
COVID-19 – JUGENDARBEIT - ERLEBNISPÄDAGOGIK

Potenziale einer pädagogischen Arbeitsform

Erstprüfer*in: Prof. Dr. Thomas Markert

Zweitprüfer*in: Vera Taube

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0580-4

Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Jugend.....	5
2.1 Lebensphase Jugend.....	6
2.1.1 Historische Entwicklung	6
2.1.2 Faktoren für die Ausdehnung der Jugendphase	8
2.2 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzbildung	10
2.3 Bedeutung von Peergroups	14
2.4 Bedeutung von Bildungsinstitutionen als Sozialisationsinstanz.....	14
2.5 Bedeutung von Freizeit und Konsum	15
2.6 Bedeutung der Partizipation	16
2.7 Probleme bei Entwicklungsaufgaben	17
3. Forschungsdiskussion: Jugend zu Zeiten der Covid-19 Pandemie	18
3.1 Bildungseinrichtungen während der Pandemie	21
3.2 Beteiligungsmöglichkeiten während der Pandemie	22
3.3 Wohlbefinden von Jugendlichen während der Pandemie	24
4. Jugendarbeit.....	30
4.1 Projekte als Handlungsform	30
4.2 Jugendarbeit während Corona	31
5. Erlebnispädagogik	34
5.1 Wurzeln der Erlebnispädagogik.....	34
5.2 Bildungspotenziale der Erlebnispädagogik.....	35
5.3 Die Verfallserscheinungen und Gegenmaßnahmen.....	37
5.4 Erlebnispädagogik-Potenziale einer pädagogischen Form.....	37
6. Fazit	42
7. Quellenverzeichnis	45

1. Einleitung

Seit dem 16.03.2020 befindet sich Deutschland in einer Situation, die für den Staat unvorhersehbare wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Folgen mit sich bringt. Schien der Ausbruch des Corona-Virus in der Millionenmetropole Wuhan zum Ende des Jahres 2019 noch fern zu sein, breitete sich die Pandemie in einem rasanten Tempo weltweit aus und brachte starke Einschränkungen des öffentlichen Lebens mit sich. Das volle Ausmaß der Folgen der Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie ist auch heute noch nicht absehbar. Noch immer unterliegen Einrichtungen des öffentlichen Lebens strikten Regeln, schwanken je nach Inzidenzwerten in einem Wechselzustand zwischen Schließung und Öffnung. Das hat weitreichende Folgen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: Kulturschaffende Orte wie Museen, Clubs und Theater durften nicht oder nur unter strengen Auflagen öffnen, der Vereinssport wurde eingestellt, Bildungseinrichtungen waren gezwungen auf digitale Angebote umzustellen.¹ Während Schüler*innen und Studierende sich mit einer erhöhten Bildschirmzeit und mangelnden Sozialkontakten konfrontiert sahen, standen Lehrende vor den Herausforderungen einer zu langen vernachlässigten Digitalisierung. Die durch die Pandemie verursachten abrupten Veränderungen der alltäglichen Lebenswelt können für Kinder und Jugendliche ein kritisches Lebensereignis darstellen, welche im schlimmsten Fall zu psychischen Problemen führen kann. Quarantäne, fehlende soziale Kontakte, mangelnder Ausgleich durch Sport oder Hobbies und Mitschüler*innen oder Kommiliton*innen nur noch im digitalen Raum begegnen zu können, kann zu Isolationsgefühlen und Angst, akuten Belastungsreaktionen, Anpassungsstörungen und Trauer führen. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, die Auswirkungen der Maßnahmen durch die Covid-19 Pandemie auf junge Menschen zu erläutern. Jugendliche und junge Menschen stehen vor einigen entwicklungsbedingten Herausforderungen, wie zum Beispiel dem Erwerb sozialer Kompetenzen und der Absolvierung von Qualifikationen, welche durch die Pandemie erschwert wurden.

Beginnend wird die Lebensphase Jugend vorgestellt, angefangen mit der historischen Entwicklung des Jugendbegriffes, relevante Bereiche und wie sie unter „Normalbedingungen“ ablaufen und welchen Herausforderungen und Entwicklungsschritten sie gegenüberstehen. Anschließend wird aufgezeigt, wie sich die Covid-19 Pandemie auf die Jugendphase auswirkt und welche Folgen diese bisher mit sich gebracht hat. Denn auch wenn eine Covid-19 Erkrankung bei Jugendlichen und jungen Menschen meist einen asymptomatischen oder milden Verlauf annimmt, ist die psychische Gesundheit während der Pandemie gefährdet. Diese Auswirkungen und Folgen auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen werden anhand von Studien dargestellt. Unterstützende und helfende Strukturen und Einrichtungen der Jugendarbeit waren ebenfalls von den

¹ Die meisten dieser Einschränkungen sind seit dem Sommer 2021 vorerst aufgehoben

pandemiebedingten Einschränkungen betroffen und standen einer Neustrukturierung und Anpassung gegenüber. Wie dies gelungen ist und was es dort zu beachten gab, wird anhand eines Beispiels über einen Bildungsträger aus Hamburg verdeutlicht. Kurt Hahn, Begründer der Erlebnispädagogik, beobachtete seiner Zeit eine Reihe von Verfallserscheinungen der Gesellschaft, deren Symptome teilweise auf die Situation, die für die Heranwachsenden durch die Pandemie entstanden ist, übertragbar sind. Dazu entwickelte er Maßnahmen, die er den Problemen entgensetzte.

Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit soll geprüft werden, ob die Erlebnispädagogik eine geeignete Handlungsform ist, um Kompetenzen, die während der Pandemie nicht ausreichend ausgebildet werden konnten, zu entwickeln und zu fördern. Durch das erlebnis- und handlungsorientierte Agieren werden Impulse zur Stärkung der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten, des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins geschaffen. Außerdem wird in der Erlebnispädagogik mit Herausforderungen gearbeitet, die es in der Gruppe zu bewältigen gilt. Es wird den Fragen auf den Grund gegangen: welche Auswirkungen hat die Pandemie mit ihren Folgen auf die Jugendlichen? Ist Erlebnispädagogik ein probates Mittel, um mögliche Kompetenzdefizite auszugleichen?

2. Jugend

Der Begriff Jugend wird im alltäglichen wie auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch flexibel verwendet. Dabei unterscheiden sich sowohl die Begriffe als auch deren Einteilung dieses Lebensabschnittes. Adoleszenz, Pubertät und Jugendalter werden dabei meist synonym gebraucht. Die Einteilung der Lebensphase unterscheidet sich ebenso. Gemeinsam haben sie alle, dass es sich um einen biografischen Abschnitt eines Menschen handelt, der Jugend genannt wird. Dabei kann Jugend als Erziehungsaufgabe, gesellschaftliches Problem, Möglichkeitsraum für Entwicklung, entwicklungspsychologische Reifephase mit psychosozialen Entwicklungsaufgaben, juristischer Begriff oder als historisch entstandenes Phänomen gesehen werden, also als die verschiedensten qualitativen Besonderheiten.² Das Ausmaß in dieser Phase des Lebens bezüglich der körperlichen und psychosozialen Veränderungen gleicht denen im Säuglingsalter.³ Damit ist sie von hoher Relevanz. Dabei wird diese Phase nicht nur durch eine enorme körperliche Entwicklung definiert, sondern auch durch eine soziale, kulturelle, wirtschaftliche und ökologische.⁴ Diese wird im Verlauf der Arbeit beleuchtet.

Bezüglich der Ausdehnung der Jugendphase, scheiden sich die Geister. Laut Prof. Dr. Richter-Unruh, hier als Stellvertreterin für Jugendmediziner*innen, befindet sich das Jugendalter zwischen dem 10. und dem 19. Lebensjahr, da sich in dieser Phase die Entwicklung von biologischen Veränderungen, wie Körperwachstum, Körperproportionen, Hirnentwicklung am umfangreichsten ist. In diesem Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter erfährt das Gehirn einen enormen Entwicklungsprozess, was diverse psychosoziale Einflüsse auf das Denken, Fühlen und Verhalten von Jugendlichen hat.⁵ In der Forschungsliteratur gibt es verschiedene Definitionen über den Jugendbegriff. Beispielsweise definieren Uwe Sander und Matthias D. Witte, zwei Erziehungswissenschaftler, diesen Abschnitt des Lebens in einem klaren Zeitraum von 13 bis 21 Jahren.⁶ Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel hingegen definieren die Jugend anhand des Eintritts der Geschlechtsreife, also der ersten Regelblutung bei Mädchen und dem ersten Samenerguss bei Jungen.⁷ Katharina Mangold, eine Sozialpädagogin, ist der Auffassung, dass sich die Jugendphase auf eine Altersspanne von ca. 12 bis 30 Jahren ausdehnt und von Jugendlichen besonders in der „mittleren“ Phase dieser Spanne gesprochen wird.⁸

Im Zuge dieser Arbeit wird, sofern nicht anders beschrieben, auf die sozialpädagogische Eingrenzung, wie sie Katharina Mangold beschrieb, zurückgegriffen. Begründet wird dies damit, dass sich die Jugendphase weiter ausdehnt, wie folgend noch beschrieben wird und die Bewältigung der

² Vgl. Sanders/Witte 2018, S. 697

³ Vgl. Stier/Weissenrieder/Schwab 2018, S. 20

⁴ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 9

⁵ Vgl. Richter-Unruh/Doerfer/Schwab 2018, S. 4

⁶ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 697

⁷ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 31

⁸ Vgl. Mangold 2016, S. 102

jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben sich teilweise bis Anfang 30 strecken. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass junge Erwachsene in den mittleren und oberen Zwanzigern ähnliche Erfahrungen mit zum Beispiel Kontaktbeschränkungen gemacht haben, wie Teenager. Es wird sich also nicht nur auf die „mittlere“ Phase dieses Lebensabschnittes bezogen, sondern auf die gesamte Jugendphase. Des Weiteren handelt es sich um eine Analyse aus sozialarbeiterischer Sicht–mit einem Ausblick auf eine mögliche Handlungsform.

Darüber hinaus sollen noch einige jugendspezifische Merkmale festgehalten werden. Jugend wird dadurch gekennzeichnet, dass hier eine enorme körperliche, soziale und kognitive Entwicklung und Reifung stattfindet, welche maßgeblich für die Identitätsbildung ist. Zu berücksichtigen sind hierbei die sich kontinuierlich verändernden historisch und gesellschaftlich spezifischen Entwicklungsaufgaben und Selbstbestimmungsprozesse.⁹ Dabei sind die Lebensverläufe, Lebenslagen und Lebensstile sehr divers und heterogen und stark individualisiert, weshalb *die* Jugendlichen nicht als eine homogene Gruppe zu konzeptualisieren sind.

Jugend kann nicht mehr nur als Übergangsphase, sondern als eigenständige „soziale Statuspassage“¹⁰ betrachtet werden. In dessen Zentrum wird die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gestellt und bietet Raum zum Experimentieren mit Verhaltensweisen. Voraussetzung dafür ist die Schule mit Gleichaltrigen, Freistellung von der Erwerbsarbeit und Entbindung der Erwachsenenverantwortlichkeiten und Existenzsicherung.¹¹

2.1 Lebensphase Jugend

2.1.1 Historische Entwicklung

Die Phase der Jugend entwickelte sich durch die Industrialisierung im 20. Jahrhundert in modernen Gesellschaften und kann somit nicht als naturgegeben beschrieben werden.¹² Vielmehr ist sie sozial konstruiert. Selbstverständlich hat es die biologische und psychologische Entwicklung der Jugend, als Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein auch damals gegeben, aber diese Ausprägung wurde nicht gesellschaftlich oder kulturell als eigene Phase definiert.¹³ Diese Entwicklung soll in diesem Kapitel beschrieben werden. Eine der gesellschaftlichen Vorbedingungen für eine peerorientierte und kulturelle Jugend, wie sie heute bekannt ist, waren die Institutionen wie zum Beispiel Schule.¹⁴ Eine weitere Vorbedingung war die teilweise Freistellung von Arbeit, Verantwortlichkeit, Ehe, Familie und

⁹ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 700

¹⁰ Vgl. Hurrelmann/Harring/Rohlf's 2014, S. 62

¹¹ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 698

¹² Vgl. ebd., S. 697

¹³ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 19

¹⁴ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 697

damit einhergehende gewisse Autonomie der Lebensführung. Zu Zeiten starrer Ständegesellschaften wohnte meist die gesamte Familie in einem Haus, in dem die verschiedenen Sphären der Arbeit, des Lebens, als auch die informelle Wissensweitergabe stattfanden. Der Vater war dabei meist die hierarchisch höchste Person und damit an der Spitze der gesamtgesellschaftlichen Ordnung. Die Kinder liefen bei den Arbeitsroutinen mit und erwarben notwendige Fertigkeiten und Kenntnisse. Abgesehen von den pragmatischen Gründen hatten Kinder auch ökonomische Gründe, da sie die älteren Generationen später wirtschaftlich und sozial absicherten. Zu jenen Zeiten galt man als erwachsen, wenn die Physis und der soziale Status ausreichend entwickelt war.¹⁵ Lebensräume mit Gleichaltrigen wie die Schule fehlten.

Erst im 18. Jahrhundert entwickelt sich in Europa, begünstigt durch immer komplexer werdende Gesellschaften, was zu Differenzierungen einzelner Teilsysteme führte, eine neue Phase im Lebenszyklus. Bereiche wie Verwaltung, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft benötigten zunehmend spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten.¹⁶ Aufgrund der neuen und immer komplexer werdenden beruflichen Anforderungen wurden immer differenziertere und längere Ausbildungen nötig, weshalb sich die allgemeine Schulpflicht allmählich durchsetzte. Die Sozialform des Mehrgenerationenhauses, welches Arbeitsorganisation und Erziehungsinstanz unter einem Dach verband, verlor zunehmend an Bedeutung. Als neue Form der Lebensgemeinschaft entstand die Kernfamilie, in der sich auf die erzieherischen und emotionalen Aufgaben konzentriert wurde. Schul- und Berufsausbildung wurden an externe Bereiche übergeben, ebenso separierte sich die Sphäre der Arbeit, durch die Entstehung neuer Arbeitswelten in beispielsweise Manufakturen. Durch die Schule ergaben sich zudem neue strukturierte Freiräume unter Gleichaltrigen. In der bürgerlichen Schicht wurde Jugend als privilegierter Schonraum für wenige Heranwachsende gesehen, die nicht mehr als Kinder galten, aber auch noch nicht die Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen der Erwachsenen übernehmen mussten.¹⁷ Dabei handelte es sich ausschließlich um ein Privileg von Männern, Frauen wurden zu dieser Zeit von Bildung ausgeschlossen und waren weiterhin allein in der Obhut der Familie. Ebenso galt dies für Heranwachsende auf dem Land und aus Familien des Industrieproletariats.¹⁸ Für ebengenannte werden die Voraussetzungen für die Jugendphase, wie vorwiegende Freistellung von der Erwerbsarbeit, Schule mit Gleichaltrigen und die Entbindung der Erwachsenenverantwortlichkeiten erst Mitte des 20. Jahrhunderts weitestgehend erfüllt. Etwa um 1950 wurde ein Stadium erreicht, in dem für alle jungen Gesellschaftsmitglieder aus allen Schichten, eine schulische und berufsorientierte Ausbildungseinrichtung außerhalb der Familie von Nöten war, um den Anforderungen der gesellschaftlich organisierten Arbeitsprozesse gerecht zu

¹⁵ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 698

¹⁶ Vgl. ebd., S. 698

¹⁷ Vgl. ebd., S. 698

¹⁸ Vgl. ebd., S. 698

werden. Dadurch differenzierte sich diese neue Phase endgültig als Jugendphase heraus.¹⁹

Ökonomische und politische Faktoren haben eine enorme Antriebskraft auf die Ausdehnung der Jugendphase. Im Weiteren werden sowohl diese als auch soziale und kulturelle Faktoren genauer beleuchtet.

Einschränkend ist noch zu sagen, dass zu jener Zeit die Lage der Jugend höchst uneinheitlich gewesen ist, sodass die heute gesellschaftlich verbreiteten Jugendbilder die Lebensentwürfe und Lebenswelten nicht angemessen wiedergeben können.²⁰

2.1.2 Faktoren für die Ausdehnung der Jugendphase

Die Phase der Jugend unterliegt einer konstanten (Weiter)Entwicklung, die mit einer Ausdehnung einhergeht. Im Folgenden werden politische, ökonomische, soziale sowie kulturelle Faktoren dafür aufgezeigt. Es ist offensichtlich, dass sich die einzelnen Faktoren nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen, da sie sich teilweise gegenseitig bedingen. Dennoch soll der Versuch unternommen werden, diese Faktoren zu gruppieren.

