufbereitung in einem Mittelwertindex zusammengeführt. Der durchschnittliche Skalenwert aller betrachteten Fälle liegt bei 2,7, d. h. zwischen den Kategorien 2=„Trifft eher nicht zu“ und 3=„Trifft eher zu“. Der Mittelwertvergleich verdeutlicht, dass sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte in ihrem Antwortverhalten nicht signifikant voneinander unterscheiden ($P=0,1789$). Auch unter Betrachtung der einzelnen Aussagen zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.¹³⁶

Die nächsten beiden Abschnitte beschäftigen sich mit konkreten Bildungsentscheidungen der Befragten. Hierzu werden die Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken sowie die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers in den Blick genommen. Beide Indikatoren lassen Rückschlüsse darauf zu, ob sich eine Person über das formale Bildungssystem hinausgehend bewusst für ein „Mehr an Bildung“ entschieden hat. Im Anschluss an die in Kapitel 10.3.4 ausgeführten Überlegungen wird angenommen, dass sich Personen, die an Angeboten der KJA teilgenommen haben bzw. dort engagiert waren, häufiger für einen Auslandsaufenthalt zu Bildungszwecken entscheiden oder Weiterbildungsangebote ihrer Arbeitgeber in Anspruch nehmen.

10.3.7 Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten in einem ersten Schritt danach gefragt, ob sie – abgesehen von Urlaub – schon einmal eine längere Zeit ohne ihre Eltern im Ausland waren. Wurde diese Frage mit „Ja“ beantwortet, so wurde ihnen die Nachfrage gestellt, zu welchem Zweck sie das erste Mal länger ohne ihre Eltern im Ausland waren. Insgesamt standen den Befragten fünf Antwortmöglichkeiten

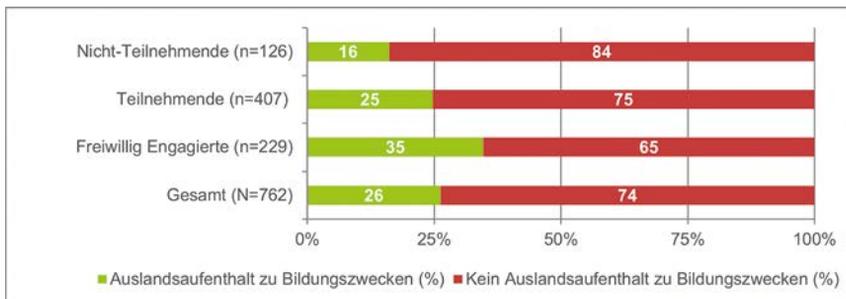
135 Für 435 Personen konnte der Skalenwert für das schulische/akademische Selbstkonzept nicht bestimmt werden.

136 Vgl. Tabelle A.101 im Anhang.

offen, von denen zwei einen Bildungsaspekt beinhalteten: „Schul-, Ausbildungs- oder Studienaufenthalte“ sowie „Praktika und Sprachkurse“.¹³⁷ Aus den Angaben der Befragten wurde eine neue Variable gebildet, die angibt, ob eine Person ihren ersten längeren Auslandsaufenthalt ohne die Eltern zu Bildungszwecken unternommen hat oder nicht. Befragte, die noch keinen längeren Auslandsaufenthalt ohne ihre Eltern unternommen haben, wurden in die Kategorie „Kein Auslandsaufenthalt zu Bildungszwecken“ aufgenommen.

Insgesamt haben 26 % der Befragten bereits einen längeren Auslandsaufenthalt zu Bildungszwecken (in Form eines Schul-, Ausbildungs- oder Studienaufenthalts bzw. eines Praktikums oder eines Sprachkurses) realisiert. Unter den Teilnehmenden (25 %) und den freiwillig Engagierten der KJA (35 %) finden sich anteilig deutlich mehr Personen, auf die dies zutrifft, als in der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden (16 %) (vgl. Abbildung 25). Gleichzeitig zeigt sich zwischen den betrachteten Merkmalen ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.14$; $P=0,0031$).

Abbildung 25: Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken (Schul-, Ausbildungs- oder Studienaufenthalte, Praktika oder Sprachkurse) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹³⁸



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0031$; Cramer's $V=.14$.

137 Eine Schwierigkeit besteht darin, dass hier lediglich Aussagen hinsichtlich des ersten längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern getroffen werden können. Eine Frage, die sich auf alle bisherigen Auslandsaufenthalte bezieht, hätte hier vermutlich zu zuverlässigeren Ergebnissen geführt. Weiter darf vermutet werden, dass für einen Auslandsaufenthalt nicht allein der Wunsch oder Wille einer Person ausschlaggebend ist, sondern hinsichtlich der Realisierung auch andere Aspekte (z. B. finanzieller Art) zum Tragen kommen. In der Erasmus Impact Study aus dem Jahr 2014 – in der es jedoch ausschließlich um Auslandsaufenthalte von Studierenden geht – heißt es hierzu: „For more than 50 % of non-mobile students, the reasons for not going abroad were uncertainty about additional costs, personal relationships and lack of financial resources“ (European Commission 2014: 16).

138 Vgl. Tabelle A.102 im Anhang.

Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht mehr signifikant, wenn im Rahmen einer binären logistischen Regression folgende Kontrollvariablen statistisch kontrolliert werden, d.h. wenn der Effekt um die Einflüsse dieser Variablen statistisch bereinigt wird:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- das Geschlecht;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.¹³⁹

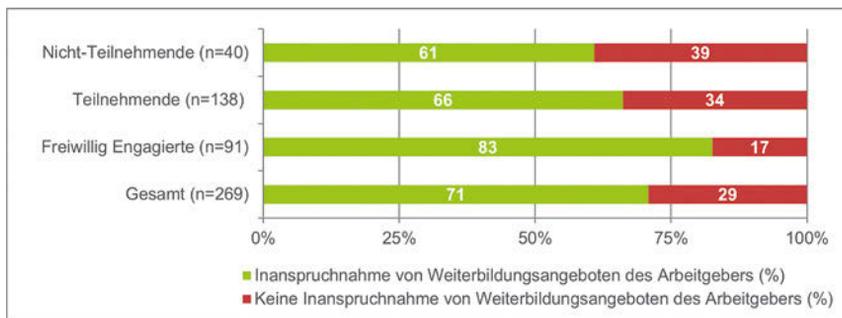
10.3.8 Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers

Einen weiteren Indikator mit Blick auf Bildungsentscheidungen stellt die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers dar. Zu beachten ist, dass diese Frage nur bereits erwerbstätigen Befragten gestellt werden konnte, was die Anzahl der zu betrachtenden Fälle stark reduziert. Konkret wurde in AID:A 2020 NRW⁺ danach gefragt, ob die Befragten schon einmal Weiterbildungsangebote ihres Arbeitgebers in Anspruch genommen haben. Aus den Angaben der Befragten wurde eine dichotome Variable gebildet, die angibt, ob eine Person bereits Weiterbildungen in Anspruch genommen hat oder nicht. Personen, die angegeben haben, selbstständig zu sein oder dass ihr Unternehmen keine Weiterbildungsangebote anbietet, wurden von der Analyse ausgeschlossen.¹⁴⁰ In der Gesamtbetrachtung (vgl. Abbildung 26) zeigt sich, dass insgesamt 71 % der betrachteten Befragten bereits Weiterbildungsangebote ihres Arbeitgebers in Anspruch genommen haben. Unter den freiwillig Engagierten findet sich ein größerer Anteil an Befragten, die bereits solche Angebote in Anspruch genommen haben (83 %) als unter den Teilnehmenden (66 %) und den Nicht-Teilnehmenden (61 %) der KJA. In der Gruppe der freiwillig Engagierten wird somit ein um 12 Prozentpunkte höherer Anteilswert erreicht als in der Gesamtbetrachtung. Gleichzeitig zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen den betrachteten Merkmalen (Cramer's $V=.19$; $P=0,0186$).

139 Vgl. Tabelle A.103 im Anhang.

140 Für 493 Personen liegen keine Angaben zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers vor.

Abbildung 26: Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁴¹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=269). Für 493 Personen liegen keine Angaben zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers vor. Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0186$; Cramer's $V=.19$.

Nach einer binären logistischen Regression unter statistischer Kontrolle des Alters zeigt sich jedoch hinsichtlich der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers kein signifikanter Gruppenunterschied mehr.¹⁴²

In den folgenden beiden Abschnitten wird in den Blick genommen, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich der Ausübung kultureller Aktivitäten unterscheiden, um somit ggf. Rückschlüsse auf das sog. kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1983) ziehen zu können.

In § 11 SGB VIII (Abs. 3) wird u. a. die kulturelle Bildung ausdrücklich als Schwerpunkt der KJA benannt. Diese erschöpft sich nicht in den Angeboten der kulturellen KJA, sondern kann ebenso Bestandteil anderer Arbeitsfelder, wie z. B. der offenen oder verbandlichen KJA sein. Dabei orientiert sich die KJA hinsichtlich ihrer Angebote grundsätzlich an den spezifischen kulturellen Interessen und Handlungsformen ihrer Zielgruppe bzw. ihrer Teilnehmenden. Die Möglichkeiten sind dabei vielfältig und reichen von einem eher passiven Konsum von Musik und Videos, über alltägliche Formen wie z. B. (Handy-)Fotografie und kursförmigen Angeboten (z. B. ein Musikinstrument spielen, Theater Techniken einüben) bis hin zu projektorientierten Formen der Erstellung eigener kultureller Produkte (z. B. Videofilme, Breakdance-Events, Graffitiwände etc.) (vgl. Sturzenhecker 2012/2013). Darüber hinaus stellt die KJA vielfach entsprechende Räume und/oder Materialien zur Ausübung selbstbestimmter kultureller Aktivitäten zur Verfügung, z. B. in Form von Proberäumen, der Bereitstellung von Musikinstrumenten o. ä. Für den Bereich der Jugendfreizeiten konnten Fröhlich-Gildhoff und Pietsch (2013) in einer Evaluationsstudie zeigen, dass im Kontext von

141 Vgl. Tabelle A.104 im Anhang.

142 Vgl. Tabelle A.105 im Anhang.

Jugendfreizeiten u. a. auch Wissen über Kulturgüter erworben wird. Allerdings konnte ein direkter Wirkungszusammenhang nicht nachgewiesen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2013: 22).

Im Folgenden werden als Indikatoren für kulturelle Bildung sowohl kulturelle Aktivitäten betrachtet, die auch oder vor allem allein ausgeübt werden können (z. B. Bücherlesen), als auch solche, denen in erster Linie gemeinsam mit anderen nachgegangen wird (z. B. Theater- oder Konzertbesuche). Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits ausgeführt, dass die KJA die Entwicklung von spezifischen Interessen tangieren kann. Demnach wäre davon auszugehen, dass die im vorangegangenen Abschnitt benannten kulturellen Angebote der KJA junge Menschen an kulturelle Aktivitäten heranführen und womöglich längerfristig für diese begeistern können. Im Hinblick darauf wäre anzunehmen, dass Teilnehmende sowie freiwillig Engagierte der KJA womöglich einen stärkeren Bezug zu kulturellen Aktivitäten aufweisen als Nicht-Teilnehmende.

10.3.9 Nicht-gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA mit Blick auf kulturelle Freizeitaktivitäten, die auch bzw. vor allem allein ausgeübt werden können, unterscheiden. In AID:A 2020 NRW⁺ konnten die Befragten die Häufigkeit der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten auf einer Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Täglich“ abstufen. Für eine Auswertung mit Blick auf die interessierende inhaltliche Dimension eigneten sich drei der abgefragten Aktivitäten: „Bücher lesen“, „Ein Musikinstrument spielen/Singen“ und „Malen, Fotografieren oder Schreiben“.¹⁴³ Um weitergehende Auswertungen realisieren zu können, wurden die benannten Skalen in die Anzahl der jeweiligen Aktivität pro Monat umgewandelt und im Anschluss in einem Mittelwertindex zusammengeführt. In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Befragten durchschnittlich 5,5-mal pro Monat nicht-gemeinschaftlichen kulturellen Tätigkeiten nachgehen. Im Ergebnis zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA ($P=0,0725$).¹⁴⁴ Auf weiterführende Analysen wurde demnach verzichtet.

Die folgenden beiden Abschnitte beschäftigen sich mit gemeinschaftlichen kulturellen Aktivitäten. Betrachtet werden die Häufigkeit von Kino-, Theater- und

143 Die Häufigkeit des Besuchs von Theatern, Kinos oder Konzerten wurde nicht aufgenommen, da es sich hier um eine Tätigkeit handelt, die vor allem gemeinsam mit anderen ausgeübt und daher separat betrachtet wird.

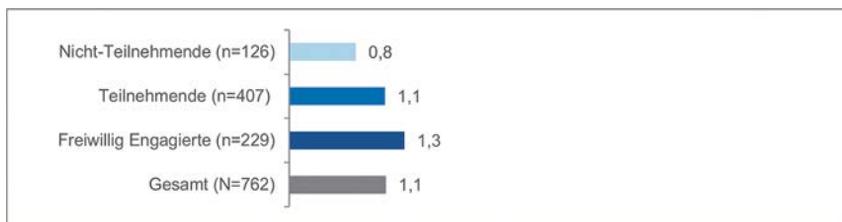
144 Vgl. Tabelle A.106 im Anhang.

Konzertbesuchen sowie die Aktivität in Gesangs- oder Musikvereinen bzw. Theatergruppen.

10.3.10 Gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten

Ein erster Indikator, der in Bezug auf gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten Auskunft geben kann, ist die Häufigkeit von Kino-, Theater- und Konzertbesuchen. Im Vergleich zu den bereits betrachteten kulturellen Aktivitäten handelt es sich hier um kulturelle Freizeitmöglichkeiten, denen gemeinhin gemeinsam mit anderen Personen nachgegangen wird. In AID:A 2020 NRW+ konnten die Befragten auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Täglich“ angeben, wie häufig sie diesen Aktivitäten nachgehen. Die ursprüngliche Skala wurde in die Anzahl der Kino-, Theater- und Konzertbesuche pro Monat umgewandelt. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass gemeinschaftliche kulturelle Freizeitaktivitäten von den Befragten insgesamt eher selten ausgeübt werden – im Durchschnitt 1,1-mal pro Monat (bei einer Skala von 0-30). Dabei unterscheiden sich die Befragten lediglich geringfügig in Abhängigkeit ihrer Einbindung in die Kontexte der KJA: Nicht-Teilnehmende besuchen die benannten kulturellen Veranstaltungsorte durchschnittlich 0,8-mal pro Monat, Teilnehmende 1,1-mal pro Monat und freiwillig Engagierte 1,3-mal pro Monat (vgl. Abbildung 27). Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen sind zwar äußerst gering, aber signifikant ($P=0,0022$).¹⁴⁵

Abbildung 27: Mittelwerte: Kino-, Theater- oder Konzertbesuche pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁴⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Skala von 0=„Nie“ bis 30=„Täglich“. Gewichtete Daten. $P=0,0022$.

145 Die Ergebnisse des Scheffé-Tests zeigen, dass die Mittelwertunterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden signifikant sind.

146 Vgl. Tabelle A.107 im Anhang.

In einem nächsten Schritt wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für die Häufigkeit von Kino-, Theater- und Konzertbesuchen erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- die Anzahl guter Freund:innen;
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Tabelle 8 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Häufigkeit von Kino-, Theater- und Konzertbesuchen pro Monat als abhängige Variable.¹⁴⁷

Tabelle 8: Häufigkeit von Kino-, Theater- oder Konzertbesuchen pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,33**	0,23+	0,25*
Freiwillig Engagierte	0,55**	0,40*	0,43*
Niedrigere Bildung		Referenz	
Hohe Bildung		0,14	
Anzahl guter Freund:innen		0,05+	0,05+
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz	Referenz
Eigene Kinder im Haushalt		-0,39***	-0,40***
Konstante	0,75***	0,56**	0,64***
p-Wert	0,0022	0,0000	0,0000
R ²	0,01	0,04	0,03
n	762	728	759

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

147 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1. Die Effekte für die Teilnahme in der KJA und die Anzahl der guten Freund:innen sind in Modell 1 nach den festgelegten Kriterien (p<0,05) nicht signifikant. Im Rahmen der Auswertung wurde jedoch entschieden, Effekte mit einem p<0,1 nicht direkt aus den weiteren Modellberechnungen auszuschließen, sondern diese mit einer Markierung (+) gesondert auszuweisen und erst im Endmodell eine abschließende Beurteilung der Signifikanz vorzunehmen.

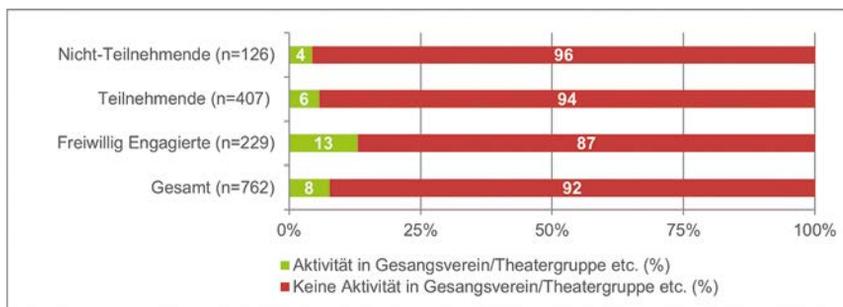
Aus dem Endmodell (Modell 2) wird ersichtlich, dass die Teilnahme sowie das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle der Anzahl guter Freund:innen und des Vorhandenseins von eigenen Kindern im Haushalt – positive (wenn auch geringe) signifikante Effekte auf die Häufigkeit von Kino-, Theater- und Konzertbesuchen haben: Freiwillig Engagierte besuchen durchschnittlich 0,43 Kino-, Theater- oder Konzertveranstaltungen mehr pro Monat als Nicht-Teilnehmende. Zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ergibt sich eine Differenz von durchschnittlich 0,25 Veranstaltungen. Insgesamt muss hier jedoch von sehr marginalen Unterschieden gesprochen werden. Das berechnete Modell ist zwar signifikant ($P=0,0000$), erklärt jedoch lediglich 3 % der Varianz hinsichtlich der Häufigkeit von Kino-, Theater- und Konzertbesuchen pro Monat.

Ein weiterer Indikator, der hinsichtlich einer empirischen Abbildung gemeinschaftlicher kulturellen Aktivitäten herangezogen werden kann, ist die aktive Teilnahme in einem Gesangsverein, einem Musikverein, einer Theatergruppe o.ä. Die entsprechende Variable wurde bereits mit Blick auf die Aktivitäten in Vereinen, Verbänden oder Gruppen in Kapitel 10.1.9 genutzt, wird hier jedoch noch einmal separat betrachtet. In AID:A 2020 NRW⁺ konnten die Befragten angeben, ob sie aktuell in den benannten oder ähnlichen Vereinen oder Gruppen aktiv sind oder nicht.

Unter Betrachtung der Verteilung der Anteilswerte fällt zunächst auf, dass lediglich ein sehr geringer Anteil der Befragten (8 %) überhaupt in einem Gesangsverein, einem Musikverein, einer Theatergruppe o.ä. engagiert ist. Im Ergebnis fallen die Differenzen zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen gering aus, wenngleich die Anteilswerte mit steigender Einbindung in die KJA zunehmen: Unter den freiwillig Engagierten sind etwas häufiger Befragte vertreten, die in den benannten Vereinen bzw. Gruppen aktiv sind (13 %) als unter den Teilnehmenden (6 %) und den Nicht-Teilnehmenden (4 %) (vgl. Abbildung 28). Des Weiteren zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen der Vergleichsgruppenzugehörigkeit und der Aktivität in den benannten Vereinen bzw. Gruppen (Cramer's $V=.13$; $P=0,0081$).¹⁴⁸

148 Allerdings sei auch an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die Befragten bei der Beantwortung der Frage zu ihren Aktivitäten in der KJA und bei der hier betrachteten Fragestellung auf dieselben Organisationen bzw. die dieselben Aktivitäten bezogen haben.

Abbildung 28: Aktivität in Gesangsverein, Musikverein, Theatergruppe o. ä. nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁴⁹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. P=0,0081; Cramer's V=.13.

Weitergehende Analysen unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen sind aufgrund einer zu geringen Anzahl an Befragten, die in einem Gesangsverein, einem Musikverein, einer Theatergruppe o. ä. aktiv sind, aus methodischen Gründen nicht möglich.

In den letzten beiden Abschnitten dieses Kapitels wird nun der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz und ihrer Selbstwirksamkeit unterscheiden. Auch hier wird vermutet, dass sich Personen, die an Angeboten der KJA teilgenommen oder dort ein freiwilliges Engagement übernommen haben, von den Nicht-Teilnehmenden abheben. Die dahinterstehenden Überlegungen werden jeweils im Vorfeld der Ergebnisdarstellung dargelegt.

10.3.11 Soziale Kompetenz

In der Kinder- und Jugendhilfe – und somit auch in der KJA – steht die gesamte Person bzw. Persönlichkeit und somit auch die Entwicklung sozialer Kompetenz (Beziehungskompetenz, Solidarität, Gemeinsinn sowie die Fähigkeit zur Übernahme von sozialer Verantwortung) im Fokus. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Arbeitsfeld grundlegend von den formalen Bildungsinstitutionen, wie z. B. den Schulen (vgl. Rauschenbach/Otto 2008: 23). In der Studie von Düx u. a. konnte dies anhand qualitativer Interviews für das freiwillige Engagement nachgezeichnet werden: So berichteten sowohl ehemals Engagierte rückblickend als auch viele aktuell engagierte Jugendliche davon, dass das Engagement eine fördernde Wirkung auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre soziale

149 Vgl. Tabelle A.109 im Anhang.

Kompetenz hat/hatte (vgl. Dux u. a. 2009: 158). Im Fazit halten die Autor:innen dazu fest:

„Vermittelt werden personale und soziale Kompetenzen, wie etwa Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen, die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen zu entfalten und zu pflegen, kooperativ Aufgaben anzugehen und zu bewältigen. Wenn Jugendliche gemeinsam Vorhaben realisieren – etwa um für sich attraktive Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu entwickeln, zu organisieren und umzusetzen –, dann konfrontieren sie sich zwingend mit anderen, sie konfrontieren sich mit den Zwecken und Präferenzen anderer, erfahren Restriktionen und Handlungsmöglichkeiten, erleben die Entwicklung des eigenen Geschicks usw. Somit fungiert freiwilliges Engagement als sozialer Ort des Erwachsenwerdens und des Ausbildens von sozialen und personalen Kompetenzen“ (ebd.: 259).

In der bereits an anderer Stelle angeführten Evaluationsstudie von Fröhlich-Gildhoff und Pietsch (2013) konnte die Förderung von sozialen Kompetenzen aufgrund der Teilnahme an Jugendfreizeiten empirisch nachgezeichnet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2013: 21 f.). Auch in einer Studie zu Münchner Freizeitstätten gaben befragte ehemalige Nutzer:innen an, dass durch die Erfahrungen im Jugendzentrum ihre Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten gefördert wurden (vgl. Klöver/Straus 2005: 23). Auf Basis dieser Ausführungen wird angenommen, dass freiwillig Engagierte und womöglich auch Teilnehmende an den Angeboten der KJA eine höhere soziale Kompetenz entwickeln als Nicht-Teilnehmende.

Die soziale Kompetenz wurde in AID:A 2020 NRW⁺ über vier Aussagen operationalisiert, zu denen die Befragten auf einer Skala von 1=„Gelingt schlecht“ bis 5=„Gelingt gut“ Stellung beziehen konnten. Die Befragten sollten dabei bewerten, wie gut oder schlecht es ihnen für gewöhnlich gelingt, sich in der beschriebenen Weise zu verhalten:

- „Jemandem sagen, dass ich es nicht mag, wie er/sie sich mir gegenüber manchmal verhält“;
- „Jemandem sagen, dass er/sie mich durch sein/ihr Verhalten in Verlegenheit bringt“;
- „Einen Freund/eine Freundin auf ein nicht eingehaltenes Versprechen hinweisen“;
- „Einem Bekannten/einer Bekannten sagen, dass er/sie etwas getan hat, was mich sehr verärgert hat“.

Die vier daraus resultierenden Variablen wurden in einem Mittelwertindex zusammengeführt.¹⁵⁰ Im Durchschnitt ordnen sich die Befragten zwischen den

150 Für 6 Personen konnte der Skalenwert für Soziale Kompetenz nicht bestimmt werden.

Kategorien 3=„Gelingt gut“ und 4=„Gelingt eher gut“ ein (MW=3,7). Im Ergebnis zeigen sich – entgegen den Erwartungen – keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA (P=0,5099).¹⁵¹ Auch bei einer separaten Betrachtung der einzelnen Aussagen zeigen sich keine berichtenswerten Unterschiede.

10.3.12 Selbstwirksamkeit

Ein besonderes Potenzial der KJA liegt darin, Heranwachsenden Resonanzräume zu eröffnen, in denen Selbstwirksamkeit erfahren werden kann (vgl. Kap. 1.2.3). In Kapitel 4 wurde ausgeführt, dass und wie Heranwachsende in den Kontexten der KJA bzw. im freiwilligen Engagement sukzessive an die Übernahme von Verantwortung herangeführt werden, die wiederum eine wichtige Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist (vgl. Dux u. a. 2009: 52). Daran anschließend wäre zu vermuten, dass Personen, die in der KJA Verantwortung im Rahmen eines freiwilligen Engagements übernommen haben oder womöglich auch nur als Teilnehmende dort aktiv waren, ihre Selbstwirksamkeit höher einstufen als Nicht-Teilnehmende. In der Literatur finden sich zahlreiche Belege, die diese Annahme stützen. In der Studie von Dux u. a. kommen die Autor:innen auf der Basis qualitativer Interviews zu dem Schluss, dass Jugendliche im Engagement vielfältige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen können (vgl. ebd.: 50), und stellen fest:

„Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit, die Gelegenheit, Ideen in praktisches und gesellschaftliches relevantes Handeln münden zu lassen, erhalten Jugendliche in den Freiwilligenorganisationen eher als in anderen für die Sozialisation wichtigen Kontexten“ (ebd.: 193).

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, ob und inwieweit sich die betrachtenden Vergleichsgruppen hinsichtlich der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit unterscheiden.

Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit wurde in AID:A 2020 NRW⁺ über vier Aussagen operationalisiert, zu denen die Befragten auf einer Skala von 1=„Stimmt nicht“ bis 4=„Stimmt genau“ angeben konnten, ob diese auf sie zutreffen (oder nicht):

151 Vgl. Tabelle A.110 im Anhang. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die hier gewählte Art der Operationalisierung von sozialer Kompetenz dem Untersuchungsgegenstand nicht vollständig gerecht wird, da relevante inhaltliche Dimensionen – wie z.B. Teamfähigkeit, Toleranz und Empathie – nicht erfasst wurden. In der abschließenden Methodenreflexion in Kapitel 11.5.4 wird dies genauer diskutiert.

- „Ich kann für jedes Problem eine Lösung finden“;
- „Mit Schwierigkeiten gehe ich gelassen um, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“;
- „Ich weiß: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“;
- „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann“.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurde aus den vier daraus resultierenden Variablen ein Mittelwertindex gebildet. Der durchschnittliche Skalenwert über alle Befragten hinweg liegt bei 3,0, was der Kategorie „Stimmt eher“ entspricht. Zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen zeigen sich im Ergebnis – entgegen den Erwartungen – keine signifikanten Mittelwertunterschiede ($P=0,5207$).¹⁵² Auch unter einer separaten Betrachtung der einzelnen Aussagen bzw. Items zeigen sich keine berichtenswerten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

10.4 Integration

Ein weiteres Potenzial der KJA liegt darin, die Interessen und Wünsche von Personen diverser Herkunft, unterschiedlicher Bildungsgrade, körperlicher, geistiger und seelischer Verfasstheit sowie sozial-ökonomischer Hintergründe zu einem Ganzen zusammenzuführen. Eine besondere Rolle spielen dabei die Herstellung von gemeinsamen Interessen, Gewohnheiten oder Einstellungen sowie das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit verbindlichen sozialen Normen und Werten. Nach diesem Verständnis betrifft soziale Integration nicht ausschließlich bestimmte Gruppen, sondern alle Heranwachsenden (vgl. Kap. 6.1). Weiter wird angenommen, dass die in den Kontexten der KJA aufgebauten sozialen Beziehungen unterstützend auf dem Weg in den öffentlichen Raum wirken, indem sie Zugänge zu Netzwerken und Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme (z. B. in den Organisationen und Einrichtungen der KJA selbst, aber auch in politischen Initiativen und Parteien o. ä.) eröffnen und somit letztendlich die Einbindung in den Sozialraum bzw. das Gemeinwesen befördern.

Wie in Kapitel 1.2 dargestellt, wird das Potenzial der Integration insbesondere auf der gesellschaftlichen Ebene sichtbar (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 261). Auf Basis des vorliegenden Datenmaterials ist es jedoch ausschließlich möglich, die individuelle Ebene des Integrationspotenzials in den Blick zu nehmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Personen, die an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. sich dort freiwillig engagieren/engagiert haben, auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen stärker integriert sind als Personen, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen, auch weil Teilnahme bzw.

152 Vgl. Tabelle A.111 im Anhang.

Engagement in der KJA bereits selbst eine Möglichkeit der aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben darstellen und somit als Ausdruck für gelungene gesellschaftliche Integration betrachtet werden können. In der Studie von Dux u. a. wurde für den Bereich des freiwilligen Engagements herausgestellt:

„Die Annahme, dass Personen, die in ihrer Jugendzeit freiwillig engagiert waren, im Erwachsenenalter gesellschaftlich besser integriert sind als andere, kann von der vorliegenden Untersuchung insgesamt, vor allem aber für die Gruppe der Funktionäre und Politiker bestätigt werden. Sie verfügen über einen größeren Freundeskreis, sind eher mit einer Religionsgemeinschaft verbunden, üben auch im Erwachsenenalter häufiger eine freiwillige Tätigkeit aus und zeigen ein stärkeres Interesse an Politik“ (Dux u. a. 2009: 227).

In den folgenden Abschnitten wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA mit Blick auf ihre gesellschaftliche Integration unterscheiden. Dazu werden unterschiedliche Indikatoren herangezogen, die verschiedene Aspekte von Integration empirisch abbilden bzw. einer empirischen Abbildung nahekommen. In den Analysen stellen diese Indikatoren jeweils die abhängigen Variablen dar. Als Indikatoren werden sowohl individuelle Empfindungen und Einstellungen, die Hinweise auf die Integration geben können (z. B. die Lebenszufriedenheit und das Vertrauen in andere Menschen) als auch konkrete Formen der Integration bzw. des Hineinwirkens in die Gesellschaft oder den Sozialraum (z. B. politische Partizipation) herangezogen.¹⁵³ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass einige geeignete Indikatoren (z. B. die Aktivität bzw. Amtsübernahme in Vereinen, Verbänden und Gruppen) bereits in Kapitel 10.1.9 (Potenzial der Vergemeinschaftung) bzw. Kapitel 10.2.4 (Potenzial der Verantwortungsübernahme) untersucht wurden. Dies liegt darin begründet, dass Prozesse der Vergemeinschaftung sowie die Übernahme von Verantwortung selbst schon als Formen gelungener Integration zu betrachten sind.

In den nächsten Abschnitten wird zunächst untersucht, inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich verschiedener individueller integrationsrelevanter Einstellungen und Empfindungen unterscheiden. Hierzu werden betrachtet:

- die allgemeine Lebenszufriedenheit;
- das Vertrauen in andere Menschen;
- das Gefühl von Benachteiligung;
- das politische Interesse;
- das Ausmaß der Ablehnung autoritärer Einstellungen;
- die Verbundenheit mit der Bundesrepublik Deutschland.

