

Plädoyer für eine niedrigschwellige Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen

- Bachelor-Thesis -

Vorgelegt von: Elena Mylonas

Matrikel-Nr.: 1974794

Adresse:



Tag der Abgabe: 25.06.2013

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Jutta Hagen

Zweitprüfer: Prof. Dr. Jack Weber

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Das Konstrukt „Soziale Kompetenz“	5
1.1 Der Kompetenzbegriff	5
1.2 Definitionsansätze sozialer Kompetenz	6
1.3 Dimensionen sozialer Kompetenz	9
1.4 Soziale Kompetenz als Lernziel für Kinder und Jugendliche	13
2. Entwicklung von sozialer Kompetenz	19
2.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	19
2.2 Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura	20
2.2.1 Lernen am Modell	21
2.2.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit	24
2.3 Einfluss durch die Familie	27
2.4 Einfluss durch die Peer-Gruppe	28
3. Die Lebenslage Kinder und Jugendlicher in der heutigen Gesellschaft	29
3.1 Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf die Lebenslagen	30
3.1.1 Individualisierung und Pluralisierung	31
3.1.2 Berufstätigkeit beider Elternteile	32
3.1.3 Trennung / Scheidung	33
3.1.4 Armut	34
3.1.5 Medien- und Freizeitverhalten	36
3.1.6 Schule	37
3.2 Zwischenfazit: Auftrag für die Kinder- und Jugendhilfe	39

4. Möglichkeiten der niedrigschwelligen Entwicklungsförderung sozialer Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Abenteuerspielplatz“	42
4.1 Das Konzept „Abenteuerspielplatz“	42
4.1.1 Historischer Einblick	42
4.1.2 Rahmenbedingungen	43
4.1.3 Elemente und Angebote	45
4.2 Grundprinzipien und Möglichkeiten des Konzeptes	47
4.2.1 Offenheit schafft Raum zur Begegnung	48
4.2.2 Freiräume als soziale Erfahrungsräume	49
4.2.3 Partizipation bietet Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen	51
4.2.4 Kontinuität und die Rolle des pädagogischen Fachpersonals	52
4.2.5 Transparenz der Strukturen	54
4.3 Erlebnispädagogische Aspekte	55
5. Schlussbetrachtung	58
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	62
Literatur- und Quellenverzeichnis	63
Eidesstattliche Erklärung	72

Einleitung

In vielen aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und in der Medienwelt wird vermehrt über Verhaltens- und Anpassungsprobleme von Kindern und Jugendlichen gesprochen. Frühere Studien zeigen z.B., dass Mobbing, Aggression und Opfererfahrungen unter Kindern und Jugendlichen weit verbreitet sind.

So gaben immerhin 14,3% der befragten Kinder in einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen an, dass sie innerhalb der letzten 12 Monate einem anderen Kind wehgetan oder es gar verletzt haben. Allerdings sollen laut dieser Erhebung, Hänseleien und andere sozial-aggressive Verhaltensweisen (u.a. das Ignorieren anderer Kinder) in der Schule noch viel häufiger vorkommen (vgl. KFN 2010, 12).

Einige der Jugendlichen von heute stehen vor dem Problem die Entwicklungsaufgabe „Soziale Kompetenz“ in nicht ausreichender Weise bewältigen zu können. Dies kann weitreichende Folgen für deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben: sie scheitern z.B. an Schulabschlüssen, bei der Suche nach einer Lehrstelle oder haben Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau zu potentiellen Partnern (vgl. Jugert u.a. 2011, 5).

Darüber hinaus werden aufgrund sozialer und ökonomischer Veränderungen höhere Erwartungen an die individuellen Ressourcen und Leistungen von Kindern und Jugendlichen gestellt (vgl. Malti/Perren 2008, 9).