Politische und ökonomische Faktoren

In wohlhabenderen Gesellschaften rücken die einst voneinander getrennt betrachteten Sphären der Arbeit und der Jugend zunehmend ineinander.²¹ Die Entgrenzung der Arbeitswelt führt zu unübersichtlich werdenden biografischen Übergängen, was zur Folge hat, dass arbeitsweltliche Krisen bis in das Jugendalter hineinreichen.²² Des Weiteren wird durch die Entstrukturisierung und Entgrenzung der Arbeitswelt, die Jugendphase sowohl zeitlich-biografisch als auch sozial aufgebrochen. Jugend wird so zunehmend von einem Schon- und Freiraum zu einem Bewältigungsraum verschiedenster Anforderungen.²³

Eine dieser zunehmenden Anforderungen sind die Qualifikationen, die nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Ansprüchen zugenommen haben. Grund dafür ist die grassierende Komplexität der Gesellschaften. Berufliche Chancen sollen durch höhere Bildungsinvestitionen, in Form von hochwertigen Abschlüssen und Doppelqualifikationen, verbessert werden.²⁴

Die Verknüpfung der Länge der Jugendphase mit der Ökonomie und den daraus resultierenden politischen Entscheidungen lässt sich an einem Beispiel aus Deutschland verdeutlichen. Um 1985 die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit, aufgrund eines nicht mehr aufnahmefähigen Arbeitsmarktes,

¹⁹ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 20f.

²⁰ Vgl. Dudek, 2020, S. 3

²¹ Vgl. Sander/Witte 2018, S. 697

²² Vgl. ebd., S. 697

²³ Vgl. ebd., S. 697

²⁴ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 21

zurückzudrängen, wurden zusätzliche Plätze in der schulischen und vorberuflichen Bildung geschaffen. So wurde angestrebt junge Menschen möglichst lange an das Erziehungs- und Ausbildungssystem zu binden. Das Bildungssystem wurde somit als eine Art Übergangssystem oder biografischer Warteraum genutzt, wodurch sich die Jugendphase kontinuierlich verlängert hat.²⁵

Soziale und kulturelle Faktoren

Die ökonomische Entwicklung und deren Übertragung auf das Bildungssystem hat auch einige soziale und kulturelle Faktoren bedingt, welche nicht zu unterschätzen sind. Denn das Bildungssystem dient nicht nur dem Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen für den Arbeitsmarkt, sondern fördert zugleich den Erwerb von sozialen und persönlichen Kompetenzen, die das Selbstbewusstsein und Verhaltenssicherheit stärken. Dies ist wiederum die Grundlage für einen souveränen Umgang mit Aktivitäten im Konsum-, Freizeit- und Medienbereich und um diese Möglichkeiten intensiv nutzen zu können, Bedürfnisse zu entfalten und dadurch Wohlbefinden zu erreichen.²⁶ Während sich Jugendliche im Ausbildungs- und Qualifikationssektor befinden, erhalten sie nur einen partiellen Eindruck von der Erwerbsarbeit, sie sind noch von der Produktion und der wirtschaftlichen Reproduktion abgekoppelt. Die hierdurch ihnen zur Verfügung stehende Zeit und Energie können für Aktivitäten im Freizeit-, Medien- und Konsumsektor genutzt werden. Diese Sektoren sind zu einem Industrie- und Dienstleistungszweig geworden und bieten diverse Möglichkeiten für Erleben, Selbsterfahrung und Bewährung.²⁷

Der Konsum-, Medien- und Freizeitmarkt bietet eine Möglichkeit in vielen gesellschaftlichen Bereichen vollwertig zu partizipieren. Während die in der Ausbildung befindenden Jugendlichen noch keine volle gesellschaftliche Verantwortung übernehmen müssen.²⁸ Viele entscheiden sich dazu, die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung in Form von traditionellen Erwachsenenrollen, wie Beruf und Familiengründung, aufzuschieben, was auch Moratorium genannt wird. Ein möglicher Grund für den Aufschub, kann das Ausprobieren und Auskosten verschiedener Lebensstile sein, bevor dies durch Beruf und Familie nicht mehr möglich ist.²⁹ Durch diese gesellschaftlich etablierte Altersphase, in der probiert und experimentiert werden kann, wird es Jugendlichen ermöglicht ein Eigenleben und Eigenwert zu entwickeln. Dennoch ist Jugend kein abgeschlossener Frei- und Schonraum mehr, es kann vielmehr als eine „biografisch variierende Bewältigungsphase verstanden werden“.³⁰

²⁵ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 21

²⁶ Vgl. ebd., S. 23

²⁷ Vgl. ebd., S. 23

²⁸ Vgl. ebd., S. 22

²⁹ Vgl. ebd., S. 23

³⁰ Sander/Witte 2018, S. 697f

Die Covid-19 Pandemie hat besonderen Einfluss genommen sowohl auf die Erziehungs- und Ausbildungssysteme als auch auf die Schon- und Freiräume. Hier stellt sich ebenfalls die Frage, ob die Pandemie auch Auswirkungen auf die Länge der Ausdehnung der Jugendphase haben wird, da Erprobungsräume teilweise nicht vorhanden waren und auch noch nicht vollständig wieder zur Verfügung stehen.

2.2 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzbildung

Entwicklungsaufgaben und Kompetenzbildung sind zentrale und elementare Aspekte in der Lebensphase Jugend, die Auswirkungen auf das spätere Leben haben. Ziel dieser Arbeit ist es, die Auswirkungen der Pandemie auf die Jugend zu erläutern. Dafür ist es notwendig die zwei Aspekte vorerst zu definieren.

Kompetenzen, das sind die Befähigungen zur Bewältigung verschiedenster Situationen und Lagen, durch die Verbindung von Wissen und Können, in Form von verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten und motivationalen und sozialen Fertigkeiten.³¹ Kompetenzen werden somit zu individuellen Fähigkeiten, die in unterschiedlicher Ausprägung bei Individuen vorhanden sein können. Diese beinhalten sowohl Leistungs-, Entspannungs- und Kontaktfähigkeiten, sowie auch die Fähigkeit zur Gestaltung, welches alles Voraussetzungen sind, um gesellschaftliche Mitgliedsrollen übernehmen zu können und ihnen gerecht zu werden.³² Werden die Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt und damit einhergehend die nötigen sozialen Kompetenzen erworben, ist dies die Voraussetzungen für die Sicherung der persönlichen Individuation auf der einen Seite und der sozialen Integration auf der anderen.³³

Jede Altersphase ist von typischen körperlichen, sozialen und psychischen Anforderungen und Erwartungen gekennzeichnet, welche auch Entwicklungsaufgaben genannt werden. Dieses Konzept ist auf R. J. Havighurst zurückzuführen, welcher dieses bereits 1948 in seinem Buch „Developmental Tasks and Education“ beschreibt. Laut Hurrelmann bezieht sich das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf die Sozialisationstheorie, welche die Persönlichkeitsentwicklung, als eine intensive Auseinandersetzung mit einerseits den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen und andererseits mit den Anforderungen und Erwartungen der physischen und sozialen Umwelt versteht.³⁴ Entwicklungsaufgaben beschreiben also die Form der alterstypischen Erwartungen und Anforderungen. Dabei müssen diese Aufgaben von den Individuen erkannt, verstanden und angenommen werden, um sie dann mit konkreten eigenen Verhaltensweisen umzusetzen. Die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe durch

³¹ Vgl. de Boer 2014, S. 23

³² Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 28

³³ Vgl. ebd., S. 28

³⁴ Vgl. ebd., S. 24

das Individuum, führt zu Glück und trägt zum Erfolg späterer Aufgaben bei, während ein Misslingen zu Unglücklichsein und zu Missbilligung durch die Gesellschaft führt und es später zu Schwierigkeiten mit Aufgaben führen kann.³⁵ Die Entwicklungsaufgaben sind laut Havighurst auf drei Quellen zurückzuführen:

1. Der körperliche Reifungsprozess und damit einhergehend neue Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten, aber auch wie dessen Folgen sozial und psychisch verarbeitet werden.
2. Die in der Kultur für das Alter „normal“ und „angemessen“ gesehenen Verhaltensweisen und Kompetenzen die gesellschaftlich erwartet werden.
3. Die Zielsetzung, also die Wünsche und Werte, die der Mensch sich konkret und individuell für den eigenen Entwicklungsweg vornimmt und sich selbst an diesem Fortschritt misst.³⁶

Havighurst stellt einen Katalog aus sieben Entwicklungsaufgaben zusammen. Hurrelmann und Quenzel fassen währenddessen vier zentrale Aufgaben zusammen, welche sich inhaltlich mit Havighurst überschneiden und daher verbinden lassen. Im Weiteren werden Hurrelmann und Quenzels vier zentrale Entwicklungsaufgaben beleuchtet und Havighurst ergänzend hinzugezogen. Die vier zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren.

Unter *Qualifizierung* verstehen Hurrelmann und Quenzel das Weiterbilden von sozialen und intellektuellen Kompetenzen sowie der Wahrnehmung, um aktive Tätigkeiten ausführen zu können die sowohl zum persönlichen Wohlbefinden als auch zum gemeinschaftlichen Nutzen beitragen.³⁷ Havighurst beschreibt, was man ebenfalls unter den Punkt Qualifizieren zählen könnte, die Berufswahl und die Ausbildung dazu, sowie die damit einhergehende Grundlage der ökonomischen Unabhängigkeit.³⁸ Damit tiefgehende und erfüllende *Bindungen* zu anderen Menschen, ob freundschaftlich oder partnerschaftlich ist irrelevant, eingegangen werden können, ist der Aufbau der eigenen Identität durch Schaffung eines Selbstbildes, was Psyche und Körper einschließt, von Nöten.³⁹

Der Punkt des *Konsumierens* umfasst die Strategien zur psychischen Reproduktion, also Wirtschafts-, Freizeit-, und Medienangebote produktiv nutzen zu können, damit sie der Entspannung und Regeneration dienen.⁴⁰

Das *Partizipieren* bezieht sich auf die Fähigkeit soziale Lebensbedingungen aktiv mitgestalten zu können, durch ein individuell entwickeltes Werte- und Normensystem.⁴¹

Jede diese Entwicklungsaufgaben besteht jeweils aus zwei Dimensionen, der individuellen und der gesellschaftlichen. Die individuelle Dimension dient der persönlichen Individuation, also dem Aufbau

³⁵ Vgl. Havighurst 1956, S. 215

³⁶ Vgl. ebd., S. 215

³⁷ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25

³⁸ Vgl. Havighurst 1952, o. S.

³⁹ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. ebd.

bestimmter sozialer, körperlicher und psychischer Eigenschaften und Kompetenzen. Die gesellschaftliche Dimension dient der sozialen Integration, also der Übernahme verantwortungsvoller gesellschaftlicher Mitgliedsrollen in beispielsweise Netzwerken und Gruppen.⁴² Kurz: Die individuelle Dimension beschreibt die Anforderungen und Erwartungen an das eigene Verhalten, während die gesellschaftliche Dimension die Übernahme verantwortungsvoller sozialer Mitgliedsrollen in Erwartung stellt, die dem Erhalt der Gesellschaft dienen.⁴³ Diese werden im Folgenden anhand der vier zentralen Entwicklungsaufgaben dargelegt. Die Entwicklungsaufgabe der Qualifizierung dient zum einen der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und sozialer Umgangsformen, um Wissen zu erwerben und selbstverantwortlich handeln zu können. Dies sind unter anderem Voraussetzungen zur souveränen Absolvierung schulischer und beruflicher Aufgaben.⁴⁴ Gesellschaftlich gesehen ist der Erwerb dieser Fähigkeiten und Kompetenzen wichtig, da somit gesellschaftlich relevante Mitgliedsrollen übernommen werden können, die nur mit den nötigen kognitiven und sozialen Fähigkeiten bestritten werden können. Dienlich ist dies der Reproduktion im doppelten Sinne, zum einen der gesamtgesellschaftlichen, zum anderen der eigenen, in Form der Finanzierung des Lebensunterhalts.⁴⁵

Während der Jugendphase verändern sich sowohl Körper als auch Psyche, sexuelle Bedürfnisse entstehen und eine eigene geschlechtliche Identität entwickelt sich. All diese Veränderungen gilt es zu akzeptieren. Ebenso vollzieht sich eine Ablösung von den Eltern und eigene Paar- und Partnerbeziehungen werden, nach eigenen Wünschen und Vorstellungen aufgebaut.⁴⁶

Die Fähigkeiten sind Voraussetzungen für die Gründung eigener Familien, ganz gleich welcher sexuellen Orientierung oder Ausrichtung und sind wichtig für die biologische Reproduktion der eigenen Existenz und damit auch der Gesellschaft.⁴⁷ Zur erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben sind einige Kompetenzen erforderlich, wie im Folgenden dargestellt wird.

Der Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen und den Anforderungen eines wirtschaftsdienlichen Bürgers, sind bestimmte Kompetenzen vorausgesetzt. Dies umfasst einerseits soziale Kontakte, andererseits die Entwicklung von Entlastungsstrategien. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, emotional erfüllende Freundschaften und Sozialkontakte zu knüpfen, einen souveränen Umgang mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten, einschließlich Nahrungs- und Genussmittel zu entwickeln und daraus einen angemessenen Lebensstil zu entfalten, welcher der individuellen Bereicherung dient. Gelingt diese Entwicklung ist das Individuum in der Lage diese zur Entlastung von Alltagsanspannungen

⁴² Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25 f.

⁴³ Vgl. ebd., S. 26 f.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 26

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 27

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 26

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 27

und zur psychischen und körperlichen Regeneration einzusetzen.⁴⁸ Durch den erfolgreichen Erwerb dieser Kompetenz, können verschiedene Entspannungs-, Selbsterfahrungs- und Unterhaltungsangebote, ausgerichtet auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen angewendet und deren finanzielle Unterhaltung eingeübt werden. Erholung und Wiederherstellung von Kreativität und Leistungsfähigkeit werden somit zur Entlastung der alltäglichen gesellschaftlichen Anspannungen genutzt.⁴⁹

Durch die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems, sowie ethischer Prinzipien, werden Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten gegeben, die dem Individuum eine sinnvolle und erfüllende Lebensführung ermöglichen können.⁵⁰ Diese kommt zur gesellschaftlichen Relevanz, im Hinblick darauf, dass Jugendliche befähigt werden, aktiv an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft teilzuhaben und sich an ihnen zu partizipieren. Eigene Bedürfnisse und Interessen können kundgetan werden, was zum sozialen Zusammenhalt und zur Stärkung der Selbststeuerung der Gesellschaft beiträgt.⁵¹

Durch die beiden sich ergänzenden Dimensionen der Entwicklungsaufgaben werden persönliche Kompetenzen aufgebaut.

In dieser Zeit bildet sich der psychische Kern der Persönlichkeit. Es wird sich kritisch und selbstkritisch mit gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Deutungsangeboten auseinandergesetzt, aber auch die eigenen Kompetenzen dazu werden kritisch reflektiert. Die Reaktionen auf die Anforderungen der Umwelt können sehr unterschiedlich sein und reichen von Anpassung und Duldung bis hin zu Verweigerung und Protest.⁵²

Bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und der Auseinandersetzung mit den Anforderungen sind Jugendliche keineswegs auf sich allein gestellt, sondern haben einige soziale Institutionen und Einrichtungen, die ihnen zur Seite stehen. Das schließt neben Schulen, Ausbildungsstätten, Hochschulen oder Universitäten, Jugendzentren und Freizeitanbieter auch die Familie und Gleichaltrigengruppen mit ein. Wie gut oder schlecht Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und weitere Professionelle diese unterstützende Aufgabe meistern, hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und kann im schlechten Fall zu Entwicklungsproblemen führen.⁵³

⁴⁸ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 26

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 27 f.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 27 f.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 28

⁵² Vgl. ebd., S. 37

⁵³ Vgl. ebd., S. 29

2.3 Bedeutung von Peergroups

Soziale Beziehungen sind ein zentrales Bezugssystem für jeden Menschen, sie dienen der Integration in die Gesellschaft, geben Anerkennung, lösen Wohlbefinden aus und sorgen für eine reflexive Selbstvergewisserung. Besonders in der Jugendphase besitzt die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen eine hohe Relevanz. Dass Peergroups eine wichtige Rolle in der Entwicklungsphase einnehmen, wird in diesem Kapitel dargelegt.

Bereiche, wie Freizeitgestaltung, Lebensführung und soziale Orientierung wurden vor Eintritt in die Jugendphase hauptsächlich durch die Familie bestimmt. Während der Adoleszenz lösen Peers die primäre Bezugsinstanz, Familie, zunehmend ab und bilden somit neue Sozialisations- und Bildungsräume.⁵⁴ Die Freizeit in Peers zu verbringen bedeutet folglich Lernen von und mit Gleichaltrigen. Den Peergroups, aber auch anderen Formen wie Freundschafts-, Cliquenbeziehungen oder Jugendkulturen, kommt dadurch eine entscheidende Rolle zugute, in Bezug auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen und der Verinnerlichung von Sach- und Fachkompetenzen, wie zum Beispiel moralisches Denken, Empathie, Probleme lösen und die eigene Identität erforschen.⁵⁵ Das liegt zum einen daran, dass unter Gleichaltrigen Gleichberechtigung herrscht und weniger Gefälle bestehen im Hinblick auf Wissen, Macht und Kompetenzen.⁵⁶ Zum anderen können hier Verhaltensmöglichkeiten neu erkundet werden. Diese Entwicklung, auch psychosoziale Entwicklung, gewinnt mit zunehmendem Alter, innerhalb der Jugendphase, an Gewichtung.