153 Die konkreten Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten benannt.

10.4.1 Allgemeine Lebenszufriedenheit

Die allgemeine Lebenszufriedenheit lässt sich als Grundbefindlichkeit beschreiben, die als Voraussetzung für Integration angesehen werden kann. In der Studie von Dux u. a. konnte aufgezeigt werden, dass früher Engagierte signifikant häufiger mit ihrem Leben „sehr zufrieden“ sind als Nicht-Engagierte (41 % zu 32 %) (vgl. Dux u. a. 2009: 210). Demnach wird vermutet, dass sich freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich der Einschätzung ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit positiv von Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden abheben.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten gebeten, anzugeben, wie zufrieden sie insgesamt mit ihrem Leben sind. Ihre Antworten konnten sie auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Überhaupt nicht zufrieden“ bis 6=„Sehr zufrieden“ abstimmen. Die Gesamtbetrachtung zeigt, dass sich die Befragten durchschnittlich bei einem Skalenwert von 5,0 einordnen und somit eine hohe Lebenszufriedenheit aufweisen. Entgegen den Erwartungen zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen.¹⁵⁴ Auf weitere Analysen wurde aus diesem Grund verzichtet.

10.4.2 Vertrauen in andere Menschen

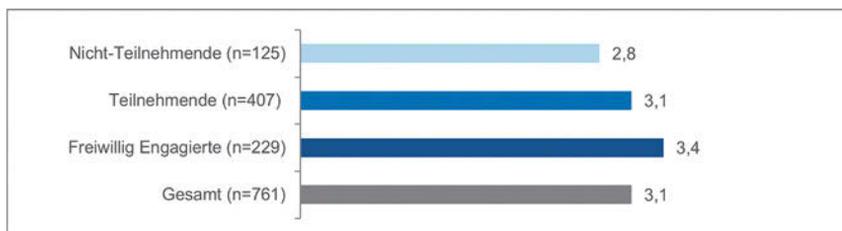
Das Vertrauen in andere Menschen ist elementar für den Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen und somit eine weitere Grundvoraussetzung für Integration. In der KJA bestehen vielfältige Möglichkeiten des sozialen Miteinanders, in denen Vertrauen erfahren und „gelernt“ werden kann. Im qualitativen Teil der Studie von Dux u. a. wurde beispielsweise von einer jungen Frau, die sich in der Feuerwehr engagiert hatte, darauf verwiesen, dass sie durch die Gruppe – neben Gemeinschaft und Zugehörigkeit – auch gegenseitige Verlässlichkeit und gegenseitiges Vertrauen erfahren habe (vgl. Dux u. a. 2009: 58). Gegenseitiges Vertrauen ist jedoch nicht ausschließlich in der Arbeit von Hilfs- und Rettungsdiensten relevant, sondern findet sich in allen Feldern der KJA: Im Bereich des Sports ist es z. B. unabdingbar, dass sich die Teammitglieder aufeinander verlassen können, das gleiche gilt z. B. für das gemeinsame Spiel in einer Theatergruppe im Kontext der kulturellen KJA. Auch die Vertrauensbeziehungen zwischen Heranwachsenden und dem pädagogischen Personal in der KJA sind hier anzuführen, ein typisches Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Übertragung der Schlüsselgewalt für die Räumlichkeiten eines Jugendzentrums, eines Jugendcafés o. ä. auf die jugendlichen Besucher:innen. In einer Untersuchung von Klöver und Straus (2005) betonten ehemalige Besucher:innen von Münchner Freizeitstätten, dass sie durch den Besuch im Jugendzentrum Vertrauen zu Erwachsenen aufgebaut haben bzw.

154 Vgl. Tabelle A.112 im Anhang.

dieses gestärkt wurde, was sie sowohl auf das ihnen dort entgegengebrachte Vertrauen als auch auf die Verlässlichkeit der Pädagog:innen zurückführten. Bei einigen der Befragten konnten diese Erfahrungen bisherigen Familienerfahrungen, die solche Vertrauensbildungen nicht zuließen, entgegenwirken (vgl. Klöver/Straus 2005: 23). In Anbetracht dessen wäre zu vermuten, dass Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA ein höheres Vertrauen in andere Menschen aufweisen als Nicht-Teilnehmende.

Im Folgenden wird geprüft, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen tatsächlich hinsichtlich des Ausmaßes ihres Vertrauens in andere Menschen unterscheiden. In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten darum gebeten, die Aussage „Man kann den meisten Menschen vertrauen“ auf einer fünfstufigen Skala von 1=„Stimme ganz und gar nicht zu“ bis 5=„Stimme voll und ganz zu“ zu bewerten.¹⁵⁵ Im Durchschnitt stufen sich die Befragten bei dem Wert 3,1 – was in etwa der Kategorie „Teils/teils“ entspricht – ein. In Abbildung 29 ist erkennbar, dass sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihres Antwortverhaltens unterscheiden:

Abbildung 29: Mittelwerte: Vertrauen in andere Menschen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁵⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW⁺. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=761). Für eine Person liegt keine Angabe zum Vertrauen in andere Personen vor. Skala von 1=„Stimme ganz und gar nicht zu“ bis 6=„Stimme voll und ganz zu“. Gewichtete Daten. P=0,0000.

Bei Nicht-Teilnehmenden fällt das Vertrauen in andere Menschen mit einem Mittelwert von 2,8 am geringsten aus. Teilnehmende (MW=3,1) und freiwillig Engagierte (MW=3,4) weisen jeweils höhere durchschnittliche Skalenwerte auf. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant (P=0,0000), sind jedoch insgesamt als gering einzuordnen.¹⁵⁷

155 Für eine Person liegt keine Angabe zum Vertrauen in andere Personen vor.

156 Vgl. Tabelle A.113 im Anhang.

157 Der Scheffé-Test bestätigt die Signifikanz der Mittelwertunterschiede für alle paarweisen Vergleiche.

Um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für das Vertrauen in andere Menschen erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand;
- die Anzahl der guten Freund:innen.

Tabelle 9 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit dem Ausmaß des Vertrauens in andere Menschen als abhängige Variable.¹⁵⁸ Aus dem Endmodell (Modell 3) wird ersichtlich, dass das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Vorhandenseins einer hohen Schulbildung, des sozioökonomischen Status der Eltern (nach ISEI08), des Gesundheitszustands und der Anzahl guter Freund:innen – einen positiven signifikanten Effekt auf das Vertrauen in andere Menschen hat: Bei freiwillig Engagierten der KJA liegt der durchschnittliche Wert auf der entsprechenden Skala um 0,31 Punkte höher als bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt 15% der Varianz hinsichtlich des Vertrauens in andere Menschen.

Tabelle 9: Vertrauen in andere Menschen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,25**	0,13	0,15	Referenz
Freiwillig Engagierte	0,57**	0,41***	0,43***	0,31***
Niedrigere Bildung		Referenz	Referenz	Referenz
Hohe Bildung		0,21*	0,20*	0,23*

158 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1. Der Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern (nach ISEI08) ist in Modell 1 nach den festgelegten Kriterien ($p<0,05$) nicht signifikant. Im Rahmen der Auswertung wurde jedoch entschieden, Effekte mit einem $p<0,1$ nicht direkt aus den weiteren Modellberechnungen auszuschließen, sondern diese mit einer Markierung (+) gesondert auszuweisen und erst im Endmodell eine abschließende Beurteilung der Signifikanz vorzunehmen.

	Modell A	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Kein Migrationshintergrund		Referenz		
Migrationshintergrund		-0,14		
ISEI08 Eltern		0,00+	0,01*	0,01*
Gesundheitszustand		0,13**	0,13**	0,13**
Anzahl guter Freund:innen		0,05***	0,05***	0,05***
Konstante	2,83***	1,66***	1,60***	1,69***
p-Wert	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
R ²	0,05	0,16	0,16	0,15
N	761	582	582	582

Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

10.4.3 Gefühl von Benachteiligung

(Wahrgenommene) Benachteiligungen können einen negativen Einfluss auf die Integration haben: So benennen etwa Imbusch und Heitmeyer u. a. (2012) Ungerechtigkeit, Erniedrigung und Missachtung als Grundlage für Desintegrationsprozesse, die wiederum in der Auflösung bzw. Schwächung sozialer Bindungen sowie in Erscheinungen wie Entsolidarisierung, Partikularismus und Exklusion o. ä. sichtbar werden (vgl. Imbusch/Heitmeyer 2012: 12 f.). Der Frage danach, ob und inwieweit Teilnehmende und freiwillig Engagierte aufgrund ihrer Erfahrungen in der KJA (z. B. durch das Erleben von Selbstwirksamkeit und/oder Anerkennung) womöglich seltener von Gefühlen der Benachteiligung betroffen sind als Nicht-Teilnehmende, wird in diesem Abschnitt nachgegangen.

In AID:A 2020 NRW+ konnten die Befragten jeweils auf einer Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Immer oder fast immer“ angeben, wie häufig sie in ihrem Leben schon einmal aufgrund ihres Geschlechts, der sozialen und finanziellen Situation ihrer Familie, ihrer Herkunft, ihres Gewichts, einer Behinderung oder körperlichen Beeinträchtigung und/oder ihrer Religion benachteiligt worden sind. In einem ersten Schritt wurde ein Mittelwertindex gebildet, in den drei der benannten Variablen aufgenommen wurden (Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts, der sozialen und finanziellen Situation der Familie und des Gewichts).¹⁵⁹ Aufgenommen wurden somit ausschließlich diejenigen Benachteiligungsgründe, die prinzipiell alle Befragungspersonen betreffen können, während dies für

159 Für 11 Personen konnte der Skalenwert für das Gefühl von Benachteiligung nicht bestimmt werden.

andere Gründe (Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Behinderung/Beeinträchtigung und Religion) nicht zutrifft. In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Befragten im Durchschnitt kaum Erfahrungen mit Benachteiligungen gemacht haben: Der durchschnittliche Skalenwert liegt bei 1,6 und somit zwischen den Kategorien „Nie“ und „Selten“. Im Ergebnis zeigen sich zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten keine signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten ($P=0,4672$).¹⁶⁰

10.4.4 Politisches Interesse

Ein weiterer Indikator für gelungene gesellschaftliche Integration ist das politische Interesse. Nach Godewerth (2006) wird dieses bei Jugendlichen erst dann geweckt, wenn erste Kontakte zu politischen Umwelten stattfinden (vgl. Godewerth 2006: 22), wozu in der KJA vielfältige Gelegenheiten bestehen. In der Literatur finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass insbesondere freiwilliges Engagement die Ausbildung von politischem Interesse begünstigt, so konnten etwa Gaiser und Gille (2012) auf der Basis von Daten des DJI-Survey AID:A 2009 herausstellen, dass Engagementerfahrungen mit einer stärkeren Orientierung an öffentlichen Belangen einhergehen (vgl. Gaiser/Gille 2012: 157). Auch in der Studie von Dux u. a. zeigen die Befunde der quantitativen Erhebung, dass Personen, die in ihrer Jugendzeit freiwillig engagiert waren, ein stärkeres Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen aufweisen als Nicht-Engagierte: Ein starkes Interesse an Politik bekundeten unter den ehemals Engagierten rund 52 %, unter den Nicht-Engagierten lediglich rund 37 % (vgl. Dux u. a. 2009: 215).

Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie geben zudem einen Einblick in die Genese von politischem Interesse in Jugendorganisationen:

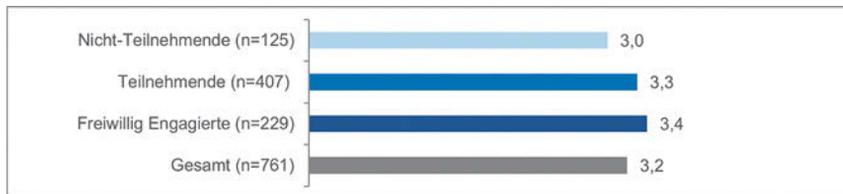
„Wie aus einigen Interviews hervorgeht, wird politisches Interesse durch gemeinsame Diskussionen und insbesondere durch die Mitarbeit in der Interessenvertretung, in Gremien und Ausschüssen sowie durch Möglichkeiten demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung im Alltag des Engagements gefördert. Jugendorganisationen können dazu beitragen, Jugendliche in gesellschaftliche Mitbestimmungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden, so dass ihr wachsendes politisches Interesse angesichts der geringen Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen nicht in Politikverdrossenheit umschlägt“ (ebd.: 278).

160 Vgl. Tabelle A.115 im Anhang. Allerdings gilt es hier zu beachten, dass dieses Ergebnis womöglich auf die hier verwendete Form der Operationalisierung von Benachteiligung sowie die Indexbildung zurückgeführt werden kann. In Kapitel 11.5.4 wird dies im Rahmen der Methodenreflexion genauer diskutiert.

In Anbetracht dessen wird vermutet, dass freiwillig Engagierte (und ggf. auch Teilnehmende an den Angeboten) der KJA womöglich ein stärkeres Interesse an Politik entwickeln als Nicht-Teilnehmende.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten danach gefragt, wie stark sie sich für Politik interessieren. Ihre Antworten konnten sie auf einer fünfstufigen Skala von 1=„Überhaupt nicht“ bis 5=„Sehr stark“ abstufen.¹⁶¹ Im Durchschnitt ordnen sich die Befragten etwa in der Skalenmitte (MW=3,2) ein. Im Mittelwertvergleich zeigen sich Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen: Teilnehmende (MW=3,3) und freiwillig Engagierte (MW=3,4) melden ein etwas höheres Interesse an politischen Belangen zurück als Nicht-Teilnehmende (MW=3,0) (vgl. Abbildung 30). Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant (P=0,0015).¹⁶²

Abbildung 30: Mittelwerte: Politisches Interesse nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁶³



Quelle: AID:A 2020 NRW⁺. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=761). Für eine Person liegt keine Angabe zum politischen Interesse vor. Skala von 1=„Überhaupt nicht“ bis 5=„Sehr stark“. Gewichtete Daten. P=0,0015.

Daran anschließend wurde mittels einer multiplen linearen Regressionsanalyse geprüft, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. In das Regressionsmodell aufgenommen wurden folgende Kontrollvariablen, die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für das politische Interesse erwiesen haben:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- das Geschlecht;
- die Geburt im Ausland;

161 Für eine Person liegt keine Angabe zum politischen Interesse vor.
 162 Unter Betrachtung der Befunde des Scheffé-Tests zeigt sich, dass die Mittelwertunterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden sowie zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden signifikant sind. Der marginale Mittelwertunterschied zwischen freiwillig Engagierten und Teilnehmenden ist hingegen nicht signifikant.
 163 Vgl. Tabelle A.116 im Anhang.

- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass die (ehemalige) Teilnahme sowie das freiwillige Engagement in der KJA im berechneten Endmodell ($P=0,0000$) nicht zur Varianzaufklärung hinsichtlich des politischen Interesses beitragen.¹⁶⁴

10.4.5 Ablehnung autoritärer Einstellungen

In theoretischen Ansätzen zu autoritären Persönlichkeiten wird postuliert, dass der autoritäre Persönlichkeitstyp eine stark ausgeprägte Vorurteilsbereitschaft sowie eine unterdrückte Aggressivität aufweist, die sich auf die Sozialisation bzw. den Erziehungsstil innerhalb der Familie zurückführen lässt. Weiter wird davon ausgegangen, dass diese unterdrückte Aggressivität auf Schwächere, z. B. auf von der Norm abweichende Minderheiten (wie z. B. Homosexuelle oder Menschen mit Behinderung), übertragen wird (vgl. Schmidt/Heyder 2000: 442 f.). Demnach können autoritäre Einstellungen Prozesse gesellschaftlicher Integration behindern oder sogar unmöglich machen.

Die KJA und ihre Angebote tragen dazu bei, dass Heranwachsende verbindliche soziale Normen und Werte kennenlernen und sich mit diesen auseinandersetzen (vgl. Rauschenbach u. a. 2010: 261). Damit dient sie „[...] gewissermaßen der Justierung der eigenen Werte, Standpunkte und Alltagspraktiken“ (Rauschenbach u. a. 2010: 261 mit Verweis auf Weingardt u. a. 2007: 220). Es ist davon auszugehen, dass die in der KJA vermittelten und erfahrenen Werte und Normen mit den Grundprinzipien des Arbeitsfeldes (wie z. B. Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation und Diskursivität) einhergehen und somit autoritären Einstellungen diametral entgegenstehen: Da die KJA „[...] nicht die Möglichkeit hat, über biografisch relevante Zertifikate Lebensläufe zu beeinflussen oder über den Ausschluss von der Teilnahme Macht auszuüben, da sie dadurch entgegen der Freiwilligkeit handeln würde“ (Riekmann 2011: 107), besitzt sie im Vergleich zu anderen Settings (wie z. B. der Schule) kaum institutionelle Macht. Demnach ist es für das Arbeitsfeld typisch, dass Ziele, Mittel und Inhalte von Teilnehmenden, Professionellen und Ehrenamtlichen gemeinsam und stetig ausgehandelt werden (vgl. Riekmann 2011: 106 f.). Autoritäres Handeln hat an dieser Stelle keinen Platz. In Anbetracht dessen wird vermutet, dass Personen, die als Teilnehmende oder freiwillig Engagierte Erfahrungen in der KJA gemacht haben, autoritäre Einstellungen stärker ablehnen als Nicht-Teilnehmende.

Zur Messung der autoritären Einstellungen wurde in AID:A 2020 NRW+ ein Befragungsmodul genutzt, das an eine Zusammenstellung von entsprechenden

164 Vgl. Tabelle A.117 im Anhang.

Items und Skalen von Ulbrich-Herrmann (2014) angelehnt ist. In der Erhebung wurden die Befragten gebeten, die folgenden Aussagen auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Stimme voll und ganz zu“ bis 6=„Stimme überhaupt nicht zu“ zu bewerten:

- „Ich bewundere Menschen, die die Fähigkeit haben, andere zu beherrschen“;
- „Ich bemühe mich immer, es meinen Eltern recht zu machen“;
- „Ich sehe zu, immer auf der Seite der Stärkeren zu sein“;
- „Neue und ungewöhnliche Situationen sind mir unangenehm“;
- „Ich versuche, Dinge immer in der üblichen Art und Weise zu machen“;
- „Ich gehe Menschen, die anders als ich sind, aus dem Weg“.

Die sechs daraus resultierenden Variablen wurden in einem Mittelwertindex zusammengeführt, der die Stärke der Ablehnung autoritärer Einstellungen auf einer Skala von 1 bis 6 abbildet¹⁶⁵: je höher der Skalenwert, desto stärker werden autoritäre Einstellungen abgelehnt. Im Durchschnitt ordnen sich die Befragten in der Skalenmitte (MW=3,8) ein (vgl. Abbildung 31).

Abbildung 31: Mittelwertindex: Ablehnung autoritärer Einstellungen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁶⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (n=753). Für 9 Personen konnte der Skalenwert für die Ablehnung autoritärer Einstellungen nicht bestimmt werden. Skala von 1=„Stimme voll und ganz zu“ bis 6=„Stimme überhaupt nicht zu“. Gewichtete Daten. P=0,0154.

Zwischen den Vergleichsgruppen zeigen sich lediglich geringfügige Mittelwertunterschiede: Nicht-Teilnehmende weisen einen durchschnittlichen Skalenwert von 3,7; Teilnehmende einen Wert von 3,8 und freiwillig Engagierte einen Wert von 3,9 auf. In der Tendenz nimmt die Ablehnung autoritärer Einstellungen mit einer stärkeren Einbindung in die KJA zu, jedoch sind die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen lediglich marginal – wenn auch signifikant (P=0,0154).

165 Für 9 Personen konnte der Skalenwert für die Ablehnung autoritärer Einstellungen nicht bestimmt werden.

166 Vgl. Tabelle A.118 im Anhang.

Um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant hinsichtlich autoritärer Einstellungen erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- das Geschlecht;
- das Alter.

Tabelle 10 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit dem Ausmaß der Ablehnung autoritärer Einstellungen als abhängige Variable.¹⁶⁷ Aus dem Endmodell (Modell 2) wird ersichtlich, dass die Teilnahme sowie das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Geschlechts und des Alters – positive signifikante Effekte auf das Ausmaß der Ablehnung autoritärer Einstellungen haben: Freiwillig Engagierte weisen durchschnittlich einen um 0,25 Punkte höheren Wert auf der entsprechenden Skala auf als Nicht-Teilnehmende. Auch die Teilnahme an den Angeboten der KJA besitzt einen positiven Effekt auf die Ablehnung autoritärer Einstellungen: Im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden fällt der Skalenwert hier – ebenfalls unter Kontrolle der benannten Effekte – durchschnittlich um 0,19 Skalenpunkte höher aus. Das berechnete Modell ist signifikant ($P=0,0000$), erklärt jedoch lediglich 6% der Varianz hinsichtlich der Ablehnung autoritärer Einstellungen.

Tabelle 10: Ablehnung autoritärer Einstellungen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,18*	0,19*	0,19*
Freiwillig Engagierte	0,27**	0,24*	0,25**
Niedrigere Bildung		Referenz	
Hohe Bildung		0,10	
Männer		Referenz	Referenz

167 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1. Der Effekt des Geschlechts ist in Modell 1 nach den festgelegten Kriterien ($p<0,05$) nicht signifikant. Im Rahmen der Auswertung wurde jedoch entschieden, Effekte mit einem $p<0,1$ nicht direkt aus den weiteren Modellberechnungen auszuschließen, sondern diese mit einer Markierung (+) gesondert auszuweisen und erst im Endmodell eine abschließende Beurteilung der Signifikanz vorzunehmen.

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Frauen		0,10+	0,11*
Alter		0,03***	0,03***
Konstante	3,67***	2,78***	2,90***
p-Wert	0,0154	0,0000	0,0000
R ²	0,01	0,06	0,06
N	753	721	753

Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

10.4.6 Verbundenheit mit Deutschland

Auch die persönliche Verbundenheit mit dem Wohnort – hier: die Bundesrepublik Deutschland – kann als Indikator für gesellschaftliche Integration genutzt werden, wobei zu bedenken ist, dass eine kritische Distanz zum Staat nicht automatisch mit fehlender Integration gleichzusetzen ist. In Kapitel 3.1 wurde bereits ausgeführt, dass ein Potenzial der KJA darin besteht, Heranwachsende auf die Mitwirkung in größeren Gemeinschaften vorzubereiten. Dabei wird angenommen, dass die in der KJA in kleineren Gruppen erworbenen Kompetenzen zur Vergemeinschaftung sich auf das Zusammenleben – im Sinne gesellschaftlicher Integration – z. B. in der Kommune, im Staat oder sogar auf Ebene der Europäischen Gemeinschaft, auswirkt. Inwieweit sich die Teilnahme bzw. das Engagement in der KJA auf die Verbundenheit mit der Bundesrepublik Deutschland auswirkt, wird im folgenden Abschnitt geprüft.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten im Rahmen des Fragekomplexes „Ethnische und nationale Identität“ danach gefragt, wie sehr sie sich mit Deutschland verbunden fühlen. Hierzu wurden sowohl Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund befragt. Ihre Antworten konnten die Befragten auf einer fünfstufigen Skala von 1=„Gar nicht“ bis 5=„Voll und ganz“ abstufen.¹⁶⁸ Insgesamt wurde eine hohe Verbundenheit zurückgemeldet: Der durchschnittliche Skalenwert liegt bei 4,0, was der Kategorie „Überwiegend“ entspricht. Auffällig ist, dass keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hinsichtlich der empfundenen Verbundenheit mit Deutschland festzustellen sind (P=0,7846).¹⁶⁹

168 Für 2 Personen liegen keine Informationen zur Verbundenheit mit Deutschland vor.

169 Vgl. Tabelle A.120 im Anhang.

In den nächsten Abschnitten wird untersucht, inwieweit sich die Vergleichsgruppen mit Blick auf konkrete Formen der Integration bzw. des Hineinwirkens in die Gesellschaft und den Sozialraum unterscheiden. Hierzu werden betrachtet:

- die Integration in den Arbeitsmarkt;
- die Häufigkeit des Aufsuchens von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen;
- die Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote;
- das politische Informationsverhalten;
- die politische Partizipation.

10.4.7 Integration in den Arbeitsmarkt

Einen weiteren relevanten Gradmesser für gesellschaftliche Integration stellt gemeinhin die Ausübung einer Erwerbstätigkeit dar. Bereits in Kapitel 10.3.4 wurde dargestellt, welche Bedeutung die KJA im Zusammenhang mit ihren Bildungspotenzialen für den Berufseinstieg und das spätere Erwerbsleben von Individuen haben kann. Im Anschluss daran wäre zu vermuten, dass Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA besser in den Arbeitsmarkt integriert sind – d. h. seltener erwerbslos sind – als Nicht-Teilnehmende.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten gebeten, anzugeben, welcher Aktivität sie derzeit hauptsächlich nachgehen (Aktivitätsstatus). Die Befragten sollten dazu offen antworten, eine Einordnung in die entsprechenden Kategorien erfolgte durch die Interviewer:innen. Auf Basis dieser Angabe wurde im Zuge der Datenaufbereitung eine neue Variable gebildet, die darüber Auskunft gibt, ob eine Person aktuell erwerbslos oder erwerbstätig bzw. Schüler:in oder in Ausbildung ist. Fälle, für die eine Analyse nicht sinnvoll erschien (z. B. aufgrund der aktuellen Übernahme von Erziehungsaufgaben), wurden von der Analyse ausgeschlossen. Die Berechnungen beziehen sich somit auf 664 Fälle. Von diesen geben 96 % an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen bzw. Schüler:innen oder in Ausbildung zu sein, lediglich 4 % geben an, aktuell erwerbslos zu sein. Insgesamt befinden sich lediglich 21 Erwerbslose in der Stichprobe. Im Ergebnis konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen festgestellt werden (Cramer's $V=0,03$, $P=0,8420$). Sichere Aussagen hinsichtlich etwaiger Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten können auf Basis der geringen Fallzahl in der Gruppe der Erwerbslosen jedoch nicht getroffen werden.¹⁷⁰

170 Vgl. Tabelle A.121 im Anhang.

10.4.8 Aufsuchen von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen

Das gemeinsame Aufsuchen geselliger bzw. öffentlicher Orte mit anderen wird in diesem Abschnitt als Indikator für eine gelungene Integration in das Gemeinwesen herangezogen. Dahinter steht die Überlegung, dass die Gleichzeitigkeit von vertrauten Orten (z. B. das Stadtteilkino oder das Stammcafé o. ä.) und vertrauten Personen (z. B. Freund:innen, Bekannten und/oder anwesendem Servicepersonal o. ä.) besondere Erfahrungen von Verbundenheit und Zugehörigkeit ermöglicht, die sowohl Ausdruck als auch förderliche Bedingung erfolgreicher Integrationsprozesse sind. In Kapitel 6 wurde ausführlich dargestellt, welche Potenziale die KJA hinsichtlich der Integration in den Sozialraum besitzt, so bietet sie Heranwachsenden u. a. die Möglichkeit, Gleichaltrige im Sozialraum kennenzulernen bzw. zu treffen, gemeinsame Interessen zu entdecken und die eigene Freizeit zu gestalten (vgl. AGJ 2019: 7). Im Anschluss daran lässt sich vermuten, dass Teilnehmende bzw. freiwillig Engagierte der KJA häufiger mit ihren guten Freund:innen gesellige/öffentliche Orte aufsuchen als Nicht-Teilnehmende.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurden die Befragten danach gefragt, wie oft sie sich mit ihren guten Freund:innen an unterschiedlichen Orten treffen. Hierzu wurde ihnen eine Liste mit insgesamt zehn verschiedenen Örtlichkeiten vorgelegt. Die Befragten konnten für jeden der Orte auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Nie“ bis 6=„Täglich“ angeben, wie häufig sie diesen aufsuchen. Gefragt wurde u. a. danach, wie häufig Lokale (z. B. Cafés, Bars, Kneipen oder Clubs), Kinos, Theater oder Konzerte und öffentliche Orte (z. B. Straßen, Parks, Spielplätze oder Einkaufszentren) besucht werden. Im Zuge der Datenaufbereitung wurden die drei Skalen in die Anzahl des Besuchs des jeweiligen Ortes pro Monat umgewandelt und in einem Mittelwertindex zusammengeführt.¹⁷¹

Im Durchschnitt treffen sich die Befragten 2,3-mal pro Monat mit ihren guten Freund:innen an öffentlichen bzw. geselligen Orten. Im Ergebnis zeigen sich zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten keine signifikanten Mittelwertunterschiede ($P=0,2272$).¹⁷² Die Vermutung, dass sich Personen, die stärker in die Kontexte der KJA eingebunden sind/waren, häufiger mit ihren Freund:innen an öffentlichen bzw. geselligen Orten treffen, lässt sich mit den vorliegenden Daten demnach nicht untermauern. Auch separate Auswertungen für die drei betrachteten Orte

171 Für 11 Personen konnte der Skalenwert für die Häufigkeit des Aufsuchens von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen nicht bestimmt werden.

172 Vgl. Tabelle A.122 im Anhang.

zeigen keine berichtenswerten signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.¹⁷³

10.4.9 Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote

Ein weiterer Indikator, der Rückschlüsse auf die Integration in das Gemeinwesen zulässt, ist die Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote. Angenommen wird, dass Teilnehmende sowie freiwillig Engagierte der KJA häufiger öffentliche (kulturelle) Angebote nutzen als Nicht-Teilnehmende – z. B., weil sie in den Kontexten der KJA bereits mit ähnlichen Angeboten konfrontiert wurden und ihnen diese womöglich vertrauter sind.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurde danach gefragt, welche sozialstaatlichen und kulturellen Angebote die Befragten in den letzten zwölf Monaten genutzt haben. Dazu wurde den Befragten eine Liste mit zwölf Angeboten vorgelegt. Geantwortet werden konnte ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“. Für die Auswertungen wurden lediglich diejenigen fünf Angebote herangezogen, die sich auf die (kulturelle) Freizeitgestaltung beziehen:

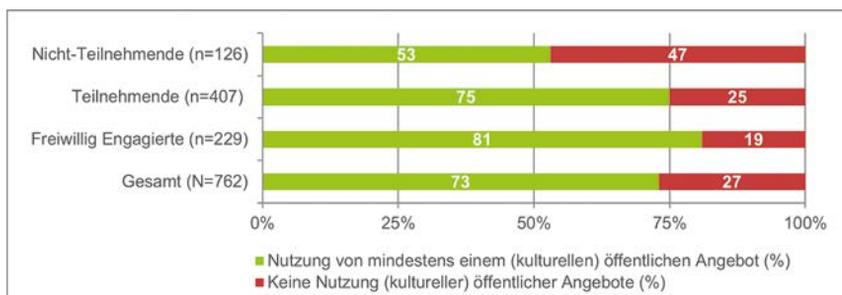
- „Sportstätten, Bolzplätze“;
- „Öffentliche Bibliotheken (explizit nicht Schul- oder Universitätsbibliotheken)“;
- „Ferienfreizeiten (z. B. von der Kirche, der Stadt oder einem Verein)“
- „Jugendzentren, Jugendclubs, Jugendtreffs“;
- „Stadtteil-, Kultur-, Gemeinde- oder Familienzentren“.

Die Inanspruchnahme von sozialstaatlichen Angeboten eignet sich hingegen weniger als Indikator für Integration und wurde demnach nicht in die Auswertungen einbezogen. Im Zuge der Datenaufbereitung wurde eine neue Variable gebildet, die eine Aussage darüber erlaubt, ob eine Person in den letzten zwölf Monaten zumindest eines der benannten öffentlichen (kulturellen) Angebote genutzt hat oder nicht. Insgesamt haben 73 % der Befragten mindestens eines der benannten Angebote genutzt. Die Ergebnisse der Kreuztabellenanalyse verweisen auf Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen: Unter den Nicht-Teilnehmenden hat in den letzten zwölf Monaten gerade einmal etwas mehr als die Hälfte (53 %) mindestens eines der Angebote in Anspruch genommen, unter den Teilnehmenden sind es drei Viertel (75 %) und unter den freiwillig Engagierten sogar 81 % (vgl. Abbildung 32). Gleichzeitig zeigt sich zwischen

173 Denkbar wäre, dass diese Befunde das Ergebnis einer unzureichenden Operationalisierung der inhaltlichen Dimension darstellen. In Kapitel 11.5.4 wird dies im Rahmen einer Methodenreflexion genauer diskutiert.

den betrachteten Merkmalen ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.21$; $P=0,0000$).