In der bildungspolitischen Debatte gewinnt das Thema „Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“ somit zunehmend an Bedeutung. Diese Themenbranz spiegelt sich anhand zweier Entwicklungen wieder: Zum Einen rufen verschiedene Bildungsforscher, Autoren pädagogischer-psychologischer Studien, Gewerkschaften und auch Arbeitgeberverbände zur Entwicklung sozialer Kompetenzen auf (vgl. Brohm 2009, 9); zum Anderen existieren bereits viele verschiedene Konzepte über Interventionen und Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen, (u.a. in Form von Trainings, Beratungen und Mediationen, für Schulen oder innerhalb der Jugendhilfe) oder werden weiter entwickelt.

Dieser Arbeit liegt die Idee zu Grunde, dass soziale Kompetenzen seit jeher Teil der naturgewachsenen Sozialisation darstellen und eben auch außerhalb spezifischer Settings und Interventionen (die oft erst greifen, wenn bereits Defizite im Sozialver-

halten aufgewiesen werden) gebildet werden. Es soll in dieser Arbeit verdeutlicht werden, dass vor allem an anderer Stelle grundlegende Defizite ausgeglichen werden müssen, um Kinder und Jugendliche in ihrer sozialen Entwicklung zu fördern.

In diesem Zusammenhang scheint Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, als Raum non-formaler Bildung und eben auch als Raum sozialer Kompetenzentwicklung, noch zu wenig Aufmerksamkeit zu zukommen. Und das, obwohl sie vielfältige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für soziale Kompetenz bieten und eventuell grundlegende Defizite, die durch verschiedene gesellschaftliche Veränderungen hervorgerufen werden, ausgleichen können. Daher widmet sich diese Bachelorarbeit der Kernfrage: *„Inwieweit ist die niedrighschwellige Kinder- und Jugendarbeit bedeutsam für die Förderung sozialer Kompetenzen?“*

Im ersten Kapitel wird das Konstrukt „soziale Kompetenz“ in seiner Mehrdimensionalität genauer betrachtet, um im Weiteren dessen gesellschaftliche Relevanz genauer zu begründen. Darauf aufbauend stellt das zweite Kapitel soziale Kompetenz als wesentliche Entwicklungsaufgabe dar. Anhand der sozial-kognitiven Lerntheorie Albert Banduras werden Grundlagen sozialer Entwicklungsprozesse dargestellt. Im Weiteren werden in diesem Zusammenhang Familie und Gleichaltrigengruppen als wesentliche Einflussfaktoren dargestellt.

Im Anschluss beschäftigt sich das dritte Kapitel mit den Lebenslagen Kinder und Jugendlicher in der heutigen Gesellschaft, da sich diese auf die Bedingungen des Aufwachsens Kinder und Jugendlicher, und somit auch auf deren Entwicklungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzen auswirken. In diesem Kapitel erschließt sich abschließend der Auftrag, welcher der Kinder und Jugendhilfe, in diesem Fall explizit der offenen Kinder- und Jugendarbeit, im Zusammenhang mit der Bildung von Sozialkompetenz zukommt.

Anhand des Konzeptes Abenteuerspielplatz, wird im vierten Kapitel exemplarisch auf die Möglichkeiten zur niedrighschwelligen Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen der offenen Kinder und Jugendarbeit eingegangen. Abschließend werden in einer Schlussbetrachtung die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen sowie eine Schlussfolgerung in Bezug auf die eingangs gestellte Frage gefasst. Diese werden durch einen Ausblick auf mögliche Kooperationen ergänzt.

1. Das Konstrukt „Soziale Kompetenz“

„Soziale Kompetenz“¹ zeigt sich als ein weitumfassender Begriff, welcher sich auf ein breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich zwischenmenschlicher Interaktionen bezieht. Im Folgenden wird daher zum besseren Verständnis des Begriffes erläutert, was genau unter sozialer Kompetenz zu verstehen ist und welche Bedeutungen und Relevanz diesem in verschiedenen Kontexten zukommen.

Um im Weiteren zu Definitionsansätzen sozialer Kompetenz zu gelangen, erscheint es jedoch sinnvoll zuerst einmal zu hinterfragen, was sich hinter dem allgemeineren Begriff „Kompetenz“ eigentlich verbirgt.