Überwiegend werden Freunde in Freizeiteinrichtungen, der Schule, Ausbildungsstätten oder Universitäten kennengelernt.⁵⁷ Im Folgenden wird auf die Schule beziehungsweise andere Bildungseinrichtungen als Sozialisationsraum genauer eingegangen. Relevant ist dies, um beantworten zu können, ob die Schließungen dieser Einrichtungen Auswirkungen auf Jugendliche haben.

2.4 Bedeutung von Bildungsinstitutionen als Sozialisationsinstanz

Schulen, Berufsausbildungsstätten, Hochschulen und andere schulische Bildungseinrichtungen sind gesellschaftliche Organisationen, die dem Zweck der Qualifizierung unterliegen. Allerdings dienen diese Organisationen darüber hinaus auch als Sozialisationsinstanz, da sie auf weitere Bereiche über die Bildung und Qualifizierung hinaus auf die Persönlichkeit einwirken.⁵⁸

Jugendliche verbringen die meiste Zeit des Tages in der Schule, der Ausbildungsstätte oder der Universität beziehungsweise Hochschule, um dort Wissen und Fertigkeiten zu erwerben und durch Prüfungen

⁵⁴ Vgl. Hurrelmann/Harring/Rohlf 2014, S. 67

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 68

⁵⁶ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 172

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 173

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 111

eine Qualifikation in Form eines Zeugnisses oder anderen Abschlussformen zu erlangen. Die Qualifikationszeit erstreckt sich meist über die ganze Jugendphase. In den letzten Jahrzehnten hat die Bedeutung der erworbenen Qualifikation zugenommen. Kommt es hierbei zu Problemen, kann dies Nachteile für die persönliche Individuation und für die soziale Integration mit sich führen.⁵⁹ Wie bereits im historischen Überblick zu sehen war, verbringen Jugendliche zunehmend mehr Zeit in Schulen und Ausbildungseinrichtungen, weshalb diese länger auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss haben und ihnen dadurch ein größer werdenden Stellenwert zugeschrieben werden kann.⁶⁰ Der Einflussbereich bezieht sich dabei über einen langen Zeitraum auf das Verhalten, Emotionen und den Intellekt. Dabei wird sowohl über die formalen fachlichen Leistungsanforderungen auf die Sozialisations- und Lernwirkung Einfluss geübt als auch über das informale soziale Umfeld im Schulleben, weshalb schulische Bildungseinrichtungen sowohl als kognitive und intellektuelle als auch als soziale Lernorte gelten.⁶¹ Schüler*innen, Auszubildende oder Studierende haben nicht nur Kontakt zu Lehrkräften, sondern pflegen auch intensive Kontakte zu Mitschüler*innen oder Kommiliton*innen, welche Impulse geben können, Erlebnisse schaffen, aber auch für Konflikte und Spannungen sorgen können und die Einfluss auf den formalen Teil nehmen. Wie bereits hier erkenntlich ist, vermischt sich der informale soziale Part mit dem formalen fachlichen Part. Soziale Erfahrungen entstehen auch durch Rituale und offene und versteckte Regeln im Unterricht oder der Vorlesung. Die eigene Individuation wird erlernt und erprobt, durch eigene Repräsentation, Durchsetzungsfähigkeit, Aushandlung von sozialen Regeln, Umgang mit Diskriminierung und Enttäuschungen. Auch das Erleben von Erfolg und Anerkennung ist hier angesiedelt.⁶² So gesehen ist die Bildungsinstitution eine einflussreiche und vielfältige Sozialisationsinstanz, die allerdings auch enormen Leistungsdruck auf Jugendliche auswirken kann, welcher durch Freizeit und Konsum ausgeglichen wird.

2.5 Bedeutung von Freizeit und Konsum

Freizeit ist die Zeit, die frei von fremdbestimmter Leistungs- und Lernarbeit ist und die nach eigenem Ermessen frei ausgefüllt werden kann und deren Gestaltung sich in spontaner Form an persönlichen Motiven, Orientierungen und Zielen ausrichtet.⁶³ Freizeitliches Verhalten wird um des selbst willen ausgeführt und ist weniger behaftet mit Erwartungen und sozialen Zwängen wie zum Beispiel die Schule. Der Freizeitsektor ist Spielraum, um Wahl- und Verhaltensmöglichkeiten zu testen, welche Anerkennung, Ablehnung oder Bestrafung mit sich führen können, bietet Herausforderungen und ist

⁵⁹ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 111

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 111

⁶¹ Vgl. ebd., S. 115

⁶² Vgl. ebd., S. 115 f.

⁶³ Vgl. ebd., S. 183 f.

größtenteils unverbindlich gestaltet und eröffnet daher eine gute Voraussetzung verschiedene Lebensstile zu erproben.⁶⁴ Mit zunehmenden Alter ist die Gestaltung nicht mehr an Erwachsenen orientiert und wird in Peers oder mit Freunden verbracht. Untermauert wird dies, wenn man sich die häufigsten Freizeitaktivitäten in der Shell Jugendstudie anschaut, wo die ersten beiden Plätze durch „mit Freunden treffen“ und „Musik hören“ belegt sind.⁶⁵ Dennoch spielen finanzielle Ressourcen von Jugendlichen eine immer größer werdende Rolle und werden zur Voraussetzung für viele Freizeitaktivitäten, da der Freizeitsektor grassierend kommerzialisiert wird. Angesichts der Tatsache, dass der Freizeitsektor immer mehr mit dem Konsumsektor ineinanderfließt, können diese zusammen betrachtet werden. Der privatwirtschaftlich organisierte Freizeitmarkt, bietet eine Vielzahl an Entspannungs- und Unterhaltungsmöglichkeiten und weiß diese geschickt durch Werbung anzupreisen.⁶⁶ Zu nennen sind zum Beispiel Videospiele, Bücher, Musik, Kneipen-, Konzert-, Club-, und Kinobesuche und Freizeitsport. Hinsichtlich der finanziellen Abhängigkeit der Jugendlichen von den Eltern ist dies ein Erprobungsfeld, nicht nur um den Umgang mit begrenzten finanziellen Mitteln zu erlernen, sondern auch das Geld für der psychischen Reproduktion, Entspannung oder Regeneration dienlichen Dinge einzusetzen, ganz im Sinne der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens.

Die Vielzahl der Auswahlmöglichkeiten geht einher mit einem Entscheidungsdruck, wofür die finanziellen Ressourcen eingesetzt werden. Der Freizeitsektor trainiert damit nicht nur Entscheidungen zu fällen, sondern auch den Umgang mit Geld.⁶⁷

Durch die Schließungen aller Freizeitangebote, sowie aller Geschäfte, die nicht das tägliche Leben betrafen, wurde es Jugendlichen erschwert in dieser Zeit den Umgang mit finanziellen Möglichkeiten zu erproben. Sicherlich wurden bestimmte Bedürfnisse in Online-Shops erfüllt. Hierbei ist die Erfahrungswelt jedoch eine andere.

2.6 Bedeutung der Partizipation

Die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens beinhaltet, nach Hurrelmann und Quenzel (2016), idealerweise eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensorientierung, die den Jugendlichen dazu befähigt sich aktiv an Angelegenheiten einer sozialen Gemeinschaft zu beteiligen und teilzuhaben. Voraussetzung hierfür ist ein individuell entwickeltes Werte- und Normensystem und die Fähigkeit die soziale Umwelt mitzugestalten. Diese Werte müssen für eine gelingende Lebensführung mit der körperlichen und psychischen Konstitution und dem eigenen Verhaltensmöglichkeiten und Handlungsoptionen in

⁶⁴ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 188

⁶⁵ Shell Jugendstudie 2019 (Internetquelle)

⁶⁶ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 183

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 183

Einklang gebracht werden.⁶⁸ Die Werteorientierungen werden geprägt durch Sozialisationsinstanzen wie Schule, Familie, Partnerschaft, Freizeit, Konsum, Ausbildung, Medien und Freunden.⁶⁹

2.7 Probleme bei Entwicklungsaufgaben

Junge Menschen müssen sowohl in schulischen Bereichen, sowie in familiären Kontexten, als auch im Freizeit- und Peerbezug Kompetenzen erwerben. Werden in einem oder mehreren Handlungsbereichen vorübergehend oder dauerhaft nur unzureichende Kompetenzen erworben, oder werden die erwarteten Fertigkeiten und Fähigkeiten der sozialen Umwelt nicht erfüllt, kann dies zu Problemen führen. Werden diese nicht durch personale oder soziale Strategien bewältigt ist zu erwarten, dass es bei Jugendlichen zu einer erheblichen Belastung und individuelle Beanspruchung kommen kann.⁷⁰ Daher benötigen Menschen Bewältigungsstrategien, welche sich vornehmlich im Jugendalter ausbilden. Bewältigungsstrategien sind erlernte Muster und erworbene Kompetenzen mit denen normative Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen, die während des Lebenslaufs individuell auftreten, bewältigt werden. Soziale, kommunikative und emotionale Kompetenzen, die durch Entwicklungsaufgaben erworben werden, sind hierbei wichtige Komponenten für den Aufbau solcher Bewältigungsstrategien. Die Ausprägung der Kompetenzen ist ein Faktor, welcher entscheidet, ob eine Problemkonstellation belastende Folgen und Auswirkungen hat oder nicht.⁷¹ Folglich kann dies dazu führen, dass eine hohe Problembewältigungskompetenz trotz objektiv ungünstigen Problemlagen keine psychosozialen Befindlichkeiten oder Symptome der Belastung hervorrufen. Umgekehrt können fehlende Stärke und Stabilität der Persönlichkeit zu eher defensiven und passiven Reaktionen auf Problemlagen führen, welche sich als ungünstig erweisen können, da meist weniger spontan und offen auf neu entstehende Konstellationen, Eindrücke oder soziale Realitäten reagiert werden kann.⁷² Konkreter ausgedrückt können unzureichende Problembewältigungen zu gesundheitlichen Problemen oder delinquenten Verhaltensweisen führen oder die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen.

⁶⁸ Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 201

⁶⁹ Vgl. ebd., S 202

⁷⁰ Vgl. Hurrelmann/Harring/Rohlf's 2014, S. 69

⁷¹ Vgl. ebd., S. 69 f.

⁷² Vgl. ebd., S. 70

3. Forschungsdiskussion: Jugend zu Zeiten der Covid-19 Pandemie

Zur Eindämmung des Infektionsgeschehens wurden sich den Inzidenzzahlen anpassende Maßnahmen beschlossen, unter anderem Quarantäne, weitreichende Kontaktbeschränkungen⁷³, Schließungen von Schulen, Jugendzentren und Freizeitangeboten. Dass diese Einschränkungen Folgen für Jugendliche haben, ist unbestritten. Laut den Autoren Kniffki, Lutz und Steinhaußen sind Familien, Kinder und Jugendliche sogar die Hauptleidtragenden dieser Pandemie.⁷⁴ Besonders trifft es Familien, die sich ökonomisch in einer höchst prekären Lage befinden. Im nun Folgenden Abschnitt, werden vier Quellen der aktuellen Forschungsliteratur, die sich mit dem Thema der Auswirkungen der Maßnahmen auf Jugendliche beschäftigt haben, vorgestellt und anschließend die Ergebnisse dargelegt und verglichen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass davon auszugehen ist, dass die Lebenssituationen und Wahrnehmungen von Jugendlichen sehr heterogen sind und daher nicht einheitlich diskutiert oder dargestellt werden können.⁷⁵ Lebenskontexte junger Menschen sind sehr vielfältig, genauso wie ihre Erfahrungen und Empfindungen während der Corona-Zeit. Es ist festzuhalten, dass auch positive Berichte in den Studien existieren, die von Entschleunigung und neuen Reflexionsräumen sprachen, auf die allerdings weniger eingegangen werden wird, da diese nicht das Thema dieser Arbeit betreffen und den Rahmen sprengen würden. Oftmals sind Erfahrungen auch ambivalent und können sowohl belastend und mit Scheitern von Bewältigungsstrategien einhergehen, aber auch genauso gut zum Erfolg führen und im Nachhinein als gewinnbringend eingestuft werden.⁷⁶

Die COPSY-Studie (Corona und Psyche) ist eine Längsschnittstudie, initiiert von der Universitäts-Klinik Eppendorf (UKE), die die Folgen und Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Kinder und Jugendliche in Deutschland untersucht. Die Studie sollte neben den Auswirkungen und Folgen auch Einflussfaktoren identifizieren, welche sich fördernd auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirken, um daraus präventive und interventive Empfehlungen geben zu können.⁷⁷

Die COPSY-Studie wurde bundesweit im Zeitraum von Mai bis Juni 2020 bei Kindern und Jugendlichen und ihren Familien durchgeführt. Dabei wurden mehr als 1040 11- bis 17-Jährigen, sowie 1586 Eltern von 7- bis 17- Jährigen befragt.⁷⁸ Die Befragung verlief online, in Form eines Fragebogens, welcher Fragen zum Umgang der Kinder mit der Krisensituation, Fragen zu den Bereichen Freunde, Schule und

⁷³ Zeitweise durfte sich nur mit einer weiteren Person außerhalb des eigenen Hausstandes getroffen werden.

⁷⁴ Vgl. Kniffki/Lutz/Steinhaußen 2021, S. 82

⁷⁵ Vgl. Mangold 2016, S. 106

⁷⁶ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 36

⁷⁷ Um Vergleiche zu der Zeit vor Corona ziehen zu können, wurde das Design und die Methodik an die BELLA-Studie angelehnt. Die BELLA-Studie untersucht seit 2003 in Kooperation mit dem Robert-Koch-Institut (RKI) die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Die COPSY-Studie wird ebenfalls in Kooperation mit dem Robert-Koch-Institut, sowie Prof. Dr. Klaus Hurrelmann und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung durchgeführt.

⁷⁸ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 2

Familie sowie zu psychischen Problemen, Ängsten, Depressionen, psychosomatischen Beschwerden, Medienkonsum und Ernährungsverhalten umfasste.⁷⁹ Eine weitere Befragung fand im Dezember 2020 bis Januar 2021 statt.

Der Forschungsverband „Kindheit – Jugend - Familie in der Corona-Zeit“, welcher sich aus dem Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim und dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt in Kooperation mit der Universität Bielefeld zusammensetzt, führte im Mai 2020 eine Studie zu den Erfahrungen und Perspektiven von Jugendlichen und jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen durch. Diese Studie thematisiert explizit die Erfahrungen und Perspektiven von Jugendlichen und jungen Menschen, da das Forschungsteam der Meinung ist, dass die Meinungen und Einstellungen dieser Gruppe nicht erfragt wurden oder ihnen die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung verwehrt wurde.⁸⁰ Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um ein Diskussionspapier, welches einen Einblick in die Lebenswelt von jungen Menschen während der Corona-Krise geben soll.⁸¹ Im Zuge der Studie wurden 5128 Jugendliche und junge Erwachsene, im Alter von 15 bis 30 Jahren, wobei der Altersdurchschnitt bei 18,8 Jahren lag, online befragt.⁸² 59,9% der Befragten gaben an zur Schule zu gehen, 17% studierten, 7% befanden sich in einer Ausbildung und 8% waren erwerbstätig, der Rest teilte sich auf Freiwilligendienste, Arbeitssuchende und anderes auf. Die Geschlechterverteilung teilte sich auf 67,1% weibliche und 31,9% männliche Befragte auf, 1% gab divers an und 1,4% wollten dazu keine Aussage treffen.⁸³ Für die Entwicklung des Fragebogens wurden unter anderem Fragen und Skalen der Studie „Children’s World+“ herangezogen, um so das Wohlbefinden und die Wahrnehmungen zu erfassen. Diese umfassen auch die aktuelle Erfahrungswelt zu Hause und der Familie, sowie den Umgang mit Kontaktbeschränkungen und die Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit.⁸⁴

Neben den wissenschaftlichen Aspekten war es dem Forschungsteam ein Anliegen den jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten sich selbst mitzuteilen. Dies geschah in Form von offenen Fragen. Daraus konnte entnommen werden, dass Jugendliche und junge Menschen sich trotz der Schulschließungen der Schulen nur als Schüler*innen wahrgenommen fühlten, deren Belange auf das Homeschooling reduziert wurde.⁸⁵

Im November 2020 führte ein Forscher*innenteam in leicht abgewandelter Besetzung eine zweite Befragung durch, mit dem Namen „JuCo2 ‚Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen‘

⁷⁹ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 2

⁸⁰ Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 4

⁸¹ Vgl. ebd., S. 4 f.