Abbildung 32: Nutzung von mindestens einem von fünf (kulturellen) öffentlichen Angeboten (z. B. Sportstätten, öffentliche Bibliotheken) in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁷⁴



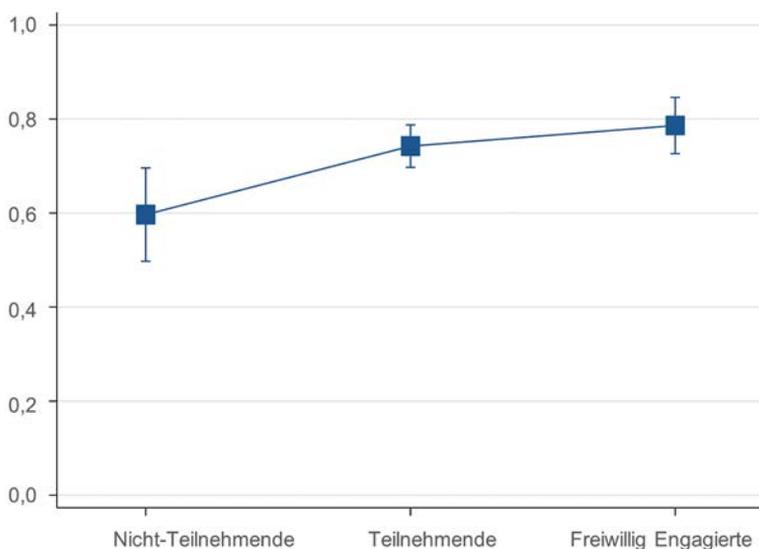
Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0000$; Cramer's $V=.21$.

Zur Überprüfung der Größe des Effekts nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen wurde eine binäre logistische Regression durchgeführt. Empirisch hat sich allein der Migrationshintergrund als relevante Kontrollvariable herausgestellt. Nach dem Herausrechnen des Effekts des Migrationshintergrundes auf die Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote zeigen sich die Gruppenunterschiede noch etwas stärker: Sowohl zwischen freiwillig Engagierten und Nicht-Teilnehmenden als auch zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden besteht jeweils ein signifikanter Unterschied. In Abbildung 33 sind die geschätzten Wahrscheinlichkeiten für die unterschiedlichen Gruppen grafisch dargestellt. Die Abbildung verdeutlicht, dass die Wahrscheinlichkeiten für alle Gruppen eher hoch ausfallen (über 0,6) und mit zunehmendem Grad der Einbindung in die KJA steigen.¹⁷⁵

174 Vgl. Tabelle A.123 im Anhang.

175 Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass zwei der benannten Angebote gleichzeitig auch Angebote der KJA darstellen und somit nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die Befragten hier auf dieselben Angebote beziehen und die gefundenen Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Angebotsnutzung dadurch überschätzt werden. Dazu zählen die Inanspruchnahme von Ferienfreizeiten sowie Jugendzentren, Jugendclubs und Jugendtreffs.

Abbildung 33: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen¹⁷⁶



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, gewichtete Daten (n=727). Vom Modell vorhergesagte („geschätzte“) Wahrscheinlichkeiten („predictive margins“) für die Vergleichsgruppen unter statistischer Kontrolle des Migrationshintergrundes. Zur Bedeutung geschätzter Wahrscheinlichkeiten siehe Kapitel 11.4.2 und Lesebeispiel in Kapitel 10.1.2.

10.4.10 Politisches Informationsverhalten

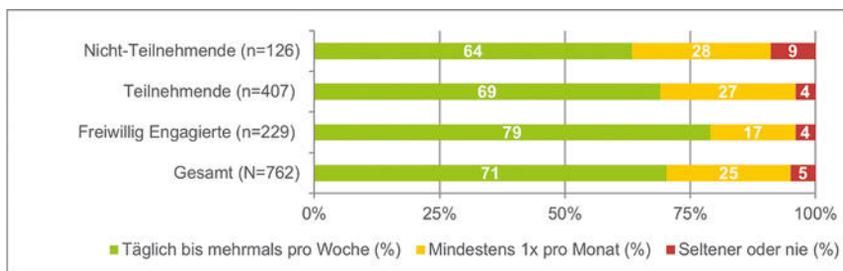
Im Vergleich zum politischen Interesse – bei dem es sich um eine Einstellung bzw. Präferenz einer Person handelt – erlaubt die Betrachtung des politischen Informationsverhaltens Aussagen über die tatsächlichen Handlungen einer Person. Im Abschnitt zum politischen Interesse wurde aufgezeigt, dass sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA in ihrem Antwortverhalten marginal unterscheiden, diese Unterschiede sich unter Einbezug weiterer Einflussgrößen aber nicht bestätigen lassen. In diesem Abschnitt wird geprüft, ob und inwieweit sich die betrachteten Vergleichsgruppen hinsichtlich ihres politischen Informationsverhaltens unterscheiden und ob bzw. inwieweit die Ergebnisse von denen zum politischen Interesse abweichen.

In AID:A 2020 NRW+ wurde danach gefragt, wie oft sich die Befragten über politische Themen – sei es über die Zeitung, das Fernsehen oder das Internet – informieren. Ihre Antworten konnten sie auf einer sechsstufigen Skala von 1=„Täglich“ bis 6=„Nie“ abstufen. Für eine bessere Übersicht wurden die Antwortkategorien in Vorbereitung auf die Kreuztabellenanalyse in drei Kategorien („Täglich

176 Vgl. Tabelle A.124 im Anhang.

bis mehrmals pro Woche“, „Mindestens einmal pro Monat“ und „Seltener oder nie“) zusammengeführt. Insgesamt geben 71 % der befragten Personen an, sich täglich bis mehrmals pro Woche politisch zu informieren, ein Viertel (25 %) macht dies mindestens einmal pro Monat und 5 % geben an, dies seltener oder nie zu tun. Die Ergebnisse der Kreuztabellenanalyse geben erste Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des politischen Informationsverhaltens und der Einbindung in die KJA: Freiwillig Engagierte geben insgesamt häufiger (79 %) an, sich täglich oder mehrmals pro Woche über politische Themen zu informieren als Teilnehmende (69 %) und Nicht-Teilnehmende (64 %) (vgl. Abbildung 34).

Abbildung 34: Häufigkeit des politischen Informierens pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁷⁷



Quelle: AID:A 2020 NRW+. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0230$; Cramer's $V=.10$.

Teilnehmende informieren sich geringfügig häufiger als Nicht-Teilnehmende. Gleichzeitig zeigt sich zwischen der Vergleichsgruppenzugehörigkeit und dem politischen Informationsverhalten ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.10$; $P=0,0230$).

Zur Realisierung weiterer Analysen wurde eine weitere Variable gebildet, bei der die ursprünglich sechsstufige Skala in die Häufigkeit des Informierens über politische Themen pro Monat umgewandelt wurde. Im Durchschnitt informieren sich die Befragten 18,3-mal pro Monat über politische Themen. Der Mittelwertvergleich zwischen den Vergleichsgruppen verweist darauf, dass eine stärkere Einbindung in die KJA mit einem ausgeprägteren Informationsverhalten hinsichtlich politischer Themen einhergeht: Nicht-Teilnehmende informieren sich durchschnittlich 16,1-mal pro Monat, Teilnehmende 18,1-mal pro Monat und

177 Vgl. Tabelle A.125 im Anhang.

freiwillig Engagierte 20-mal pro Monat. Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen sind signifikant ($P=0,0123$).¹⁷⁸

In einem nächsten Schritt wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Aufgenommen in das Regressionsmodell wurden folgende Kontrollvariablen, die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für das politische Informationsverhalten erwiesen haben:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- das Geschlecht;
- das Alter;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);
- der Gesundheitszustand.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass das (ehemalige) freiwillige Engagement in der KJA im berechneten Endmodell ($P=0,0000$) nicht länger zur Varianzaufklärung hinsichtlich des politischen Informationsverhaltens beiträgt. Für die (ehemalige) Teilnahme an Angeboten der KJA wurde bereits im Ausgangsmodell kein signifikanter Effekt festgestellt.¹⁷⁹

10.4.11 Politische Partizipation

„Politisches und bürgerschaftliches Engagement sind [...] Handlungsformen, in denen [...] Bürgerinnen und Bürger an der Gestaltung von politischen und gesellschaftlichen Lebensverhältnissen partizipieren und mitwirken“ (Engels 2004: 2). Beteiligung kann somit als Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe bzw. sozialer Inklusion verstanden werden (vgl. ebd.: 15). Im Hinblick darauf wird politische Partizipation im Folgenden als ein Indikator für gesellschaftliche Integration interpretiert und in den Blick genommen.

In Kapitel 6.1.4 wurde bereits darauf verwiesen, dass die KJA als ein Experimentierfeld zur Erprobung politischen Handelns und des Demokratie-lernens verstanden werden kann. In der Studie von Dux u. a. konnte für den Bereich des freiwilligen Engagements herausgestellt werden, dass früher Engagierte im Erwachsenenalter zu einer stärkeren gesellschaftlichen und

178 Der Scheffé-Test führt jedoch zu dem Befund, dass lediglich der Mittelwertunterschied zwischen der Gruppe der freiwillig Engagierten und der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden signifikant ist. Vgl. Tabelle A.126 im Anhang.

179 Vgl. Tabelle A.127 im Anhang.

politischen Teilhabe neigen als Nicht-Engagierte. So zeigen die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie, dass unter den Nicht-Engagierten deutlich weniger als 1 % ein politisches Amt übernommen haben, während dies unter den früher Engagierten auf fast 4 % zutrifft. Doch auch für niedrigschwellige Beteiligungsformen, wie z. B. Unterschriftenaktionen, zeigten sich entsprechende Befunde (vgl. Dux u. a. 2009: 216 f.). Weiter wird angeführt, dass der Grad demokratisch-gesellschaftlicher Beteiligung zwar von einer Vielzahl weiterer Faktoren (wie z. B. dem Alter, dem Geschlecht, der Bildung und der Herkunft) bestimmt wird, Engagementerfahrungen in der Jugend aber immer auch eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 227).

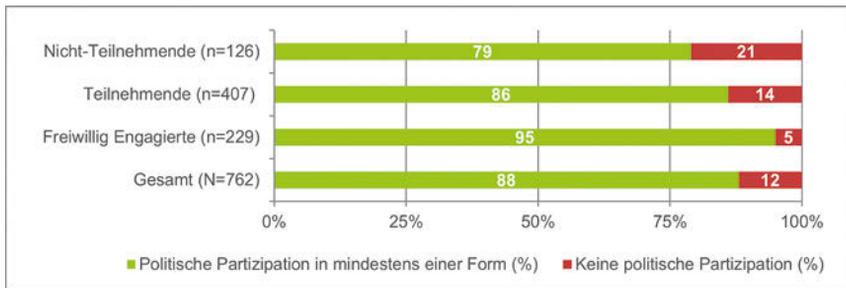
Die Autor:innen führen dies darauf zurück, dass das freiwillige Engagement für Kompetenzen, die zur Mitgestaltung einer demokratischen Zivilgesellschaft von Relevanz sind (z. B. Interessenvertretung und Gremienkompetenz) einen nahezu exklusiven – jedoch zumindest privilegierten – Lernort darstellt (vgl. ebd.: 240). Darüber hinaus wird angeführt, dass ehemals Engagierte über eine Vielzahl von Kontakten ins Gemeinwesen verfügen und somit eher einen Zugang zu politischen Beteiligungsprozessen finden (vgl. ebd.: 227). Daran anschließend wird in diesem Abschnitt untersucht, ob und inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA hinsichtlich ihrer politischen Partizipation unterscheiden. Im Anschluss an die vorgestellten Forschungsarbeiten wird vermutet, dass sich Personen, die sich in der KJA freiwillig engagieren bzw. engagiert haben oder dort möglicherweise lediglich Teilnehmende sind/waren – aufgrund ihrer dortigen Erfahrungen, den damit einhergehenden Kompetenzgewinnen sowie sich möglicherweise eröffnender Zugänge – stärker politisch beteiligen als Nicht-Teilnehmende.

In AID:A 2020 NRW⁺ wurde den Befragten eine Liste mit elf verschiedenen politischen Partizipationsmöglichkeiten vorgelegt und danach gefragt, ob sie diese jeweils in den letzten zwölf Monaten ausgeübt haben:

- „Sich an Wahlen beteiligt“;
- „Sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen beteiligt“;
- „Mitarbeit in einer Bürgerinitiative“;
- „In einer Partei aktiv mitgearbeitet“;
- „Teilnahme an einer Demonstration“;
- „Beteiligung an einer Unterschriftensammlung“;
- „Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottiert oder gekauft“;
- „Sich an einer Online-Prottestaktion beteiligt“;
- „Sich im Internet aktiv an politischen Diskussionen beteiligt“;
- „Selbst eine Online-Petition gestartet“;
- „Auf Facebook, Twitter oder in anderen sozialen Netzwerken Ihre Meinung zu politischen Themen geäußert“.

Antworten konnten die Befragten ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“. Im Zuge der Datenaufbereitung wurde zunächst eine neue Variable gebildet, die darüber Auskunft gibt, ob eine Person sich in den letzten zwölf Monaten mindestens in einer der benannten Formen politisch beteiligt hat.¹⁸⁰ Im Anschluss wurde zunächst eine Kreuztabellenanalyse durchgeführt, die Ergebnisse sind in Abbildung 35 dargestellt. Insgesamt geben 88 % der Befragten an, sich in den letzten zwölf Monaten zumindest in einer der benannten Formen beteiligt zu haben. Die hohen Anteile lassen sich vermutlich darauf zurückführen, dass einige der benannten Formen, wie z. B. das Äußern der eigenen Meinung zu politischen Themen in den sozialen Netzwerken, wenig voraussetzungsvoll und demnach sehr weit verbreitet sind. Dennoch zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit des Grads der Einbindung in die Kontexte der KJA: Freiwillig Engagierte der KJA haben sich in den letzten zwölf Monaten noch häufiger in mindestens einer Form politisch eingebracht (95 %) als Teilnehmende (86 %) und Nicht-Teilnehmende (79 %). Zwischen den betrachteten Merkmalen zeigt sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang (Cramer's $V=.15$; $P=0,0003$).

Abbildung 35: Politische Partizipation in mindestens einer von elf Formen (z. B. sich an Wahlen beteiligen, Mitarbeit in einer Bürgerinitiative, Beteiligung an einer Unterschriftensammlung etc.) in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁸¹



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente. $P=0,0003$; Cramer's $V=.15$.

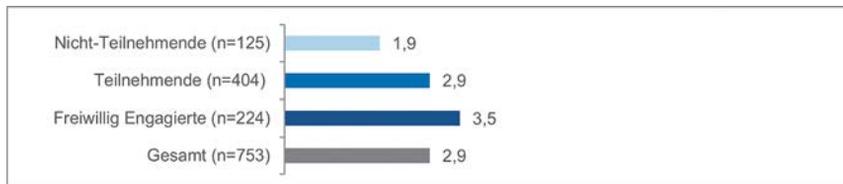
Um einen tieferen Einblick in etwaige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu erhalten, wurde ein Summenindex gebildet, der anzeigt, in wie vielen Formen sich ein:e Befragte:r in den letzten zwölf Monaten jeweils politisch eingebracht hat. Entsprechend der elf abgefragten Partizipationsformen reicht die neu

180 Wenngleich einige Variablen fehlende Werte aufweisen, so wurden diese Fälle dennoch in die Variable integriert, da einzelne Variablen für die Gesamtbeurteilung „Politische Partizipation in mindestens einer Form“ kaum einen Einfluss haben sollten.

181 Vgl. Tabelle A.128 im Anhang.

gebildete Skala von 0 bis 11.¹⁸² Insgesamt haben die Befragten in den letzten zwölf Monaten im Durchschnitt 2,9 unterschiedliche Formen des politischen Engagements ausgeübt. Nicht-Teilnehmende haben sich durchschnittlich in 1,9 Formen, Teilnehmende in 2,9 Formen und freiwillig Engagierte in 3,5 Formen politisch engagiert (vgl. Abbildung 36). Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen sind signifikant ($P=0,0000$). Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Ergebnisse lediglich Aussagen in Bezug auf die Diversität – nicht aber in Bezug auf die Intensität – der ausgeübten politischen Partizipationsformen zulassen, so wäre beispielsweise denkbar, dass eine Person, die häufig und regelmäßig die gleiche(n) Partizipationsform(en) ausübt, einen niedrigeren Skalenwert aufweist als eine Person, die viele unterschiedliche Formen jeweils nur einmal ausprobiert hat.

Abbildung 36: Mittelwerte: Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA¹⁸³



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen ($n=753$). Für 9 Personen kann die Anzahl der ausgeübten politischen Partizipationsformen nicht bestimmt werden. Skala von 0=„Keine Partizipationsform“ bis 11=„11 ausgeübte Partizipationsformen“. Gewichtete Daten. $P=0,0000$.

In einem nächsten Schritt wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die im Rahmen des Mittelwertvergleichs herausgestellten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen bestätigen. Hierzu wurden folgende Kontrollvariablen – die sich sowohl aus inhaltlichen Überlegungen als auch aufgrund einer empirischen Prüfung als relevant für die politische Partizipation erwiesen haben – in das Regressionsmodell aufgenommen:

- das Vorhandensein einer hohen Schulbildung;
- die Geburt im Ausland;
- der sozioökonomische Status der Eltern (nach ISEI08);

182 Für 9 Personen konnte die Anzahl der politischen Partizipationsformen nicht ermittelt werden, da diese bei mindestens einer der relevanten Variablen fehlende Werte aufweisen.

183 Vgl. Tabelle A.129 im Anhang.

- das politische Interesse, das in der politischen Partizipationsforschung als eine der wichtigsten Einflussgrößen für das Ausmaß der politischen Partizipation gilt (vgl. Westle 2006: 209; Biehl 2005: 70);
- das Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt.

Tabelle 11 zeigt die berechneten linearen Regressionsmodelle mit der Anzahl der ausgeübten politischen Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten als abhängige Variable.¹⁸⁴ Aus dem Endmodell (Modell 2) wird ersichtlich, dass das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle des Vorhandenseins einer hohen Schulbildung, einer Geburt im Ausland, des sozioökonomischen Status der Eltern (nach ISEI08) und des politischen Interesses – einen positiven signifikanten Effekt auf die politische Partizipation hat: Freiwillig Engagierte haben sich in den letzten zwölf Monaten im Durchschnitt in 0,98 Formen mehr engagiert als Nicht-Teilnehmende. Auch die Teilnahme an den Angeboten der KJA besitzt in diesem Modell grundsätzlich einen positiven Effekt, jedoch ist dieser nicht signifikant. Das Modell ist signifikant ($P=0,0000$) und erklärt 30 % der Varianz hinsichtlich der Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten.

Tabelle 11: Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Nicht-Teilnehmende	Referenz	Referenz	Referenz
Teilnehmende	0,99***	0,44+	0,46+
Freiwillig Engagierte	1,65***	0,96**	0,98***
Niedrigere Bildung		Referenz	Referenz
Hohe Bildung		0,80***	0,83***
Geburt in BRD		Referenz	Referenz
Geburt im Ausland		-0,52+	-0,56*
ISEI08 Eltern		0,01	0,01+
Politisches Interesse		0,91***	0,91***
Keine eigenen Kinder im Haushalt		Referenz	

184 Ein ausführliches Lesebeispiel zur linearen Regression findet sich in Kapitel 10.1.1. Die Effekte der Teilnahme an den Angeboten der KJA und einer Geburt im Ausland sind in Modell 1 nach den festgelegten Kriterien ($p<0,05$) nicht signifikant. Im Rahmen der Auswertung wurde jedoch entschieden, Effekte mit einem $p<0,1$ nicht direkt aus den weiteren Modellberechnungen auszuschließen, sondern diese mit einer Markierung (+) gesondert auszuweisen und erst im Endmodell eine abschließende Beurteilung der Signifikanz vorzunehmen.

	Modell A	Modell 1	Modell 2
Eigene Kinder im Haushalt		-0,29	
Konstante	1,89***	-1,49***	-1,57***
p-Wert	0,0000	0,0000	0,0000
R ²	0,06	0,30	0,30
N	753	576	576

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen. Gewichtete Daten. Signifikanzniveau: ***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 +p<0,1.

11 Datengrundlage, methodische Vorgehensweise und Methodenreflexion

11.1 Die AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ als Datengrundlage

Grundlage für die empirische Untersuchung sind die Daten der NRW-spezifischen Zusatzerhebung des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) – konzipiert und durchgeführt durch das Deutsche Jugendinstitut e. V. (vgl. DJI 2022b).

Die bundesweiten, repräsentativ angelegten AID:A-Studien liefern seit mehr als zehn Jahren Informationen zur Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihren Familien in Deutschland. Anknüpfend an die Vorgängerstudien AID:A I (2009) und AID:A II (2014) wurde der Survey im Jahr 2019 zum nunmehr dritten Mal realisiert (vgl. DJI 2022a). Im Rahmen der standardisierten Erhebungen wird ein breites inhaltliches Spektrum abgedeckt: Die Befragungsthemen erstrecken sich über die ökonomische Situation, die Bereiche Schule, Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit, Familie und Freundschaften, Freizeitgestaltung, soziale/politische Teilhabe und Integration bis hin zu kritischen Lebensereignissen (wie z. B. Gewalt- und Mobbing Erfahrungen). Die konkreten, individuellen Befragungsthemen und Fragestellungen divergieren dabei in Abhängigkeit des Alters der befragten Personen (vgl. ebd.).

Die Feldphase der AID:A-Haupterhebung wurde zwischen dem 13. März und dem 17. November 2019 realisiert (vgl. Kuger u. a. 2021: 136). Die Grundgesamtheit besteht aus in Privathaushalten lebenden Personen zwischen 0 und 32 Jahren in Deutschland. Zur Realisierung der Erhebungen wurden in einem ersten Schritt die zu befragenden Gemeinden und in einem zweiten Schritt die konkreten Zielpersonen aus den Einwohnermelderegistern zufällig ausgewählt. Die auf diese Weise ausgewählten Zielpersonen fungierten als sog. „Ankerpersonen“ bei der Kontaktierung der Haushalte: Im weiteren Verlauf wurden alle mit ihnen im Haushalt lebenden Personen zwischen 0 und 32 Jahren ebenfalls zu Zielpersonen (vgl. ebd.: 135 ff.). Je nach Zusammensetzung der Haushalte und des Alters der Zielpersonen wurden unterschiedliche Interviewformate realisiert (Zielpersoneninterviews, Auskunftspersoneninterviews, Haushaltsinterviews und Elterninterviews). Ab einem Alter von 12 Jahren wurden die Zielpersoneninterviews direkt mit den Kindern, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen geführt, bei jüngeren Zielpersonen wurden stellvertretend die Eltern befragt (vgl. ebd.: 137 f.).

Ergänzend zu der Haupterhebung AID:A 2019 wurde im Jahr 2020 unter dem Label „NRW⁺“ erstmals eine bundeslandspezifische Zusatzerhebung realisiert,

bei der 1.127 weitere Haushalte in NRW befragt wurden (vgl. Kuger/Fischer 2022: 17). Eine zusätzliche Erhebung in NRW erschien aus forschungspraktischer Sicht aus verschiedenen Gründen als aussichtsreich (vgl. DJI 2022b). Das Gesamtdesign der Zusatzerhebung (d.h. das Vorgehen bei der Stichprobenziehung und der Kontaktierung der Haushalte sowie das Befragungsdesign) orientiert sich weitgehend an der AID:A-Haupterhebung. Auch die verwendeten Erhebungsinstrumente (Fragebögen) stimmen inhaltlich zu etwa 95 % mit denen der Haupterhebung überein.

Die zusätzliche Erhebung in NRW wurde zwischen dem 15. Januar und dem 08. August 2020 realisiert. Zu Beginn der Feldphase wurden hierzu – wie auch in der Haupterhebung – computergestützte persönliche Interviews (CAPI) durchgeführt. Aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie wurde es ab Anfang März 2020 notwendig, die Erhebungen als Telefonbefragungen fortzuführen (vgl. DJI 2022b; Kuger/Fischer 2022: 17). Insgesamt wurden im Rahmen der Zusatzerhebung in 41 Kreisen in NRW 1.127 Haushalte befragt. Interviewt wurden 2.366 Zielpersonen im Alter von 0 bis 32 Jahren (vgl. ebd.: 17).

Für das Forschungsprojekt „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen“ war die AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ von besonderem Interesse, da sich mit ihr die Möglichkeit bot, die KJA sowie ihre Adressat:innen in NRW auf der Grundlage einer großen quantitativen Datenbasis in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig enthält das AID:A-Erhebungsinstrument eine Reihe von Fragemodulen, die sich zur Abbildung der vier im Forschungsprojekt betrachteten Potenziale der KJA (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) eignen oder zumindest eine Annäherung an diese ermöglichen. Hierzu zählen beispielweise Fragen zu Freundschaften, zur Übernahme von verantwortungsvollen Tätigkeiten und Aufgaben, zur Einbindung in Organisationen, zur politischen Partizipation oder zu Bildung und Bildungsentscheidungen. Aus diesem Grund wurde in Absprache mit dem Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW (MKFFI NRW) und dem Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) eine Zusammenarbeit mit der Zusatzerhebung NRW⁺ vereinbart. Im Zuge dessen wurden neue zusätzliche Befragungsmodule – u. a. zur Teilnahme an Angeboten und zum freiwilligen Engagement in der KJA – erarbeitet und in das Erhebungsinstrument integriert.¹⁸⁵ Darüber hinaus wurden weitere Fragestellungen zu den Erfahrungen im jetzigen oder früheren freiwilligen Engagement, zu sozialen Kompetenzen, zum Vorhandensein loserer Bekanntschaften (sog. „weak ties“) sowie zum Ausmaß des Vertrauens in andere Menschen aufgenommen.

185 Weiterführende Informationen zu den neu erarbeiteten Befragungsmodulen finden sich in Kapitel 11.3.1.

11.2 Auswahl und (soziodemografische) Beschreibung der Fälle

In den Auswertungen werden diejenigen Befragten betrachtet, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren. Dies trifft auf 763 Fälle zu. Diese Altersgruppe wurde gewählt, weil angenommen werden darf, dass diese Personen bereits eine gewisse Zeit in Einrichtungen und/oder Organisationen der KJA verbracht haben (können) und zudem wichtige Statuspassagen bereits bewältigt haben (z. B. Wahl eines Ausbildungs- oder Studienplatzes, Ablösung vom Elternhaus). Bei dieser Gruppe lassen sich demnach bereits erste Hinweise dazu finden, wie sich ihre Lebenssituation bzw. ihr Lebensweg im Erwachsenenalter entwickelt hat. Aufgrund der zeitlichen Diskrepanz zwischen Stichprobenziehung und Datenerhebung befinden sich ebenfalls 33-jährige Befragungspersonen im Datensatz, deren Angaben ebenfalls in die Auswertungen integriert wurden. Eine Befragungsperson wurde von den Auswertungen ausgeschlossen, da von dieser keine gültigen Angaben zu den relevanten Fragen zur Identifikation der Vergleichsgruppen vorliegen. Nach allen Ausschlüssen standen für die Auswertungen die Angaben von 762 Personen zur Verfügung. Die im Rahmen der Haupterhebung gewonnenen Daten von Befragten aus NRW konnten nicht in die Auswertungen einbezogen werden, da die für das Forschungsprojekt relevanten Fragestellungen zur KJA nicht Bestandteil dieses Erhebungsinstruments waren.

Die soziodemografischen Merkmale der betrachteten Fälle sind in Abbildung 37 dargestellt.¹⁸⁶ Insgesamt 47 % der Befragten sind männlich, 53 % weiblich.¹⁸⁷ Im Durchschnitt sind die Befragten 24,7 Jahre alt (18- bis 21-Jährige: 31 %, 22- bis 26-Jährige: 33 %, 27- bis 33-Jährige: 37 %).¹⁸⁸ Die überwiegende Mehrheit (77 %) hat das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt, 17 % besitzen einen Realschulabschluss und 5 % einen Hauptschulabschluss. Lediglich 1 % hat nie eine Schule besucht oder hat die Schule ohne einen Abschluss verlassen.¹⁸⁹ 41 % sind bereits erwerbstätig, 6 % besuchen eine Schule, um einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen oder nachzuholen, 40 % befinden sich in beruflicher Ausbildung oder absolvieren ein Studium, eine Umschulung oder eine Weiterbildung. Weitere 3 % sind erwerbslos gemeldet und 10 % besitzen einen sonstigen Tätigkeitsstatus (z. B. Hausmann/-frau).¹⁹⁰ 24 % der Befragten haben

186 Zu beachten ist, dass nicht zu allen Fragestellungen auch gültige Angaben von allen Befragten vorliegen. Die jeweiligen Gesamtfallzahlen sowie die absoluten Nennungen der verschiedenen Antwortkategorien finden sich in den jeweils ausgewiesenen Tabellen im Anhang.

187 Vgl. Tabelle A.1 im Anhang.

188 Vgl. Tabellen A.2 und A.3 im Anhang.

189 Vgl. Tabelle A.4 im Anhang.

190 Vgl. Tabelle A.5 im Anhang.

einen Migrationshintergrund, d. h., dass entweder sie selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile im Ausland geboren wurde/n.¹⁹¹

Mehr als zwei Drittel (71 %) der Befragten sind in einer Stadt aufgewachsen (d. h. in einer Kleinstadt, einer mittelgroßen Stadt oder einer Großstadt), 29 % auf dem Land. 86 % der Befragten haben Geschwister. Insgesamt 11 % haben bereits eigene Kinder, mit denen sie gemeinsam im Haushalt leben. Die Hälfte der Befragten (50 %) befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer festen Partnerschaft. Ihren Gesundheitszustand verorteten die Befragten auf einer Skala von 1=„Sehr schlecht“ bis 6=„Sehr gut“ durchschnittlich bei 5,3. Im Durchschnitt haben die Befragten 5,2 gute Freund:innen.¹⁹²

Eine weitere relevante Vergleichsgröße ist der sozioökonomische Status der Befragten, der im Rahmen dieser Untersuchung – anstelle des Haushaltseinkommens oder des persönlichen Nettoeinkommens – an verschiedenen Stellen zur Abbildung der sozioökonomischen Situation der Befragten herangezogen wird. Zur Bestimmung des sozioökonomischen Status wurde der von Ganzeboom entwickelte Index ISEI08 (International Socio-Economic Index of Occupational Status) verwendet (vgl. Ganzeboom 2010)¹⁹³: je höher der ISEI-Skalenwert, desto höher der sozioökonomische Status. In AID:A 2020 NRW⁺ reicht der Wertebereich des ISEI08 von 11,56 bis 88,96. Der durchschnittlich erreichte Skalenwert der Befragten liegt bei 50,3 – der ihrer Eltern bei 48,4.¹⁹⁴

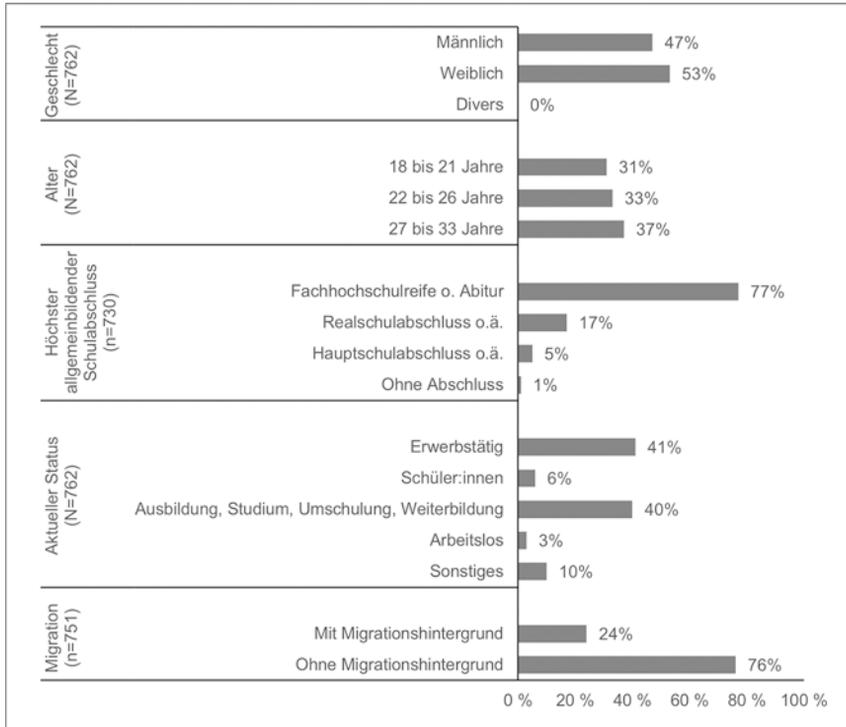
191 Vgl. Tabelle A.6 im Anhang.