1.1 Der Kompetenzbegriff

Betrachtet man den Begriff „Kompetenz“ aus sprachwissenschaftlicher Perspektive stammt dieser ursprünglich aus dem lateinischen „competentia“/„competere“. Übersetzt werden kann dieser sowohl mit „zusammentreffen“, „zukommen“ und „zustehen“ als auch mit „geeignet“ oder „fähig sein“. In den Disziplinen der Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft wurde er eher im Sinne der letzteren beiden Übersetzungen übernommen, also mit „geeignet“ oder „fähig“ sein gleichgesetzt (vgl. Brohm 2009, 24). Außerhalb der Linguistik (Kompetenz vs. Performanz) ist der Begriff „Kompetenz“ in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht im Konsens definiert (vgl. Thenorth/Tippelt 2007, 413f). Dies führt zu verschiedenen Auffassungen des Kompetenzbegriffes. Verschiedene Positionen beschreibt z.B. Uwe Peter Kanning in seinen Ausführungen zur Diagnostik sozialer Kompetenzen (2009). So meinen die einen ein konkretes Verhalten, beziehungsweise die Konsequenzen dessen und verstehen unter Kompetenz ein „effektives Funktionieren“ des Individuums. Ein Verhalten sei dann als „effektiv“ zu bewerten, wenn es dazu diene, für den Akteur positive Konsequenzen zu maximieren, als auch negative Konsequenzen zu minimieren (vgl. Kanning 2009, 12). Kannings Kritik an dieser Sichtweise besteht darin, dass jedes Verhalten nicht allein durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Akteurs, sondern durch vielfältige Einflüsse der Umwelt beeinflusst wird. Dieses kann zu unterschiedlichen Konsequenzen bei gleichem Verhalten führen. Eine Person würde

¹ Synonym zu dem Begriff „soziale Kompetenz“ wird der Begriff „Sozialkompetenz“ genutzt. In dem Duden wird dieser beschrieben, als die Fähigkeit einer Person, in ihrer sozialen Umwelt selbstständig zu handeln.

also je nach Konsequenz, die aus ihrem Verhalten erwächst, einmal als kompetent und ein anderes Mal als inkompetent bezeichnet. Einem Akteur würde hierbei jedoch, entgegen den Realitäten, die vollständige Verantwortung für die entstehende Konsequenz zugeschrieben (vgl. Kanning 2009, 12).

Kanning schließt sich daher den Vertretern einer alternativen Definition an, welche unter Kompetenz ein *Potential* des Individuums verstehen, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können (vgl. Kanning 2009, 12). Aus Sicht dieser Position wird grundsätzlich zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums und dessen konkretem Verhalten in bestimmten Situationen unterschieden. Eine Person wäre demnach prinzipiell in der Lage ein entsprechendes Verhalten zu zeigen und kann auch als kompetent gelten, wenn aus diesem einmal nicht die gewünschte Konsequenz erwächst (vgl. Kanning 2009, 12).

Die vorliegende Arbeit schließt sich ebenfalls der zweiten Position an, welche zum einen eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand voraussetzt, als auch der Verwendung des Kompetenzbegriffes im alltäglichen Sprachgebrauch näher entspricht. Kompetenz soll demnach im Folgenden als Potential eines Individuums verstanden werden, ein bestimmtes Verhalten zeigen zu können, davon absehend, ob in jeder Situation auch ein konkretes kompetentes Verhalten (Performanz) aufgezeigt wird.

1.2 Definitionsansätze sozialer Kompetenz

Aufbauend auf den Überlegungen zum Kompetenzbegriff kann nun auf die spezifischen Charakteristika *sozialer* Kompetenz eingegangen werden. Soziale Kompetenz kann als ein Unterkonstrukt des Kompetenzbegriffes angesehen werden, welcher sich auf jene Kompetenzen bezieht, die in sozialen Gemeinschaften ausgeprägt und angewandt werden. Auch für den Sozialkompetenzansatz gilt, dass dieser aus verschiedenen Perspektiven diskutiert wird. Primär beschäftigt sich die psychologische Forschung seit mehreren Jahrzehnten mit sozialen Interaktionen und deren Regulationen. Innerhalb der Klinischen Psychologie wird dieser z.B. in Zusammenhang mit verhaltenstherapeutischen Behandlungen erforscht, aber auch Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie und Organisationspsychologie setzen sich damit auseinander und prägen unterschiedliche Definitionsansätze (vgl. Brohm 2009, 61f).