⁸² Vgl. ebd., S. 5 f.

⁸³ Vgl. ebd., S. 7

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 6

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 4

Jugendalltag 2020“. Dieser Titel stammt aus einem Zitat, welches sich in einer der Antworten des Fragebogens befand. Um Vergleiche mit den Erfahrungen zum Frühjahr 2020 anstellen zu können, wurden viele Teile des Fragebogens übernommen. Allerdings wurde das Erhebungsinstrument umfassend überarbeitet, so wurden der Fragebogen zum Beispiel um Fragen zu Aktivitäten in der Freizeit, das Wohlbefinden und persönliche Bedarfe erweitert. Insgesamt nahmen über 7000 junge Menschen an der Befragung teil, wobei sich der Teil, der nicht zur Schule gehenden erweitert hatte. Etwa 60% der Befragten gingen nicht zur Schule, wovon 23% studierten, 7,5% waren in einer Ausbildung und 12% sind erwerbstätig gewesen.⁸⁶ Es wurden wieder 15- bis 30- Jährige befragt, wobei 60% zwischen 15 und 19 Jahre alt waren, sodass der Altersdurchschnitt wie bei der ersten Studie, 19 Jahre betrug. Die Geschlechterverteilung ist auch wieder ähnlich, etwa 2/3 der Befragten gaben an weiblich zu sein.

Johannes Kniffki, Ronald Lutz und Jan Steinhaußen veröffentlichten Anfang 2021 den Sammelband „Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit – Neue Perspektiven und Pfade“, welcher auf bisherigen Forschungsergebnissen der Mitwirkenden aufbaut. In dem Buch wird beschrieben, welche politischen und sozialen Folgen das Corona-Virus, in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem Land wie Deutschland mit sich bringt und wie sich dadurch die Bedingungen des alltäglichen Lebens und der Sozialen Arbeit binnen kürzester Zeit verändert haben. Dabei werden die hier herrschenden Verhältnisse in Frage gestellt und neue Perspektiven für eine Zeit „nach Corona“ aufgezeigt. Dabei wird unter anderem auch die bisherige Arbeits- und Wirkungsweise der Sozialen Arbeit, vor der Pandemie, in die Kritik genommen und in Bezug auch die Systemfragilität hinterfragt. Die Herausgeber sind der Auffassung, dass Corona nicht die eigentliche Krise ist, sondern nur ein Symptom eines viel größeren Krisenherdes, bestehend aus neoliberaler Politik und Wirtschaft, Globalisierungsprozessen und Klimawandel.⁸⁷ Ziel der Forscher*innen ist es aufzuzeigen, dass individuelle soziale Probleme mit gesellschaftlichen Zusammenhängen in Korrelation stehen und verdeutlichen, dass die Probleme nicht auf individueller Ebene bearbeitet werden können. Aus diesem Grund appellieren sie an eine zunehmende und nachdrückliche Einmischung der Sozialen Arbeit in die Politik, um aufgrund ihrer Praxis- und Fallarbeit einen vernünftigen Umgang mit sozialen Problemlagen finden zu können, oder sie gar nicht erst entstehen zu lassen.⁸⁸ Die aufgrund der Pandemie entstandenen Herausforderungen bieten Anreize zur Transformation des Denkens, zu einer kritischen Reflektion der bisherigen Arbeitsweise der Sozialen Arbeit und zur Entwicklung eines neuen kritischen Selbstverständnisses und darüber hinaus zur Entwicklung neuer, innovativer Utopien. Selbsterklärtes Ziel des Buches ist es einen „Ausbruch des Seitherigen zu denken“⁸⁹, Abhängigkeiten der Sozialen Arbeit zu hinterfragen und neue Perspektiven und Konzepte

⁸⁶ Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 6

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 10

⁸⁸ Vgl. Lutz/Steinhaußen/Kniffki 2021, S. 10

⁸⁹ Ebd., S. 11

aufzuzeigen.⁹⁰ Dabei werden sowohl die politischen Maßnahmen als auch die der Sozialen Arbeit analysiert.

Während sich Baumärkte, Biergärten und zum Teil sogar Stadien, für den schon wieder laufenden Bundesligabetrieb, an Öffnungen erfreuen durften, blieben sogar im Herbst 2020 Bereiche der außerschulischen Bildungs- und Betätigungsbereiche, zum Beispiel die offene Jugendarbeit geschlossen. Das gab Grund zur Befürchtung, dass man viele Kinder und Jugendliche nicht mehr erreichen werde.⁹¹ Matthias Seestern-Pauly, ein Bundestagsabgeordneter für die FDP, der zu der Zeit dem Amt des Vorsitzenden der Kinderkommission innewohnte, räumte in einem Interview mit der ZEIT ein, dass die UN-Kinderrechtskonventionen nur mangelhaft berücksichtigt worden sind.⁹²

3.1 Bildungseinrichtungen während der Pandemie

Der folgende Abschnitt beleuchtet den Bereich der Bildungseinrichtungen, da Jugendliche sich hier die meiste Zeit des Tages aufhalten und ihre sozialen Kontakte pflegen.

Es wurde davon ausgegangen, dass alle Lebensbereiche, auch Ausbildungs- und Freizeitbereiche, Freundschaften und Familienbeziehungen in kürzester Zeit in digitaler Form weitergeführt werden können. Wie sich herausstellte brauchte die Umstellung und Organisation einige Zeit. Schulen, Universitäten und Ausbildungsstätten wurden im Frühjahr 2020 komplett geschlossen und im Herbst 2020 nur teilweise geöffnet, weshalb der Unterricht und Universitätsveranstaltungen in den digitalen Raum ausweichen mussten. Dabei wurden etliche Schüler*innen, Auszubildene und Studierende vom sogenannten Homeschooling, aufgrund von fehlender technischer Ausstattung oder mangelnder Internetleitung, ausgeschlossen. Verdeutlicht wird dies, durch eine Aussage einer jugendlichen Person in der JuCo-Studie, welche berichtet, dass sie einen Computer besitzen würde, allerdings die WLAN-Leitung überladen sei, wenn alle Familienmitglieder am Computer sind und diese benutzen würden. Das Arbeiten und Teilnehmen am digitalen Unterricht würde häufig sehr erschwert, da die Verbindung unterbricht und die anderen Personen schwer zu verstehen wären. Durch die Verzögerung, um die technischen Schwierigkeiten zu beheben und das ständige Nachfragen wurde ein gemeinsames Lernen erschwert.⁹³ Ähnliches geht aus der COPSY-Studie hervor, hierbei gaben 64,4% der Befragten an, dass sie Homeschooling als anstrengend empfanden.⁹⁴

Auch für Lehrer*innen war die neue Situation nicht einfach. Diese mussten ihren Unterricht nun erstmals komplett digital abhalten und didaktisch umstellen. Einige Lehrer*innen beanstandeten, dass sie

⁹⁰ Vgl. Ebd., S. 11

⁹¹ Vgl. Klundt 2021, S. 90

⁹² Vgl. ebd., S. 90

⁹³ Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 13

⁹⁴ Vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021, S. 4

während des ersten Lockdowns zu einigen Schüler*innen keinerlei Kontakt herstellen konnten.⁹⁵ Schüler*innen hingegen beklagten fehlende Unterstützung durch Lehrkräfte, aber auch den fehlenden Kontakt zu Mitschüler*innen, Peers und Freund*innen.⁹⁶ Die Gefahr, dass die Schere zwischen sozial Benachteiligten und Jugendlichen aus privilegierten Haushalten weiter auseinander gehen könnte, wurde bestätigt.⁹⁷ Die Folgen aus den Umständen der digitalen und sozialen Exklusion von sozial Benachteiligten, können das Risiko von Lernverlusten und Schulabbrüchen verstärken.⁹⁸ Zusätzlich zu dem partiellen Mangel an technischer Ausstattung, waren die Schulen, Ausbildungsstätten und Universitäten nicht auf den digitalen Unterricht vorbereitet, weshalb die infrastrukturelle, konzeptionelle und didaktische Umstellung je nach Bildungseinrichtung unterschiedlich lange und erfolgreich von statten ging.⁹⁹ Allerdings ist auch einige Zufriedenheit bei Jugendlichen im Homeschooling zu verzeichnen gewesen, so wurden diese hinsichtlich ihrer Kompetenzen im digitalen Lernen geschult.¹⁰⁰

Hinzu kommt dass, für einige Jugendliche durch die Schließung eine warme Mahlzeit am Tag fehlte, welche für Jugendliche aus dem Rechtskreis des Bildungs- und Teilhabepaket sogar kostenlos gewesen wäre. Auch die Kompensation durch Jugendclubs wurde eingestellt durch deren Schließungen.¹⁰¹ Jugendliche aus ökonomisch schwächeren Haushalten waren somit teilweise einer zweifachen Benachteiligung ausgesetzt, von mangelhafter technischer Ausstattung und fehlenden Mahlzeiten.

Die Entwicklungsaufgabe der Qualifizierung wurde durch die Schließung der Schulen und den Rückzug in den digitalen Raum für viele Jugendliche erschwert. Die Umstellung auf das Homeschooling war sowohl für lehrende Personen als auch für junge Menschen eine Herausforderung, welche sich für einige positiv aber auch für einen großen Teil negativ auswirkte. Unsicherheiten und Zukunftsängste haben angesichts dieser Tatsachen zugenommen.¹⁰² Ebenfalls konnten Schulen und andere Bildungsinstitutionen nicht weiterhin als Sozialisationsraum dienen, in dem Kompetenzen erworben, sich an formale und informale Umfeldler angepasst werden muss, sowie Freunde getroffen werden.

3.2 Beteiligungsmöglichkeiten während der Pandemie

Ein weiteres Problem, welches mit der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen zusammenhängt, sei die Wahrnehmung der Betroffenen. In der öffentlichen Debatte werden Jugendliche meist nur als Schüler*innen, Auszubildene oder Studierende wahrgenommen, welche ihre Qualifikation

⁹⁵ Vgl. Klundt 2021, S. 92

⁹⁶ Vgl. Holz/Richter-Kornweitz 2021, S. 111

⁹⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 150

⁹⁸ Vgl. UNESCO-Weltbildungsbericht 2020, S. 7

⁹⁹ Vgl. Holz/Richter-Kornweitz 2021, S. 112

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 111

¹⁰¹ Vgl. Klundt 2021, S. 92

¹⁰² Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 7

sicherzustellen haben. Bedürfnisse und Belange, die darüber hinausgehen, stehen selten im Fokus der politischen Entscheidungen.¹⁰³ Junge Menschen sehen sich somit nicht repräsentiert und nicht gehört, da es meist um wirtschaftliche Themen oder Profisport gehe, nicht aber um Sorgen, Ängste oder die Lebenswelt von Jugendlichen.¹⁰⁴ Bekräftigt wird das durch die JuCo-Studie, in der Jugendliche es besonders kritisch bewerten, nur auf die Rolle des Schülers oder Studierenden reduziert zu werden.¹⁰⁵ Generell haben jungen Menschen die Empfindung, nicht außerhalb der Rolle des Schülers oder des Studierenden wahrgenommen zu werden, obwohl die Situation der Kontaktbeschränkungen und den fehlenden Ausgleich durch Sport und Hobbies als sehr belastend empfunden wurde. Ersichtlich wird dies in einer Grafik der JuCo2-Studie, in der die Beteiligung junger Menschen erfragt wurde. Diese sollten auf einer Skala von 1-5 der Aussage: „Die Sorgen von jungen Menschen werden in der Politik gehört“ bewerten. Knapp 65% der Befragten hatten den Eindruck, dass die Sorgen eher nicht oder gar nicht von der Politik gehört werden. Nur etwa 7,7% stimmten der Aussage eher beziehungsweise voll zu.

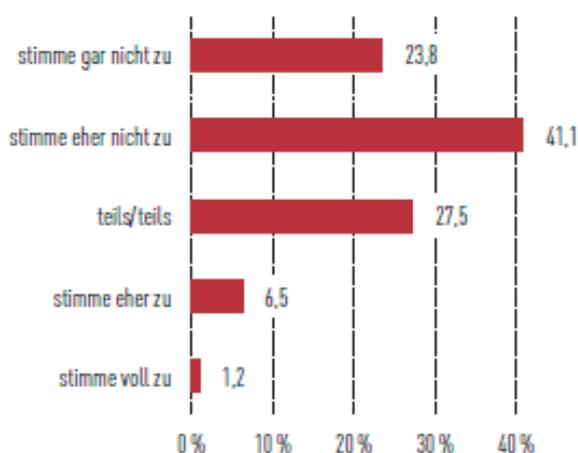


Abbildung 1: Beteiligung junger Menschen: Die Sorgen von jungen Menschen werden in der Politik gehört.¹⁰⁶

Es werde lediglich beleuchtet welche Auswirkungen die Corona-Maßnahmen auf das Bildungssystem hat. Ebenfalls wurde kritisiert, dass die Betroffenen nicht selbst ihre Lage oder Position darlegen konnten, sondern diese häufig von Erwachsenen vertreten wurde. Jugendliche, Jugendverbände, Kinderrechtsorganisationen und Schüler*innen-Vertretungen wurden in den meisten Fällen weder gefragt noch in Kenntnis gesetzt über das Vorgehen mit schulischen und außerschulischen Bildungs-, Betreuungs- und Betätigungs-Einrichtungen.¹⁰⁷ Zusätzlich mangelte es an einer jugendgerechten medialen

¹⁰³ Vgl. Lips 2021, S. 120

¹⁰⁴ Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 12 ff.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 12

¹⁰⁶ Andresen et al. 2020b, S. 10

¹⁰⁷ Vgl. Klundt 2021, S. 90

Aufbereitung der Informationen, da die traditionellen Medien meist die Jugendlichen nicht ansprechen.¹⁰⁸ Dass junge Menschen aber durchaus von ihrer Stimme Gebrauch machen wollten, zeigte die große Resonanz in den Freitextmöglichkeiten der Studien. Oft beschrieben in beiden JuCo-Studien die Teilnehmer*innen ein Gefühl der Ohnmacht, da sie die Verunsicherungen bezüglich der Verbreitung des Corona-Virus¹ und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen ebenso wahrnahmen wie Erwachsene, dennoch meist in einem negativen Bild, als leichtfertige und „Party-machende“ Jugendliche dargestellt wurden. Dabei gab ein Großteil der Befragten an, die Notwendigkeit der Maßnahmen zu verstehen und diese auch zu befolgen.¹⁰⁹

Schlussfolgend kann festgehalten werden, dass die Entwicklungsaufgabe der Partizipation in Zeit der Covid-19 Pandemie größtenteils nicht gewährleistet wurde. Tatsache ist, dass sich junge Menschen nicht sicher sein können, gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten und an politischen Entscheidungen beteiligt zu werden.¹¹⁰ Das Recht auf Beteiligung und Gehör zu finden, ist letztlich nicht gewährleistet worden.

3.3 Wohlbefinden von Jugendlichen während der Pandemie

Zur Eindämmung des Infektionsgeschehens mit dem Covid-19 Virus gab es enorme gesellschaftliche Einschränkungen, die auch die sozialen Kontakte und Freizeitaktivitäten umfassten. Die Einschränkungen galten für alle, jedoch sind die Auswirkungen auf junge Menschen erheblicher als auf andere Altersgruppen.¹¹¹ Wie sich das Alltagsleben von Jugendlichen dadurch änderte und welche Folgen das hatte, wird nun näher betrachtet werden.

Außerhalb der institutionellen Bildungseinrichtungen findet jugendliches Leben unter anderem vielfach im öffentlichen Raum, organisierten Freizeitangeboten, wie Sport- und Bewegungsaktivitäten oder kulturellen und musikalischen Angeboten sowie Angeboten der offenen Jugendarbeit, Jugendinitiativen, außerschulischen Jugendbildung oder ähnlichem statt. Daraus ergab sich, dass viele junge Menschen die meiste Zeit zu Hause verbringen mussten. Aus diesem Grund wurde in der ersten JuCo-Studie ein Stimmungsbild zum Wohlbefinden der Jugendlichen zu Hause eingeholt. Die Ergebnisse fielen recht positiv aus. Mehr als Zweidrittel gaben an, dass sich jemand um sie kümmert und beiseite steht, wenn sie ein Problem haben. Vergleichsweise gut fielen die Ergebnisse zur Stimmung zu Hause aus welche auf einer Skala von 1 (total unzufrieden) bis 10 (100% zufrieden) angegeben werden konnte. Mit einem Mittelwert von 6,61 ist die Zufriedenheit mit der Stimmung zu Hause recht hoch.¹¹² Dennoch gaben im Zuge der Copsy-Studie etwa 27,6% der Befragten an, dass die Häufigkeit des

¹⁰⁸ Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 14

¹⁰⁹ Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 4

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 10

¹¹¹ Vgl. Butterwegge 2021, S. 82

¹¹² Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 9

Streites innerhalb der Familie während des ersten Lockdowns zugenommen habe.¹¹³

Mit zunehmenden Alter nabeln sich Jugendliche von ihren Eltern ab und Gleichaltrigengruppen in Form von Peergroups, Cliques und Freundschaften nehmen an Bedeutung zu. Wie eingangs erwähnt, wurden Kontakte auf ein Minimum reduziert, sodass Treffen mit Freund*innen wie sie davor gewohnt waren, nicht mehr möglich gewesen sind. Freunde privat zu treffen, also nicht digital und außerhalb von Bildungsinstitutionen war 2020 und bis in das Jahr 2021 nur vereinzelt und eingeschränkt möglich. Eine Ausnahme bildet der Sommer 2020 bis in den frühen Herbst hinein, in dem die Kontaktbeschränkungen gelockert wurden. Während der zweiten Infektionswelle im Herbst und Winter 2020 blieben die Schulen, Kitas und Bildungseinrichtungen zunächst geöffnet. Diese Situation löste zum Teil Verunsicherungen bei Jugendlichen aus, da Kontakte wieder beschränkt wurden, sie sich aber dennoch in vollbesetzten Klassen und Verkehrsmitteln aufhielten. Dies war einerseits schwer in Einklang zu bringen, mit den geltenden Kontaktbeschränkungen, andererseits stieg die Angst vor einer Ansteckung.¹¹⁴ Auch wenn Jugendliche nicht bevorzugt von Infektionen betroffen waren, war die Angst Angehörige anzustecken oder sich sozial isolieren zu müssen groß.