192 Vgl. Tabellen A.7 bis A.12 im Anhang.

193 Ursprüngliche Grundlage für die Konstruktion der Skala waren Informationen über das Einkommen, die Bildung und den Beruf von etwa 74.000 vollzeitbeschäftigten Männern (vgl. Züll 2015: 7). Die Skalenwerte lassen sich auf Grundlage der Berufscodierung nach ISCO08 bestimmen. Eine entsprechende Syntax zur Umkodierung von ISCO08 in ISEI08 steht unter dem Link www.harryganzeboom.nl/isco08/index.htm zum Download zur Verfügung.

194 Vgl. Tabellen A.13 und A.14 im Anhang. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass nicht für alle betrachteten Fälle ein Skalenwert auf der ISEI08-Skala generiert werden konnte.

Abbildung 37: Soziodemografische Merkmale der Befragten¹⁹⁵



Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente.

11.3 Operationalisierung und Datenaufbereitung

Im Folgenden werden die Operationalisierung der Konstrukte sowie das Vorgehen bei der Datenaufbereitung (z. B. notwendige Variablenrekodierungen sowie die Bildung der Indizes) beschrieben.

11.3.1 (Annäherung an eine) Operationalisierung

Eine besondere Herausforderung im Rahmen der quantitativen Untersuchung lag darin, sich einer empirischen Abbildung bzw. Operationalisierung verschiedener inhaltlicher Konstrukte anzunähern, hierzu zählen:

195 Vgl. Tabellen A.1, A.2, A.4, A.5 und A.6 im Anhang.

- die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA;
- die Abbildung des Potenzials der Vergemeinschaftung;
- die Abbildung des Potenzials der Verantwortungsübernahme;
- die Abbildung des Potenzials der Bildung;
- die Abbildung des Potenzials der Integration.

Um die Teilnahme an Angeboten sowie das freiwillige Engagement in der KJA zu operationalisieren, wurde ein neues Befragungsmodul erarbeitet und in das Erhebungsinstrument der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ integriert. Ziel der neu erarbeiteten Fragestellungen war es, zu identifizieren, welche Befragten aktuell oder in der Vergangenheit regelmäßig an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben, dort freiwillig engagiert sind/waren oder keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen. Hierfür wurden die folgenden beiden Fragestellungen in das Erhebungsinstrument aufgenommen:

Waren Sie seit Ihrem 12. Geburtstag über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten regelmäßig an bestimmten Tagen oder mehrmals in der Woche...
...in einem offenen Jugendzentrum, Jugendtreff oder Jugendclub?
...aktiv in einem Sportverein oder Sportverband?
...in einer Jugendgruppe, einer Jugendinitiative oder einem Jugendverband außerhalb des Sports?
...in einer Gruppe in der Musikschule, einer Jugendkunstschule, eines Musik- oder Theatervereins oder eines ähnlichen kulturellen Angebots?

Die Befragten konnten zu jedem der vier betrachteten Felder der KJA mit den Antwortoptionen „Ja“, „Nein“ oder „Weiß nicht“ Stellung beziehen. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, die Antwort zu verweigern. Wenn eine Frage bzw. mehrere Fragen von den Befragten mit „Ja“ beantwortet wurde(n), kam folgende Nachfrage zum Tragen:

Haben Sie dort [...] über einen längeren Zeitraum von mindestens einem Jahr unbezahlt oder nur mit geringer Aufwandsentschädigung eine regelmäßige Aufgabe, eine Funktion oder ein Amt übernommen?
... in einem offenen Jugendzentrum, Jugendtreff oder Jugendclub?
... aktiv in einem Sportverein oder Sportverband?
... in einer Jugendgruppe, einer Jugendinitiative oder einem Jugendverband außerhalb des Sports?
... (in einer Gruppe) in der Musikschule, einer Jugendkunstschule, eines Musik- oder Theatervereins oder eines ähnlichen kulturellen Angebots?

Auch auf diese Fragen konnten die Befragten mit „Ja“, „Nein“ oder „Weiß nicht“ antworten oder die Angabe verweigern. Das Befragungsmodul richtete sich an

die Befragtengruppe der 18- bis 32-Jährigen.¹⁹⁶ Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden aus den Angaben der Befragten zu diesen Fragestellungen drei Vergleichsgruppen gebildet, die sich hinsichtlich des Grads der Einbindung in die Kontexte der KJA unterscheiden. Jede Befragungsperson wurde genau einer der folgenden Gruppen zugeordnet:

- Gruppe 1:** Personen, die nie regelmäßig (bzw. nicht seit ihrem 12. Geburtstag) an Angeboten der KJA teilgenommen haben (im Folgenden: **Nicht-Teilnehmende, n=126**)
- Gruppe 2:** Personen, die aktuell oder in der Vergangenheit (seit ihrem 12. Geburtstag) in mindestens einem Feld der KJA¹⁹⁷ über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten regelmäßig an bestimmten Tagen oder mehrmals in der Woche an Angeboten teilnehmen/teilgenommen haben (im Folgenden: **Teilnehmende, n=407**)
- Gruppe 3:** Personen, die aktuell oder in der Vergangenheit (seit ihrem 12. Geburtstag) regelmäßig an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben und darüber hinaus über einen längeren Zeitraum von mindestens einem Jahr unbezahlt oder nur mit geringer Aufwandsentschädigung eine regelmäßige Aufgabe, eine Funktion oder ein Amt übernommen haben (im Folgenden: **Freiwillig Engagierte, n=229**)

Die Vergleichsgruppen wurden zum einen feldübergreifend und zum anderen differenziert nach den vier betrachteten Arbeitsfeldern der KJA (verbandliche, offene, kulturelle und sportbezogene KJA) gebildet, wobei die Gruppenzuordnung bei der feldübergreifenden Betrachtung (siehe Tabelle 12, Zeile: „Gesamt“) danach erfolgte, ob in mindestens einem der vier Felder eine Teilnahme und/oder ein freiwilliges Engagement stattfindet/stattgefunden hat. Die prozentualen Verteilungen sind in Kapitel 9.1 genauer beschrieben. Aufgrund der geringen Fallzahlen in der Gruppe der freiwillig Engagierten innerhalb der feldspezifischen Betrachtungen wurden die empirischen Auswertungen mit Blick auf die Potenziale der KJA grundsätzlich mit den feldübergreifenden Vergleichsgruppen (Zeile: „Gesamt“) durchgeführt.

196 Aufgrund der zeitlichen Diskrepanz zwischen Stichprobenziehung und Datenerhebung befinden sich ebenfalls die Angaben von 33-jährigen Befragungspersonen im Datensatz.

197 Verbandliche KJA, offene KJA, kulturelle KJA und KJA im Bereich des Sports.

Tabelle 12: Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach Feldern

	Gruppe 1: Nicht-Teilnehmende		Gruppe 2: Teilnehmende		Gruppe 3: Freiwillig Engagierte	
	Absolut (unge- wichtet)	In Prozent (gewichtet)	Absolut (unge- wichtet)	In Prozent (gewichtet)	Absolut (unge- wichtet)	In Prozent (gewichtet)
Offene KJA	587	78% (1,67)	134	18% (1,54)	41	5% (0,84)
KJA im Bereich Sport	205	25% (1,75)	416	58% (2,00)	141	17% (1,52)
Verbandliche KJA	594	79% (1,63)	88	11% (1,26)	80	10% (1,19)
Kulturelle KJA	532	68% (1,91)	192	27% (1,83)	38	5% (0,91)
Gesamt	126	16% (1,48)	407	55% (2,03)	229	29% (1,84)

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Gültige Angaben der 18- bis 33-Jährigen (N=762). Gewichtete und gerundete Prozente, Standardfehler in Klammern. Mehrfachnennungen möglich.

Während auf die Operationalisierung der Teilnahme bzw. des freiwilligen Engagements in der KJA – durch das Einbringen einer entsprechenden Fragestellung in das Erhebungsinstrument – konkret Einfluss genommen werden konnte, war dies für die Operationalisierung der Abbildung der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene nicht bzw. lediglich sehr begrenzt möglich. Um sich dennoch einer empirischen Abbildung bzw. Operationalisierung anzunähern, wurden für jedes Potenzial mehrere Indikatoren aus dem Fragenkatalog der AID:A-Zusatzerhebung NRW+ ausgewählt (vgl. Tabellen 13 bis 16). Die Auswahl der Indikatoren wird in den jeweiligen inhaltlichen Kapiteln erläutert. Zu beachten ist, dass eine Reihe von möglichen Indikatoren keinen Einzug in die Auswertungen gefunden hat, da die entsprechenden Fragestellungen lediglich Teilgruppen (wie z.B. Schüler:innen) gestellt wurden und die daraus resultierenden Fallzahlen für eine sinnvolle statistische Betrachtung zu gering waren.

Tabelle 13: Indikatoren für den Bereich der Vergemeinschaftung

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
Anzahl und Ausgestaltung von (guten) Freundschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl guter Freund:innen • Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden • Diversität guter Freund:innen • Kontinuität von guten Freundschaften • sog. „weak ties“

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
<i>Ausübung gemeinschaftlicher Freizeitaktivitäten und Aktivitäten mit (guten) Freund:innen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit des Treffens mit Freund:innen • Häufigkeit des Ausgehens in Clubs, Discos oder Kneipen • Häufigkeit der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten mit guten Freund:innen
<i>Einbindung in Organisationen und Gemeinschaften</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivität in Vereinen, Verbänden und Gruppen • Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen bzw. Gemeinschaftsgebeten
<i>Verselbstständigung und Abnabelung von der Herkunftsfamilie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit von Unternehmungen mit Eltern/Geschwistern • Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne die Eltern • Das Gefühl, erwachsen zu sein

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 14: Indikatoren für den Bereich der Verantwortungsübernahme

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
<i>Verantwortungsübernahme in verschiedenen Lebensbereichen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwillige Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe oder Tätigkeit in Schule, Ausbildung, Studium oder Betrieb • Ausübung einer Vorgesetztenfunktion bei bisheriger Erwerbstätigkeit • Ausübung eines Berufs im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung • Übernahme eines Amtes oder einer verbindlichen Aufgabe in einem Verein, Verband oder einer Gruppe • Ausübung einer Freiwilligenarbeit im Ausland
<i>Individuelle Einstellungen zur Verantwortungsübernahme</i>	...als Proxy für die „Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme“.

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 15: Indikatoren für den Bereich der Bildung

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
<i>Formale Bildung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Schulnoten in Mathematik und Deutsch • Höchster allgemeinbildender Schulabschluss • Anzahl der Bildungsjahre nach Ostermeier/Blossfeld (1998)
<i>Sozioökonomischer Status (nach ISEI08)</i>	... als Gradmesser für gelungene Bildungsprozesse.
<i>Bildungsaspirationen, das schulische bzw. akademische Selbstkonzept und Bildungsentscheidungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gewünschter allgemeinbildender Schulabschluss • Schulisches/akademisches Selbstkonzept • Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken • Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
<i>Nicht-gemeinschaftliche und gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit der Ausübung nicht-gemeinschaftlicher kultureller Aktivitäten (wie z. B. Bücherlesen, Musikmachen, Malen/ Fotografieren/Schreiben) • Häufigkeit von Kino-, Theater- oder Konzertbesuchen • Aktivität in einem Gesangsverein, Musikverein, einer Theatergruppe o. ä.)
<i>Sonstige Bildungsbereiche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz • Das Gefühl der Selbstwirksamkeit

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 16: Indikatoren für den Bereich der Integration

Übergeordnete Kategorie	Indikatoren
<i>Individuelle Einstellungen und Empfindungen, die Hinweise auf die Integration geben</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Lebenszufriedenheit • Vertrauen in andere Menschen • Gefühl von Benachteiligung • Politisches Interesse • Ausmaß der Ablehnung autoritärer Einstellungen • Verbundenheit mit der Bundesrepublik Deutschland
<i>Formen der Integration bzw. des Hineinwirkens in die Gesellschaft bzw. in den Sozialraum</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Integration in den Arbeitsmarkt • Häufigkeit des Aufsuchens von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen • Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote • Politisches Informationsverhalten • Politische Partizipation

Quelle: Eigene Darstellung.

11.3.2 Variablenrekodierungen und Indexbildung

Für alle benannten Indikatoren liegen in AID:A 2020 NRW+ entsprechende Variablen bzw. Variablengruppen mit unterschiedlichen Skalenniveaus vor. Im Vorfeld der Auswertungen war es in einer Vielzahl von Fällen sinnvoll, die ursprünglichen Variablen aufzubereiten. Dazu zählen etwaige Rekodierungen (wie z. B. der Ausschluss von fehlenden Werten oder das Zusammenfassen von Antwortkategorien) sowie die Berechnung neuer Variablen. Beispielsweise wurde zur Identifikation der Vergleichsgruppen – auf der Basis der in Kapitel 11.3.1 vorgestellten Fragestellungen – eine nominalskalierte Variable mit den drei Ausprägungen „Nicht-Teilnehmende“, „Teilnehmende“ und „Freiwillig Engagierte“ generiert. Bei einigen Variablen war es notwendig, diese in dichotome Variablen (sog. „Dummy-Variablen“) zu zerlegen, um diese bei spezifischen

Auswertungsverfahren berücksichtigen zu können.¹⁹⁸ Des Weiteren wurden die Skalen grundsätzlich so (um)gepolt, dass die höchste inhaltliche Ausprägung (wie z. B. „Stimme voll und ganz zu“) auch mit dem höchsten numerischen Wert (z. B. „6“ auf einer sechsstufigen Skala) einhergeht.

Eine Besonderheit stellen diejenigen Variablen dar, die die Häufigkeit der Ausübung verschiedener Aktivitäten auf einer sechsstufigen ordinalen Skala mit den Ausprägungen „Täglich“, „Mehrere Male pro Woche“, „1-2-mal pro Woche“, „1-2-mal pro Monat“, „Seltener“ und „Nie“ abbilden. Diese Skalen wurden in die Anzahl der jeweiligen Aktivität pro Monat umgewandelt. In der Folge konnten diese als metrisch behandelt werden. Wurde beispielsweise angegeben, dass eine Aktivität täglich ausgeübt wird, wurde dies als „30-mal pro Monat“ interpretiert.¹⁹⁹

Bei einigen Variablengruppen bot es sich an, diese zu Mittelwert- oder Summenindizes zusammenzuführen. Eine Auflistung zu den gebildeten Indizes (inkl. der Benennung der zugrundeliegenden Variablen bzw. Items sowie ggf. Angaben zur Reliabilität (Cronbachs Alpha) findet sich in Tabelle 17.²⁰⁰

198 Diese Variablen besitzen lediglich zwei Ausprägungen und tragen gemäß der Konvention die numerische Kodierung „1“ und „0“ (z. B. 1=„Migrationshintergrund“, 0=„kein Migrationshintergrund“).

199 „Täglich“=30-mal pro Monat, „Mehrere Male pro Woche“=15-mal pro Monat, „1-2-mal pro Woche“=6-mal pro Monat, „1-2-mal pro Monat“=1,5-mal pro Monat, „Seltener“=0,5-mal pro Monat, „Nie“=0-mal pro Monat.

200 Bei dem Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha handelt es sich um ein Maß zur Bestimmung der internen Konsistenz einer Skala. Es kann Werte zwischen 0 (keine Konsistenz) und 1 (vollständige Übereinstimmung) annehmen (vgl. Krebs/Menold 2014: 430). In der Methodenliteratur finden sich unterschiedliche Schwellenwerte für akzeptable Werte von Cronbachs Alpha. Oftmals werden Werte ab 0,7 als akzeptabel betrachtet (vgl. ebd.: 430). Dies trifft hier lediglich auf die Indizes zum schulischen/akademischen Selbstkonzept und zur sozialen Kompetenz zu. Dennoch wurden – aus inhaltlichen Gründen – auch Indizes mit einem Cronbachs Alpha unter 0,7 für die weiteren Auswertungen herangezogen. Das geringe Reliabilitätsmaß gilt es jedoch bei der Beurteilung der Ergebnisse zu berücksichtigen. Im Zuge der Indexbildung wurde unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien geprüft, ob das Entfernen und/oder Hinzufügen einzelner Items die Reliabilität der Skala verbessern kann. Konnte auf diese Weise die Reliabilität ohne (größere) inhaltliche Verluste gesteigert werden, so wurde der jeweilige Index auf diese Weise angepasst. Bestimmt wurde Cronbachs Alpha ausschließlich dann, wenn davon ausgegangen wurde, dass die einem Index zugrundeliegenden Items dasselbe inhaltliche Konstrukt messen (Beispiel: Index zur sozialen Kompetenz). In einigen Fällen bot es sich an, auch nicht bzw. weniger homogene Items in einem Index zusammenzuführen. Ein Beispiel ist der Summenindex zur Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird: Inhaltlich geht es in Sportvereinen, kirchlichen Gruppen und Musikvereinen um ganz unterschiedliche Aktivitäten, die sich jedoch aufaddieren lassen und dann Aussagen darüber erlauben, in wie vielen Vereinen, Verbänden oder Gruppen eine Person insgesamt aktiv ist. Bei solchen Indizes ist das Reliabilitätsmaß nicht von Relevanz und wird daher nicht ausgewiesen.

Tabelle 17: Gebildete Indizes

	Cronbachs α
Indizes – Vergemeinschaftung	
<p><i>Summenindex: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird</i></p> <p>Sportverein Religiöse oder kirchliche Gruppe Politische Organisation oder Partei Gewerkschaft oder Berufsverband Heimat-, Bürger- oder Schützenverein Gesangsverein, Musikverein, Theatergruppe o. ä. Freiwillige Feuerwehr, Technisches Hilfswerk, Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft o. ä. Initiative oder Gruppe, die politische Themen aufgreift Anderer Verein oder Verband bzw. Initiative</p>	–
Indizes – Verantwortungsübernahme	
<p><i>Summenindex: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt/eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde</i></p> <p>Sportverein Religiöse oder kirchliche Gruppe Politische Organisation oder Partei Gewerkschaft oder Berufsverband Heimat-, Bürger- oder Schützenverein Gesangsverein, Musikverein, Theatergruppe o. ä. Freiwillige Feuerwehr, Technisches Hilfswerk, Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft o. ä. Initiative oder Gruppe, die politische Themen aufgreift Anderer Verein oder Verband bzw. Initiative</p>	–
<p><i>Mittelwertindex: Verantwortungsbereitschaft</i></p> <p>Verantwortung für andere übernehmen Anderen Menschen helfen Verantwortung für sich selbst übernehmen Pflichtbewusst sein</p>	0,50
Indizes – Bildung	
<p><i>Mittelwertindex: Nicht-gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten</i></p> <p>Bücher lesen Ein Musikinstrument spielen, Singen Malen, Fotografieren oder Schreiben</p>	0,31
<p><i>Mittelwertindex: Soziale Kompetenz</i></p> <p>Jemandem sagen, dass ich es nicht mag, wie er/sie sich mir gegenüber manchmal verhält. Jemandem sagen, dass er/sie mich durch sein/ihr Verhalten in Verlegenheit bringt. Einen Freund/eine Freundin auf ein nicht eingehaltenes Versprechen hinweisen. Einem Bekannten/einer Bekannten sagen, dass er/sie etwas getan hat, was mich sehr verärgert hat.</p>	0,75
<p><i>Mittelwertindex: Selbstwirksamkeit</i></p> <p>Ich kann für jedes Problem eine Lösung finden. Mit Schwierigkeiten gehe ich gelassen um, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. Ich weiß: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.</p>	0,59

<p><i>Mittelwertindex: Schulisches/akademisches Selbstkonzept</i></p> <p>Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen. Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen. Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen. Ich lerne Dinge schnell.</p>	0,72
Indizes – Integration	
<p><i>Summenindex: Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen</i></p> <p>Sich an Wahlen beteiligt Sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen beteiligt Mitarbeit in einer Bürgerinitiative In einer Partei aktiv mitgearbeitet Teilnahme an einer Demonstration Beteiligung an einer Unterschriftensammlung Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottiert oder gekauft Sich an einer Online-Protestaktion beteiligt Sich im Internet aktiv an politischen Diskussionen beteiligt Selbst eine Online-Petition gestartet Auf Facebook, Twitter oder in anderen sozialen Netzwerken Ihre Meinung zu politischen Themen geäußert</p>	–
<p><i>Mittelwertindex: Autoritäre Einstellungen</i></p> <p>Ich bewundere Menschen, die die Fähigkeit haben, andere zu beherrschen. Ich bemühe mich immer, es meinen Eltern recht zu machen. Ich sehe zu, immer auf der Seite der Stärkeren zu sein. Neue und ungewöhnliche Situationen sind mir unangenehm. Ich versuche, Dinge immer in der üblichen Art und Weise zu machen. Ich gehe Menschen, die anders als ich sind, aus dem Weg.</p>	0,51
<p><i>Mittelwertindex: Aufsuchen von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen</i></p> <p>Lokale (z. B. Cafés, Bars, Kneipen oder Clubs) Kino, Theater oder Konzert Öffentliche Orte, z. B. auf der Straße, im Park, auf Spielplätzen oder im Einkaufszentrum</p>	–
<p><i>Mittelwertindex: Gefühl der Benachteiligung</i></p> <p>Benachteiligung wegen des Geschlechts Benachteiligung wegen der sozialen und finanziellen Situation der Familie Benachteiligung wegen des Gewichts</p>	–
Sonstige Indizes	
<p><i>Mittelwertindex: Sozioökonomischer Status der Eltern (nach ISEI08)</i></p> <p>Sozioökonomischer Status des Vaters (nach ISEI08) Sozioökonomischer Status der Mutter (nach ISEI08)</p>	–

Quelle: AID:A 2020 NRW*. Eigene Berechnungen – Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

11.4 Datenauswertung

In einem ersten Schritt wurden die drei Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte) identifiziert und beschrieben, um daran anschließend grundständige Auswertungen mit diesen durchzuführen. Dabei wurde insbesondere der Frage nachgegangen, welche persönlichen Merkmale der Befragten einen Einfluss auf die Vergleichsgruppenzugehörigkeit, d. h. auf die

Klassifizierung als Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende oder freiwillig Engagierte, haben. In den Blick genommen wurden soziodemografische Merkmale (wie z. B. Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund) sowie Merkmale, von denen darüber hinaus angenommen wurde, dass sie einen Einfluss auf die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA haben (können) (wie z. B. der Sprachgebrauch im familiären Alltag). Um etwaige Zusammenhänge zu identifizieren, wurden Kreuztabellenanalysen durchgeführt, wobei die (soziodemografischen) Merkmale als unabhängige und die neu gebildete Vergleichsgruppen-Variable als abhängige Variable fungierten bzw. interpretiert wurden.²⁰¹ Des Weiteren wurde das Zusammenhangsmaß Cramer's V bestimmt. Nach Cleff (2015) handelt es sich dabei um „[...] das in der Praxis wohl am sinnvollsten einsetzbare Zusammenhangsmaß zweier nominaler oder ordinaler Variablen“ (Cleff 2015: 84). Es kann Werte zwischen 0 (=kein Zusammenhang) und 1 (=perfekter Zusammenhang) annehmen. In Anlehnung an Cleff wird hinsichtlich der Interpretation der Stärke von Zusammenhängen anhand der Maßzahl Cramer's V folgende Abgrenzung genutzt:

- bis .10 = kein (berichtenswerter) Zusammenhang
- von .10 bis .29 = schwacher Zusammenhang
- von .30 bis .59 = mittelstarker Zusammenhang
- ab .60 = starker Zusammenhang

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, inwieweit sich Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA in NRW hinsichtlich verschiedener Indikatoren mit Blick auf die Potenziale der KJA voneinander unterscheiden. Beantwortet werden dabei die in Kapitel 8.2 formulierten Forschungsfragen. Um sich einer Beantwortung anzunähern, wurde ein exploratives Vorgehen gewählt. Von einer Formulierung und Testung konkreter Hypothesen wurde abgesehen. Dies liegt darin begründet, dass eine Überprüfung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen – wie in Kapitel 2 beschrieben und begründet – mit den vorliegenden Daten nicht möglich ist. Gleichwohl besteht die in den Kapiteln 3 bis 6 hergeleitete Annahme, dass die Teilnahme an Angeboten sowie das freiwillige Engagement in der KJA grundsätzlich (positive) Effekte auf unterschiedliche Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration haben können.

Im Rahmen der Auswertung wurden Standardverfahren der quantitativen Sozialforschung (v. a. Kreuztabellenanalysen, Mittelwertvergleiche sowie multiple lineare und logistische Regressionsanalysen) angewandt. Vorab wurde sichergestellt,

201 Hierbei handelt es sich um eine Festlegung im Rahmen der Auswertung, die Kausalrichtung kann auf diese Weise nicht empirisch geprüft werden. In der Methodenreflexion in Kapitel 11.5.2 wird dies genauer ausgeführt.

dass die jeweils notwendigen Voraussetzungen für die entsprechenden Verfahren nicht verletzt sind.²⁰² Bei den Auswertungen fungieren die Vergleichsgruppen als unabhängige und die jeweils zu prüfenden Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration als abhängige Variablen.

Im Folgenden wird zunächst die Vorgehensweise für die Durchführung von linearen Regressionen für metrische Variablen dargestellt.²⁰³ Im Anschluss daran folgt weiter unten die Skizzierung der logistischen Regressionen, die im Fall von nicht-metrischen Variablen angewandt wurden. Um die Variable zur Vergleichsgruppenzugehörigkeit in Regressionsmodelle integrieren zu können, wurde diese in drei dichotome Variablen (sog. Dummy-Variablen) zerlegt.²⁰⁴

Das akzeptierte Signifikanzniveau wurde für alle Auswertungen auf 5 % festgelegt. Die Prüfung auf statistische Signifikanz gibt Anhaltspunkte dafür, ob die in der Stichprobe herausgestellten Unterschiede auch für die Grundgesamtheit gelten. Die entsprechenden p-Werte sind wie folgt zu interpretieren²⁰⁵:

- $p < 0,05$: signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5 %)
- $p < 0,01$: sehr signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 1 %)
- $p < 0,001$: höchst signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,1 %)

202 Obwohl aufgrund der gewichteten Stichprobe die Auswertung robust gegenüber Verletzungen der üblichen Regressionsvoraussetzungen ist, wurde – je nach Skalenniveau und Anzahl der Variablen – je Modell auf Normalverteilung und Unkorreliertheit der Fehlerterme, Homoskedastizität sowie auf nicht zu große Multikollinearität geprüft.

203 Variablen unterscheiden sich grundsätzlich hinsichtlich ihres Skalenniveaus, d.h. hinsichtlich der Ausprägungen, die sie annehmen können: Als „nicht-metrisch“ werden kategoriale Variablen bezeichnet. Hierzu zählen sowohl nominale Variablen, die lediglich eine Identifikation der Antwortkategorien ermöglichen (z. B. der Familienstand mit den Kategorien 1=„ledig“, 2=„verheiratet“, 3=„geschieden“ etc.), als auch ordinale Variablen, deren Kategorien eine Rangordnung beinhalten (z. B. höchster allgemeinbildender Schulabschluss mit den Kategorien 1=„Hauptschulabschluss“, 2=„Realschulabschluss“, 3=„FHR/Abitur“ etc.). Eine Sonderform der nominalen Variablen stellen die dichotomen Variablen (auch: binäre Variablen) dar, die lediglich zwei Kategorien besitzen. Diese sind häufig mit den numerischen Ausprägungen 0 und 1 kodiert und werden dann als sog. Dummy-Variablen bezeichnet (z. B. Migrationshintergrund mit den Kategorien 0=„trifft nicht zu“ und 1=„trifft zu“). Metrische (auch: stetige) Variablen sind intervall- oder ratio-skaliert. Deren Kategorien weisen gleiche Abstände auf, bei intervallskalierten Variablen existiert zusätzlich ein natürlicher Nullpunkt. Ein typisches Beispiel für eine metrische Variable ist das Alter.

204 Dummy-Variablen „Nicht-Teilnehmende“: 1=„Trifft zu“, 0=„Trifft nicht zu“; Dummy-Variablen „Teilnehmende“: 1=„Trifft zu“, 0=„Trifft nicht zu“; Dummy-Variablen „Freiwillig Engagierte“: 1=„Trifft zu“, 0=„Trifft nicht zu“.

205 Bei den linearen Regressionen werden zudem p-Werte $< 0,1$ gesondert ausgewiesen.

11.4.1 Vorgehensweise bei metrischen Variablen (Mittelwertvergleiche und lineare Regression)

Lagen hinsichtlich der Indikatoren zu den Potenzialen der KJA Variablen bzw. Indizes mit metrischem Skalenniveau vor, so wurden zunächst Mittelwertvergleiche durchgeführt und geprüft, ob sich etwaige Unterschiede in den Gruppenmittelwerten als signifikant erweisen. Zeigten sich signifikante Unterschiede, wurde mit dem Scheffé Post-hoc Test geprüft, zwischen welchen Gruppenpaaren die Unterschiede signifikant sind. Der Scheffé-Test zählt neben dem Tukey-Test zu den gebräuchlichsten Post-hoc-Tests und gilt insbesondere dann als empfehlenswert, wenn die Stichprobenumfänge in den betrachteten Gruppen unterschiedlich sind (vgl. Backhaus u. a. 2016: 203). Wurden signifikante Mittelwertunterschiede festgestellt, wurden zusätzlich multiple lineare Regressionsanalysen berechnet. Diese ermöglichen es, Einflüsse (im Folgenden: „Effekte“) einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable zu messen. In allen linearen Regressionsmodellen fungieren grundsätzlich die Nicht-Teilnehmenden als Referenzkategorie. In einem ersten Modell (jeweils benannt als „Modell A“ [Ausgangsmodell]) wurden ausschließlich die jeweilige abhängige Variable sowie die beiden Dummy-Variablen „Teilnehmende“ und „Freiwillig Engagierte“ als unabhängige Variablen integriert. Zeigten sich hier signifikante Effekte auf die abhängige Variable, so wurde geprüft, ob diese auch unter Einbezug von etwaigen Kontrollvariablen bestehen bleiben. Bevor Kontrollvariablen in ein Modell aufgenommen wurden, wurde geprüft, ob deren Einbezug nach empirischer Prüfung und inhaltlichen Überlegungen sinnvoll erscheint. Folgende Kontrollvariablen wurden jeweils geprüft und in verschiedene Regressionsmodelle integriert:

- Geschlecht (Referenzkategorie: Männlich);
- Alter;
- hohe Schulbildung, hier: Abitur/FHR (Referenzkategorie: niedrigere Schulbildung [hier: alle Abschlüsse unterhalb des Abiturs/der FHR]);
- Migrationshintergrund (Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund);
- Geburtsland (Referenzkategorie: Geburt in BRD);
- sozioökonomischer Status der Eltern (nach ISEI08);
- Gesundheitszustand;
- Vorhandensein einer festen Partnerschaft (Referenzkategorie: keine feste Partnerschaft);
- Vorhandensein von eigenen Kindern im Haushalt (Referenzkategorie: keine eigenen Kinder im Haushalt);
- Anzahl guter Freund:innen;
- politisches Interesse (ausschließlich bei: „politischer Partizipation“).