Daraus resultieren im Wesentlichen drei Ansätze, wie soziale Kompetenz definiert werden kann.

In der Klinischen Psychologie geht die Auseinandersetzung mit dem Thema „soziale Kompetenz“ vor allem auf die Behandlung sozial ängstlicher Patienten zurück, welche oft nicht in der Lage sind, sich gegen die Wünsche anderer abzugrenzen. Jene Patienten sind geprägt durch eine „[...] mehr oder minder eingeschränkte Fähigkeit [...] sich in sozialen Interaktionen erfolgreich für die eigenen Interessen einsetzen zu können. Im Umkehrschluss erscheint ein hohes Maß an *Durchsetzungsfähigkeit* als wünschenswert.“ (Kanning 2009, 14). Hinsch und Pfingsten (2002) definieren so z.B. soziale Kompetenz aus ihrer klinisch-verhaltenstherapeutischen Sichtweise als

„die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristigen günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den handelnden führen.“ (Hinsch/Pfingsten 2002, 83)

Sie prägen damit das Verständnis der sozialen Kompetenz als Durchsetzungsfähigkeit und setzten das Eigeninteresse des Akteurs ins Zentrum (vgl. Kanning 2009, 14).

Ein weiterer Ansatz stammt aus der Entwicklungspsychologie, welche sich eher mit der Aneignung sozial akzeptierten Verhaltens befasst, und betont in seiner Definition den Aspekt der *Anpassung* eines Individuums an seine Umwelt und deren Werte sowie Normen. So definiert der Pädagoge Heinrich Roth (1971) Sozialkompetenz aus entwicklungspsychologischer Perspektive „als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig [...] sein zu können.“ (Roth 1971,180; zit. n. Brohm 2009: 66). Es handelt sich hier also eher um die Frage nach Anpassung in einem sozialen Kontext und das Ziel eines gesamtgesellschaftlichen Wohlergehens (vgl. Brohm 2009, 66f).

Eine dritte Gruppe zahlreicher Definitionsversuche, welcher sich auch Kanning anschließt, kann in keiner bestimmten psychologischen Forschungsrichtung verortet werden. Sie integriert beide Positionen und versteht somit soziale Kompetenz als einen *Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung*. Demzufolge ist eine sozial kompetente Person grundsätzlich dazu in der Lage, eigene Interessen durch so-

ziale Interaktion zu verfolgen, ohne dabei die Interessen seiner Interaktionspartner zu verletzen (vgl. Kanning 2009, 15). Langfristig kann seine eigenen Interessen nur derjenige durchsetzen, welcher auch den Interessen seiner Interaktionspartner Raum lässt. Umgekehrt kann jedoch auch langfristig die Anpassung an die Interessen seiner Umwelt dem eigenen Interesse dienlich sein (vgl. Kanning 2009, 15). Während Hinsch/Pfingsten und Roth mit ihren Positionen eher eine Polarisierung in Form von „Eigeninteresse vs. gesellschaftliches Wohlergehen“ darstellen, stellt Kanning eine nachvollziehbare Verbindung zwischen Selbstinteresse und Fremdinteresse her. Er verdeutlicht damit die Bedeutung einer Balance zwischen beiden Ansätzen, um dem Begriff „soziale Kompetenz“ gerecht zu werden. Kanning stellt hierzu zwei Definitionen auf:

- (1) Sozial kompetentes Verhalten sei ein „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2009, 15).
- (2) Die soziale Kompetenz sei dabei die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetentem Verhaltens – fördert“ (Kanning 2009, 15).