Bezüglich der Zufriedenheit mit den Kontakten zu Freund*innen wurde in der JuCo1-Studie ebenfalls eine Umfrage veranlasst. Die Ergebnisse hierbei fielen schlechter aus als die des Wohlbefindens zu Hause. Die Fragestellung wurde wie zuvor von 1 (total unzufrieden) bis 10 (100% zufrieden) skaliert. Der Mittelwert lag lediglich bei 4,95, wonach eine deutliche unzufriedene Einstellung zu verzeichnen ist. Die JuCo2 bestätigt, dass sich an dieser mittelmäßigen Zufriedenheit auch im November 2020 wenig geändert hat. Anhand von Zitaten aus den Freitextmöglichkeiten ist abzuleiten, dass den jungen Menschen ihre sozialen Kontakte fehlten. So berichtet eine befragte Person:

„Alles was Spaß gemacht hat (Sport, mit Freunden treffen, Feiern gehen, entspannt in der Schule mit netten Leuten sein) wurde mir verboten und auch wenn ich verstehe, dass das nötig ist, fühle ich mich dadurch sehr einsam. Es ist einfach nicht das gleiche wie vorher“.¹¹⁵

Aus dem Zitat geht hervor, dass soziale Interaktion fehlte. Über ein Drittel haben angegeben sich einsam zu fühlen und eine starke Belastung durch die Einschränkungen zu verspüren. Die Möglichkeiten sich zu treffen, haben sich sehr geändert und fanden teilweise nur noch in digitalen Räumen statt, was auch die Häufigkeit beeinflusste. Aus der JuCo2 geht hervor, dass über 80% ihre Kontakte maßgeblich eingeschränkt haben. Darunter gaben fast die Hälfte der Befragten an, sich viel seltener mit ihren Freund*innen zu treffen, über ein Drittel gaben etwas seltener an.¹¹⁶

¹¹³ Vgl. Ravens-Sieberer et al. 2020, S. 4

¹¹⁴ Vgl. Lips et al. 2021, S. 122

¹¹⁵ Andresen et al. 2020b, S. 9

¹¹⁶ Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 9

Ein ähnliches Bild ergibt sich aus der COSY-Studie, in der 82,8% der Befragten angaben, sich durch die fehlenden Kontakte belastet zu fühlen.¹¹⁷

Fehlende Kontakte können zu einem Empfinden der unfreiwilligen Einsamkeit führen, von der junge Menschen stärker betroffen sind als die ältere Generation.¹¹⁸ Einsamkeit und deren Ursache und Folgen werden in sozialarbeiterischen Diskursen meist nicht besonders in Augenschein genommen, was hingegen in der Psychologie zunehmend geschieht. Einsamkeit steht in Beziehung zu sozialer Isolation, dennoch sind dies zwei unterschiedliche Dinge. Soziale Isolation beschreibt einen objektiven Zustand, den des Alleinseins. Dieser Zustand sagt nichts über das Erleben und das subjektive Empfinden dieses Zustands aus, sondern es handelt sich um eine äußere Betrachtung, den sich viele Menschen hin und wieder und auf bestimmte Zeit wünschen und freiwillig diesen Zustand ersuchen. Einsamkeit hingegen ist ein subjektives Empfinden, bei dem man sich allein fühlt. Folglich kann man sich auch in einem Raum, in dem sich andere Menschen aufhalten einsam fühlen. Einsamkeit ist ein Phänomen bei dem ein Mangel an sowohl quantitativen als auch qualitativen sozialen Beziehungen besteht.¹¹⁹ Ist dieser Zustand unfreiwillig und chronisch kann es zu psychosozialen Folgeerscheinungen kommen. Sogar die Identitätsfindung und -gestaltung kann erschwert oder gar entzogen werden. Zum Beispiel wird die Beantwortung einiger Fragen bezüglich der Individuation, was einen ausmacht und wie an der Gesellschaft teilgehabt werden kann erschwert. Zusätzlich können zwischenmenschliche Unterstützungsleistungen fehlen.¹²⁰

Bedingt durch die Kontaktbeschränkungen wurden weitere Bedürfnisse von jungen Menschen eingeschränkt, wie zum Beispiel das „Abhängen“ oder „Chillen“ im öffentlichen Raum. Dabei ist das eine der elementaren Formen der Miteinanderseins, wodurch Herausforderungen des Jugendalters bearbeitet werden. Prozesse der Selbstpositionierung, der Aneignung von Sozialräumen, Sichtbarkeit und Teilhabe, die mit dem „Abhängen“ im öffentlichen Raum einhergehen, wurden eingeschränkt.¹²¹ Diese Form, der selbst und frei gestalteten Freizeit hat im Jugendalter einen enormen Stellenwert. In politischen Entscheidungen wurde dies allerdings nicht berücksichtigt.

Hinzu kommt das Bedürfnis von Jugendlichen „etwas erleben“ zu wollen, Aktivitäten zu unternehmen oder ihre Freizeit frei und selbst zu gestalten. Die Organisation dieses Bedürfnisses gehen Heranwachsenden die meiste Zeit nach. Der Sektor der Freizeitaktivitäten und sportlichen Angeboten hatte allerdings mit den meisten Einschränkungen zu tun. Das machte sie auch in der JuCo2 bemerkbar, wo rund 81% angaben, dass sich die Freizeitgestaltung deutlich verändert hat. Das Bedürfnis, jedoch, ist geblieben und fehlte rund 70% der Befragten.¹²² Umstrukturierung des Alltags, mangelnde Unterstützung

¹¹⁷ Vgl. Ravens-Sieberer et al. 2020, S. 4

¹¹⁸ Vgl. Schürholz/Noack 2021, S. 152

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 150

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 151

¹²¹ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 29

¹²² Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 9

und fehlender Austausch zur Bewältigung jugendspezifischer und alltäglicher Aufgaben waren die Folge, was teilweise als Belastung wahrgenommen wurde.¹²³

Die JuCo1 hat einen Vergleich angestellt, bei dem die Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit vor und während der Corona Zeit erfragt wurde. Das Ergebnis zeigt die Abbildung.

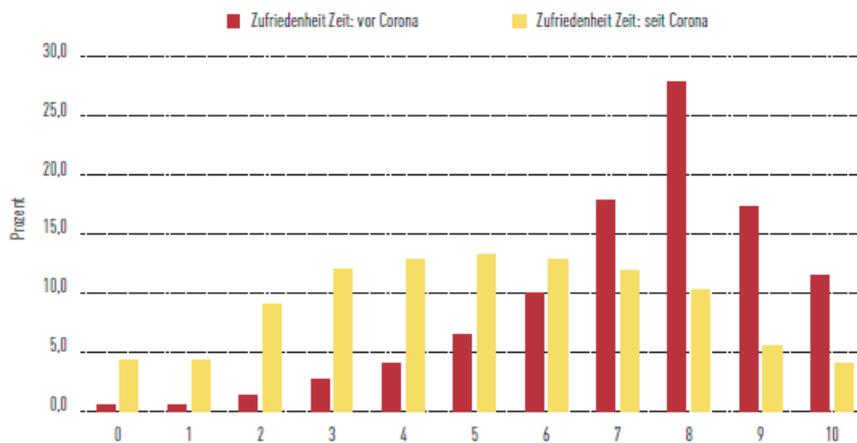


Abbildung 2: Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit vor und seit der Pandemie (0= total unzufrieden, 10= zu 100% Zufrieden)

In der Abbildung ist eine Einteilung von 1 bis 10 zu sehen, welche die Zufriedenheit von total unzufrieden bis 100% zufrieden angibt. Des Weiteren sind zwei farbige Balken zu sehen, wobei der rote die Zufriedenheit vor Corona und der gelbe die Zeit seit Corona darstellt. In dem Diagramm ist zu erkennen, dass die Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit hoch war, da die Balken zwischen 7 und 9 am höchsten sind. Die Kurve ist im Bereich 0 bis 5 sehr flach und steigt bei 6 rapide an und erreicht die Spitze mit etwa 27,5% bei einem Wert von 8 und flacht dann leicht wieder ab. Ein deutliches anderes Bild zeigt die Zufriedenheitskurve seit der Pandemie. Die Zufriedenheit im unteren Bereich ist bereits viel höher als vor der Pandemie. Auch der Kurvenverlauf ist deutlich flacher und hat ihre Piek im mittleren Bereich bei einem maximalen Wert von etwa 13,5% bei einem Wert von 5. Die Zufriedenheit ist im mittleren Bereich am höchsten und fällt im oberen Zufriedenheitsbereich deutlich ab, wo die Kurve „vor der Pandemie“ deutlich steigt. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit sehr zurück gegangen ist.

Aus einem Bericht der Bertelsmann-Stiftung werden weitere Ergebnisse und Auswertungen der JuCo1 und JuCo2 veröffentlicht. In diesem werden die organisierten Freizeitaktivitäten genauer unterteilt und ausgewertet. Knapp 30% der Befragten der JuCo2 haben vor Corona Sport- und Bewegungsangebote wahrgenommen. Im November 2020 waren es nur noch rund 8,4%. Knapp 60% derjenigen, die zuvor Sport machten, gaben an, dass ihr Angebot weggebrochen sei.¹²⁴ Bereiche der sportlichen

¹²³ Vgl. Andresen et al. 2020a, S. 16

¹²⁴ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 29

Betätigung, war der mit den größten Einschränkungen. Ähnlich verhält es sich mit Kultur- und Musikangeboten. Waren es vor Corona noch 15,7% die aktiv an Kultur- und Musikangebote teilnahmen, so sind es im November 2020 nur noch 7,2% gewesen.¹²⁵ Fast die Hälfte der jungen Menschen hat aufgrund der Pandemie eines ihrer Angebote, welches sie in der Freizeit ausübten, verloren. Hierbei spielte auch die Angst vor einer Ansteckung eine Rolle.

Eine Auswertung der Gründe für die Veränderung des Freizeitverhaltens, befasste sich damit, warum junge Menschen nicht mehr an Angeboten teilnehmen konnten oder wollten, an denen sie zuvor Interesse hatten. Wie bereits erwähnt, gaben über die Hälfte einen Wegfall des Angebots an. Für einen geringeren Anteil von 7,5% spielten finanzielle Gründe eine Rolle. Die Angst vor einer Ansteckung ist bei fast der Hälfte der Befragten zumindest teilweise eine der Gründe gewesen. Spannend wird es, wenn man sich anguckt, dass fast 30% keine Lust mehr auf das Angebot hatten, an welchem sie zuvor Interesse hatten. Daraus lässt sich eine Anpassung an das Alltagsleben unter Pandemiebedingungen beziehungsweise eine Verschiebung von Interessen schließen.¹²⁶ Nicht vielleicht auch zuletzt, um der ständigen Enttäuschung zu entgehen, die Angebote aufgrund der Maßnahmen nicht wahrnehmen zu können. Ein anderer Grund könnte eine gewisse „Corona Müdigkeit“ sein, die mit Trägheit und Antriebslosigkeit einhergeht. Ein Bedürfnis hat sich dennoch nicht angepasst, das nach Aneignung und Teilhabe in öffentlichen Räumen. 23,5% unterstrichen dies durch die Aussage, dass sie keinen „Ort zum Abhängen“ während Corona gehabt haben, was ein Bedürfnis impliziert.¹²⁷

Infolgedessen, dass Freizeitangebote wegfielen und mehr Zeit zu Hause verbracht werden musste, gaben 69,9% der Befragten der COPSY-Studie eine Zunahme des Medienkonsums an. So verbrachten etwa 33% vier oder mehr Stunden mit digitalen Medien. Etwa ein Fünftel berichtete, dass sie keinen Sport mehr trieben und etwa ein Viertel gab an, viel mehr Süßigkeiten zu essen als vor der Pandemie.¹²⁸ Daraus lässt sich schließen, dass die Einschränkungen direkte Auswirkungen auf das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen hat, welche negativ zu bewerten sind.

Die COPSY-Studie zeigt auf, dass 70,7% der befragten Kinder und Jugendlichen sich mit den Veränderungen, die mit der Pandemie einhergegangen sind, belastet fühlten. Der Wert der Eltern liegt nochmals um etwa 5% höher. Auch die Zahl der psychischen Auffälligkeiten ist angestiegen.

Erhöhter Medienkonsum, mangelnde Beteiligungsmöglichkeiten, fehlende sportliche, kulturelle, musikalische oder ähnliche Ausgleichsmöglichkeiten, Mangel an sozialen Kontakten, Belastung durch Homeschooling, Neustrukturierung des Alltags und Einsamkeit können in Korrelation stehen, mit den gestiegenen Zahlen der psychischen Auffälligkeiten von Jugendlichen. Diese lag vor der Pandemie bei

¹²⁵ Vgl. Andresen et al. 2021, S. 29

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 30

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 30

¹²⁸ Vgl. Raves-Sieberer et al. 2021, S. 7

17,6%, während der Pandemie stieg sie auf 30,4%.¹²⁹ Etwa ein Viertel der Befragten der COPSY-Studie (24,1%) wiesen Symptome einer generalisierten Angststörung auf, wobei der Wert vor der Pandemie deutlich niedriger lag (14,9%).¹³⁰ Aus der JuCo2-Studie geht ein ähnliches Bild hervor. Etwa 45% gaben an Angst vor der Zukunft zu haben, besonders betroffen seien jene die vor einem institutionellen Übergang stehen oder jene die benachteiligt oder eingeschränkt sind.¹³¹ Ein Beispiel könnte die Angst und die Verunsicherung, ob und wie Ausbildungen stattfinden können, sein.

In Abbildung 2 sieht man dies grafisch dargestellt. Hier war die Aussage „Ich habe Angst vor meiner Zukunft“ auf einer Skala von 1-5 zu bewerten, wobei 1 „stimme voll zu“ und 5 „stimme gar nicht zu“ war. 25,4% und 20,2% stimmten dieser Aussage eher oder voll zu. 23,1% stimmten mit „teils/teils“, die restlichen 31,3% stimmten eher nicht oder gar nicht zu. Daraus lässt sich ableiten, dass fast die Hälfte der befragten Jugendlichen Verunsicherungen und Zukunftsängste haben.

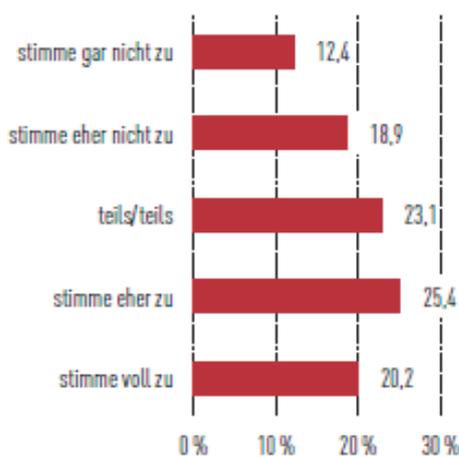


Abbildung 3: „Ich habe Angst vor meiner Zukunft“

Wobei die generalisierte Angststörung sehr wahrscheinlich auch zurückzuführen ist auf andere Faktoren, wie die Angst vor einer Ansteckung oder einem schweren Krankheitsverlauf von Angehörigen oder Angst vor gesellschaftlichen Veränderungen und Verschiebungen. So wurden unter anderem häufig auch Ängste vor der Aufkündigung demokratischer Werte beschrieben oder, dass die Klimakrise nicht mehr ausreichend behandelt wird, da die Politik hauptsächlich mit der Bewältigung der Pandemie beschäftigt sei.