Bei einem Großteil der einbezogenen Kontrollvariablen handelt es sich um sog. Dummy-Variablen, die sich in den berechneten Modellen ausschließlich im Vergleich zu ihrer jeweiligen Referenzkategorie interpretieren lassen.

Im Rahmen der linearen Regressionsanalysen wurden die Dummy-Variablen „Teilnehmende“ und „Freiwillig Engagierte“ (je nach Modell auch nur eine von beiden) sowie alle weiteren Kontrollvariablen in ein Gesamtmodell integriert (jeweils benannt als „Modell 1“). Im Anschluss wurden die Gesamtgüte des Modells sowie die Signifikanz der einzelnen Einflussgrößen beurteilt. Erwiesen sich die Effekte einzelner Variablen als nicht signifikant, so wurden diese sukzessive aus dem Modell entfernt und das Modell jeweils neu berechnet. Dieses Vorgehen („Rückwärtselimination“) wurde wiederholt, bis alle nicht signifikanten Effekte aus dem Modell ausgeschlossen wurden, sodass sich in den Endmodellen ausschließlich Variablen mit einem signifikanten Effekt auf die abhängige Variable befinden. Interpretiert werden jeweils die unstandardisierten Regressionskoeffizienten. Diese zeigen die Veränderung der abhängigen Variable, wenn sich die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht. Aufgrund dessen, dass die Regressionsmodelle jeweils eine Vielzahl von Dummy-Variablen enthalten, können die Effektstärken der verschiedenen Variablen nicht auf der Grundlage standardisierter Regressionskoeffizienten (Beta-Koeffizienten) verglichen werden. Auf eine Rangfolge hinsichtlich der Beurteilung der Einflussstärken muss demnach bei der Interpretation verzichtet werden. Letztendlich zeigt sich unter Betrachtung der jeweiligen Ergebnisse, wie gut das jeweilige Modell in der Lage ist, die jeweilige abhängige Variable auf Basis des verfügbaren Datenmaterials zu erklären, und ob die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA – auch unter Kontrolle anderer relevanter Einflussgrößen – dabei eine signifikante Rolle spielen. Ein Lesebeispiel zur Interpretation der Ergebnisse einer linearen Regression ist in Kapitel 10.1.1 dargestellt.

11.4.2 Vorgehensweise bei nicht-metrischen Variablen (Kreuztabellenanalyse und logistische Regression)

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf Variablen mit metrischem Skalenniveau. Bei nicht-metrischen (d. h. kategorialen) Variablen weicht die Vorgehensweise davon ab, da diese sich nicht für Mittelwertvergleiche oder für lineare Regressionsanalysen eignen. In diesen Fällen wurden zunächst Kreuztabellenanalysen durchgeführt und das deskriptive Zusammenhangsmaß Cramer's V (vgl. hierzu Cleff 2015: 74) bestimmt, um etwaige Unterschiede zwischen den interessierenden Gruppen herauszustellen.

Daran anschließend wurden geordnete logistische Regressionen (für mehrstufige kategoriale Variablen) bzw. binäre logistische Regressionen (für dichotome

Variablen) berechnet, deren für das Verständnis der Ergebnisse des Berichts zentrale Eigenschaften im Folgenden dargestellt werden.

Der wesentliche Zweck der logistischen Regressionen in dieser Untersuchung besteht in der Überprüfung, ob sich etwaige Unterschiede zwischen den interessierenden Vergleichsgruppen auch bei Einbezug relevanter Kontrollvariablen feststellen lassen. Andernfalls könnten unterschiedliche Werte in den Vergleichsgruppen tatsächlich weniger mit der Gruppenzugehörigkeit zusammenhängen, sondern vielmehr mit unterschiedlichen Verteilungen anderer Variablen in den verschiedenen Gruppen.

Die Auswahl der Kontrollvariablen für die logistischen Regressionen erfolgte jeweils nach inhaltlichen und empirischen Gesichtspunkten. Grundsätzlich wurden dieselben Variablen als Kontrollvariablen in Betracht gezogen wie für die linearen Regressionen (siehe Auflistung in Kap. 11.4.1).

In nicht-linearen Modellen sind die Regressionskoeffizienten schwer inhaltlich interpretierbar, daher werden die Größen von Effekten in diesem Buch in geschätzten Wahrscheinlichkeiten für die interessierenden Vergleichsgruppen angegeben. Diese Wahrscheinlichkeit wird konventionsgemäß als „geschätzt“ bezeichnet, da hier nicht beschreibend die reinen Häufigkeiten aus der Stichprobe wiedergegeben werden. Vielmehr handelt es sich bei diesen Werten um die Ergebnisse des „schließenden“ (inferenzstatistischen) Verfahrens, mit dem über die Stichprobe hinaus auf die Werte in der Grundgesamtheit geschlossen wird.

Die geschätzten Wahrscheinlichkeiten werden in Werten zwischen 0 (für ein nach dem Ergebnis der Regressionsanalyse unmögliches Ereignis) und 1 (für ein nach dem Ergebnis der Regressionsanalyse sicheres Ereignis) angegeben. Die Werte sind grundsätzlich auch als Prozentwerte interpretierbar (0,05 entspricht z. B. 5 %, 0,8 entspricht 80 %, 1 entspricht 100 %), worauf jedoch aufgrund einer höheren Anfälligkeit für Missverständnisse verzichtet wird.

Für alle Ergebnisse von logistischen Regressionen in diesem Buch ist folgende Interpretation zulässig²⁰⁶: Eine bestimmte geschätzte Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis oder eine Ausprägung einer bestimmten Gruppe (z. B. die geschätzte Wahrscheinlichkeit dafür, einen längeren Auslandsaufenthalt ohne die Eltern realisiert zu haben für die Gruppe der freiwillig Engagierten) gibt den bereinigten Effekt für dieses Ereignis oder diese Ausprägung in dieser Gruppe wieder – das heißt, nachdem die Effekte der jeweiligen Kontrollvariablen herausgerechnet wurden.²⁰⁷ Insofern sind die angegebenen Werte einerseits hypothetisch, weil die

206 Bei allen logistischen Regressionsanalysen in diesem Buch handelt es sich um Kontrollvariablen-Analysen und es wurden technisch stets „predictive margins“ und nicht die etwas verbreiteteren „marginal effects“ ermittelt.

207 Entgegen dem umgangssprachlichen Verständnis des Begriffs „Wahrscheinlichkeit“ werden hier keine in die Zukunft gerichteten Prognosen angestellt, sondern geht es darum, welche Wahrscheinlichkeit für das Vorliegen eines Ereignisses jeweils zum Zeitpunkt der Erhebung für die Befragten bestand.

relevanten Kontrollvariablen für das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen eines Ereignisses in der Realität ebenfalls bedeutsam sind. Diese Werte repräsentieren andererseits jedoch den reinen – bzw. um den Einfluss der Kontrollvariablen bereinigten – Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf die geschätzte Wahrscheinlichkeit. Ein ausführliches Lesebeispiel für die Interpretation der Ergebnisse einer logistischen Regression findet sich in Kapitel 10.1.2.

11.4.3 Software und Gewichtung

Die Datenaufbereitung und -analyse für alle oben dargestellten Verfahren erfolgte mit dem Statistikprogramm Stata in der Version 16. Die Daten wurden gewichtet ausgewertet, da die Auswahlwahrscheinlichkeiten nicht für alle Personen gleich waren: Durch die Spezifika der Zielpersonenauswahl hatten Personen aus Haushalten mit einer größeren Anzahl von Personen in der Altersgruppe zwischen 0 und 32 Jahren eine höhere Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen, da durch die Ziehung einer Person des Haushalts alle weiteren Haushaltsmitglieder zwischen 0 und 32 Jahren ebenfalls zu Zielpersonen wurden. Die Auswahlwahrscheinlichkeiten sind annähernd proportional zur Anzahl der Personen zwischen 0 und 32 Jahren im Haushalt. Gleiches gilt für die ausgewählten Haushalte. Aus diesem Grund wurden Desingngewichte proportional zum Kehrwert der Anzahl der Personen unter 33 im Haushalt berücksichtigt (vgl. Kuger u. a. 2021: 136).

11.5 Methodenreflexion

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung reflektiert und methodische Alternativen bzw. Perspektiven für zukünftige Forschungsvorhaben ausgelotet und diskutiert. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Versuch unternommen, die Abbildung der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen empirisch sichtbar zu machen. Dieses Vorhaben beinhaltete mehrere methodische Herausforderungen. Zu nennen sind hier sowohl übergeordnete Aspekte, wie die nicht bzw. kaum realisierbare Isolation der Sozialisationsinflüsse der KJA und empirische Aufklärung der Kausalrichtung der betrachteten Zusammenhänge, als auch konkrete Problemstellungen in Bezug auf das verwendete Datenmaterial und – damit einhergehend – die Operationalisierung der interessierenden Konstrukte.

11.5.1 Isolation der Sozialisationseinflüsse der Kinder- und Jugendarbeit

Ein erstes methodisches Grundhindernis hinsichtlich der Analyse der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen besteht darin, dass es nahezu ausgeschlossen ist, gelungene Sozialisationsprozesse eindeutig einem konkreten Ort (wie z. B. der KJA) zuzuschreiben, da Individuen im Laufe ihres Aufwachsens (und darüber hinaus) in der Regel in eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Kontexte (z. B. Familie, Schule etc.) eingebunden und somit vielfältigen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es daher zwar möglich, Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen (Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte) herauszuarbeiten, jedoch sind rein methodisch bedingt keine kausalen Aussagen über die zugrundeliegenden Prozesse möglich. Das bedeutet, dass sich etwaige Unterschiede zwischen den Gruppen nicht zwingend auf die Einbindung bzw. Nicht-Einbindung in die KJA zurückführen lassen müssen, wenngleich – dort, wo dies möglich war und sinnvoll erschien – für anderweitige relevante Einflussgrößen (wie z. B. für den sozioökonomischen Status der Eltern nach ISEI08) kontrolliert wurde.

Aus methodischer Perspektive könnte argumentiert werden, dass eine experimentelle Studie, bei der sämtliche anderweitige Sozialisationseinflüsse ausgeschlossen bzw. kontrolliert werden, eine adäquate Möglichkeit darstellt, um mögliche Effekte der KJA isoliert zu betrachten. Ein solches Vorhaben wäre jedoch weder praktisch umsetzbar noch ethisch vertretbar. Darüber hinaus würde ein derartiges Vorgehen unterschlagen, dass sich die Prozesse innerhalb der KJA nicht in einem Vakuum vollziehen, sondern stets im Zusammenspiel mit vielfältigen anderen Sozialisationseinflüssen stattfinden. Eine alternative und realisierbare Vorgehensweise für zukünftige Forschungsvorhaben könnte darin bestehen, ehemalige Teilnehmende und/oder freiwillig Engagierte retrospektiv danach zu befragen, wie sie ihre Erfahrungen in der KJA beschreiben würden und welche Bedeutung sie ihr (z. B. mit Blick auf die Ausbildung konkreter Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen sowie ihren weiteren Lebensweg) – auch im Vergleich zu anderen Bildungsorten (z. B. Schule oder Familie) – zuschreiben. Zwar beinhaltet das Erhebungsinstrument der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ eine geschlossene Fragebatterie zu Erfahrungen in der KJA, jedoch verbleiben die formulierten Items eher an der Oberfläche und verleiten aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit zu einer hohen Zustimmung. Eine zusätzliche offene Antwortkategorie (z. B. „Sonstiges“), in der die Befragten eigene Erfahrungen hätten ergänzen können, wäre vermutlich gewinnbringend gewesen. Insgesamt gilt es bei retrospektiven Befragungen dieser Art jedoch zu bedenken, dass Individuen oftmals nicht fehlerfrei rekonstruieren können, wo sie spezifische Fähigkeiten erworben haben (vgl. Düx u. a. 2009: 212), und dass Aspekte der sozialen

Erwünschtheit sowie Erinnerungsverzerrungen das Antwortverhalten beeinflussen können. Eine weitere Möglichkeit wären längsschnittliche Untersuchungen, wobei unterschiedliche Gruppen (z. B. Personen mit und ohne Erfahrung in der KJA) vergleichend betrachtet werden.

11.5.2 Empirische Aufklärung der Kausalrichtung

Eine empirische Prüfung der kausalen Richtung der herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen und anderen interessierenden Indikatoren war mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht umsetzbar. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass hier mit Querschnittsdaten gearbeitet wurde und es demnach nicht möglich war, festzustellen, in welcher Reihenfolge spezifische Ereignisse (z. B. die Erlangung eines bestimmten Schulabschlusses oder der Einstieg in ein freiwilliges Engagement in der KJA) in der Biografie der Befragten stattgefunden haben. Somit ist es zwar möglich und gelungen, Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen herauszuarbeiten, nicht jedoch zu prüfen, ob die Vergleichsgruppenzugehörigkeit einen Effekt auf den jeweils betrachteten Indikator hat, ob der Zusammenhang aus einem Effekt des betrachteten Indikators auf die Vergleichsgruppenzugehörigkeit resultiert oder ob es andere Einflüsse gibt, die sowohl die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Gruppe als auch die Ausprägung bei dem jeweiligen Indikator beeinflussen. Im Rahmen der Analysen erfolgte zwar eine Zuschreibung, wobei die Vergleichsgruppenzugehörigkeit als unabhängige Variable (Ursache) interpretiert wurde und deren Effekt auf verschiedene abhängige Variablen geprüft wurde, allerdings basieren diese Zuschreibungen auf rein theoretischen Überlegungen und Annahmen und nicht auf einer empirischen Begründung. Ein Beispiel: Letztendlich kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht aufgeklärt werden, ob das freiwillige Engagement in der KJA die Erlangung eines höheren Schulabschlusses begünstigt oder ob sich in der KJA nicht vor allem Heranwachsende engagieren, die bereits vor ihrem Engagement gute Schüler:innen waren. Denkbar wäre ebenfalls ein wechselseitiger Zusammenhang. Der Titel „Macht Engagement schlau? Oder engagieren sich die Schläuen?“ eines Artikels von Düx und Sass (2005) aus der Hessischen Jugend fasst diese Problematik treffend zusammen.

Das geschilderte Kausalitätsproblem war bereits Gegenstand verschiedener Studien zur KJA und bisher ist es selten bis kaum gelungen, die Grundproblematik vollständig und adäquat aufzulösen. Zur Umgehung dieser methodischen Herausforderung bietet sich für zukünftige Untersuchungen ein retrospektives Befragungsdesign an, wobei ehemalige Teilnehmende bzw. freiwillig Engagierte zu ihren vergangenen Aktivitäten in der KJA und deren Auswirkungen befragt werden. Dieses Vorgehen wurde beispielsweise in der Studie von Düx u. a. (2009) gewählt. Im Rahmen der AID:A-Studie wäre es mit Blick darauf sinnvoll gewesen,

die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA für einen festgelegten Zeitraum in der Vergangenheit retrospektiv abzufragen. Hierzu hätte die entsprechende Frage im Erhebungsinstrument z. B. mit der Formulierung „Erinnern Sie sich bitte an den Zeitraum zwischen ihrem 10. und 15. Geburtstag...“ eingeleitet werden können. Auf diese Weise wäre es möglich gewesen, zumindest teilweise eine zeitliche Abfolge verschiedener Ereignisse zu erfassen. Mit diesem Vorgehen hätte sichergestellt werden können, dass etwaige Ereignisse, die die abhängigen Variablen betreffen (z. B. Erreichung eines bestimmten Schulabschlusses) in der zeitlichen Abfolge nach der Teilnahme bzw. dem Engagement in der KJA eingetreten sind. Dieses Vorgehen wäre für abhängige Indikatoren, die Ereignisse beschreiben, für die ein konkreter Zeitpunkt bzw. -raum in der Biografie bestimmbar ist (wie z. B. die Erlangung eines konkreten Bildungsabschlusses oder die Aufnahme einer verantwortlichen Tätigkeit in einem anderen Lebensbereich) möglich. Schwieriger wird es, wenn Einflüsse auf Präferenzen und Einstellungen (z. B. autoritäre Einstellungen) oder soziale Kompetenzen (wie z. B. Teamfähigkeit) geprüft werden sollen. In diesem Zusammenhang wären im Rahmen zukünftiger Studien auch vertiefende qualitative Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden und freiwillig Engagierten denkbar. Bei der Wahl von retrospektiven Erhebungsmethoden gilt es jedoch zu beachten, dass auf diese Weise lediglich subjektive Einschätzungen der Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung erhoben werden können. Probleme hinsichtlich sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten und Erinnerungsprobleme sind hierbei nicht auszuschließen.

Eine methodisch adäquatere – wenngleich auch zeit- und kostenintensivere – Alternative bestünde in der Realisierung eines Längsschnittdesigns, wobei die Befragten zu verschiedenen Zeitpunkten – beispielsweise vor ihrem Eintritt in die KJA (Zeitpunkt: t1), unmittelbar nach Beendigung ihrer Teilnahme bzw. ihres freiwilligen Engagements in der KJA (Zeitpunkt: t2) und eine längere Zeit (mehrere Jahre) nach der Beendigung ihrer Teilnahme bzw. ihres freiwilligen Engagements in der KJA (Zeitpunkt: t3) befragt werden. Zusätzlich wäre es möglich und sinnvoll, parallel hierzu eine Vergleichsgruppe ohne Einbindung in die KJA zu befragen.

11.5.3 Datenmaterial

Wie bereits in Kapitel 11.1 ausführlich dargestellt, wurde in der vorliegenden Untersuchung mit dem Datenmaterial aus AID:A 2020 NRW⁺ gearbeitet. Hierzu fand eine Kooperation mit dem DJI e. V. in München statt, in dessen Folge einige projektspezifische Fragestellungen – wie z. B. hinsichtlich der Teilnahme und des freiwilligen Engagements in vier relevanten Arbeitsfeldern der KJA – in das Erhebungsinstrument, das ansonsten nahezu deckungsgleich zum Instrument der AID:A Hauptstudie ist, eingebracht werden konnten. Durch dieses Vorgehen

wurde es erstmals möglich, die KJA in NRW und die Abbildung ihrer Potenziale auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen auf der Grundlage einer breiten quantitativen Datenbasis feldübergreifend in den Blick zu nehmen. In der Reflexion lässt sich dieses Vorgehen als insgesamt gewinnbringend für die quantitative Forschung zur KJA betrachten. Allerdings ging die Nutzung des Datensatzes der AID:A-Zusatzerhebung mit einigen Limitierungen einher, die im Folgenden kurz umrissen werden.

Bei der AID:A-Studie handelt es sich um einen thematisch breit angelegten Survey, auf dessen Grundlage ganz unterschiedliche Fragestellungen hinsichtlich der Situation von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihren Familien bearbeitet werden. Folglich weist das Datenmaterial keine vollständige Passung zum Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Forschungsprojekts auf, d. h., dass die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA sowie etwaige Erfahrungen in diesem Kontext in der Erhebung lediglich verkürzt und randständig behandelt werden konnten. Im Rahmen eines eigens für dieses Forschungsprojekt konstruierten Erhebungsinstruments hätten konkreter auf die Potenziale zugeschnittene Fragestellungen in den Blick genommen werden können. Beispielsweise wären tiefergehende Informationen zur Einbindung der Befragten in die KJA wünschenswert gewesen, z. B. mit Blick darauf, in welche konkreten Einrichtungen bzw. Organisationen, in welchen (Engagement)Formen und seit wann bzw. wie lange die Befragten in die Kontexte der KJA eingebunden sind/waren. Auch tiefergehende Informationen zu den konkreten Erfahrungen (z. B. auch hinsichtlich etwaiger Kompetenzzuwächse) wären mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand gewinnbringend gewesen.

Neben diesen inhaltlichen Aspekten ist die eingeschränkte Fallzahl für die interessierende Altersgruppe der 18- bis 32-Jährigen zu berücksichtigen, die sich insbesondere auf die Betrachtung spezifischer Subgruppen auswirkte. Beispielsweise war es nicht sinnvoll möglich, etwaige Unterschiede zwischen den verschiedenen Feldern der KJA – verbandliche, offene, sportbezogene und kulturelle KJA – in den Blick zu nehmen. Spezifika der einzelnen Arbeitsfelder konnten daher nicht herausgearbeitet werden. Eine Ausnahme stellt die Betrachtung der Vergleichsgruppen im deskriptiven Teil dieser Untersuchung dar. Eine weitere Problemstellung besteht darin, dass nicht alle interessierenden Fragen mit Blick auf die Potenziale der KJA auch von einer hinreichenden Anzahl von Befragten beantwortet wurden. Dies bezieht sich insbesondere auf Fragen, die sich lediglich an spezifische Teilgruppen (z. B. Schüler:innen oder Personen mit Migrationshintergrund) richteten.

Ein letzter Aspekt, der mit Blick auf das verwendete Datenmaterial anzuführen ist, bezieht sich auf die Auswahl der Altersgruppe der Befragungspersonen. Um zu gewährleisten, dass die Befragten bereits eine gewisse Zeit in den Einrichtungen bzw. Organisationen der KJA verbracht haben (können) und zudem wichtige biografische Statuspassagen bereits bewältigt haben (z. B. Wahl eines

Ausbildungs- oder Studienplatzes, Ablösung vom Elternhaus), wurden ausschließlich Befragte einbezogen, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren. Im Zuge der Datenanalyse wurde jedoch deutlich, dass sich ein beachtlicher Anteil der Befragten noch in Schule, Ausbildung oder Studium befand. Demnach waren Auswertungen, die die endgültige Qualifikation betreffen (z. B. Fragen nach der Erreichung eines Berufsabschlusses oder der Beendigung eines Studiums), nur für eine eingeschränkte Fallzahl durchführbar. Im Hinblick darauf wäre es denkbar, in zukünftigen Studien (noch) ältere Personen (z. B. zwischen 35 und 45 Jahren) zu ihren (ehemaligen) Erfahrungen in der KJA zu befragen.

11.5.4 Operationalisierung der interessierenden Konstrukte

Eine weitere Herausforderung im Rahmen der Untersuchung lag in der Operationalisierung der verschiedenen interessierenden Konstrukte. Messbar gemacht werden mussten sowohl die Teilnahme bzw. das freiwillige Engagement in der KJA als auch die Abbildung ihrer Potenziale (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen. Die Operationalisierung der Teilnahme bzw. des freiwilligen Engagements gelang über die Entwicklung und Integration eines entsprechenden Befragungsmoduls in das Erhebungsinstrument der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺. Zu beachten ist, dass die sportbezogene KJA sowohl in der Erhebung als auch in den späteren Analysen als gleichrangiges Arbeitsfeld der KJA betrachtet wurde, was dazu führte, dass der Sport – aufgrund seiner hohen Teilnahme- und Engagementanteile – in den feldübergreifend gebildeten Vergleichsgruppen eine herausgehobene Stellung einnimmt. Eine Alternative hätte darin bestanden, diejenigen Personen, die in der KJA ausschließlich im Bereich des Sports teilnehmen bzw. teilgenommen haben bzw. dort engagiert sind/waren, von den Analysen auszuschließen. Hierzu wurden im Zuge der Datenaufbereitung unterschiedliche Möglichkeiten geprüft. Letztendlich wurde sich jedoch dazu entschieden, die sportbezogene KJA nicht von der Untersuchung auszuschließen, da ein solches Vorgehen für das Bundesland NRW – u. a. mit Blick darauf, dass die Sportjugend des Landessportbundes ständiges Mitglied im Landesjugendring NRW ist – aus Sicht der Autor:innen nicht angemessen gewesen wäre.

Im Vergleich dazu war die Operationalisierung der Abbildung der Potenziale auf der individuellen Ebene mit größeren Schwierigkeiten verbunden. Diese lassen sich vordergründig darauf zurückführen, dass hier Indikatoren aus dem Fragenkatalog der AID:A-Studie genutzt wurden, die keine vollständige inhaltliche Passung zu den interessierenden Konstrukten aufweisen. Eigene Fragestellungen mit Blick auf die Abbildung der Potenziale auf der individuellen Ebene

konnten nur vereinzelt in das Erhebungsinstrument eingebracht werden. Dies führte dazu, dass zum Teil relevante Dimensionen der interessierenden Konstrukte nicht betrachtet werden konnten. Beispielsweise misst die vorliegende Skala zur sozialen Kompetenz v. a. Aspekte der Durchsetzungs- und Konfliktfähigkeit, während andere wichtige inhaltliche Dimensionen (z. B. Empathie und Teamfähigkeit) in den Itemformulierungen nicht berücksichtigt wurden. Ähnliches gilt für die Skalen zum schulischen/akademischen Selbstkonzept, zur Selbstwirksamkeit, zu Gefühlen der Benachteiligung sowie zum Aufsuchen von geselligen bzw. öffentlichen Orten mit guten Freund:innen. Andere verwendete Skalen und Items weisen z. T. einen niedrigen Schweregrad auf und/oder gehen mit einer hohen sozialen Erwünschtheit einher, sodass Befragte insgesamt zu extremen Positionierungen (z. B. hoher Zustimmung oder Ablehnung) tendieren. Dies trifft beispielsweise auf die Itematterie zur Selbstwirksamkeit zu, wobei Itemformulierungen wie „Ich weiß: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“ zu einer hohen Zustimmungsquote unter den Befragten geführt haben. Ein ähnliches Phänomen ergibt sich für die Skala, die hier zur Abbildung gemeinschaftlicher kultureller Aktivitäten genutzt wurde. In dieser Frage wurde die Häufigkeit von Theater-, Kino- und Konzertbesuchen gemeinsam in einer Frage abgefragt. Durch den Einbezug von Kino- und Konzertbesuchen, die gemeinhin von einer Vielzahl junger Menschen häufig unternommen werden, wird die Skala verwässert: Eine besonders kulturinteressierte Minderheit – die hier von Interesse gewesen wäre – konnte auf diese Weise nicht isoliert werden. Insgesamt wird angenommen, dass es zumindest z. T. auf eine nicht optimale Operationalisierung zurückzuführen ist, dass bei bestimmten Indikatoren (wie z. B. der Selbstwirksamkeit und der sozialen Kompetenz) keine Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen festgestellt werden konnten.

Zudem wurden viele interessierende Dimensionen im Rahmen der Erhebung mit nur wenigen Fragen bzw. Items (z. T. auch nur mit einer einzigen Frage bzw. einem einzigen Item) erfasst. Dies resultierte darin, dass viele der gebildeten Indizes eine niedrige Reliabilität aufweisen (vgl. Kap. 11.3.2). Ein Beispiel hierfür ist die Skala zu nicht-gemeinschaftlichen kulturellen Aktivitäten. Bei zukünftigen Studien zur Thematik sollten die verschiedenen Dimensionen inhaltlich stärker spezifiziert werden, d. h. mit einer größeren Anzahl von Fragen bzw. Items mit ausreichender Reliabilität erfasst werden.

Des Weiteren wäre für zukünftige Studien mit Blick auf die Abbildung der Potenziale der KJA der Einbezug weiterer Fragestellungen hinsichtlich verschiedener inhaltlicher Aspekte gewinnbringend. Für den Bereich der Vergemeinschaftung sind dies beispielsweise Fragen nach dem Gefühl sozialer Zugehörigkeit und sozialem Rückhalt oder nach dem Erleben von Solidarität. Für den Bereich der Verantwortungsübernahme sind u. a. Fragen, die sich auf die

Befähigung, das eigene Leben kompetent in die Hand zu nehmen, beziehen und Fragen mit Blick auf zukünftige Lebensperspektiven interessant. Zwar existiert im verwendeten Datensatz eine Fragestellung zu möglichen Plänen nach der Schule, doch wurde diese Frage nur an Schüler:innen gerichtet und resultierte daher in einer zu geringen Fallzahl, um sinnvolle Auswertungen umsetzen zu können. Für den Bereich der Bildung gilt es zunächst anzumerken, dass das Erhebungsinstrument der AID:A-Studie in erster Linie auf Aspekte der formalen Bildung abzielt. Der Annahme folgend, nach der in der KJA v. a. übergreifende Alltagskompetenzen (vgl. Kap. 5) erworben werden, erscheint es sinnvoll, bei zukünftigen Untersuchungen zusätzliche Fragen zu diesen Kompetenzen aufzunehmen. Hierzu zählen etwa rhetorische Fähigkeiten, Organisations- und Leitungskompetenz, Gremienkompetenz, pädagogische Kompetenzen sowie moralische Urteilskraft. Aber auch spezifische Fähigkeiten, wie z. B. das Know-how für das Reparieren von technischen Geräten, die Beratung bei Beziehungskonflikten oder das Erstellen einer Finanzabrechnung (vgl. hierzu Düx u. a. 2009) wären hier aufschlussreich. Für den Bereich der Integration wären Fragen mit Blick auf die Einbindung in spezifische Netzwerke, die Bekanntheit und Anerkennung von vorherrschenden gesellschaftlichen sozialen Normen und Werten, aber auch Fragen nach gemeinsamen Interessen, Einstellungen und Werten innerhalb der/den eigenen sozialen Gruppe/n von Interesse.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass einige Indikatoren hinsichtlich der Abbildung der Potenziale auf der individuellen Ebene im Zuge der Analysen womöglich „mit sich selbst erklärt“ und Gruppenunterschiede dadurch ggf. überschätzt wurden. Hierzu zählen insbesondere die Fragen zur Aktivität bzw. zum Engagement in Vereinen, Verbänden und/oder Gruppen. Bei diesen Fragen ist nicht auszuschließen, dass sich die Befragten bei der Beantwortung auf dieselben Organisationen bzw. Tätigkeiten bezogen haben wie bei derjenigen Frage, die der Zuordnung zu den Vergleichsgruppen zugrunde liegt.

Exkurs: Strukturgleichungsmodelle zur Überprüfung der Güte der Operationalisierungen

Unter anderem zur Überprüfung der Operationalisierungsgüte wurde für jedes der betrachteten Potenziale auch ein Strukturgleichungsmodell (SGM) berechnet. SGM ermöglichen die simultane Analyse mehrerer Indikatoren und deren Beziehungen untereinander in einem gemeinsamen Modell. Üblicherweise wird bei SGM hypothesengeleitet vorgegangen. Auf Basis theoretischer Annahmen und empirischer Befunde werden Hypothesen über die Strukturen und Zusammenhänge verschiedener Indikatoren, deren Beziehungen zueinander und deren Bedeutung für ein ggf. übergeordnetes Konstrukt – hier: die Abbildung eines Potenzials auf der individuellen Ebene der Adressat:innen von KJA – gebildet und in ein statistisches Modell „übersetzt“, indem die Parameter

des Modells entsprechend den Hypothesen spezifiziert werden. Dieses Modell kann dann anhand eines oder mehrerer Datensätze statistisch überprüft werden. Verschiedene Kennwerte zeigen im Ergebnis an, ob das Modell – und damit die zugrundeliegenden Hypothesen – auf Grundlage der verwendeten Daten als plausibel betrachtet werden können. Die SGM wurden hier insbesondere mit dem Ziel durchgeführt, Hinweise über die Güte der Operationalisierungen und die Bedeutung – im Sinne des statistischen Gewichts – der verschiedenen Indikatoren für die Abbildung der jeweiligen Potenziale auf der individuellen Ebene der Adressat:innen von KJA zu erhalten. Jedes Potenzial wurde einzeln analysiert.