Hierbei definiert er zum einen das Beobachtbare, nämlich das sozial kompetente Verhalten und schließt daraus eine Definition für die soziale Kompetenz, das nicht beobachtbare Potential eines Individuums (s. Kap. 2.1). Sozial kompetentes Verhalten findet demnach immer in spezifischen Situationen statt, welche sich in unterschiedlichster Weise, je nach Interaktionspartner, Umgebung und anderer Einflussfaktoren gestalten. Somit zeigt sich eine Wertung, ob ein Verhalten nun als kompetent zu betrachten ist oder nicht, immer als kontextabhängig. Folgende Bezugspunkte spielen daher nach Kanning (2005) eine Rolle in der Beurteilung eines Verhaltens:

- *Sozialer Bezugspunkt*: Ein und dasselbe Verhalten kann in Bezug auf verschiedene soziale Umgebungen als kompetent oder als inkompetent bezeichnet werden. Beispielsweise können unterschiedliche Rollen einer Person im privaten und

beruflichen zu unterschiedlichen Zielsetzungen führen, wodurch auch mit dem jeweiligen Verhalten unterschiedliche Ziele verfolgt werden (vgl. Kanning 2005, 4f).

- *Evaluativer Bezugspunkt:* Die Definition sozial kompetenten Verhaltens wird immer durch verschiedene Werte und Wertvorstellungen beeinflusst. Dies hat zur Folge, dass ein Verhalten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten einmal als positiv und ein andermal als negativ beurteilt werden kann. Unterschiedliche Wertesysteme müssen daher berücksichtigt werden. (vgl. Kanning 2005, 5).
- *Temporaler Bezugspunkt:* Sozial kompetentes Verhalten lässt sich immer nur in Bezug auf einen bestimmten Zeitabschnitt definieren. Ein Verhalten, das als angemessen bewertet wird, kann zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. aufgrund veränderter Wertvorstellungen, als inkompetent beurteilt werden (vgl. Kanning 2005, 5).

Anhand dieser Ausführungen lässt sich gut erkennen, dass es nicht *das* sozial kompetente Verhalten gibt, sondern verschiedenste situative Einflüsse und Blickwinkel die Definitionen variieren lassen. Die soziale Kompetenz bildet dabei in allen Bereichen die Basis für das soziale Handeln und ist demnach als situationsübergreifend anzusehen. Wie ebenfalls in Kannings Definition dargestellt, handelt es sich auch bei sozialer Kompetenz nicht um eine einzige Eigenschaft, sondern um eine Gesamtheit verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einem qualitativ hochwertigen Sozialverhalten dienen. Soziale Kompetenz wird daher auch als Oberbegriff verstanden unter dem sich mehrere soziale Kompetenzen verbergen, und daher oftmals als *multidimensionales Konstrukt* bezeichnet (vgl. Brohm 2009, 84).

1.3 Dimensionen sozialer Kompetenz

Die genannte Multidimensionalität der sozialen Kompetenz führt zu der Frage, welche Kompetenzen nun eigentlich konkret für das Ergebnis eines sozial kompetenten Verhaltens von Bedeutung sind. Menschen sind in verschiedensten Formen und Situationen sozialer Interaktionen involviert, weshalb es unwahrscheinlich scheint, dass in jeder Interaktion dieselben Kompetenzen eine Rolle spielen. Der Alltag stellt viele unterschiedliche Anforderungen an jeden Einzelnen: sei es im Beruf, bei Konflikten im Straßenverkehr oder bei einem Small-Talk mit einem Bekannten. Während z.B. im beruflichen Alltag einer Sozialpädagogin ihre Durchsetzungsfähigkeit und ihr Einfüh-

lungungsvermögen möglicherweise des Öfteren verlangt werden, so werden einen Verkäufer eher seine rhetorischen Fähigkeiten ans Ziel bringen. Sind auch in verschiedenen Situationen unterschiedliche Kompetenzen maßgeblich, so bleiben die jeweils verbleibenden keineswegs unbedeutend. Das Zusammenspiel mehrerer Kompetenzen, welche unterschiedlich ausgeprägt sein sollten, ist entscheidend, um angemessen zu agieren (vgl. Kanning 2009, 18).