Somit kann gesagt werden, dass die Entwicklungsaufgaben – Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren – erschwert worden sind. Die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben, für die soziale Beziehungen, Freiräume und Ressourcen benötigt werden, und der biografische Übergang lassen sich nicht verschieben.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 6

¹³⁰ Vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021, S. 6

¹³¹ Vgl. Andresen et al. 2020b, S. 7

4. Jugendarbeit

Die Jugendarbeit wird neben der Familie und Institutionen der schulischen und der beruflichen Bildung als dritte Sozialisationsinstanz gezählt. Definiert wird sie im achten Sozialgesetzbuch im §11, wo gleichzeitig auch ihre allgemeinen Ziele und Arbeitsweisen niedergeschrieben sind. Dort heißt es in Absatz 1: „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 zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“¹³² Der freiwillige Charakter der Kinder- und Jugendarbeit wird dabei bereits im ersten Satz verdeutlicht. Kinder und Jugendliche können somit selbst bestimmen, was und wie etwas geschehen soll, wodurch sich die Kinder- und Jugendarbeit stark unterscheidet von der Schule zum Beispiel. Die Selbstorganisation und Partizipation werden zu einem zentralen Charakteristikum der Jugendarbeit.¹³³

Nachgegangen wird der Jugendarbeit in den zwei großen Arbeitsbereichen: der verbandlichen und der offenen Jugendarbeit. Dabei ist die verbandliche Jugendarbeit durch ehrenamtliches Engagement freiwillig engagierter Mitarbeiter*innen gekennzeichnet. Die offene Kinder- und Jugendarbeit hingegen ist gekennzeichnet durch hauptamtliches pädagogisches Personal und durch freiwillige Teilnahme an den Angeboten.¹³⁴ Ziel der beiden Felder ist es außerschulische Jugendbildung zu gestalten, die die Persönlichkeit entwickelt und ebenso die politische Handlungsfähigkeit. Außerdem soll die Selbstorganisation und demokratische Partizipation gestärkt werden.¹³⁵

Die Jugendarbeit in ihrer frühen Erscheinungsform ist unter anderem eine Reaktion auf die historische Entstehung der Lebensphase Jugend, wie sie eingangs beschrieben wurde.¹³⁶

Das Feld der Jugendarbeit lässt sich nochmals in zwei Formen unterteilen: die ortsgebundene und die ortsungebundene. Ortsgebundene Angebotserbringungen findet zum Beispiel in Jugendzentren, Jugendhäusern oder in Jugendbildungsstätten statt. Die ortsungebundene Form findet sich in der aufsuchenden Jugendarbeit oder kulturpädagogischen Projekten und Aktivitäten wieder.¹³⁷

4.1 Projekte als Handlungsform

Das Projekt ist ein elementarer Bestandteil der Erlebnispädagogik, deren Angebote fast ausschließlich in Projektform stattfinden. Diese können eintägige sowie mehrwöchige Projekte umfassen. Ziel dieses

¹³² §11 Absatz 1 SGB VIII

¹³³ Vgl. Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2016, S. 914

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 913

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 913

¹³⁶ Vgl. Rahn 2020, S. 20

¹³⁷ Vgl. Meyer/Rahn 2020, S. 66

Abschnittes ist es die Projektarbeit zu definieren, da im Kapitel „Erlebnispädagogik“ nochmals darauf eingegangen wird.

In beiden Formen der Jugendarbeit ist die Projektarbeit von großer Bedeutung und wird als typische Arbeitsform verstanden. Ihr kommen in freizeitpädagogischen Handlungsfeldern zentrale Zielfunktionen zu. Ziele sind unter anderem die Erprobung und die systematische Evaluation von neuen innovativen Angeboten oder Maßnahmen, in einem zeitlich begrenzten Rahmen. Die zeitliche Begrenzung hat Vor- und Nachteile. Vorteil ist: so können Jugendliche angesprochen werden, die nur schwer oder gar nicht von verbindlichen Angebotsformen erreicht werden. Der Nachteil ist, dass Projekte temporär befristet sind und die Konzentration auf vordefinierten Zielen liegt.

Projekte sind ein geeignetes Mittel, um jungen Menschen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen und den Erwerb von Kompetenzen zu fördern.¹³⁸

Projekte sind vor allem durch ihre „Einmaligkeit“ und die Begrenzung definiert. Begrenzung ist hierbei nicht nur auf die zeitliche Komponente bezogen, sondern meint auch finanzielle oder personelle Begrenzung, um nur einige zu nennen. Weitere Kernelemente sind die bereits erwähnte Zielvorgabe, die Abgrenzung anderer Vorhaben und die projektspezifische Organisation.¹³⁹ Die vorher erklärten Ziele sind deshalb von Relevanz, da so die Wirkung bewertet und das Erreichen des Ziels geprüft und letztlich evaluiert werden kann. Zugleich ist die Vorgabe eines Ziels bei der finanziellen Kalkulation und der materiellen Ausstattung von Nöten.¹⁴⁰

Projekte müssen sich von anderen Vorhaben abgrenzen, das heißt, dass es sich nicht um fortlaufende und kontinuierlich stattfindende Angebote handelt, damit deren Wirkung und die Effekte von Projekten nachgewiesen werden können beziehungsweise auf die Projekte zurückgeführt werden kann.

4.2 Jugendarbeit während Corona

Einhergehend mit dem Lockdown begannen öffentliche Verwaltungen, wie zum Beispiel Jugendämter sowie freie und öffentliche Träger, in den Notbetrieb zu gehen. Das beinhaltete auch vorerst keinen persönlichen Kontakt mehr zu Jugendlichen haben zu können. Folgen waren unter anderem der Abbruch persönlicher Kontakte und fehlende Anlaufstellen von Jugendlichen. Dennoch blieben die Bedürfnisse von jungen Menschen nach Vergemeinschaftung bestehen und das „unter sich sein“ ist besonders in dieser Lebensphase wichtig für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Die offene Kinder- und Jugendarbeit kann dabei offener Ansprechpartner sein und Räume zur Auseinandersetzung mit sich selbst und gleichermaßen mit dem Sozialen zur Verfügung stellen. Allerdings sind die

¹³⁸ Vgl. Meyer 2020, S. 332

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 335

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 335

Rahmenbedingungen bundesweit sehr unterschiedlich gewesen. So durften in einigen Regionen offene Angebote im Freien stattfinden, in anderen konnte nur auf digitale Mitmachangebote oder ähnliches zurückgegriffen werden. Wie Jugendarbeit zu Krisenzeit stattfinden und gestaltet werden konnte, wurde von der HAW Hamburg untersucht. Im Folgenden werden einige Ergebnisse vorgestellt. Die Befragung wurde telefonisch mit einem standardisierten Fragebogen bei 41 Einrichtungen durchgeführt, wovon 39 berücksichtigt werden konnten.¹⁴¹ Unterstützend wird ein Internetblog für Sozialpädagogik und Corona hinzugezogen, welcher sich mit den verschiedensten Themen diesbezüglich beschäftigt. Michael Janowitz schrieb zu dem Thema der „Kinder- und Jugendarbeit im Krisenmodus“ einen Artikel.

Anhand dieser empirischen Befragung soll exemplarisch die Jugendarbeit zu Zeiten der Corona-Krise dargestellt werden.

Im Zuge der Umfrage wurde angegeben, dass trotz der Schließungen der Jugendclubs und anderen Räumlichkeiten der Jugendarbeit, mehr als 50% der Stammbesucher*innen erreicht werden konnten. Die Einrichtungen führten diesen Erfolg auf die Kreativität der Mitarbeitenden und den schnellen Umstieg auf die unüblichen Formen der Kontaktaufnahme zurück.¹⁴² 80% der Einrichtungen standen sogar im persönlichen Kontakt, durch zum Beispiel Treffen im Freien, Gespräche auf einer Bank oder vor dem Zaun. Unterstrichen wird dies durch Janowitz, der beschreibt, dass die Jugendarbeit zunehmend aufsuchend in Stadtteilen unterwegs gewesen ist, um Jugendliche zu treffen. Das hat aber auch seine Kehrseite. Die Orte, an denen sich Jugendliche treffen konnten, haben quantitativ während der Pandemie abgenommen, nun wurden diese wenigen Treffpunkte durch die Pädagog*innen teilweise zu Beratungsorten und Orten der „fürsorglichen Kontrolle“¹⁴³, der sich die Jugendlichen nur schwer entziehen konnten.

Mehr als 90% der Einrichtungen gaben an, mehr als vier Stunden am Tag verlässlich für Jugendliche da gewesen zu sein, 70% boten telefonische Sprechstunden an.¹⁴⁴

Angebote wurden in den digitalen Raum verlegt. So entstanden Angebote wie beispielweise Online-Rätsel, Online-Sportangebote, Digitales Kochen, Online-Hausaufgabenhilfe oder ein offener Online-Treff.¹⁴⁵ Der Kreativität der Sozialarbeiter*innen war hierbei keine Grenze gesetzt. Ebenfalls wird berichtet, dass Social Media und Messenger-Dienste enorm an Bedeutung zugenommen haben, um weiterhin in Kontakt zu Jugendlichen stehen zu können. So gaben 77% der Einrichtungen an beide Formate zu nutzen, 26% nutzten nur Messenger-Dienste und etwa 21% nutzte keines von

¹⁴¹ Vgl. Voigts 2020, S. 6

¹⁴² Vgl. ebd., S. 8

¹⁴³ Janowitz 2020 (Internetquelle)

¹⁴⁴ Vgl. Voigts 2020, S. 8

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 8

beiden.¹⁴⁶ Allerdings muss einschränkend dazu gesagt werden, dass die technische Ausstattung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit mangelhaft ist. So fehlte es zum Beispiel häufig an Diensthandys. Waren welche vorhanden, sind diese häufig veraltet gewesen, sodass sie keinen Internetzugang hatten, ergo keine Apps wie Messenger-Dienste genutzt werden konnten. Etwa 44% der befragten Einrichtungen verfügten weder über Diensthandys noch über dienstliche Laptops oder PCs.¹⁴⁷ Diese mangelhafte Ausstattung machte die Arbeit in Zeiten der Pandemie, wo der Großteil in den digitalen Raum umsiedeln musste, zu einer Herausforderung.

Janowitz beschreibt ebenso, dass die Jugendarbeit zunehmend virtuelle Plattformen für die Begegnung mit Jugendlichen nutzte, um somit niedrighschwellige Kontaktmöglichkeiten zu bieten. Kritisch kann hier angemerkt werden, dass das Eindringen von Sozialpädagog*innen in virtuelle Räume, in denen Jugendliche zuvor meist unter sich waren, oftmals ohne deren Zustimmung ablief. Peerkulturelle Praktiken im Netz wurden so „pädagogisch rearrangiert“¹⁴⁸ und selbstbestimmte und informelle Aneignungs- und Aushandlungsprozesse wurden verhindert.

Mit dem Sinken der Infektionszahlen stieg die Zahl der Öffnungen der Einrichtungen der Jugendarbeit. Doch die Öffnungen gingen nicht einher mit einem offenen Zugang: für Angebote musste sich angemeldet werden, Teilnehmenden Listen geführt werden, sogar die Teilnahme beschränkt werden, desinfiziert werden und die Sozialarbeiter*innen übernahmen zusätzlich die Rolle des Kontrolleurs, ob die Hygienebestimmungen und Abstandsregeln eingehalten werden. Kinder- und Jugendarbeit, wie sie im SGB VIII gemeint ist, konnte unter diesen Umständen nicht vollumfänglich umgesetzt werden.¹⁴⁹ Darüber hinaus muss betont werden, wie während und nach der Pandemie Perspektiven von jungen Menschen wieder mehr Beachtung geschenkt, Möglichkeitsräume zur Lebens- und Problembewältigung bereitgestellt und ihnen politische und soziale Teilhabe ermöglicht werden kann.¹⁵⁰ Das nimmt vor allem gesellschaftliche Bereiche in den Fokus, aber auch das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit müssen dabei kritisch reflektiert werden.

¹⁴⁶ Vgl. Voigts 2020, S. 9

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 9

¹⁴⁸ Vgl. Janowitz 2020 (Internetquelle)

¹⁴⁹ Vgl. Voigts 2020, S. 10

¹⁵⁰ Vgl. Janowitz 2020 (Internetquelle)

5. Erlebnispädagogik

Im Folgenden soll ein ausgewählter Praxisansatz der Kinder- und Jugendarbeit vorgestellt werden und dessen Möglichkeiten den Kompetenzerwerb und die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Es ist denkbar, dass dieser Praxisansatz die durch die Covid-19 Pandemie entstandenen Kompetenzdefizite ausgleichen kann. Zunächst sollen die Wurzeln der Erlebnispädagogik betrachtet werden.

5.1 Wurzeln der Erlebnispädagogik

Wenn man auf die Wurzeln der Erlebnispädagogik guckt, begegnet man einigen Wegbereitern, die sich mit dem handlungsorientierten Lernen auseinandersetzten. Zu nennen sind hier zum Beispiel Jean Jacques Rousseau, Henry-David Thoreau und Kurt Hahn.

„Leben ist nicht atmen, leben ist handeln“¹⁵¹ sagte einst Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Mit seiner naturnahen Erziehung und der Auffassung, dass Erlebnis, Abenteuer und Erfahrung notwendige Prinzipien des Lernens sind, legte er quasi die gedanklichen Grundmauern der Erlebnispädagogik. Nach Rousseau heißt Leben Erleben, was die Erfahrung durch die Sinne und den Körper, sensibles inneres Empfinden und Gefühle wahrnehmen miteinschließt. Das Sammeln von Erfahrungen durch Erlebnisse, anstatt Erfahrungen anderer zu übernehmen und das Handeln in der Natur, anstatt das Wissen darüber aus Büchern zu übernehmen steht bei Rousseau im Mittelpunkt seines Erziehungsideals.¹⁵²

Etwa 100 Jahre später setzte David Henry Thoreau (1817- 1862) diese Arbeit fort und zugleich auch radikal in die Realität um. Thoreau ist der Auffassung, dass die Natur die große Erzieherin und Lehrmeisterin sei und zog sich aus diesem Grund 1845 in eine selbstgebaute Hütte am Walden-See zurück. Dort verweilt er etwa zweieinhalb Jahre. Dies war jedoch kein romantischer Rückzug in den Wald, sondern ein psychologisches Experiment. Er wollte damit den Fragen auf den Grund gehen, was die eigentlichen Lebensbedürfnisse sind und wie man wirkliche Freiheit erlangt und ob der Sieg des Menschen über die Natur nicht einer war, mit sehr hohen Opfern.¹⁵³ Mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen, welche er in Tagebüchern festhielt, beeinflusste er die Erlebnispädagogik und ist tief im Bewusstsein der amerikanischen Adventure-Education verwurzelt.¹⁵⁴

Kurt Hahn (1886-1974) gilt heute als Begründer der Erlebnispädagogik und war Vertreter der Reformpädagogik.¹⁵⁵ Hahn wollte mit seinem pädagogischen Ansatz der „Erlebnistherapie“ positive Erlebnisse schaffen, um die Gesellschaft von ihren Verfallserscheinungen zu heilen. Er wollte dadurch einen

¹⁵¹ Heckmair/Michl 2018, S. 14

¹⁵² Vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 16

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 19

¹⁵⁴ Vgl. Konnerth 2020, S. 522

¹⁵⁵ Vgl. Michl 2015, S. 25

„Ausweg aus der Krise des Alltags“ und der Belang- und Bedeutungslosigkeiten geben.¹⁵⁶ Dabei stand die Korrektur von gesellschaftlichen Fehlentwicklungen im Fokus, nicht das Therapieren von Individuen. Diese Fehlentwicklung oder auch Mangelerscheinungen sind nach Hahn: Mangel an menschlicher Anteilnahme und Sorgsamkeit, Verfall der körperlichen Tauglichkeit und Leistungsfähigkeit und Mangel an Initiative und Spontaneität.¹⁵⁷

5.2 Bildungspotenziale der Erlebnispädagogik

Schaut man sich Studien wie die JIM-Studie, Shell-Studie und ähnliche an, so lässt sich feststellen, dass Freizeitaktivitäten einen guten Einblick über Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen geben. Vor der Pandemie lag das „Erlebnis“ im Trend in unserer Gesellschaft. Das Erlebnis wurde zu einem beliebten im Alltag verwendeten Begriff. So wurde zum Beispiel aus dem Schwimmbad ein „Erlebnisbad“, Shoppen gehen zu einem „Einkaufserlebnis“ oder Sportarten zu „Erlebnissportarten“. Auch die Erlebnispädagogik profitierte vor der Pandemie durch das allgemeine Interesse an dem Begriff, wodurch auch die Aktivitäten, freiberuflichen Fachkräfte und Anbieter zu nahmen. Während der Pandemie wurden die Beschäftigungen jedoch erlebnisärmer und verlagerten sich zwangsläufig in virtuelle Räume. Dieser Trend, der sich die letzten Jahre schon abzeichnete, wie zum Beispiel die JIM-Studie zeigt, wurde durch die pandemischen Maßnahmen nochmals verstärkt.¹⁵⁸ Der face-to-face-Kontakt wurde dementsprechend durch Long-distance-Kontakte verdrängt. Dass dieses Phänomen zu sozialer Vereinsamung führen kann, wurde in dieser Arbeit bereits dargelegt.