Insgesamt haben die SGM in der vorliegenden Untersuchung keine sinnvollen Ergebnisse erbracht. Das liegt vor allem daran, dass ein hypothesengeleitetes Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung nicht sinnvoll möglich war, weil die Operationalisierung der Potenziale bzw. eine Annäherung an die Abbildung der Potenziale aufgrund der speziellen Gegebenheiten nicht als optimal und nicht als vollständig angesehen werden kann (siehe oben). Zudem waren die Fallzahlen in vielen Bedingungen nicht ausreichend groß für zuverlässige Berechnungen. Häufig mussten genau die Indikatoren von den Analysen ausgeschlossen werden, die inhaltlich von zentraler Bedeutung hinsichtlich der Abbildung des jeweiligen Potenzials auf der individuellen Ebene sind (beim Potenzial der Bildung betraf das z. B. die Indikatoren des Bereichs „Formale Bildung“). Daher wurde auf eine Darstellung der Ergebnisse der SGM verzichtet.

In der Gesamtbetrachtung lässt sich zur Operationalisierung festhalten, dass die hier verwendeten Indikatoren die interessierenden Konstrukte der Untersuchung nicht immer bestmöglich abbilden, weshalb bei diesen Indikatoren Auswirkungen auf die Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden können. Mit mehr spezifischer auf die Potenziale der KJA zugeschnittenen zukünftigen Erhebungen können entsprechende Fragestellungen zielgerichteter und inhaltlich (noch) besser passend konzipiert und bearbeitet werden. Dabei sollte gleichzeitig für eine ausreichende Stichprobengröße Sorge getragen werden, um die Eignung der einzelnen Indikatoren zur Operationalisierung der Abbildung der Potenziale auf der individuellen Ebene statistisch untersuchen und absichern zu können.

11.5.5 Resümee

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das methodische Vorgehen der Untersuchung mit einer Vielzahl von Herausforderungen sowie einigen Restriktionen behaftet ist, die es bei der Interpretation und Einordnung der Ergebnisse zu beachten gilt. Hierzu zählen sowohl Aspekte auf einer übergeordneten Ebene, wie die Isolation der Sozialisationsinflüsse der KJA und die Aufklärung der

Kausalrichtung der herausgestellten Zusammenhänge,²⁰⁸ als auch spezifische Restriktionen mit Blick auf das verwendete Datenmaterial und die Operationalisierung der interessierenden Konstrukte. Positiv hervorzuheben sind demgegenüber folgende Aspekte: Aufgrund der Kooperation mit der AID:A-Studie ist es erstmals gelungen, die Potenziale der KJA in NRW feldübergreifend und auf der Grundlage einer breiten quantitativen Datenbasis in den Blick zu nehmen. Gewinnbringend war in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeit, aus den vorhandenen Daten eine Referenzgruppe (die „Nicht-Teilnehmenden“) im Vergleich zu Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA zu betrachten. Erst durch dieses Vorgehen wurde es möglich, die Bedeutung der KJA für ein erfolgreiches Aufwachsen im Ansatz in den Blick zu nehmen.

208 Bei diesen Aspekten handelt es sich jedoch um grundsätzliche Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung, die kein spezifisches Manko dieser Untersuchung darstellen.

12 Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde im Rahmen der dritten Projektphase des Forschungsprojekts „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen“ zwischen 2019 und 2021 realisiert, wobei die Zusatzerhebung NRW⁺ des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A 2020 NRW⁺) die Datengrundlage darstellte.

12.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

In den Blick genommen wurde die Teilnahme und das freiwillige Engagement in vier relevanten Arbeitsfeldern der KJA.²⁰⁹ Im Fokus der Betrachtung stand dabei die Frage, ob und inwieweit sich in den vorliegenden Daten Hinweise in Bezug auf die Abbildung bzw. Entfaltung der Potenziale der KJA (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen finden lassen, im Fokus der Betrachtung stand.²¹⁰ Geprüft wurden Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA in Bezug auf verschiedene Indikatoren. Hierzu wurden für jedes Potenzial mehrere Indikatoren aus dem Fragenkatalog der AID:A-Zusatzerhebung ausgewählt. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde explorativ vorgegangen und demnach auf die Formulierung und Prüfung konkreter Hypothesen verzichtet. Jedoch bestand die grundlegende Annahme, dass junge Menschen, die in Kontexte der KJA eingebunden sind bzw. waren, spezifische Chancen und Erfahrungsräume eröffnet werden/wurden, die für das Aufwachsen und das Hineinwachsen in eine komplexer werdende Gesellschaft wichtig sind und dass infolge dessen zu erwarten ist, dass sie sich in den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration von denjenigen abheben, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen.

In die empirischen Auswertungen einbezogen wurden Befragungspersonen, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren. Aus den insgesamt 762 betrachteten Fällen wurden in einem ersten Schritt drei Vergleichsgruppen gebildet, die sich hinsichtlich des Grads ihrer Einbindung in die Kontexte der KJA unterscheiden. Dabei wurde jede Befragungsperson einer der folgenden drei Gruppen zugeordnet:

209 Verbandliche, offene, sportbezogene und kulturelle KJA.

210 Die ebenfalls bedeutsame gesellschaftliche Ebene dieser Potenziale geht über den Umfang dieser Untersuchung hinaus.

- **Gruppe 1: Nicht-Teilnehmende** (d. h. Personen, die nie regelmäßig an Angeboten der KJA teilgenommen haben);
- **Gruppe 2: Teilnehmende** (d. h. Personen, die aktuell oder in der Vergangenheit regelmäßig an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben) und
- **Gruppe 3: Freiwillig Engagierte** (d. h. Personen, die darüber hinaus aktuell oder in der Vergangenheit über einen längeren Zeitraum eine regelmäßige Aufgabe, eine Funktion oder ein Amt in der KJA übernehmen/übernommen haben) (vgl. hierzu ausführlich Kap. 11.3).

Die Vergleichsgruppen bildeten die Grundlage für nahezu alle weiteren Auswertungen, deren Ergebnisse im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

12.2 Zentrale Ergebnisse

Auf einer übergeordneten Ebene ist zunächst festzuhalten, dass die Angebote der KJA grundsätzlich von einer Vielzahl der befragten jungen Menschen in NRW angenommen werden. Dies gilt im Besonderen für den Bereich des Sports. Ein beachtlicher Anteil ist/war darüber hinaus in den Kontexten der KJA freiwillig engagiert. Befragte, die ein freiwilliges Engagement übernommen haben, melden vielfältige positive Erfahrungen zurück – wie z. B. das Zusammenkommen mit sympathischen Menschen. Die Einbindung in die KJA in NRW divergiert jedoch zum Teil in Abhängigkeit persönlicher Merkmale (wie z. B. Bildungsniveau und Migrationshintergrund). Gleichzeitig konnte herausgestellt werden, dass geringer qualifizierte Befragte (hier: Hauptschulabschluss oder gleichwertig) und Befragte, die selbst im Ausland geboren wurden, häufiger Verbindungen zur offenen KJA sowie zur KJA im Bereich des Sports als zu den anderen betrachteten Arbeitsfeldern der KJA aufweisen.

Darüber hinaus konnten die Analysen aufzeigen, dass sich junge Menschen, die an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. in ihren Kontexten freiwillig engagiert sind/waren – mit Blick auf unterschiedliche Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration – von denjenigen jungen Menschen abheben, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen. Zudem konnte für einige Indikatoren aufgezeigt werden, dass sich freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte – von denjenigen jungen Menschen abheben, die lediglich an Angeboten der KJA teilgenommen haben. Bei anderen Indikatoren konnten – entgegen den Erwartungen – keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten festgestellt werden.²¹¹

211 Dies lässt sich vermutlich zum Teil – aber nicht ausschließlich – auf eine zu geringe Anzahl zu untersuchender Fälle und/oder auf eine nicht zufriedenstellende Operationalisierung

In der Gesamtschau lässt sich konstatieren, dass die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA – wie erwartbar und letztendlich begrüßenswert – keinesfalls die größten oder gar einzigen Erklärungen für eine erfolgreiche Sozialisation von Heranwachsenden darstellen, sondern diese vielmehr als begünstigende Bausteine im Gesamtprozess des Aufwachsens wirken (können).

In den folgenden Abschnitten sind sowohl alle grundständigen Befunde zur Teilnahme und zum freiwilligen Engagement in der KJA (Teil 1) als auch alle Einzelbefunde mit Blick auf die Potenziale der KJA (Teil 2a bis d) überblicksartig und in komprimierter Form dargestellt.

12.2.1 Teil 1: Deskriptive Befunde zur Teilnahme und zum freiwilligen Engagement

Der erste Teil der empirischen Untersuchung beschäftigte sich zunächst mit der Teilnahme an Angeboten bzw. dem freiwilligen Engagement in der KJA in NRW. Dabei ging es sowohl um eine deskriptive Beschreibung des Ausmaßes der Teilnahme bzw. des Engagements als auch um das Herausarbeiten von etwaigen Unterschieden zwischen jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen persönlichen Merkmalen. Darüber hinaus wurden die Erfahrungen von freiwillig Engagierten in den Blick genommen. Aus den durchgeführten empirischen Analysen resultieren im Wesentlichen folgende Befunde:

- Insgesamt 84 % der befragten jungen Menschen weisen Berührungspunkte zur KJA auf: 55 % haben in mindestens einem der betrachteten Arbeitsfelder an Angeboten teilgenommen, ein weiteres knappes Drittel (29 %) hat sich in mindestens einem Feld freiwillig engagiert bzw. geht dort aktuell einem freiwilligen Engagement nach. Lediglich 16 % der Befragten weisen keinerlei Bezüge zur KJA auf.
- Drei von vier (75 %) der befragten jungen Menschen haben Erfahrungen in der KJA im Bereich des Sports gemacht. Darüber hinaus werden im Sport deutlich mehr junge Menschen an eine verantwortliche Tätigkeit herangeführt, als dies in den anderen Feldern der KJA der Fall ist: Insgesamt haben sich 17 % der Befragten seit ihrem 12. Geburtstag freiwillig im Sport engagiert.

der interessierenden inhaltlichen Dimensionen zurückführen. Letzteres trifft – wie in Kapitel 11.5.4 ausgeführt – beispielsweise auf die Indikatoren zur sozialen Kompetenz und zur Selbstwirksamkeit (Potenzial der Bildung) zu.

- Ein knappes Drittel (32 %) weist Bezüge zur kulturellen KJA auf. Von der offenen (23 %) und der verbandlichen KJA (21 %) werden bzw. wurden im Vergleich etwas weniger junge Menschen erreicht. Gleichzeitig fällt der Engagementanteil in der verbandlichen KJA mit 10 % doppelt so hoch aus wie in der offenen und der kulturellen KJA (jeweils 5 %), reicht jedoch nicht an die noch deutlich höheren Anteile im Bereich des Sports heran.
- Junge Menschen, die sich freiwillig in der KJA engagieren bzw. engagiert haben, melden nahezu ausnahmslos positive Erfahrungen zurück: Beispielsweise sind sie dort mit Menschen zusammengekommen, die ihnen sympathisch waren (99 %), hatten Spaß an der eigenen Tätigkeit (98 %) und/oder hatten das Gefühl, dass sie anderen Menschen helfen konnten (92 %).
- Die Einbindung in die Kontexte der KJA steigt mit zunehmendem Bildungsniveau: Während unter den Befragten mit Fachhochschulreife 89 % Verbindungen zur KJA aufweisen, sind es unter den Befragten mit Hauptschulabschluss lediglich 67 %.
- Geringer qualifizierte Befragte (hier: Hauptschulabschluss oder gleichwertig) weisen deutlich häufiger Berührungspunkte zur offenen KJA (Teilnehmende: 37 %, freiwillig Engagierte: 9 %) sowie zur KJA im Bereich des Sports (Teilnehmende: 49 %, freiwillig Engagierte: 7 %) als zur verbandlichen (Teilnehmende: 10 %, freiwillig Engagierte: 0 %) und zur kulturellen KJA (Teilnehmende: 12 %, freiwillig Engagierte: 4 %) auf.
- Insgesamt 40 % der befragten jungen Menschen, die selbst im Ausland geboren wurden, weisen keinerlei Berührungspunkte zur KJA auf. In allen anderen Gruppen ist dieser Anteil deutlich niedriger, bei Personen ohne Migrationshintergrund liegt er bei lediglich 13 %.
- Befragte, die selbst im Ausland geboren wurden, haben häufiger Verbindungen zur offenen KJA (Teilnehmende: 34 %, freiwillig Engagierte: 5 %) sowie zur KJA im Bereich des Sports (Teilnehmende: 38 %, freiwillig Engagierte: 11 %) als zur verbandlichen (Teilnehmende: 8 %, freiwillig Engagierte: 5 %) und zur kulturellen KJA (Teilnehmende: 16 %, freiwillig Engagierte: 2 %).
- Junge Menschen, die im familiären Alltag ausschließlich oder mehrheitlich Deutsch sprechen, haben wesentlich häufiger Erfahrungen in der KJA gemacht (86 %) als Befragte, die ausschließlich oder mehrheitlich eine andere Sprache sprechen (54 %). Für den Bereich des freiwilligen Engagements fällt diese Diskrepanz noch deutlicher aus (30 % zu 2 %).
- Auch aus der anderen Perspektive zeigt sich: Junge Menschen mit Engagementerfahrungen in der KJA heben sich hinsichtlich verschiedener persönlicher Merkmale (Alter, höchster allgemeinbildender Schulabschluss, Migrationshintergrund, Vorhandensein von Geschwistern, Anzahl guter Freund:innen, sozioökonomischer Status nach ISEI08) mehr oder weniger deutlich von der Gesamtstichprobe ab.

12.2.2 Teil 2: Analytische Befunde mit Blick auf die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung standen die beschriebenen Potenziale der KJA (Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration) und damit die übergeordnete Frage nach der Bedeutung der KJA für ein erfolgreiches Aufwachsen im Vordergrund. In den folgenden vier Abschnitten sind die wesentlichen Befunde – differenziert nach den vier Potenzialbereichen – dargestellt.

Teil 2a: Analytische Befunde zu Vergemeinschaftung

In Bezug auf die Abbildung des Potenzials der Vergemeinschaftung auf der individuellen Ebene zeigt sich: Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA unterscheiden sich – wenn auch zum Teil nur marginal – signifikant hinsichtlich der Anzahl ihrer guten Freundschaften; der Anzahl ihrer guten Freundschaften, die im Rahmen von gemeinsamen Freizeitaktivitäten entstanden sind; der Häufigkeit der Ausübung gemeinsamer Freizeitaktivitäten mit ihren guten Freund:innen; der Aktivität in Vereinen, Verbänden oder Gruppen sowie hinsichtlich der Realisierung von längeren Auslandsaufenthalten ohne die Eltern.

Anzahl und Ausgestaltung von (guten) Freundschaften

- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte der KJA durchschnittlich 0,98 mehr gute Freund:innen als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende.
- Insbesondere freiwillig Engagierte (31 %) – aber auch Teilnehmende der KJA (22 %) – geben häufiger an, alle oder viele ihrer guten Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben als Nicht-Teilnehmende (17 %). Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte mit größerer Wahrscheinlichkeit überhaupt bzw. mehr Freund:innen durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt. Für Teilnehmende ist diese Wahrscheinlichkeit zwar kleiner als für freiwillig Engagierte, jedoch größer als für Nicht-Teilnehmende.
- Hinsichtlich der Diversität von Freundschaften zeigen sich kaum berichtenswerte Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.²¹² Mit einer Ausnahme: Freiwillig Engagierte geben etwas seltener (30 %) als Nicht-Teilnehmende (38 %) und Teilnehmende (44 %) an, dass alle ihre guten Freund:innen das gleiche Geschlecht haben wie sie selbst.

212 Es wird jedoch angenommen, dass sich dies zumindest teilweise auf die Art und Weise der hier gewählten Operationalisierung von Diversität zurückführen lässt (vgl. Kap. 11.5.4).

Unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen.

- Hinsichtlich der Kontinuität von Freundschaften zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Freiwillig Engagierte (66%) und Teilnehmende der KJA (67%) geben häufiger an, viele Personen zu kennen, die sie bei einem Umzug um Hilfe fragen können als Nicht-Teilnehmende (55%). Unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. In Bezug auf das Vorhandensein von Personen, die nach einer Empfehlung für einen Facharzt oder bei der Suche nach einem Arbeits-, Ausbildungs- oder Praktikumsplatz bzw. Ferienjob gefragt werden können, zeigen sich bereits ohne den Einbezug von Kontrollvariablen keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen.

Ausübung gemeinschaftlicher Freizeitaktivitäten und Aktivitäten mit (guten) Freund:innen

- Hinsichtlich der Häufigkeit des Treffens von Freund:innen (im Allgemeinen) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Ebenfalls zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten hinsichtlich der Häufigkeit des Ausgehens (in Clubs, Discos oder Kneipen).
- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte treffen sich Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA im Durchschnitt häufiger pro Monat mit ihren guten Freund:innen, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten (z. B. Sport, Musik, Theater) nachzugehen als Nicht-Teilnehmende: Freiwillig Engagierte realisieren im Durchschnitt 3,37 solcher Treffen mehr pro Monat als Nicht-Teilnehmende, bei Teilnehmenden sind es durchschnittlich 2,40 Treffen mehr pro Monat als bei Nicht-Teilnehmenden.

Einbindung in Organisationen und Gemeinschaften

- Insgesamt ist etwas mehr als die Hälfte der Befragten (54%) in mindestens einem Verein, einem Verband oder einer Gruppe aktiv, unter den freiwillig Engagierten fällt dieser Anteil mit 74% deutlich höher aus. Unter den Teilnehmenden sind es 51%, was in etwa dem Anteil in der Gesamtstichprobe entspricht. Unter den Nicht-Teilnehmenden ist hingegen lediglich ein Drittel (33%) in mindestens einem Verein, einem Verband oder einer Gruppe aktiv.
- Auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen sind freiwillig Engagierte und Teilnehmende der KJA im Durchschnitt in einer etwas größeren Anzahl an Vereinen, Verbänden oder Gruppen aktiv als Nicht-Teilnehmende: Freiwillig

Engagierte sind durchschnittlich in 0,83 Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen mehr aktiv als Nicht-Teilnehmende. Bei den Teilnehmenden sind es im Durchschnitt 0,22 Vereine, Verbände bzw. Gruppen mehr als bei den Nicht-Teilnehmenden.²¹³

- Nicht-Teilnehmende (16 %) besuchen insgesamt häufiger mindestens zweimal pro Jahr Gottesdienste oder Gemeinschaftsgebete als Teilnehmende (6 %) und freiwillig Engagierte (11 %). Werden die Antwortkategorien „Mindestens zweimal pro Monat“ und „Einmal pro Monat bis ein paar Mal pro Jahr“ zusammen betrachtet, weisen jedoch die freiwillig Engagierten einen höheren Anteilswert als die anderen betrachteten Gruppen auf. Eine eindeutige Tendenz hinsichtlich etwaiger Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen lässt sich demnach nicht herausstellen.

Verselbstständigung bzw. Abnabelung von der Herkunftsfamilie

- Hinsichtlich der Häufigkeit von Unternehmungen mit Eltern und/oder Geschwistern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Je stärker die Befragten in die Kontexte der KJA eingebunden sind/waren, desto häufiger haben sie bereits einen längeren Auslandsaufenthalt ohne ihre Eltern realisiert: Unter den freiwillig Engagierten gibt dies etwas mehr als die Hälfte (52 %) an, bei den Teilnehmenden sind es 40 % und bei den Nicht-Teilnehmenden lediglich 30 %. Auch unter Kontrolle weiterer Effekte ist die Wahrscheinlichkeit für freiwillig Engagierte höher, bereits eine längere Zeit ohne die Eltern im Ausland verbracht zu haben, als für Nicht-Teilnehmende.
- Im Gruppenvergleich fühlen sich die Nicht-Teilnehmenden häufiger erwachsen als Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA. Tatsächlich sind jedoch die freiwillig Engagierten im Durchschnitt ca. ein Jahr älter als die Nicht-Teilnehmenden und die Teilnehmenden, was sich jedoch nicht in ihrer Einschätzung zu diesem Thema widerspiegelt. Unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen.

Teil 2b: Analytische Befunde zu Verantwortungsübernahme

In Bezug auf die Abbildung des Potenzials der Verantwortungsübernahme auf der individuellen Ebene zeigt sich: Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA unterscheiden sich – wenn auch zum Teil nur marginal – signifikant hinsichtlich der Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben; der Übernahme von

213 Bei den beiden zuletzt benannten Befunden gilt es zu beachten, dass sich die Fragestellung zur Aktivität in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen inhaltlich mit den Fragestellungen, die der Bildung der Vergleichsgruppen zugrunde liegen, überschneidet (vgl. Kap. 11.5.4).

Ämtern bzw. verbindlichen Aufgaben in Vereinen, Verbänden oder Gruppen sowie hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.

Verantwortungsübernahme in verschiedenen Lebensbereichen

- Freiwillig Engagierte der KJA haben häufiger in Schule, Ausbildung, Studium oder im Erwerbsleben eine verantwortungsvolle Aufgabe bzw. Tätigkeit übernommen (44 %) als Teilnehmende (33 %) und Nicht-Teilnehmende (26 %). Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte eine höhere Wahrscheinlichkeit, in den benannten Bereichen eine verantwortungsvolle Aufgabe bzw. Tätigkeit übernommen zu haben, als Nicht-Teilnehmende.
- Freiwillig Engagierte der KJA haben im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit häufiger eine Vorgesetztenfunktion ausgeübt (56 %) als Teilnehmende (39 %) und Nicht-Teilnehmende (40 %). Eine weitergehende Analyse unter Kontrolle weiterer Effekte erbrachte aufgrund einer zu geringen Fallzahl jedoch keine aussagekräftigen Ergebnisse.
- Freiwillig Engagierte üben mit 34 % etwas häufiger einen Beruf aus dem Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung aus als Teilnehmende (23 %) und Nicht-Teilnehmende (24 %). Dieser Befund ist jedoch nicht signifikant und auch unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen.
- Unter den freiwillig Engagierten hat nahezu jede:r Zweite (46 %) in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe ein Amt oder eine verbindliche Aufgabe übernommen, unter den Nicht-Teilnehmenden sind es lediglich 15 % und unter den Teilnehmenden 14 %.
- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte zeigt sich, dass freiwillig Engagierte im Durchschnitt in 0,49 Vereinen, Verbänden oder Gruppen mehr ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen haben als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Allerdings ist dieser Unterschied bei einer Skala von 0 bis 9 lediglich als marginal zu bewerten.²¹⁴
- Hinsichtlich der Ausübung einer Freiwilligenarbeit im Ausland zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten. Allerdings gilt es hier anzumerken, dass lediglich ein geringer Anteil der Befragten überhaupt eine freiwillige Arbeit im Ausland ausgeübt hat und die Fallzahlen somit zu gering sind, um diesbezüglich sichere Aussagen treffen zu können.

214 Bei den beiden zuletzt benannten Befunden gilt es zu beachten, dass sich die Fragestellung zum Engagement in Vereinen, Verbänden bzw. Gruppen inhaltlich mit den Fragestellungen, die der Bildung der Vergleichsgruppen zugrunde liegen, überschneidet (vgl. Kap. 11.5.4).

Individuelle Einstellungen zur Verantwortungsübernahme

- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte sind freiwillig Engagierte durchschnittlich geringfügig häufiger dazu bereit, Verantwortung zu übernehmen als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Allerdings ist der Unterschied von 0,13 Skalenpunkten auf einer sechsstufigen Skala (wenn auch signifikant) lediglich als marginal zu bewerten.

Teil 2c: Analytische Befunde zu Bildung

In Bezug auf die Abbildung des Potenzials der Bildung auf der individuellen Ebene zeigt sich: Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA unterscheiden sich – wenn auch zum Teil nur marginal – signifikant hinsichtlich ihres höchsten allgemeinbildenden Schulabschlusses; der Anzahl ihrer Bildungsjahre; ihres Skalenwerts auf der ISEI08-Skala sowie hinsichtlich der Ausübung gemeinschaftlicher kultureller Aktivitäten.

Formale Bildung

- Hinsichtlich der Schulnoten in Mathematik und Deutsch konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen festgestellt werden. Sichere Aussagen sind aufgrund der geringen Fallzahl für diesen Indikator jedoch nicht möglich.
- Sowohl unter den Teilnehmenden (79 %) als auch unter den freiwillig Engagierten (82 %) der KJA findet sich jeweils ein höherer Anteil an Befragten mit Fachhochschulreife bzw. Abitur als unter den Nicht-Teilnehmenden (58 %). Gleichzeitig ist unter den Nicht-Teilnehmenden ein höherer Anteil von Personen mit Real- und Hauptschulabschlüssen vertreten als in den anderen beiden Gruppen. Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt zu haben. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit für Teilnehmende höher als für Nicht-Teilnehmende.
- Auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen weisen freiwillig Engagierte und Teilnehmende eine höhere Anzahl an Bildungsjahren auf als Nicht-Teilnehmende. Bei freiwillig Engagierten sind dies durchschnittlich 1,45 Jahre und bei Teilnehmenden durchschnittlich 0,94 Jahre mehr als bei Nicht-Teilnehmenden.

Sozioökonomischer Status (nach ISEI08)

- Auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen haben freiwillig Engagierte und Teilnehmende der KJA einen höheren durchschnittlichen Skalenwert auf der ISEI08-Skala als Nicht-Teilnehmende. Bei freiwillig Engagierten liegt dieser durchschnittlich um 11,07 Skalenpunkte und bei Teilnehmenden

durchschnittlich um 8,10 Skalenpunkte höher als bei Nicht-Teilnehmenden, wobei die Skala Werte zwischen 11,56 und 88,96 annehmen kann.

Bildungsaspirationen, schulisches/akademisches Selbstkonzept und Bildungsentscheidungen

- Hinsichtlich des gewünschten allgemeinbildenden Schulabschlusses zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten. Auch hier gilt es anzumerken, dass lediglich einer geringen Anzahl von Fällen (n=48) die entsprechende Frage überhaupt gestellt wurde.
- Bezüglich des schulischen/akademischen Selbstkonzepts zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Freiwillig Engagierte (35 %) und Teilnehmende (25 %) der KJA haben ihren ersten längeren Auslandsaufenthalt ohne ihre Eltern häufiger zu Bildungszwecken genutzt (bzw. überhaupt einen Auslandsaufenthalt ohne diese realisiert) als Nicht-Teilnehmende (16 %). Unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen.
- Freiwillig Engagierte (83 %) der KJA haben häufiger als Teilnehmende (66 %) und Nicht-Teilnehmende (61 %) Weiterbildungsangebote ihrer Arbeitgeber in Anspruch genommen – insofern diese angeboten wurden. Unter Kontrolle weiterer Effekte zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen.

Ausübung (gemeinschaftlicher) kultureller Aktivitäten

- Hinsichtlich kultureller Aktivitäten, die auch bzw. vor allem allein ausgeübt werden (Bücherlesen, ein Musikinstrument spielen sowie Malen, Fotografieren oder Schreiben) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte gehen freiwillig Engagierte und Teilnehmende der KJA häufiger pro Monat ins Theater, Kino oder zu Konzerten als Nicht-Teilnehmende: Freiwillig Engagierte tun dies durchschnittlich 0,43-mal mehr pro Monat als Nicht-Teilnehmende und Teilnehmende durchschnittlich 0,25-mal mehr als Nicht-Teilnehmende. Die Unterschiede sind auf einer Skala von 0 bis 30 (wenn auch signifikant) lediglich als marginal einzuordnen.
- Freiwillig Engagierte (13 %) sind geringfügig häufiger in Gesangsvereinen, Musikvereinen, Theatergruppen o.ä. aktiv als Teilnehmende (6 %) und

Nicht-Teilnehmende (4%).²¹⁵ Weitergehende Prüfungen unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen waren aufgrund der geringen Fallzahl jedoch nicht möglich.

Soziale Kompetenz und Gefühl der Selbstwirksamkeit

- Mit Blick auf die soziale Kompetenz und das Gefühl der Selbstwirksamkeit konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA festgestellt werden.²¹⁶

Teil 2d: Analytische Befunde zu Integration

In Bezug auf die Abbildung des Potenzials der Integration auf der individuellen Ebene zeigt sich: Nicht-Teilnehmende, Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA unterscheiden sich – wenn auch zum Teil nur marginal – signifikant hinsichtlich des Ausmaßes des Vertrauens, das sie anderen Menschen entgegenbringen; der Stärke der Ablehnung autoritärer Einstellung; der Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote sowie hinsichtlich ihrer politischen Partizipation.

Individuelle Einstellungen und Empfindungen, die Hinweise auf die Integration geben können

- Hinsichtlich der allgemeinen Lebenszufriedenheit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte ein geringfügig höheres Vertrauen in andere Menschen als Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende: Im Durchschnitt weisen sie einen um 0,31 Punkte höheren Skalenwert auf. Die Unterschiede sind auf einer sechsstufigen Skala (wenn auch signifikant) lediglich marginal.
- Hinsichtlich etwaiger Gefühle der Benachteiligung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Waren in Bezug auf das politische Interesse auf der deskriptiven Ebene noch geringfügige Unterschiede in Abhängigkeit von der Stärke der Einbindung in die KJA festzustellen, zeigen sich unter Einbezug weiterer Effekte keine

215 Hierbei gilt es wiederum zu beachten, dass sich die Fragestellung zur Aktivität in Gesangsvereinen, Musikvereinen und Theatergruppen inhaltlich mit den Fragestellungen, die der Bildung der Vergleichsgruppen zugrunde liegen, überschneidet (vgl. Kap. 11.5.4).

216 Es wird jedoch angenommen, dass sich dies zumindest teilweise auf die Art und Weise der hier gewählten Operationalisierung von sozialer Kompetenz und Selbstwirksamkeit zurückführen lässt (vgl. Kap. 11.5.4).

signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.

- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte lehnen Teilnehmende und freiwillig Engagierte der KJA autoritäre Einstellungen etwas stärker ab als Nicht-Teilnehmende: Bei freiwillig Engagierten liegt der durchschnittliche Skalenwert um 0,25 Punkte und bei Teilnehmenden um 0,19 Punkte höher als bei Nicht-Teilnehmenden.
- In Bezug auf die Verbundenheit mit Deutschland zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.

Formen der Integration bzw. des Hineinwirkens in die Gesellschaft bzw. in den Sozialraum

- Hinsichtlich der Integration in den Arbeitsmarkt (hier: Betrachtung von Erwerbslosigkeit) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten. Hierbei gilt es zu beachten, dass insgesamt lediglich eine geringe Anzahl der Befragten angegeben hat, erwerbslos zu sein (n=21) und somit keine sicheren Aussagen hinsichtlich etwaiger Gruppenunterschiede getroffen werden können.
- Bezüglich des Aufsuchens von geselligen/öffentlichen Orten mit guten Freund:innen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.²¹⁷
- Freiwillig Engagierte (81 %) und Teilnehmende (75 %) der KJA haben in den letzten zwölf Monaten häufiger als Nicht-Teilnehmende (53 %) mindestens ein öffentliches (kulturelles) Angebot (z. B. Sportstätten, öffentliche Bibliotheken) genutzt. Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte eine höhere Wahrscheinlichkeit, in den letzten zwölf Monaten mindestens eines der benannten Angebote in Anspruch genommen zu haben, als Nicht-Teilnehmende. Diese Wahrscheinlichkeit ist darüber hinaus für (ehemalige) Teilnehmende höher als für Nicht-Teilnehmende.
- Waren in Bezug auf das politische Informationsverhalten auf der deskriptiven Ebene noch Unterschiede in Abhängigkeit von der Stärke der Einbindung in die KJA festzustellen, zeigen sich unter Einbezug weiterer Effekte keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, Teilnehmenden und freiwillig Engagierten.
- Freiwillig Engagierte (95 %) und Teilnehmende (86 %) der KJA haben in den letzten zwölf Monaten häufiger als Nicht-Teilnehmende (79 %) mindestens eine politische Partizipationsform ausgeübt.

217 Es wird jedoch angenommen, dass sich dies zumindest teilweise auf die Art und Weise der hier gewählten Operationalisierung von geselligen/öffentlichen Orten zurückführen lässt (vgl. Kap. 11.5.4).