Aus dem Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen lassen sich deren Interessen und Bedürfnisse gut ableiten. Der Reformpädagoge Fritz Klatt beschrieb als erster die Lernpotenziale der Freizeit und machte diese zum Gegenstand freizeitpädagogischer Betrachtung. Als Leitung eines Volksschulheims sammelte er Erfahrungen darüber, dass junge Menschen sich abseits vom Berufsalltag Lernziele und Lerninhalte in ihrer Freizeit setzen. Als einen besonderen pädagogischen Wert war das gemeinsame Erleben festzustellen, dieser Ansatz wird vor allem in der Erlebnispädagogik verfolgt.¹⁵⁹ Bevor darauf spezifischer eingegangen wird, wird das Lernen in der Freizeit beleuchtet. Dieser Ansatz kommt aus der Freizeitpädagogik, wo im Wesentlichen zwischen zwei Standpunkten unterschieden wird: dem Lernen **für** die Freizeit und das Lernen **in** der Freizeit. Das Lernen für die Freizeit meint eine Vermittlung bestimmter Fähigkeiten, die von Nöten sind für die Gestaltung von Freizeit. Dabei wird ein normatives Verhalten angestrebt, welches eine sinnvolle und kultivierte Freizeitgestaltung ermöglichen soll, durch zum Beispiel pädagogisch geplante Lernprozesse.¹⁶⁰ Als Beispiel wäre hier zu nennen, wenn jemand

¹⁵⁶ Vgl. Michl 2015, S. 25

¹⁵⁷ Vgl. Konnerth 2020, S. 523

¹⁵⁸ Vgl. JIM-Studie 2020, S. 16

¹⁵⁹ Vgl. Konnerth 2020, S. 516

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 516

ein Buch über das Segeln liest und anschließend den Wunsch hat segeln zu gehen. Oder andersherum, in seiner Freizeit geht jemand eine Höhle besichtigen und beschäftigt sich anschließend vertiefend mit dem Thema Höhlen.

Bei dem Lernen in der Freizeit geht es darum Menschen dazu zu bewegen, in ihrer Freizeit an pädagogischen Veranstaltungen teilzunehmen. Dementsprechend wird die Freizeit für die persönliche Entwicklung und Bildung genutzt.¹⁶¹ Diesem Konzept nach finden Bildungsprozesse nicht nur in formalen Bildungsstätten, wie beispielsweise Schulen, statt. Daraus entwickelte sich besonders bei Kindern und Jugendlichen ein pädagogisches und politisches Interesse an der Möglichkeit von informeller Bildung, die durch die in der Freizeit erschaffenen innovativen und neuen Bildungsräumen und -möglichkeiten bedient wird. Es lässt sich also zusammenfassen, dass informelle Bildungsangebote und non-formale Bildungsorte einen erheblichen Einfluss haben auf die Vermittlung von Wissen und sozialer Kompetenzen. Dabei muss der Bildungsanteil der Freizeitaktivitäten nicht bewusst von statten gehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass jedes Freizeitangebot einen Bildungsanteil besitzt, welches durch Methodik und didaktische Aspekte, wie Inhalte, Selbstbestimmung und Zeiten durch die leitende Person mit dem Ziel des gemeinsamen Handelns erlebbar gemacht werden.¹⁶² Dadurch wird ein emotionales Lernen angestrebt. Bildung in der Freizeit ist durch die breit gefächerten Möglichkeiten der klassischen Lernorte wie der Schule überlegen, da Freizeitorte zu Lernorten werden, keine starren Öffnungszeiten bestehen, Alltagsthemen aufgegriffen und viele Sinne angesprochen werden können. Außerdem fördert die Freizeitbildung die Teilnahme am kulturellen und öffentlichen Leben und fördert damit gleichzeitig den Anschluss an gesellschaftlichen Themen. Erlebnisorientierte Lernorte und das Erfahrungslernen im Freizeitbereich bergen viele Lern-Chancen. Denn Selbsterfahrung kann neues Handeln generieren und die Erinnerungen an selbst erlebtes ist höher, was die Chancen ermöglicht Einstellungen und Emotionen zu verändern.¹⁶³ Ebenfalls wird nacherlebendes Verstehen und das Lernen durch emotionales Lernen gestärkt. In der Erziehungswissenschaft wird Bildung als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, welcher in Interaktion mit der Umwelt steht, in dem sich diese angeeignet wird und für eine bildende Gelegenheit genutzt wird.¹⁶⁴ Die Bildungsgelegenheit macht sich die Erlebnispädagogik von Nutzen und fördert dadurch soziale und personale Kompetenzen.

Aufgrund der fehlenden Erlebnisse und der möglicherweise ungenügenden Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen kann der Praxisansatz der Erlebnispädagogik projekt- beziehungsweise angebotsmäßig in der Jugendarbeit hinzugezogen werden, um diese Kompetenzen fördern zu können.

¹⁶¹ Vgl. Konnerth2020, S. 517

¹⁶² Vgl. ebd., S. 517

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 517

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 517

5.3 Die Verfallserscheinungen und Gegenmaßnahmen

Kurt Hahn war ein Pragmatiker, der zu seiner Zeit Verfallserscheinungen beobachtete, die auch während der Pandemie auftraten. Diesen setzte er ein klares und kurze Konzept entgegen.

Dem *Mangel an menschlicher Anteilnahme* setzt Hahn den sogenannten „Dienst am Nächsten“ entgegen und erklärte dies als das wirkungsvollste und wichtigste Element.

Das „Projekt“, wie es bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, setzt Hahn dem *Mangel an Sorgsamkeit* gegenüber. Projekte bieten echte Herausforderungen, sind temporär, gehen sorgsam mit Ressourcen um, sind ergebnisorientiert und lassen sich auch daran messen, sind aber dennoch offen und können auch scheitern und fördern die Teamfähigkeit und damit auch soziale Kompetenzen.

Hahn beklagte das Stillsitzen in der Schule und den damit einhergehenden Bewegungsmangel und das Übergewicht, was zur Minderung des Selbstwertgefühls beiträgt und geistige Entwicklung hemmen kann. Deshalb sollen die Projekte durch körperliche Betätigung gekennzeichnet sein, womit er dem *Verfall der körperlichen Tauglichkeit* entgegenwirken möchte zum Beispiel durch leichtathletische Übungen, Natursportarten wie Klettern, Segeln oder Kanufahren und Ballspiele und parcoursartige Übungen.

„Expeditionen“ sollen die *mangelnde Initiative und Spontaneität* kompensieren. Gemeint sind damit mehrtägige Touren in der Natur, die eine intensive Planung und Vorbereitung voraussetzen, da die Gruppe für sich selbst sorgen und deshalb vorausschauend planen muss und auf alle Eventualitäten vorbereitet sein sollte. Dazu gehören unter anderem das Einteilen in Verantwortlichkeiten, Erstellen eines Notfallplans oder Verantwortlichkeiten für Erste Hilfe und letzte Besorgungen. Die Gruppe lernt hierbei vorausschauendes Denken und Handeln und sich verantwortlich für eine Gruppe zu zeigen.¹⁶⁵

Dieser beschriebene Verfall der Gesellschaft, den Hahn zu therapieren versuchte, ist trotz der undetaillierten und groben Analyse aktuell. Besonders in Zeiten der Covid-19 Pandemie hat die Aktualität und Intensität aufgrund der Einschränkungen hinzugewonnen.

5.4 Erlebnispädagogik-Potenziale einer pädagogischen Form

Aufgrund der bereits beschriebenen Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehen und deren Auswirkungen kann es bei einigen Jugendlichen zu einer mangelnden Ausbildung von sozialen und personalen Kompetenzen gekommen sein, sowie Störungen bei der Bildung des Selbstwertgefühls und Selbstkonzepts, welche besonders in der Jugendphase mit ihren Neuorientierungen für die Identitätsbildung wichtig sind. Außerdem erschwerten sich sportliche Aktivitäten und die Interaktionen mit

¹⁶⁵ Vgl. Michl 2015, S. 26 ff.

Gleichaltrigen, was die Bildung kommunikativer Kompetenzen sowie die Erprobung von Verhaltensweisen negativ beeinflusst haben kann.

Eine Aufgabe der Jugendarbeit ist es diese zu fördern und bedürfnisorientierte Angebote zu schaffen. Weshalb erlebnispädagogische Angebote ein hilfreiches Mittel sein könnten, um soziale wie personale Kompetenzen und das Selbstwertgefühl und Selbstkonzept zu fördern, soll nun betrachtet werden.

Erlebnispädagogik spielt eine wichtige Rolle in Freizeit- und Bildungsangeboten von Trägern, Verbänden, Vereinen oder ähnlichem. Dies gilt gleichermaßen für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendzentren oder zeitlich begrenzten Einzelprojekten.

Es werden nun die Verfalls- und Mangelerscheinungen in Bezugnahme der Pandemie beleuchtet und geprüft, ob Erlebnispädagogik hilfreiche Wirkimpulse bieten kann.

Der Begriff Wirksamkeit wird deshalb nicht verwendet, um der Tendenz deterministischen und mechanischen Modellen oder überzogenen Erwartungen an eine eindeutige Beweisbarkeit von Wirkungen zu stellen, aus dem Weg zu gehen. In diesem Fall eignet sich der Begriff *Wirkimpulse* besser, da ein Erlebnis vielfältige Impulse auf ganz bestimmte Vorbedingungen bei Teilnehmenden ausübt und höchst individuelle Effekte nach sich zieht. So wirken Erlebnisse nicht für sich selbst, sondern stehen in Abhängigkeit von subjektiven Kontexten, deren Zusammenwirken von Person, Gruppe und Situation erst an Bedeutung gewinnt. Die Reflexion, durch die ein Erlebnis vom Teilnehmenden angeeignet wird, ist von hoher Relevanz, stellt aber dennoch keine Garantie für einen Transfer dar.¹⁶⁶ Auch ist die innere Verarbeitung sehr individuell, offen und kontingent. Somit kann weder generalisiert werden noch Erfolgsgarantien versprochen werden. Es wird lediglich aufgezeigt, was Erlebnispädagogik im Idealfall für Möglichkeiten bietet und welche Impulse gesetzt werden können.

Im Folgenden werden die Verfallserscheinungen in Bezug auf die Pandemie getrennt dargestellt. Eine strikte Unterscheidung dieser Erscheinungen ist allerdings nicht möglich, da diese sich teilweise gegenseitig bedingen.

Verfallserscheinung: Körperliche Untauglichkeit

Eine der Verfallserscheinungen ist die der körperlichen Tauglichkeit durch zu wenig Bewegung im Alltag, besonders durch das viele Sitzen in der Schule. Aufgrund der digitalen Lehre und der Schließung jeglicher Sporteinrichtungen gewann dieser Punkt enorm an Aktualität. Dass sich die Jugendlichen anfangs noch selbst sportlichen Ausgleich schafften, der aber im späteren Verlauf der Lockdowns und der Maßnahmen nachließen, wurde bereits im Kapitel 3 beschrieben. Erlebnispädagogische Angebote sind auf Bewegung und körperliche Tätigkeiten ausgelegt. Welche positiven Einflüsse das mit sich bringt, beschreibt unter anderem Ulrich Lakemann, welcher sich mit den Wirkimpulsen von

¹⁶⁶ Vgl. Lakemann 2005, S. 11

Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings befasste. Zusätzlich führte Lakemann erlebnispädagogische Angebote mit Teilnehmenden mit psychischen Störungen durch, die sich allerdings nicht oder nicht mehr in einer akuten Phase ihrer psychischen Erkrankung befanden. Es ist vorstellbar, dass die Wirkimpulse auf Jugendliche ähnliche sein können und werden daher mit in Betracht gezogen.

Lakemann berichtet, dass die Teilnehmenden nach den Angeboten ein erhöhtes Interesse und mehr Spaß an Bewegung und Sport verspürten als vorher.¹⁶⁷

Des Weiteren war zu beobachten, dass körperliche Betätigung und Zielerreichung der Herausforderungen mit der Stärkung des Selbstbewusstseins korrelierten. Aus diesen positiven Erfahrungen ergaben sich einige Vorhaben von Teilnehmenden mit Freunden ähnliche Exkursionen oder Aktivitäten zu vollziehen.¹⁶⁸

Es ist gut vorstellbar, dass dieser Effekt auch bei Jugendlichen in erlebnispädagogischen Angeboten zu beobachten ist. Nach einer Zeit mit wenig Möglichkeiten der freizeithlichen Aktivitäten und einer gewissen „Corona-Müdigkeit“ kann Erlebnispädagogik Impulse setzen und Ideen und Anregungen zur Freizeitbeschäftigung liefern. Die im Kapitel 3.3 beschriebene Anpassung der Interessen an den Alltag unter Pandemiebedingungen, könnte durch diese Impulse und Ideen neu belebt werden und sich einer aktivierten Gestaltung erfreuen. Das wiederum kann positive Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen haben, denn wie ebenfalls in diesem Kapitel beschrieben, leidet diese sowie das Selbstwertgefühl unter dem erhöhten Medienkonsum, der mangelnden Bewegung, und der vielen Zeit die zu Hause verbracht werden musste.

Verfallserscheinung: Mangel an Sorgsamkeit, Initiative und Spontaneität

Besonders das Erreichen von Herausforderungen, die sich vorher nicht zugetraut wurden, gibt stärkende Impulse bezüglich des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins. Da diese Ziele meist kollektiv oder mit Hilfe aus der Gruppe erreicht werden, wie das Absichern der Teilnehmenden durch Gruppenmitglieder in Hochseilgärten, wird auch eine Integration in die Gruppe gestärkt, was sich ebenso positiv auf das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl ausübt.¹⁶⁹

Die vom Pädagogen oder der Pädagogin inszenierte alltagsfremde Situation fordert zum einen eine persönliche Stellungnahme heraus und zum anderen fördert es einen Bildungsprozess, wobei eine produktive Interaktion zwischen innerer und äußerer Welt angestrebt wird. Die innere Auseinandersetzung findet zum Beispiel statt, indem das menschliche Zusammenleben, in Form von Aushandeln beziehungsweise die Übernahme von Rollen, Wertorientierungen oder Normen angestoßen wird. Die Interaktion mit der äußeren Welt wird durch die Auseinandersetzung mit den objektiven Lebenslagen

¹⁶⁷ Vgl. Lakemann 2017, S. 154

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 155

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 156

angestoßen. Diese beiden verdichten sich dann und beschleunigen die Entwicklung.¹⁷⁰ Die Jugendlichen werden also dazu animiert andere Rollen einzunehmen, kreative Lösungen für Herausforderungen zu finden und diese eigeninitiativ zu vertreten und Verantwortung für Einzelne oder die Gruppe zu tragen. Die Relevanz der Erprobung von sozialen Verhalten und das Experimentieren damit wurde in vorhergehenden Kapiteln beschrieben. Dass Jugendliche hierbei andere Rollen als üblich einnehmen müssen und dies zum erfolgreichen Meistern von Herausforderungen führt, kann die soziale Integration und das Herausstellen individueller Fähigkeiten steigern und sich damit ebenfalls positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken. Ähnliches berichtet Conny Vogel, eine Erlebnispädagogin, in Bezug auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung durch erlebnispädagogische Maßnahmen in der Jugendarbeit. Sie berichtet, dass die Selbstwertschätzung, das Zutrauen zur eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten sich erhöhten und dies ebenfalls positive Auswirkungen auf den Alltag von Jugendlichen zu haben schien.¹⁷¹ Sich selbst und ihre Umwelt bewusster wahr- und anzunehmen war ein weiterer positiver Aspekt, der sich aus ihrem Angebot ergab. So entdeckten die Jugendlichen neue Fähigkeiten lernten aber auch ihre Schwächen kennen.