- Auch unter Kontrolle weiterer Effekte haben freiwillig Engagierte und Teilnehmende in den letzten zwölf Monaten im Durchschnitt eine größere Anzahl an politischen Partizipationsformen genutzt als Nicht-Teilnehmende: Freiwillig Engagierte haben im Durchschnitt 0,98 und Teilnehmende 0,46 politische Partizipationsformen mehr genutzt als Nicht-Teilnehmende. Der Effekt für den Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ist jedoch nicht signifikant.

12.3 Gesamtresümee zur empirischen Untersuchung

Mit der vorliegenden Untersuchung ist es erstmals gelungen, die KJA und ihre Potenziale feldübergreifend und auf der Grundlage einer breiten quantitativen Datenbasis in den Blick zu nehmen. Dabei wurde herausgestellt, dass sich junge Erwachsene, die aktuell bzw. in der Vergangenheit in Kontexte der KJA eingebunden sind/waren (Teilnehmende und freiwillig Engagierte), in Bezug auf eine Vielzahl von Indikatoren von denjenigen abheben, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen (Nicht-Teilnehmende). In einigen Bereichen heben sich freiwillig Engagierte der KJA darüber hinaus auch deutlich von bloßen Teilnehmenden der Angebote ab.

Ein besonderes Merkmal der Vorgehensweise dieser Untersuchung liegt darin, dass nicht ausschließlich aktuelle, sondern ebenfalls in der Vergangenheit liegende Aktivitäten in der KJA erfasst und somit betrachtet werden konnten. Aufgrund der Auswahl einer etwas älteren Untersuchungsgruppe (junge Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren) war es möglich, im Datenmaterial erste Hinweise darauf zu finden, wie sich die Lebenssituation bzw. der Lebensweg der Befragten – differenziert nach den betrachteten Vergleichsgruppen – im Erwachsenenalter entwickelt hat, um sich der Frage anzunähern, ob und inwieweit die Potenziale, die der KJA zugeschrieben werden, tatsächlich Spuren auf der individuellen Ebene ihrer Adressat:innen hinterlassen (haben). Positiv hervorzuheben ist darüber hinaus, dass die Möglichkeit bestand, eine „Referenzgruppe“ – die Nicht-Teilnehmenden – zu betrachten und mit Teilnehmenden und freiwillig Engagierten der KJA zu vergleichen. Ermöglicht wurde dieses Vorgehen durch eine Kooperation mit der Zusatzerhebung NRW⁺ der AID:A-Studie des DJI e. V.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung gilt es noch einmal zu betonen, dass sich die Kausalrichtung der aufgezeigten Befunde nicht empirisch aufklären lässt. Eine Prüfung der kausalen Richtung der Zusammenhänge hätte einer in diesem Rahmen nicht umsetzbaren experimentellen Untersuchungsanordnung unter Ausschluss anderer möglicher Einflüsse oder zumindest die Verwendung von Längsschnittdaten bedurft. Somit konnte im Rahmen der Untersuchung, durch das Aufzeigen von Zusammenhängen – unter Absicherung möglicher

Störgrößen – lediglich eine erste Annäherung an die Thematik erfolgen. Auch sei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass es kaum möglich ist, Ergebnisse gelungener Sozialisationsprozesse zweifelsfrei einem konkreten Kontext – wie z. B. der KJA – zuzuschreiben. Somit konnten in dieser Untersuchung lediglich Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen herausgestellt werden.

In der Gesamtschau deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass die KJA einen unter vielen begünstigenden Bausteinen hinsichtlich einer erfolgreichen Sozialisation (z. B. mit Blick auf die Ausbildung spezifischer Verhaltensweisen, Einstellungen, Kompetenzen und [biografische] Entscheidungen von Heranwachsenden) darstellt. Ebenfalls sei angemerkt, dass das hier genutzte Datenmaterial nur eingeschränkt auf die Untersuchungsziele des Forschungsvorhabens zugeschnitten ist und somit methodische Limitierungen hinsichtlich einer angemessenen und geeigneten empirischen Abbildung bzw. Operationalisierung der interessierenden Konstrukte bestehen (vgl. Kap. 11.5). Auch sei darauf verwiesen, dass tiefergehende Analysen mit Blick auf etwaige Unterschiede zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern der KJA aufgrund der zum Teil geringen Fallzahlen im Bereich der Teilnahme und des Engagements in den einzelnen Feldern nicht sinnvoll umsetzbar waren und dass der Bereich des Sports in der Gesamtbetrachtung eine herausgehobene Stellung einnimmt.

Die Autor:innen hoffen, dass die vorliegende empirische Untersuchung einen konstruktiven Beitrag zur empirischen Betrachtung der KJA in NRW leisten und Anreize für zukünftige Forschungsvorhaben geben kann.

Teil III

Schlussbetrachtung

13 Gesamtfazit und Ausblick

Im Rahmen des vorliegenden Buches wurden vier Potenziale der KJA – Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration – begrifflich erörtert, in aktuelle Diskurse eingebettet (Teil I) und im Rahmen einer empirischen Untersuchung auf Basis von Daten der AID:A-Zusatzerhebung NRW⁺ am Beispiel NRW analysiert (Teil II). Dabei wurde herausgearbeitet, dass junge Menschen, die an Angeboten der KJA teilnehmen/teilgenommen haben bzw. in ihren Kontexten freiwillig engagiert sind/waren, sich – mit Blick auf unterschiedliche Indikatoren zu den untersuchten Potenzialen der KJA – von denjenigen abheben, die keine Berührungspunkte zur KJA aufweisen. In einigen Bereichen unterscheiden sich (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA darüber hinaus deutlich von denjenigen, die lediglich an Angeboten teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Dies gilt in vielen – aber nicht allen – Fällen auch dann, wenn für anderweitige Einflüsse kontrolliert wird. Die herausgestellten Unterschiede zwischen den betrachteten Vergleichsgruppen sind (je nach betrachtetem Indikator) als gering bis mäßig ausgeprägt einzustufen. Bei einigen Indikatoren (z. B. der sozialen Kompetenz und der Selbstwirksamkeit) konnten – entgegen den Erwartungen – keine signifikanten Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden, (ehemaligen) Teilnehmenden und (ehemaligen) freiwillig Engagierten der KJA festgestellt werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dies zumindest teilweise auf methodische Restriktionen der Untersuchung zurückzuführen ist (vgl. hierzu Kap. 11.5).

In der Gesamtschau ist zu konstatieren, dass die Teilnahme und das freiwillige Engagement in der KJA auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse keinesfalls die größten oder gar einzigen Erklärungsfaktoren für eine erfolgreiche Sozialisation (z. B. mit Blick auf die Ausbildung spezifischer Verhaltensweisen, Einstellungen, Kompetenzen und [biografische] Entscheidungen von Heranwachsenden) darstellen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese als begünstigende Bausteine im Gesamtprozess des Aufwachsens wirken (können).

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse zu jedem der betrachteten Potenziale der KJA aus beiden Buchteilen zusammengeführt. Anschließend erfolgt ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven mit Blick auf die KJA.

13.1 Erkenntnisse zum Potenzial der Vergemeinschaftung

Das Leben in modernen Gesellschaften erfordert, neben Kompetenzen der individuellen Lebensführung und -bewältigung, auch solche des sozialen

Zusammenlebens und der Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. BJK 2002). Prozesse der Vergemeinschaftung, im Rahmen derer junge Menschen aus der Privatheit ihrer Familien hinaustreten und sich dem öffentlichen Raum zuwenden, stellen daher zentrale Kernherausforderungen des Jugendalters dar. Dabei hat die Einbindung in Gruppen nicht ausschließlich einen individuellen Nutzen für die Heranwachsenden, sondern kann gleichzeitig einen hohen sozialen Nutzen für das Gemeinwesen generieren (vgl. Kap. 3.1.4). Das Potenzial der Vergemeinschaftung der KJA besteht insbesondere darin, dass Kindern und Jugendlichen Räume und Angebote für (ungestörte) Gleichaltrigengeselligkeit, für Selbstinszenierungen und -erprobungen sowie zum Knüpfen von Kontakten und ersten Beziehungen zur Verfügung gestellt werden. Damit bietet sie Heranwachsenden nicht nur die Gelegenheiten und Räume zur Erfahrung von Gemeinschaft, sozialer Zugehörigkeit und Solidarität, sondern stellt gleichzeitig den notwendigen Raum zu ihrer Individuation und der Ablösung von der Familie bereit. Darüber hinaus kann die KJA ihren Adressat:innen Kompetenzen vermitteln, die sie zum Umgang mit anderen Gruppen und Gemeinschaften befähigen. Diesbezüglich wird angenommen, dass die in kleineren Gruppen erworbenen Kompetenzen zur Vergemeinschaftung junge Menschen auf die Mitwirkung in größeren Gemeinschaften bzw. Zusammenhängen (z. B. in der Kommune) vorbereitet. Aus präventiver Sicht wird der KJA zugesprochen, Kinder und Jugendliche vor den Einflüssen gesellschaftlich nicht erwünschter Gruppierungen zu schützen (vgl. Kap. 3.1.3). Im Konglomerat der betrachteten Potenziale nimmt die Vergemeinschaftung eine Art Basisfunktion ein, so ist sie nicht nur Grundlage für Prozesse der gesellschaftlichen Integration, sondern auch für die der Bildung und der Verantwortungsübernahme: Ohne den Wunsch nach einem gemeinsamen Handeln mit Gleichgesinnten wären die anderen Potenziale letztendlich obsolet.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Studie konnte mit Blick auf die Abbildung des Potenzials der Vergemeinschaftung auf der individuellen Ebene der Adressat:innen der KJA festgestellt werden, dass sich (ehemalige) Teilnehmende und (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA – auch unter Kontrolle anderer Effekte – im Durchschnitt häufiger pro Monat mit ihren guten Freund:innen treffen, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten (z. B. Sport, Musik, Theater) nachzugehen und durchschnittlich in einer geringfügig größeren Anzahl an Vereinen, Verbänden oder Gruppen aktiv sind als Nicht-Teilnehmende. Überdies haben (ehemalige) freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte – im Durchschnitt eine geringfügig größere Anzahl guter Freund:innen als (ehemalige) Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit²¹⁸ für (ehemalige) freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte –, eine größere Anzahl guter Freund:innen durch gemeinsame

218 Gemeint sind hier die sog. „geschätzten Wahrscheinlichkeiten“. Nähere methodische Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 11.4.2.

Freizeitaktivitäten kennengelernt zu haben, höher. Für (ehemalige) Teilnehmende ist diese Wahrscheinlichkeit zwar kleiner als für (ehemalige) freiwillig Engagierte, jedoch größer als für Nicht-Teilnehmende. Darüber hinaus ist für (ehemalige) freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte – die Wahrscheinlichkeit höher, schon einmal eine längere Zeit ohne die Eltern im Ausland verbracht zu haben als für Nicht-Teilnehmende.

13.2 Erkenntnisse zum Potenzial der Verantwortungsübernahme

Die Übernahme von Verantwortung durch einzelne Personen ist einerseits konstitutiv für ein demokratisches Gemeinwesen, andererseits können Heranwachsende durch sie die Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen (vgl. Rauschenbach 2010). In den Konzepten der KJA sind Formen der Beteiligung und Verantwortungsübernahme integrale Bestandteile. Das Potenzial der Verantwortungsübernahme der KJA besteht somit darin, dass Heranwachsenden besondere Rahmenbedingungen (u. a. Freiwilligkeit der Teilnahme, Selbstorganisation) und ein geschützter Raum zur sukzessiven Übernahme von Verantwortung bereitgestellt werden. Gleichzeitig ist KJA ohne das freiwillige Engagement von Vorständen, Gruppenleiter:innen u. ä. sowie ohne die Partizipation der Kinder und Jugendlichen selbst nicht denkbar. Zentrale Formen der Verantwortungsübernahme von Heranwachsenden in der KJA bilden zum einen die Partizipation und zum anderen das freiwillige Engagement. Die Verantwortungsübernahme übernimmt im Kontext der anderen Potenziale, die der KJA zugeschrieben werden, eine Art Scharnierfunktion: Sie ist ohne Bildung nicht möglich, gleichzeitig aber selbst Bildungsort. Darüber hinaus ist die Übernahme von Verantwortung für sich und andere wichtiges Element der Vergemeinschaftung und hält Organisationen zusammen. Auch für die gesellschaftliche Integration ist sie unabdingbar.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Studie konnte mit Blick auf die Abbildung des Potenzials der Verantwortungsübernahme auf der individuellen Ebene der Adressat:innen der KJA festgestellt werden, dass sich insbesondere (ehemalige) freiwillig Engagierte von den anderen betrachteten Vergleichsgruppen, d. h. von (ehemaligen) Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmende abheben: Sie haben im Durchschnitt – auch unter Kontrolle anderer Effekte – in geringfügig mehr Vereinen, Verbänden und Gruppen ein Amt bzw. eine verbindliche Aufgabe übernommen und sind durchschnittlich geringfügig häufiger dazu bereit, Verantwortung zu übernehmen. Zudem haben (ehemalige) freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte – eine höhere Wahrscheinlichkeit, in der Schule, in der Ausbildung, im Studium oder im Erwerbsleben eine verantwortungsvolle Aufgabe bzw. Tätigkeit übernommen zu haben als Nicht-Teilnehmende.

13.3 Erkenntnisse zum Potenzial der Bildung

Bildung – hier verstanden als aktiver Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt – bildet die Grundlage zur Bewältigung zentraler Aufgaben der persönlichen Entwicklung, der allgemeinen Lebensführung, der individuellen Selbstbestimmung sowie für gesellschaftliche und politische Teilhabe am Gemeinwesen. Das Potenzial der Bildung der KJA besteht insbesondere darin, dass ihre Organisationen und Einrichtungen Heranwachsenden außerhalb der Strukturen institutionalisierter Bildungsinstitutionen Ermöglichungsräume für informelle Bildungsprozesse bereitstellen, die in erster Linie in unmittelbaren, lebensweltnahen Settings stattfinden. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Lernen im Prozess (Learning by Doing) bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme. Damit ist das Potenzial der Bildung das Potenzial der KJA, das am ehesten auf der individuellen Ebene wirksam wird, obwohl es zugleich auch auf der gesellschaftlichen Ebene – z. B. für „das Bildungssystem“ – eine Rolle spielt. Für junge Menschen hat die Bedeutung von Bildungsaktivitäten im Freizeitbereich nach der Jahrtausendwende zugenommen (vgl. Hille u. a. 2013), was die Relevanz des Bildungspotenzials der KJA unterstreicht.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Studie konnte mit Blick auf die Abbildung des Potenzials der Bildung auf der individuellen Ebene der Adressat:innen der KJA festgestellt werden, dass sowohl (ehemalige) Teilnehmende als auch (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA – auch unter Kontrolle anderer Effekte – im Durchschnitt eine höhere Anzahl an Bildungsjahren sowie einen höheren Skalenwert auf der ISEI08-Skala zum sozioökonomischen Status aufweisen und durchschnittlich geringfügig häufiger pro Monat gemeinschaftlichen kulturellen Aktivitäten (Besuch von Theater, Kino- oder Konzertveranstaltungen) nachgehen als Nicht-Teilnehmende. Auch haben (ehemalige) freiwillig Engagierte im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden und (ehemaligen) Teilnehmenden – auch unter Kontrolle anderer Effekte – eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt zu haben. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit für (ehemalige) Teilnehmende höher als für Nicht-Teilnehmende.

13.4 Erkenntnisse zum Potenzial der Integration

Der Prozess der erfolgreichen sozialen Integration junger Menschen ist für das Funktionieren moderner Gesellschaften elementar. Er setzt neben Familie, Schule und Konsum auch Orte und Strukturen voraus, die diese Aufgabe ermöglichen. Hierin liegen zugleich der besondere Auftrag und Anspruch der KJA begründet, nämlich ein Ort der sozialen Integration und Demokratiebildung für alle Kinder und Jugendliche zu sein und gleichzeitig benachteiligte junge Menschen – etwa

aus bildungsfernen und armen Familien, Heranwachsende mit Behinderungen oder auch junge Geflüchtete – besonders zu fördern.

Das Potenzial der Integration der KJA besteht dabei darin, jungen Menschen einen Raum für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und das Einbringen eigener Interessen und Anliegen zu bieten, an dem Demokratie erlernt und erprobt werden kann, sodass sie persönliche Selbstwirksamkeit und gesellschaftlich-politische Handlungsfähigkeit erfahren. Im Zusammentreffen mit Gleichaltrigen haben Kinder und Jugendliche schließlich die Gelegenheit, sich mit den verschiedenen Lebenswelten, Normen und Werten sowie Problemlagen auseinanderzusetzen, stabile soziale Beziehungen aufzubauen und den Umgang mit gesellschaftlicher Diversität zu erlernen. Die Abrufung der Integrationspotenziale setzt jedoch eine sozialräumliche Weiterentwicklung der Angebotsstrukturen der KJA voraus, damit sie umfassende Aneignungsprozesse des sozialen Umfelds ermöglichen und eine Vorreiterrolle bei der Herstellung inklusiver Lernwelten sowie der Teilhabe in Richtung einer differenzierten Welt der Vielfalt spielen kann.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Studie konnte mit Blick auf die Abbildung des Potenzials der Integration auf der individuellen Ebene der Adressat:innen der KJA festgestellt werden, dass sowohl (ehemalige) Teilnehmende als auch (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA – auch unter Kontrolle anderer Effekte – autoritäre Einstellungen im Durchschnitt geringfügig stärker ablehnen und in den letzten zwölf Monaten im Durchschnitt eine geringfügig größere Anzahl an politischen Partizipationsformen genutzt haben als Nicht-Teilnehmende. Zudem haben (ehemalige) freiwillig Engagierte – auch unter Kontrolle anderer Effekte – eine höhere Wahrscheinlichkeit, in den letzten zwölf Monaten mindestens ein öffentliches (kulturelles) Angebot (z. B. Sportstätten, öffentliche Bibliotheken) in Anspruch genommen zu haben als Nicht-Teilnehmende. Diese Wahrscheinlichkeit ist darüber hinaus für (ehemalige) Teilnehmende höher als für Nicht-Teilnehmende. Zudem haben (ehemalige) freiwillig Engagierte der KJA – auch unter Kontrolle anderer Effekte – im Durchschnitt ein geringfügig höheres Vertrauen in andere Menschen als (ehemalige) Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende.

13.5 Weitergehende Forschungsperspektiven

Im ersten Teil dieses Buches wurden die Forschungsdesiderate mit Blick auf die Potenziale der KJA dargestellt (vgl. Kap. 7). Im zweiten Teil dieses Buches konnte sich einer empirischen Betrachtung der Potenziale der KJA auf der individuellen Ebene angenähert werden. Dabei konnten grundsätzlich Zusammenhänge zwischen dem Grad der Einbindung in die Kontexte der KJA und verschiedenen Indikatoren aus den Bereichen Vergemeinschaftung, Verantwortungsübernahme, Bildung und Integration herausgestellt werden. Die empirische Untersuchung

war jedoch mit einigen methodischen Herausforderungen behaftet (vgl. Kap. 11.5), sodass weitere empirische Forschungsvorhaben – z. B. auf der Grundlage einer eigenständigen Fragebogenerhebung – wünschenswert wären. Zudem wäre es geboten, ältere Untersuchungen zur Thematik mit gleichen Fragestellungen zu wiederholen, um Entwicklungstendenzen ablesen zu können. Insgesamt fehlen bisher Langzeitstudien zur Teilnahme bzw. zum freiwilligen Engagement in der KJA; allenfalls gibt es retrospektive Befragungen mit wenigen Beteiligten. Weiterhin ist auch zu wenig darüber bekannt, wie sich verschiedene Engagementstypen – auch hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen – unterscheiden. Da es immer wieder Hinweise darauf gibt, dass entsprechende Erfahrungen ausschlaggebend für eine Berufswahl sein können, sind solche Forschungen nicht nur für die Zukunft der sozialen und helfenden Berufe von Bedeutung.

Für den Bereich der offenen KJA wäre eine Betrachtung ihres Verhältnisses zu den Familien der Nutzer:innen von Interesse, speziell dort, wo die Eltern bereits selbst die Einrichtungen genutzt haben und ggf. die Fachkräfte schon aus einer anderen Rolle kennen. Wichtig wäre auch Forschung zur alltäglich gelebten Partizipation in den Einrichtungen. Auch das Thema des freiwilligen Engagements von Jugendlichen in der offenen KJA scheint noch zu wenig erforscht. Eine weitere Frage ist, ob und wie der Ansatz der akzeptierenden KJA noch Relevanz hat, insbesondere in der Auseinandersetzung mit rechtsorientierten und religiös-fundamentalistischen Gruppen. Außerdem gibt es keine aktuellen Daten über den Bestand selbstverwalteter Jugendzentren und ähnlicher Formen der reinen Selbstverwaltung in NRW und Deutschland. Auch Forschung zu deren Initiatoren und ihren Motiven, ggf. im Vergleich zur Jugendzentrumsbewegung der 1970er- und 1980er-Jahre, fehlt.

Für die verbandliche KJA dürften weiterhin Studien zur Vergemeinschaftung und Integration von Bedeutung sein: Wie werden aus Cliques verbandlich organisierte Gruppen? Welche Rolle spielen umgekehrt die sich in diesen Gruppen entwickelnden Freundschaften für die innerverbandliche Demokratie (Stichwort: Familiarisierung)? Welche Entwicklungsverläufe zeigen sich bei neu entstehenden Vereinen mit migrantischem Hintergrund und deren Einbindung in die Strukturen der Jugendhilfe?

Strukturell betrachtet ist wenig darüber bekannt, welche Bedeutung die Einrichtungen, Vereine und Verbände der KJA für ihre Sozialräume und Kommunen haben und welche Leistungen sie erbringen, indem sie Infrastruktur in Form von Räumen, Material und Personal zur Verfügung stellen. Auch zu ihrer Rolle als Knotenpunkte für Vernetzungsprozesse auf lokaler Ebene gibt es kaum Forschung. Ebenso fehlt es an Wissen zur Frage, inwieweit KJA die Attraktivität von Kommunen erhöhen und einer Abwanderung ihrer Zielgruppe entgegenwirken kann.

Darüber hinaus wären die Einflüsse und Auswirkungen von (neuen) politischen Bewegungen, wie „Fridays for Future“, wie auch der Corona-Pandemie auf die KJA, ihre Themen und ihre Akteure von Interesse.

14 Literaturverzeichnis

- Ahlrichs, Rolf (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Kantar (2020): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz.
- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2018): Teilhabe: ein zentraler Begriff für die Kinder- und Jugendhilfe und für eine offene und freie Gesellschaft. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin, https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Teilhabe_ein_zentraler_Begriff_f%C3%BCr_die_Kinder_und_Jugendhilfe.pdf, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019): Inklusion in der Jugendarbeit. 10 Jahre UN-BRK – ein Blick auf die Entwicklungen in der und Erwartungen an die Jugendarbeit. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin, https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2019/Inklusion_Jugendarbeit.pdf, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW (2021): Kulturelle Bildung in der Jugendarbeit, <https://www.kulturellebildung-nrw.de/fuer-jugendarbeit/kulturelle-bildung-in-der-jugendarbeit>, letzter Zugriff: 21.04.2021.
- Arnold, Nina/Fackelmann, Bettina/Graffius, Michael/Krüger, Frank/Talaska, Stefanie/Weißenfels, Tobias (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Politik und Gesellschaft, <http://library.fes.de/pdf-files/do/08234.pdf>, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Avenarius, Christine B. (2010): Starke und Schwache Beziehungen, in: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-111.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 14. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.
- [BBSR] Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2015): Engagement im Quartier. BBSR-Online-Publikation, Nr. 04/2015. Bonn, https://www.freiwilligenserver.de/fileadmin/user_upload/Studien/Engagement_im_Quartier_2015.pdf, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Begemann, Maik-Carsten (2016): Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendarbeit. Hindernisse und Lösungsvorschläge, in: unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, Jg. 68, H. 5, S. 214-223.
- Biehl, Heiko (2005): Parteimitglieder im Wandel. Partizipation und Repräsentation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bindel, Tim (2010): Informelles Lernen im selbstorganisierten Sport. Eine Studie zur sozialen Regulierung informeller Sportgruppen im Jugendalter, in: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267-279.

- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Streitschrift, in: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-173.
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München, https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/Stellungnahme_Inklusion_61212.pdf, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2017): Kinder- und Jugendarbeit stärken. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München, https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/BJK_Stellungnahme_KJA.pdf, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2011): Erster Engagementbericht. Für eine Kultur der Mitverantwortung. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 3. Auflage. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2016): Zweiter Engagementbericht. Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Dritter Engagementbericht. Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter. Berlin.
- Bockhorst, Hildegard (2018): Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit, in: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 713-735.
- Böhnisch, Lothar (2014): Jungen- und Mädchenräume in der Offenen Jugendarbeit, in: Arlt, Florian/Gregor, Klaus/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag, S. 11-26.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183-198.
- Brake, Anna (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität, in: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385-405.
- Braun, Sebastian/Hansen, Stefan (2010): Kompetenzerwerb zum und durch Bürgerengagement – eine Studie zur Gruppenhelfer-Ausbildung im Sport, in: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-244.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2015): Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“, in: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 289-302.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich/Brätigam, Michael (1990): Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Bröckling, Björn/Flösser, Gaby/Schmidt, Holger (2011): Besucherinnen- und Besucherstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit des Trägervereins der Evangelischen Offenen und Mobilen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e.V. in Bielefeld. Forschungsbericht. Dortmund, <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30435/1/Abschlussbericht.pdf>, letzter Zugriff: 18.03.2022.

- Budde, Jürgen/Heynoldt, Benjamin/Offen, Susanne (2016): Diversität und Inklusion. Forschungsmethodische und -methodologische Perspektiven am Beispiel Bildungslandschaften, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-130.
- Buhl, Monika/Kuhn, Hans Peter (2003): Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements, in: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-109.
- Burrmann, Ulrike/Mutz, Michael/Zender, Ursula (Hrsg.) (2015): Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport. Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmann, Mirja (2009): Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Die empirische Forschung 1998-2008. Ein kommentierter Überblick für die Praxis. Neuss: Landesjugendring NRW.
- Bütow, Birgit (2010): Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz. Weinheim: Juventa.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter M./Flaig, Berthold B. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Caster, Brigitte/Mergner, Ulrich (2016): „Strategien zur Inklusion“ – ein wissenschaftliches Weiterbildungskonzept zur Unterstützung von Perspektivveränderungen in professionellen Arbeitsfeldern. Beitrag zur Entwicklung und gesellschaftlichen Verallgemeinerung eines breiteren Verständnisses von Inklusion durch wissenschaftliche Weiterbildung, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-249.
- Cleff, Thomas (2015): Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, H. 1, S. 37-52.
- Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! München: Carl Hanser Verlag.
- Dannenbeck, Clemens (2016): Soziale Arbeit und Inklusion. Die Menschenrechtsprofession im Inklusionsdiskurs, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-61.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens, in: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 3, H. 2, S. 1-8, http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/inkl_02_09_dannenbeck_inklusion.pdf, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2011): Inklusion in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Ein Fortbildungsmodul, in: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-211.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.
- Deinet, Ulrich (2002): Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit – ein Beitrag zur Sozialraumdebatte, in: Neue Praxis, H. 3, S. 285-296.
- Deinet, Ulrich (2016): Offene Kinder- und Jugendarbeit mit Flüchtlingen: Herausforderung und Chance, in: deutsche jugend, Jg. 64, H. 4, S. 149-160.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Nüsen, Dirk/Schmidt, Holger (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deinet, Ulrich/Scholten, Lisa (2017): Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bewährt und verändert sich in der Flüchtlingsarbeit, in: Offene Jugendarbeit, H. 3, S. 6-12.
- Deinet, Ulrich/Scholten, Lisa (2019): Kinderstädte – temporäre Spiel- und Bildungsräume, in: deutsche jugend, Jg. 67, H. 6, S. 257-269.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin, https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_

- Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2017/Kinderreport_2017_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried (2016): Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation, in: Becker, Ulrike/Friedrichs, Henrike/von Gross, Friederike/Kaiser, Sabine (Hrsg.): Ent-Grenzes Heranwachsen. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-50.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2019): Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fördern, Zusammenhalt stärken. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- [DJI] Deutsches Jugendinstitut e.V. (2022a): AID:A 2019 Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten. Dritte Welle der integrierten DJI-Surveyforschung, <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida-2019.html>, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- [DJI] Deutsches Jugendinstitut e.V. (2022b): AID:A 2019 NRW', <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida-2019-nrw.html>, letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Drücker, Ansgar (2014): Diversität in der Jugendverbandsarbeit, in: Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Düsseldorf/Köln: IDA, S. 37-43.
- Dubiski, Judith (2012): Inklusives Kinder- und Jugendreisen in Nordrhein-Westfalen. Bericht zur Potenzialanalyse, ergänzte Version. Köln, https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/bericht_zur_potenzialanalyse_inklusion.pdf, letzter Zugriff: 14.06.2017.
- Dumann, Jörn (2010): Generationenübergreifende Angebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 58, H. 1, S. 20-25.
- Düx, Wiebken (1999): Das Ehrenamt im Jugendverband? Ein Forschungsbericht. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Macht Engagement schlau? Oder engagieren sich die Schlaunen?, in: Hessische Jugend, Jg. 57, H. 4, S. 10-12.
- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckert, Roland (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ellermann, Doris (2006): Jugendarbeit und Ganztagschule. Grundlagen und Wege zu einer Kooperation. Hamburg: Diplomica.
- Engels, Dietrich (2004): Armut, soziale Ausgrenzung und Teilhabe an Politik und Gesellschaft. Köln, https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/forschungsprojekt-a343-armut-soziale-ausgrenzung-und-teilhabe.pdf;jsessionid=D327F79D1000AEFFEC9633ABAF89EFE.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff: 19.03.2022.
- [Enquete-Kommission] Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.) (2002): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht. Opladen: Leske + Budrich.
- Epstein, Alf-Tomas (2015a): Interessegenese bei Engagierten in Jugendverbänden, in: Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 343-354.
- Epstein, Alf-Tomas (2015b): Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung, in: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 277-288.
- European Commission (Hrsg.) (2014): The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions, Luxembourg: Publications Office, <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=13031399-9fd4-11e5-8781-01aa75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>, letzter Zugriff: 19.03.2022.

- Faulde, Joachim (2007): Aktuelle Entwicklungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen, in: Bund der Deutschen Landjugend/Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugend im Ländlichen Raum/Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (Hrsg.): Landjugend(t)räume, Herausforderungen und Perspektiven für die Jugendarbeit im ländlichen Raum, S. 10-33.
- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2007): Realität und Reichweite von Jugendverbänden am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugend (aej), in: deutsche jugend, Jg. 55, H. 3, S. 101-111.
- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2008): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Ferchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fimpler, Tobias/Hannen, Philipp (2016): Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Corinna (2001): „Das gehört jetzt irgendwie zu mir“. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine explorative Studie am Beispiel der BUNDjugend. Dissertation, TU Chemnitz.
- [forsa] forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2017): Die offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsakteur. Berlin, https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht_Umfrage%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit_Forsa_Telekom-Stiftung.pdf, letzter Zugriff: 19.03.2022.
- Frey, Anke/Dubiski, Judith (2016): Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-285.
- Friedrich, Lena/Menzke, Detlef (2015): Familienbezug und Peerbezug in der Offenen Jugendarbeit, in: Kammerer, Bernd (Hrsg.): Was ist Offene Jugendarbeit? Materialien und Konzepte für die Jugendhilfeplanung. Nürnberg: emwe, S. 239-261.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2013): Potenziale und Wirkungsweisen von Ferien-Freizeitangeboten: Zwischen Bildungsanspruch und Spaß. Ergebnisse aus theoretischer und empirischer Sicht, in: deutsche jugend, Jg. 61, H. 1, S. 18-28.
- Funk, Heide/Marx, Birgit (2017): Inklusion und Jugendsozialarbeit, in: unsere Jugend, Jg. 69, H. 5, S. 194-202.
- Gadow, Tina/Pluto, Liane (2014): Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990, in: Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-192.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina (2012): Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen, in: Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue Survey. Weinheim/Basel: Beltz, S. 136-159.
- Ganzeboom, Harry B. G. (2010): A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme. Lisbon, [http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-\(paper\).pdf](http://www.harryganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-(paper).pdf), letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Gensicke, Thomas/Picot, Sibylle/Geiss, Sabine (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gille, Martina (2015): Sind junge Menschen heute vereinsmüde? Vereinsaktivitäten und Vereinsengagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2009 (AID:A I) und 2014/15 (AID:A II), in: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 46-50, https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Godewerth, Thelse (2006): Jugend und Politik, in: von Alemann, Ulrich/Morlok, Martin/Godewerth, Thelse (Hrsg.): Jugend und Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Beteiligung der Jugend. Baden-Baden: Nomos, S. 15-22.