Verfallerscheinung: Mangel an menschlicher Anteilnahme

Auch Team- und Kooperationsfähigkeiten wurden gefördert, durch Zusammenarbeit im Team, die Übernahme von Verantwortung für die Gruppe und das eigene Handeln und die Aufgabe verschiedene Rollen zu übernehmen. Damit einhergehend trainierten die Jugendlichen ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten und wie sie mit Belastungen umgehen. Kommunikative und kooperative Fähigkeiten werden im alltäglichen Leben durch Teilhabemöglichkeiten oder der Interaktion mit Gleichaltrigen gestärkt. Dieser Aspekt wurde durch die einschränkenden Maßnahmen der Covid-19 Pandemie erschwert, wie das Kapitel 3.2 gezeigt hat. Kurt Hahn beschreibt dies als Mangel an menschlicher Anteilnahme. Dass Jugendliche während der Pandemie oftmals nicht in Entscheidungsprozesse mit einbezogen wurden, kann auch durch erlebnispädagogische Maßnahmen nicht kompensiert werden. Allerdings können dadurch die Kompetenzen gestärkt werden, den eigenen Standpunkt und Meinung zu vertreten und eine ganze Gruppe mitzudenken. Ähnliches geht aus einer weiteren Fallstudie hervor, die beschreibt, dass Jugendliche nach erlebnispädagogischen Angeboten besser in der Lage waren, zielgerichtet an Lösungen zu arbeiten, persönliche Differenzen im Interesse einer funktionierenden Teamarbeit und zur Erreichung des gemeinsamen Ziels zurückzustellen.¹⁷²

Ein weiterer Punkt den Vogel hervorhebt ist der, dass Impulse zur Bestätigung der eigenen Person, des Selbstkonzepts und zur Stabilisierung ihrer Wertschätzung gegeben wurden.¹⁷³

¹⁷⁰ Vgl. Paffrath 2017, S. 199

¹⁷¹ Vgl. Vogel 2005, S. 102

¹⁷² Vgl. Sommer 2005, S. 120

¹⁷³ Vgl. Vogel 2005, S. 102

Durch soziale Isolation und Einsamkeit während der Pandemie geriet besonders deren Selbstbild und -konzept ins Schwanken und die Identitätsentwicklung wurde erschwert. Fehlende Beantwortung von Individuationsfragen kann einer der Gründe dafür sein. Sollte dies nach der Pandemie weiterhin der Fall sein, oder war dies während Corona durch die Pädagog*innen zu beobachten, bietet Erlebnispädagogik die Möglichkeit positive Erfahrungen hinsichtlich der Identitätsentwicklung zu schaffen und individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Eigeninitiative und Kreativität zu fördern und Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen herauszubilden.¹⁷⁴

Des Weiteren beschrieben viele Jugendliche während der Zeit der Pandemie Schwierigkeiten mit der Umstellung, Neustrukturierung und Bewältigung von alltäglichen Aufgaben zu haben. Durch die Übernahme von Rollen, die im alltäglichen nicht eingenommen wurden, wie die führende Position innerhalb einer Gruppe einzunehmen, aber auch das kollektive Lösen von zunächst unlösbar erscheinenden Herausforderungen, kann Selbstvertrauen von Jugendlichen stärken und im Alltag helfen kreative Lösungen für Herausforderungen zu finden.¹⁷⁵ Außerdem kann dies positive Auswirkungen auf die Vertretung eigener Belange mit sich bringen, denn indem kreative Lösungen im Kollektiv gefunden werden, kann dies ermutigen sich mehr einzubringen, auch in gesellschaftlichen Bereichen. Hahns Punkt des Mangels an Initiative, der auch während der Covid-19 Pandemie zu leiden schien, kann hierdurch angegangen werden und Eigeninitiative gestärkt werden.

Kilian Mehl und Markus Wolf untersuchten Wirkungsimpulse psychophysischer Einwirkung im Hochseilgarten, eine beliebte und häufig genutzte Aktivität in der Erlebnispädagogik. Die Untersuchungen ergaben, dass eine Verbesserung der Werte der Bereiche wie Depressivität, Angst, Selbstwirksamkeit, Externalität und Bewältigungskompetenz.¹⁷⁶ Symptome die auch zum Teil während der Pandemie vermehrt bei Jugendlichen auftraten, wie die Studien zeigten.¹⁷⁷

Es lässt sich festhalten, dass Erlebnispädagogik persönlichkeitsbildende Prozesse bei Teilnehmende fördern kann. Zentrale Punkte sind dabei, die Entwicklung von (Selbst)Vertrauen, Rücksicht, Kooperationsfähigkeit, Verantwortung, Durchhaltevermögen und Eigeninitiative.¹⁷⁸ Selbstwertgefühl und Selbstkonzept sind relevante Ressourcen für die Bewältigung belastender Krisensituation, wie die Covid-19 Pandemie eine gewesen ist.¹⁷⁹ Erlebnispädagogische Projekte stellen eine Chance dar, die dabei helfen könnte, während der Pandemie entstandene Probleme und Defizite auszugleichen und zu mildern.

¹⁷⁴ Vgl. Sommer 2005, S. 128

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 124

¹⁷⁶ Vgl. Paffrath 2017, S. 202

¹⁷⁷ Siehe z.B. Ravens-Sieberer et al. 2021, S. 6

¹⁷⁸ Vgl. Paffrath 2017, S. 199

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 204

6. Fazit

Die Covid-19 Pandemie hat weitreichende gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen mit sich gebracht und einige der Auswirkungen sind noch nicht absehbar. In dieser Arbeit wurde dargelegt, welche Auswirkungen die Pandemie explizit auf die Jugend hat. Es sollte überprüft werden, ob die Erlebnispädagogik ein geeignetes Mittel sein könnte, um eventuell entstandene Kompetenzdefizite und Selbstwahrnehmungsstörungen durch Impulssetzung abzumildern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Jugend eine Phase ist, die durch eine ausgesprochene körperliche, soziale, kulturelle sowie wirtschaftliche Entwicklung gekennzeichnet ist. Während dieser Phase haben die jungen Menschen einige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen wodurch sich gleichzeitig die persönliche Individuation und Identität mitentwickelt.

Nach Betrachtung der Studienlage, lässt sich sagen, dass die Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens mit dem Covid-19 Virus weitreichende Folgen und Auswirkungen auf junge Menschen gehabt hat. Dabei waren positive wie negative Auswirkungen zu verzeichnen. In einigen Bereichen zeigten Jugendliche einen hohen Wert an Zufriedenheit, wie dem Wohlbefinden zu Hause. Dennoch war der Anstieg von Einsamkeitsgefühlen, Angst und Verunsicherungen bei Jugendlichen nicht unerheblich. Viele fühlten sich mit der Bewältigung der neuen alltäglichen Aufgaben unter Pandemiebedingungen überfordert. Unterstützende und haltgebende Strukturen wie die Schule, Freunde oder Sozialarbeiter*innen fielen teilweise komplett weg oder das Erreichen dieser wurde erschwert. Die digitalen Angebote, die als Alternativen eingerichtet worden sind, konnten die persönliche Interaktion mit anderen Menschen nicht vollumfänglich ersetzen. Nicht zuletzt auch aufgrund fehlender technischer Ausstattung, die es erschwerte oder gar verhinderte am digitalen Unterricht, Vorlesungen, virtuellen Treffen oder Angeboten teilzunehmen.

Bildungsinstitutionen wie die Schule beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung, das Verhalten, Emotionen oder den Intellekt maßgeblich und erfüllt damit einen Sozialisationsauftrag. Während der Pandemie-Zeit konnte diesem nicht komplett nachgegangen werden. Somit wurde nicht nur eine der zentralen Entwicklungsaufgaben, die der Qualifikation, erschwert und teilweise sogar behindert, sondern es fehlte zum Beispiel auch an sozialen Kontrollinstanzen oder persönlichen Kontakten. Durch die fehlenden sozialen Kontakte, nicht nur in den Bildungseinrichtungen, auch bei Freizeitaktivitäten und im privaten Bereich wurde die Erprobung von Verhaltensweisen und der Erwerb von sozialen wie personalen Kompetenzen eingeschränkt. Schwierigkeiten bei Individuationsfragen und Einsamkeitsgefühle waren einige der Folgen.

Zusätzlich fielen soziale Räume und die sich dort abspielende Peerinteraktion weg, was den Alltag von Jugendlichen grundlegend veränderte. Sich mit Freunden treffen, ist bei Jugendlichen eine der

beliebtesten Freibeschäftigungen. Aufgrund der Einschränkungen in diesem Bereich wurden essenzielle Bewältigungsmöglichkeiten entzogen. Dieser psychosoziale Ausgleich ist äußerst relevant in dieser Lebensphase.

Die Schließungen der Bildungseinrichtungen und der Freizeitangebote brachte ein deutliches Mehr an Zeit, die zu Hause verbracht werden musste mit sich. Der Alltag spielte sich fast ausschließlich nur noch dort ab. Neu- und Umstrukturierung waren die Folge dessen, was teilweise als große Herausforderung empfunden wurde. Für einige war die Zeit zu Hause ein Geschenk, für andere aus schwierigen Verhältnissen konnte dies eine zusätzliche Belastung bedeuten.

Da auch Freizeitangebote eingeschränkt wurden, fand auch hier eine Verlagerung ins eigene Heim statt, sofern dies möglich war. Erfahrungen und das Ausprobieren neuer Aktivitäten, einschließlich Kompetenz- und Fähigkeiten-Erwerb, konnten nicht oder nur teilweise vollzogen werden. Hierbei war sogar eine Verschiebung der Interessen zu beobachten, was auf eine Anpassung an den Alltag unter Pandemiebedingungen hinweisen kann. In der Jugendphase wird durch das Experimentieren mit den Freizeitmöglichkeiten der Umgang mit finanziellen Mitteln erprobt, ebenso wie der psychischen Reproduktion dienliche Umgang mit den Möglichkeiten des Freizeitmarktes.

Junge Menschen wurden während der Pandemie meistens nur als Schüler*innen, Auszubildende oder Studierende wahrgenommen, bei denen die Absolvierung einer Qualifikation oberste Priorität entsprach. Dass das nicht der Realität entsprach und junge Menschen durchaus mehr Bedürfnisse und Belange haben und diese auch kundtun und vertreten wollen wurde nur wenig beachtet. Die Beteiligungsmöglichkeiten an Entscheidungen teilzuhaben, wurden fast verunmöglicht.

Es ist festzustellen, dass sich die Lebenssituation unter Pandemiebedingungen oftmals verschlechtert hat, junge Menschen sich belastet fühlten und Beteiligungsmöglichkeiten entzogen wurden. Infolgedessen war eine Verschlechterung der psychischen Zustände junger Menschen zu verzeichnen, gleichermaßen verhielt es sich mit dem gesundheitlichen Zustand. Fehlende Bewegungsmöglichkeiten und erhöhter Medienkonsum trugen ihren Teil dazu bei.

Laut Hurrelmann und Quenzel (2016) können die eben beschriebenen Störungen Auswirkungen auf die Bewältigungsstrategien nehmen, was zukünftige Krisen und Belastungen beeinflussen kann. Psychosoziale Befindlichkeiten und Belastungssymptome sind mögliche Folgen.

Es wird eine Aufgabe der Jugendarbeit sein, diese Folgen aufzufangen und eventuelle Kompetenzdefizite abzumildern und aufzuarbeiten.

Die Erlebnispädagogik stellt meist spielerisch Herausforderungen, welche gemeinsam gelöst werden. Dabei wird der Umgang mit Niederlagen ebenso gestärkt, wie auch die Kompetenzen gefördert, die eine gute Krisenbewältigung voraussetzen. Wirkimpulse, die eine Stärkung des Selbstwertgefühls, Selbstkonzepts, kooperativer und kommunikativer Kompetenzen, Teamfähigkeit, Übernahme

unterschiedlicher Rollen anbieten, können gegeben werden. Kompetenzdefizite können somit aufgearbeitet und Bewältigungsstrategien erworben werden. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass nach einer erlebnisarmen und von Einschränkungen bestimmten Zeit, wie während der Pandemie, erlebnis- und handlungsorientierte Angebote eine gewisse Attraktivität mit sich bringen, die gleichzeitig pädagogische Ziele erfüllen können. Selbstverständlich können nicht alle Missstände und Probleme, die während der Pandemie für Jugendliche aufgetreten sind, durch eine pädagogische Arbeit gemildert werden. Sie kann lediglich impulsgebend sein und die Auswirkungen abfangen. Daher wäre es wünschenswert, wenn möglichst viele Schulen und Jugendeinrichtungen auf die Möglichkeit die erlebnispädagogischen Angebote bietet, zurückgreifen würden. Eine ausreichende finanzielle Unterstützung für Personal und Ausstattung sollte dabei vom Staat zur Verfügung gestellt werden!

7. Quellenverzeichnis

Andresen, Sabine et al.: Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim 2020a

Andresen, Sabine et al.: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Gütersloh 2021

Andresen, Sabine et al.: „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. Jugendalltag 2020. Hildesheim 2020b

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020

Butterwegge, Christoph: Wachsende Ungleichheit im Corona-Zeitalter. Die sozioökonomischen Konsequenzen der Pandemie. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021, S. 78-88

De Boer, Heike: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen-ein komplexer Prozess. In: Rohlfs, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Wiesbaden 2014, S. 23-38

Deinet, Ulrich/Nörber, Martin/Sturzenhecker, Benedikt: Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolf, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Auflage. Weinheim und Basel 2016. S. 913-932

Dudek, Peter: Geschichte der Jugend. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage. Wiesbaden 2020

Göppel, Rolf: Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster. 1. Auflage. Stuttgart 2019

Havighurst, Robert James: Developmental Tasks and Education. 2. Auflage. New York 1952

Havighurst, Robert James: Research on the developmental-task concept. In: The School Review. 64. Jahrgang. 1956, S. 215–223

Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 8. Auflage. München 2018

Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje: Corona-Chronik - -Gruppenbild ohne (arme) Kinder. In: Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021, S. 105-119

Hurrelmann, Klaus/Harring, Marius/Rohlfs, Carsten: Veränderte Bedingungen des Aufwachsens-Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlfs, Carsten/Harring,

Marius/Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Wiesbaden 2014, S. 61-81

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim 2016

Janowitz, Michael: Reflexionen zur Kinder- und Jugendarbeit im Krisenmodus. URL: <https://sozpaed-corona.de/reflexionen-zur-kinder-und-jugendarbeit-im-krisenmodus/> (zugegriffen am 10.06.2021 um 14:49Uhr)

Klundt, Michael: Kinder, Kinderrechte und Kinderschutz im Corona-Kapitalismus. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021, S. 89-104

Konnerth, Karl-Heinz: Freizeit- und Erlebnispädagogik. In: Meyer,Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden 2020. S. 509-542

Lakemann, Ulrich: Erlebnispädagogik in der Rehabilitation von Menschen mit psychischen Störungen – ein Modellprojekt in der Klinik Pniel. In: Kilian Mehl (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Therapie. Integrative Psychotherapie und moderne Psychosomatik. Berlin 2017. S. 149-172

Lips, Anna et al.: Kein Recht auf Jugend in Zeiten der Pandemie? In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021, S. 120-131

Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes: Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021

Mangold, Katharina: Jugendliche. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Auflage. Weinheim und Basel 2016, S. 101-134

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Stuttgart 2020

Meyer, Thomas: Projektarbeit als Arbeitsform und Methode in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden 2020, S. 331-364

Meyer, Thomas/Rahn, Sebastian: Jugendzentren, Jugendhäuser, Jugendtreffs und Co – Jugendfreizeit – und Jugendbildungseinrichtungen. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden 2020, S. 65-114

Michl, Werner: Erlebnispädagogik. 3. Auflage. München 2015

Paffrath, F. Hartmut: Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. Auflage. Augsburg 2017

Rahn, Sebastian: Theorien und Theoriekonzepte der Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden 2020, S. 15-42

Ravens-Sieberer, Ulrike et al.: Seelische Gesundheit und psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der Covid-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. Hamburg 2021

Richter-Unruh, Annette/Doerfer, Jürgen/Schwab, Karl Otfried: Körperliche Entwicklung im Jugendalter. In: Stier, Bernhard/Weissenrieder, Nicolaus/Schwab, Karl Otfried: Jugendmedizin. 2. Auflage. Berlin 2018, S.4-19

Sander, Uwe/Witte, Matthias D.: Jugend. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München 2018, S. 697-707

Schürholz, Judith/Noack, Michael: Einsam durch die Krise? Gestaltung soziale Kontakte vor den, während den und nach den Kontaktbeschränkungen. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage. Weinheim 2021

Shell Jugendstudie 2019: Freizeit, Beruf, Bildung. Häufigste Freizeitaktivitäten. URL: <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken.html> (zugegriffen am 25.05.2021 um 09:58Uhr)

Sommer, Stefan: Erlebnispädagogik in der Offenen Jugendarbeit. Eine Untersuchung möglicher Wirkungen In: Lakemann, Ulrich (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien. 1. Auflage. Augsburg 2005. S. 107-128

Stier, Bernhard/ Weissenrieder, Nikolaus /Schwab, Karl Otfried: Jugendmedizin. 2. Auflage. Berlin 2018

UNESCO: Weltbildungsbericht - Kurzfassung. Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. 1. Auflage. Paris 2020

Vogel, Conny: Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit. Kann Erlebnispädagogik dazu einen Beitrag leisten? In: Lakemann, Ulrich (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien. 1. Auflage. Augsburg 2005. S. 65- 106

Voigts, Gunda: Gestalten in Krisenzeiten: „Der Lockdown ist kein Knock-Down!“. Erste Ergebnisse einer empirischen Befragung von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg zu geschlossenen Zeiten (Stand: 30.06.2020). Hamburg 2020