- Golenia, Marion/Neuber, Nils (2010): Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein, in: Neuber, Nils (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-209.
- Granovetter, Mark S. (1973): *The Strength of Weak Ties*, in: *American Journal of Sociology*, Jg. 78, H. 6, S. 1360-1380.
- Granovetter, Mark S. (1995): *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. 2. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (2013) (Hrsg.): *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grunert, Cathleen (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen, Stefan (2008): *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, Stefan (2010): *Situationen und Kontexte des informellen Lernens in Vereinen – Ergebnisse einer empirischen Studie*, in: Neuber, Nils (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-226.
- Harring, Marius (2011): *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hrsg.) (2010): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haumann, Wilhelm (2014): *Motive des bürgerschaftlichen Engagements. Kernergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung durch das Institut für Demoskopie Allensbach im August 2013*, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94388/623395a6b3c03445ed1b1615927a3200/motive-des-buergerschaftlichen-engagements-data.pdf>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Häußling, Roger (2010): *Relationale Soziologie*, in: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-87.
- Herrmann, Cora/Boesefeldt, Ina/Meuche, Katrin (2016): *Jugendverbandliche Freizeiten unter der empirischen Lupe. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes des Jugendpfarramtes in der Nordkirche*, in: *punktum*, H. 2, S. 4-8.
- Hille, Adrian/Arnold, Annegret/Schupp, Jürgen (2013): *Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle*, in: *DIW Wochenbericht*, H. 40, S. 15-25.
- Hintz, Dieter/Pöppel, Karl G./Rekus, Jürgen (1993): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim/München: Juventa.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2008): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2009): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): *Forschungsfeld ‚Szenen‘ – zum Gegenstand der DoSE*, in: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-103.
- Hoenig, Kerstin (2019): *Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsvorlauf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein, Bettina (2017): *Das Ehrenamt. Empirie und Theorie des bürgerschaftlichen Engagements*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Jg. 67, H. 14-15, S. 36-41.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopmann, Benedikt (2017): *Inklusion in den Hilfen zur Erziehung – „Arbeiten Sie denn auch mit Behinderten?“*, in: *unsere Jugend*, Jg. 69, H. 5, S. 203-210.
- Horstmann, Martin (2013): *Studie zu ehrenamtlichen Tätigkeiten. Befragung von Ehrenamtlichen in evangelischen Kirchengemeinden*. Hannover, https://www.siekd.de/wp-content/uploads/2018/06/Ehrenamt_Kirchengemeinden-Horstmann.pdf, letzter Zugriff: 24.03.2022.

- Icking, Maria/Deinet, Ulrich (2017): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Prävention. Möglichkeiten und Grenzen. FGW-Studie, http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-06-Deinet-A1-komplett-Web.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- [IFS] Institut für Schulentwicklungsforschung (2014): Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Studie zur Situation freiwillig Mitarbeitender in der Dortmund Jugend- und Jugendarbeit. Dortmund, http://www.jugendring-do.de/file/download/AMIfv97jZX17_X7svG1XtH5UtG6yfk62SJeAQPhcFruULWWOJ2NjLE2SncZnK5LaZ5qrF7YIY0-nEMKGRR5I15xkTaFYm-N73Xe3JoZ0oJrSO8T1DQfL9NuAjUdHnISGEmam2wC9AzPX1VMo4pCHA2MuM7-Gx6WwrmHtPlwG57QBL1LC7Aks, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Ilg, Wolfgang/Heinzmann, Gottfried/Cares, Mike (Hrsg.) (2014): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart: Buch + Musik.
- Imbusch, Peter/Rucht, Dieter (2005): Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-71.
- Imbusch, Peter/Heitmeyer, Wilhelm (2012): Dynamiken gesellschaftlicher Integration und Desintegration, in: Imbusch, Peter/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Desintegrationsdynamiken. Integrationsmechanismen auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-25.
- [IPE] Evangelische Hochschule Nürnberg – Institut für Praxisforschung und Evaluation (2017): Gefragt. Studie der evangelischen Jugend Nürnberg zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden. Abschlussbericht. Nürnberg, https://www.ejn.de/wp-content/uploads/ejn_jugendstudie_abschlussbericht_final.pdf, zuletzt geprüft am 09.02.2022.
- Josties, Elke (2008): Szeneeorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri-Verlag.
- Kausmann, Corinna/Simonson, Julia/Hameister, Nicole (2017): Freiwilliges Engagement junger Menschen. Sonderauswertungen des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119820/b06feba2db2c77e0bff4a24662b20c70/freiwilliges-engagement-junger-menschen-data.pdf>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Keupp, Heiner (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kick, Karin/Noack, Christina (2011): Bedürfnisermittlung in der offenen Jugendarbeit mit Migranten, in: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Integrationspotenziale in kleinen Städten. Rekonstruktion der Interessensorientierungen von Zuwanderern. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 143-158.
- Kilb, Rainer (2009): 25 Jahre später... Wie ehemalige Jugendzentrumsbesucher heute ihre Erfahrungen und ihre Zeit als Besucher der Offenen Jugendarbeit einschätzen, in: deutsche jugend, Jg. 57, H. 7-8, S. 327-336.
- Klöver, Barbara/Straus, Florian (2005): Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie. IPP-Arbeitspapiere Nr. 4. München, http://www.ipp-muenchen.de/texte/ap_4.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Krafeld, Franz J. (2000): Akzeptierende Jugendarbeit – was ist gescheitert? Zum Umgang mit rechts-extremistischen Jugendlichen, in: Sozial Extra, Jg. 24, H. 9, S. 17-20.
- Krebs, Dagmar/Menold, Natalja (2014): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung, in: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 425-438.
- Kreher, Thomas (2008): Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit, in: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-123.
- Krönig, Franz K. (2016): Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-78.
- Kuger, Susanne/Pötter, Ulrich/Quellenberg, Holger (2021): Die AID:A 2019-Befragung: Vom Design zu den Daten, in: Kuger, Susanne/Walper, Sabine/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in

- Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Bielefeld: wbv, S. 135-138.
- Kuger, Susanne/Fischer, Andreas (2022): Über das Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen: Empirische Gssrundlagen, in: Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) (Hrsg.): 11. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Über das Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen und die Schwerpunkte der Kinder- und Jugendpolitik in der 17. Wahlperiode. Düsseldorf: NRW, S. 15-177.
- Kühn, Boris (2018): Kommunale Integrationspolitik. Eine Handreichung für die kommunale Praxis. Bonn: Brandt, <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/kommunal/14585.pdf>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Küpper, Beate/Möller, Kurt (2014): Rechtsextremismus und ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ – Terminologische Ausgangspunkte, empirische Befunde und Erklärungsansätze, in: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-46.
- Lehmann, Tobias/Mecklenburg, Katharina (2006): Jugendverbände als biografisch bedeutsame Lebensorte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Liebig, Reinhard (2016): Wirkungsorientierung und Kooperation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Düsseldorf, https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Expertise_Wirkungsorientierung_Liebig_2016.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Liebig, Reinhard/Schröder, Nina/Klapinski, Anna-Maria (2020): Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Sekundäranalyse zum Stand der Forschung der letzten zehn Jahre. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:due62-opus-21210>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Lindner, Werner (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aber: wie und wo und warum genau?, in: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-18.
- Lindner, Werner (2016): Wirkfaktoren und Wirkungen der Jugendarbeit, in: Jugendhilfe, Jg. 53, H. 5, S. 381-385.
- Linnert, Julius/Berg, Tanja (2016): Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung. Working Paper. Berlin, https://digital.zlb.de/viewer/api/v1/records/16265568/files/images/PT_publication_2016-12-20_web.pdf/full.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Linßer, Janine (2011): Bildung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. Qualitative Interviews mit Leitungskräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten, in: QUEM-Report, H. 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.-23. April 1999. Berlin, S. 65-91.
- [LJR NRW] Landesjugendring NRW e. V. (2010): Wirksamkeitsdialog Jugendverbandsarbeit – eine Zwischenbilanz. Neuss, https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2019/06/LJR_Wirksamkeitsdialog_Zwischenbilanz_Web.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Ludwig, Katja (2016): Jugend in der Peripherie. Zur Rekonstruktion jugendlicher Handlungsräume in einer schrumpfenden ländlichen Region am Fallbeispiel Melanie, in: Makrinus, Livia/Otremba, Katrin M./Rennert, Christian/Stoeck, Janine (Hrsg.): (De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-201.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig/Coelen, Thomas/Ecarius, Jutta/Gusinde, Frank (2013): Absolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben. Bielefeld: wbv.
- Mayrhofer, Hemma (2015): Möglichkeiten und Grenzen von Wirkungsforschung in der Offenen Jugendarbeit, in: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.): Offene Jugendarbeit in der Steiermark. 30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 249-257.
- Metzger, Stefan (2018): Das Spiel um Anerkennung. Vereine mit Türkeibezug im Berliner Amateurfußball. Wiesbaden: Springer VS.

- Meyer, Thomas (2016): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. Eine Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg. Stuttgart, https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Expertise_Inklusion_KJA_BW_2016.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- [MKFFI NRW] Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2022a): Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, <https://www.mkffi.nrw/offene-kinder-und-jugendarbeit-nordrhein-westfalen>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- [MKFFI NRW] Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2022b): Jugendverbandsarbeit in Nordrhein-Westfalen, <https://www.mkffi.nrw/jugendverbandsarbeit-nordrhein-westfalen>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- [MKFFI NRW] Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2022c): Kulturelle Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, <https://www.mkffi.nrw/kulturelle-jugendarbeit-nordrhein-westfalen>, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [mpfs] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021): *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Mühlmann, Thomas/Pothmann, Jens (2019): Statistik der Kinder- und Jugendarbeit – Potenziale noch nicht ausgeschöpft, in: *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*, Jg. 22, H. 1, S. 1-8.
- Müller, Carl W./Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (1964): *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Müller, Doreen/Tesch-Römer, Clemens (2017): Früheres Engagement und Engagementbereitschaft, in: Simonson, Julia/Vogel, Claudia/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-178.
- Neuber, Nils (Hrsg.) (2010): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuber, Nils (2016): *Alltagsbildung im Sport? Perspektiven für die sportpädagogische Bildungsforschung*. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik am 26.05.2016. Frankfurt/Main.
- Neuber, Nils/Wienkamp, Florian (2010): Informelles Lernen im Schulsport – eine Studie zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern, in: Neuber, Nils (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-187.
- Nierobisch, Kira (2016): *Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.) (2014): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ostermeier, Marion/Blossfeld, Hans-Peter (1998): Wohneigentum und Ehescheidung. Eine Längsschnittanalyse über den Einfluß gekauften und geerbten Wohneigentums auf den Prozeß der Ehescheidung, in: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, Jg. 23, H. 1, S. 39-54.
- Otremba, Katrin/Yildiz, Miriam/Zitzmann, Thomas (2011): *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Interkulturelle Öffnung in der verbandlichen Jugendarbeit – Stand, Möglichkeiten und Hindernisse der Realisierung“*. Köln/München, https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/aktuell/termine/f01/fhkoeln_dji_abschlussbericht_vielfalt.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (2016): Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-14.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion, in: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München: Juventa, S. 35-62.
- Peucker, Christian (2010): Mut zur interkulturellen Öffnung!? Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Jugendverbänden, in: deutsche Jugend, Jg. 58, H. 12, S. 531-539.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2019): Status Quo Jugendringe. Bundesweite empirische Befunde zu Situation und Perspektiven. München, <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28134-status-quo-jugendringe.html>, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Platte, Andrea (2016): Inklusive Bildung – forschende und gestaltende Zugänge, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-170.
- Pluto, Liane/van Santen, Eric (2019): Freiwilliges Engagement in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Schattendasein eines weitverbreiteten Phänomens. Ursachen, Folgen und Handlungsbedarf, in: deutsche Jugend, Jg. 67, H. 7-8, S. 305-312.
- Pörnbacher, Ulrike (2007): Integration als Aufgabe der Offenen Jugendarbeit – eine wissenssoziologische Betrachtung, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 5, H. 1, S. 70-85.
- Putnam, Robert D. (2002): Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA, in: Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht. Opladen: Leske + Budrich, S. 257-271.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.) (2017): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung. Essen, https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_ABSCHLUSSBERICHT_08_WEB.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, H. 4, S. 439-453.
- Rauschenbach, Thomas (2015a): Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 13, H. 2, S. 125-133.
- Rauschenbach, Thomas (2015b): Neue Bildungsallianzen. Eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit, in: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.): Offene Jugendarbeit in der Steiermark. 30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 239-246.
- Rauschenbach, Thomas (2018): Kinder- und Jugendarbeit 2016 – Potenziale erkennen, Zukunft gestalten, in: Rauschenbach, Thomas/von der Gathen-Huy, Julia/Gosse, Katharina/Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit. Potenziale Erkennen. Zukunft Gestalten. Dortmund, S. 15-29, https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Potenziale_Erkennen_Zukunft_Gestalten_-_Sammelband_zum_Fachkongress_KJA_2016.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-29.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Dortmund/Frankfurt am Main/Landshut/München, https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Expertise_Kinder-u-Jugendarbeit-in-BW_2010.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Reichwein, Susanne/Freund, Thomas (1992): Jugend im Verband. Karrieren, Action, Lebenshilfe. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, Heinz (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg, https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/2797/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band10.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Riekman, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

- Rosenbaum, Dennis/Stewen, Isabell (2014): Aufsuchende Jugendarbeit mit rechtsextrem und menschenfeindlich orientierten Cliques im urbanen Raum, in: Baer, Silke/Möller, Kurt/ Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen: Barbara Budrich, S. 209-222.
- Ruhe, Daniela/Simon, Titus (2009): Rechtsextremismus in den ländlichen Räumen. Befunde und Handlungsanforderungen an die Jugendverbandsarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 57, H. 9, S. 380-386.
- Sass, Erich (2014): Bildungslandschaften von unten – Die Kinder- und Jugendarbeit gestaltet lokale Bildungsnetzwerke, in: Heinrich, Dörthe/Stötzel, Janina (Hrsg.): Ganztag im Bildungsnetzwerk. Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Münster, S. 75-79.
- Sass, Erich (2015): Bildung(s)gestalten. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familienbildung auf dem Weg zu Bildungslandschaften von unten. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildung(s)gestalten“ – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. Dortmund, https://anneliese-brost-stiftung.de/wp-content/uploads/BILDUNGSGESTALTEN_Bericht_wiss.-Begleitung-Gesamtbericht.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Sauer, Karin E. (2014): Inklusion aus jugendkultureller Perspektive. Wege der Kommunikation in Musikprojekten von Jugendlichen verschiedener Herkunft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Herbolzheim: Centaurus.
- Schäfer, Stefan (2016): Wirksamkeit und Plausibilität. Argumente zur Plausibilisierung der Relevanz Offener Kinder- und Jugendarbeit im kommunalpolitischen Legitimationsdiskurs, in: deutsche jugend, Jg. 64., H. 10, S. 433-442.
- Schäfer, Arne/Möller, Renate/Schneid, Theo (2019): Kids in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 67, H. 7-8, S. 295-304.
- Scheitz, Irina/Schnell, Philipp/Nik Nafs, Caroline/Güngör, Kenan/Riffer, Florian (2016): Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen. Wien, https://www.politik-lernen.at/dl/oMqLJKJKomkNjQx4KJK/Studie_Jugend_OJA_Wien2016_Endfassung_min_pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Schmidt, Holger (Hrsg.) (2011a): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Holger (2011b): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse, in: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-127.
- Schmidt, Holger (2013): Normdurchsetzung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 61, H. 9, S. 371-379.
- Schmidt, Holger (2014): „Das Gesetz bin ich. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Peter/Heyder, Aribert (2000): Wer neigt eher zu autoritärer Einstellung und Ethnozentrismus, die Ost- oder die Westdeutschen? – Eine Analyse mit Strukturgleichungsmodellen, https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/Blickpunkt/5/schmihey.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Schröder, Achim (2016): Wir brauchen eine differenzierte Herangehensweise an Zielgruppen, um Zugänge zu politischer Bildung zu schaffen, in: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeit. Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung. Essen, S. 35-39, https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Schulz, Marc (2010): Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, Marc (2013): Was machen Jugendliche in und mit der Jugendarbeit? Jugendliche Akteurinnen und Akteure und ihre Performances, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-60.

- Schwager, Michael (2016): Die Gesamtschule Köln-Holweide. Zum Umgang mit Migration und Armut unter dem Gesichtspunkt einer Orientierung an Inklusion, in: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-188.
- Schwanitz, Tim (2016): Als Anfänger in der Offenen Jugendarbeit – von der Langeweile zur Bildungsassistenz, in: deutsche jugend, Jg. 64, H. 7-8, S. 297-304.
- Seckinger, Mike (2014): Jugendzentren als Orte der Inklusion. Ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung, in: PJW info, H. 1, S. 6-7.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Erich (2016a): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2016b): Jugendzentren und informelles Lernen, in: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 460-474.
- Shaw, Stefan/Volz, Ute (2017): Was ist Wirkung? München, <https://www.eleven.ngo/de/blog/what-is-impact>, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Simonson, Julia/Vogel, Claudia/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2017): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Wiesbaden: Springer VS.
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Karnick, Nora/Arriagada, Céline/Hagen, Christine/Hameister, Nicole/Huxhold, Oliver/Tesch-Römer, Clemens (2021): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019), https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Publicationen/5_Freiwilligensurvey_FWS_2019_-_BF.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2022): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden: Springer VS.
- Skurnog, Magdalena/Krimmer, Holger (2017): Feldvermessung: Was die einzelnen Sektoren in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Altenhilfe leisten. Eine Sekundäranalyse. Berlin, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BST_Feldstudie_FINAL_mit_Titelblatt.pdf, letzter Zugriff: 21.03.2022.
- Soeffner, Hans-Georg/Zifonun, Darius (2005): Integration – eine wissenssoziologische Skizze, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 391-407.
- Speck, Karsten (2010): Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen, in: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-90.
- Spindler, Susanne (2011): Im Spannungsfeld von Differenz und Ungleichheit: Diversity in der Jugendarbeit, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-143.
- Spitzer, Manfred (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Sportjugend im Landessportbund NRW e.V. (2019) (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit im Sport! Richtlinien der Sportjugend NRW zur Förderung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes NRW, https://www.sportjugend.nrw/fileadmin/sportjugend/media/KJP/1_Richtlinien_zur_Foerderung_der_Kinderund_Jugendarbeit.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Sportjugend NRW (2022): Zahlen, Daten & Fakten, <https://www.sportjugend.nrw/sportjugend-nrw/zahlen-daten-fakten>, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- [Stadt Nürnberg] Stadt Nürnberg – Referat für Jugend, Familie und Soziales (2016): Alltagsbildung für Flüchtlinge. Arbeitsbericht der Projektgruppe. Februar-Juli 2016. Nürnberg, https://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/sonstige_downloads/alltagsbildung_abschlussbericht.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Stegbauer, Christian (2010): Weak and Strong Ties. Freundschaft aus netzwerktheoretischer Perspektive, in: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-119.
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): Bildung – Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit, in: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster: Votum, S. 19-59.

- Sturzenhecker, Benedikt (2007a): Kinder- und Jugendarbeit ist erfolgreich, in: FORUM für Kinder und Jugendarbeit, Jg. 23, H. 1, S. 18-23, <https://docplayer.org/27556613-Von-benedikt-sturzenhecker.html>, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Sturzenhecker, Benedikt (2007b): „Wir werden ernst genommen“: Partizipation in Jugendvertretungen im Nordelbischen Jugendwerk – Interpretationen von drei Gruppendiskussionen, in: Corsa, Mike (Hrsg.): Praxisentwurf im Jugendverband: Prozesse, Projekte, Module. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 139-162.
- Sturzenhecker, Benedikt (2012/2013): Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinderjugendarbeit>, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Sturzenhecker, Benedikt (2014): Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit, in: Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-236.
- Sturzenhecker, Benedikt (2016a): Die Zukunft der Jugendverbände. Werkstätten der Demokratie. <https://www.bjv.de/service/juna/jugendverbaende-im-wandel.html>, zuletzt geprüft am 22.03.2022.
- Sturzenhecker, Benedikt (2016b): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-115.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2016): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit, in: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 693-712.
- Syugusch, Ralf/Herrmann, Christian (2010): Formelle Bildung im Kinder- und Jugendsport, in: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-266.
- Textor, Martin R. (2012): Familie – zentraler Ort der Alltagsbildung, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/2241>, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Thimmel, Andreas/Riif, Katrin (2011): Interkulturelle Öffnung von Jugendverbandsarbeit – Dimensionen eines Modernisierungsprozesses, in: Landesjugendring NRW e.V. – Projekt Ö (Hrsg.): Integration durch Partizipation. Abschlussbericht des Projekt Ö zur Interkulturellen Öffnung von Jugendringen und Jugendverbänden in NRW. Neuss, S. 12-23, <http://docplayer.org/21995969-Integration-durch-partizipation-abschlussbericht-des-projekt-oe-zur-interkulturellen-offnung-von-jugendringen-und-jugendverbaenden-in-nrw.html>, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Thimmel, Andreas/Bruhns, Kirsten (2013): Perspektiven Interkultureller Öffnung in der Jugendverbandsarbeit, in: Drücker, Ansgar (Hrsg.): Die interkulturelle Öffnung der Jugendverbandsarbeit. Bestandsaufnahme und Erfahrungen aus Projekten. Düsseldorf: IDA, S. 33-38.
- Thole, Werner (1991): Familie – Szene – Jugendhaus. Alltag und Subjektivität einer Jugendclique. Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Thole, Werner/Züchner, Ivo/Stuckert, Marina/Müller, Roy/Rauschkolb, Jacqueline (2017): „... auf jeden Fall anders als Schule und [...] viel entspannter“. Bildungsprozesse in kulturell-ästhetischen Projekten (JuArt), in: Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung. Essen, S 20-30, https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_ABSCHLUSSBERICHT_08_WEB.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- [TMBJS] Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2016): Qualitätsstandards für die Beteiligung von jungen Menschen in der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit sowie in Kommunen. Erfurt, https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/Qualitaetsstandards_Beteiligung_in_Jugendarbeit_WEB.pdf, letzter Zugriff: 22.03.2022.
- Transferstelle politische Bildung (Hrsg.) (2016): (2016): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeit. Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung. Essen,

- https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Treibel, Annette (2008): Migration, in: Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-317.
- Ulbrich-Herrmann, Matthias (2014): Autoritäre Einstellungen. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS), <https://zis.gesis.org/skala/Ulbrich-Herrmann-Autorit%C3%A4re-Einstellungen>, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Valentin, Katrin (2019): Talentförderung in der Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 67, H. 12, S. 530-539.
- [vbw] Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten des Aktionsrats Bildung. Waxmann: Münster, https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2020/Downloads/ARB_Gutachten_Bildung-zu-demokratischer-Kompetenz_2020.pdf, letzter Zugriff: 17.03.2022.
- Voigts, Gunda (2012): Inklusion als handlungsleitendes Ziel der Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 60, H. 4, S. 166-172.
- Voigts, Gunda (2013): Finanzierung außerschulischer Jugendbildung, in: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 157-172.
- Voigts, Gunda (2014): Projekt „Auftrag Inklusion: Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“. Standortbestimmung und Inklusions-Check, in: deutsche jugend, Jg. 62, H. 11, S. 469-476.
- Voigts, Gunda (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen: Barbara Budrich
- Voigts, Gunda (2019): Inklusive Gestaltungsstrategien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 67, H. 7-8, S. 331-338.
- von der Gathen-Huy, Julia/Löser, Diana/Sass, Erich (2019): Potenzialen auf der Spur. Ein Forschungsansatz zu den individuellen und gesellschaftlichen Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Jg. 67, H. 1, S. 27-38.
- von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (2016): Wirtschaft und Gesellschaft. Max Weber-Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weichbrodt, Michael (2014): Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Venerdat, <https://d-nb.info/1137265426/34>, letzter Zugriff: 23.03.2022.
- Weingardt, Martin/Ilg, Wolfgang (2007): Jugendverbandsarbeit: Starke Lebensräume – schwache Übergänge. Resümee und Ausblick, in: Ilg, Wolfgang/Weingardt, Martin (Hrsg.): Übergänge in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Empirische Studien zu den Nahtstellen von Jugendarbeit, Schule und Freizeit. Weinheim/München: Juventa, S. 215-229.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Westle, Bettina (2006): Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum, in: Roller, Edeltraud/Brettschneider, Frank/van Deth, Jan W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-240.
- Wiechmann, Peer (2014): Hako_reJu: Ein Handlungskonzept für die Offene Jugendarbeit mit rechtsextrem gefährdeten und orientierten Jugendlichen im ländlichen Raum Ostdeutschlands, in: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen: Barbara Budrich, S. 189-206.
- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Woelfel, Joseph/Haller, Archibald O. (1971): Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process, in: American Sociological Review, Jg. 36, H. 1, S. 74-87.
- Züll, Cornelia (2015). Berufscodierung. GESIS Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). Mannheim, https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Berufscodierung_Zuell_08102015_1.1.pdf, letzter Zugriff: 23.03.2022.

Anhang I: Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anzahl guter Freund:innen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	139
Tabelle 2:	Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen pro Monat, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachzugehen (z. B. Sport, Musik, Theater) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	154
Tabelle 3:	Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	157
Tabelle 4:	Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt/eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	175
Tabelle 5:	Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	178
Tabelle 6:	Anzahl der Bildungsjahre (nach Ostermeier/ Blossfeld 1998) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	186
Tabelle 7:	Sozioökonomischer Status (nach ISEI08) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	189
Tabelle 8:	Häufigkeit von Kino-, Theater- oder Konzertbesuchen pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	198
Tabelle 9:	Vertrauen in andere Menschen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	207
Tabelle 10:	Ablehnung autoritärer Einstellungen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	213

Tabelle 11:	Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA (lineare Regression, unstandardisierte Koeffizienten)	225
Tabelle 12:	Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach Feldern	234
Tabelle 13:	Indikatoren für den Bereich der Vergemeinschaftung	234
Tabelle 14:	Indikatoren für den Bereich der Verantwortungsübernahme	235
Tabelle 15:	Indikatoren für den Bereich der Bildung	235
Tabelle 16:	Indikatoren für den Bereich der Integration	236
Tabelle 17:	Gebildete Indizes	238

Anhang II: Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit	27
Abbildung 2:	Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach Feldern	127
Abbildung 3:	Teilnahme bzw. Engagement in der KJA nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss	130
Abbildung 4:	Soziodemografische Merkmale der freiwillig Engagierten	133
Abbildung 5:	Erfahrungen im jetzigen oder früheren freiwilligen Engagement in der KJA	134
Abbildung 6:	Mittelwerte: Anzahl guter Freund:innen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	138
Abbildung 7:	Gute Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	141
Abbildung 8:	Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Anzahl guter Freund:innen, die durch gemeinsame Freizeitaktivitäten kennengelernt wurden, nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen	142
Abbildung 9:	Bekannte Personen, die um Hilfe bei einem Umzug gefragt werden können, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	148
Abbildung 10:	Häufigkeit des Treffens mit guten Freund:innen, um gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachzugehen (z. B. Sport, Musik, Theater), nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	152
Abbildung 11:	Aktivität in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	156
Abbildung 12:	Mittelwerte: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen einer Aktivität nachgegangen wird, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	156
Abbildung 13:	Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne Eltern nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	161
Abbildung 14:	Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Realisierung eines längeren Auslandsaufenthalts ohne Eltern nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen	162

Abbildung 15: Freiwillige Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben (mindestens in einem der genannten Bereiche) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	166
Abbildung 16: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die freiwillige Verantwortungsübernahme in Schule, Ausbildung, Studium oder Erwerbsleben (mindestens in einem der genannten Bereiche) nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen	167
Abbildung 17: Ausübung einer Vorgesetztenfunktion bei bisheriger Erwerbstätigkeit nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	169
Abbildung 18: Übernahme eines Amtes/einer verbindlichen Aufgabe in mindestens einem Verein, Verband oder einer Gruppe nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	173
Abbildung 19: Mittelwerte: Anzahl an Vereinen, Verbänden und Gruppen, in denen ein Amt/eine verbindliche Aufgabe übernommen wurde, nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	174
Abbildung 20: Mittelwertindex: Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	177
Abbildung 21: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	182
Abbildung 22: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für unterschiedliche Schulabschlüsse nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen	183
Abbildung 23: Mittelwerte: Anzahl der Bildungsjahre (nach Ostermeier/Blossfeld 1998) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	185
Abbildung 24: Mittelwerte: Sozioökonomischer Status (nach ISEI08) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	188
Abbildung 25: Realisierung eines Auslandsaufenthalts zu Bildungszwecken (Schul-, Ausbildungs- oder Studienaufenthalte, Praktika oder Sprachkurse) nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	193
Abbildung 26: Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten des Arbeitgebers nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	195

Abbildung 27: Mittelwerte: Kino-, Theater- oder Konzertbesuche pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	197
Abbildung 28: Aktivität in Gesangsverein, Musikverein, Theatergruppe o. ä. nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	200
Abbildung 29: Mittelwerte: Vertrauen in andere Menschen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	206
Abbildung 30: Mittelwerte: Politisches Interesse nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	210
Abbildung 31: Mittelwertindex: Ablehnung autoritärer Einstellungen nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	212
Abbildung 32: Nutzung von mindestens einem von fünf (kulturellen) öffentlichen Angeboten (z. B. Sportstätten, öffentliche Bibliotheken) in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	218
Abbildung 33: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für die Nutzung öffentlicher (kultureller) Angebote nach statistischer Kontrolle relevanter Variablen	219
Abbildung 34: Häufigkeit des politischen Informierens pro Monat nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	220
Abbildung 35: Politische Partizipation in mindestens einer von elf Formen (z. B. sich an Wahlen beteiligen, Mitarbeit in einer Bürgerinitiative, Beteiligung an einer Unterschriftensammlung etc.) in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	223
Abbildung 36: Mittelwerte: Anzahl ausgeübter politischer Partizipationsformen in den letzten zwölf Monaten nach Teilnahme bzw. Engagement in der KJA	224
Abbildung 37: Soziodemografische Merkmale der Befragten	231

Anhang III: Tabellenband (digital)

Den ausführlichen digitalen Tabellenband finden Sie als Online-Material auf der Homepage www.beltz.de. Rufen Sie die Produktseite des Titels „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit“ auf und gehen Sie dann in den Teil „Online-Materialie“.

https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/48794-potenziale-der-kinder-und-jugendarbeit.html

Anhang IV: Zitatsammlung aus qualitativen Interviews (digital)

Eine Sammlung von Zitaten aus den im Rahmen des Forschungsprojekts geführten qualitativen Interviews mit Akteuren aus der Fachpraxis der Kinder- und Jugendarbeit steht zum Download bereit:

https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/48794-potenziale-der-kinder-und-jugendarbeit.html

Oder Sie gehen auf www.beltz.de, rufen die Produktseite des Titels „Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit“ auf und gehen dann in den Teil „Online-Materialie“.