In zahlreichen Publikationen wurde der Versuch unternommen, Beispiele oder Dimensionen sozialkompetenten Verhaltens zu konkretisieren. Es finden sich jedoch selten empirisch fundierte Klassifikationsschemata (Taxonomien), sodass ein grundlegender Konsens bisher nicht in Sicht ist (vgl. Brohm 2009, 84).

Unter anderen unternimmt Kanning (2009) den Versuch, die Vielzahl der in der Literatur genannten Fähigkeiten durch eine Meta-Analyse zusammenzufassen, indem er die 15 am häufigsten zitierten Kompetenzen in eine dreidimensionale Sozialkompetenz-Taxonomie unterteilt (siehe Abb. 1) (vgl. Kanning 2009, 20).

Abbildung 1: Kategorien sozialer Kompetenz (vgl. Kanning 2009, 21)

perzeptiv-kognitiver Bereich	motivational-emotionaler Bereich	behavioraler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstaufmerksamkeit → direkt → indirekt • Personenwahrnehmung • Perspektivübernahme • Kontrollüberzeugung → internal → external • Entscheidungsfreudigkeit • Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Stabilität • Prosozialität • Wertpluralismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Extraversion • Durchsetzungsfähigkeit • Handlungsflexibilität • Kommunikationsstil → Unterstützung (fordern und gewähren) → Bewertung → Einflussnahme → Expressivität → Zuhören • Konfliktverhalten → Verwirklichung eigener Interessen → Berücksichtigung der Interessen anderer • Selbststeuerung → Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext → Selbstdarstellung

Kannings Taxonomisierung bezieht sich auf das gesamte Spektrum psychologischer Dimensionierungsversuche. Den innerhalb der drei Kerndimensionen aufgestellten allgemeinen sozialen Kompetenzen, kommt dabei jedoch eine eher hypothetische Bedeutung für die Steuerung des Sozialverhaltens zu. Inwiefern diese tatsächlich in bestimmten Situationen für ein kompetentes Verhalten eine Rolle spielen, bleibt weiterhin offen (vgl. Kanning 2005, 8).

Im Rahmen einer faktorenanalytischen Untersuchung, stellt er fünf Faktoren zweiter Ordnung auf, die inhaltlich das widerspiegeln, was kompetentes Verhalten letztlich auszeichnet:

- **„soziale Wahrnehmung** (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinander setzen; Perspektivübernahme),
- **Verhaltenskontrolle** (emotional stabil sein, eine hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung aufweisen),
- **Durchsetzungsfähigkeit** (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extrovertiert sein, Konflikte nicht aus dem Weg gehen),
- **soziale Orientierung** (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren) und
- **Kommunikationsfähigkeit** (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können)“ (Kanning 2005, 8; Hervorhebungen durch Verfasserin)

Ebenfalls unternahmen bereits Caldarella und Merrel (1997) den Versuch soziale Fertig- und Fähigkeiten zu operationalisieren mit dem Fokus auf positive, unterstützende Faktoren psychosozialer Gesundheit (vgl. Brohm 2009, 84). Im Vergleich zu Kanning, dessen Bezugsgruppe altersunspezifisch ist, liegt der Schwerpunkt ihrer Untersuchungen auf den gemeinsamen Dimensionen sozialer Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Caldarella/Merrell 1997, 264; zit n. Brohm 2009, 84).

Im Rahmen ihrer Meta-Analyse kristallisierten sie somit fünf Kompetenzbereiche für den Altersbereich Kinder und Jugendlicher heraus und nennen hierzu auch jeweils charakteristische Verhaltensweisen:

1. **Fertigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen:** Gegenseitiges loben, unterstützen, helfen; das Initiieren von Kontakten, Aufforderungen zum Spielen; Teilnahme an Gesprächen und Diskussionen,...
2. **Fähigkeit zur Verhaltenskontrolle:** Emotionskontrolle beim Auftreten von Problemen; Befolgen von Regeln und Akzeptanz von Grenzen; Eingehen auf Kompromissen,...

3. **Akademische Fähigkeiten:** Erledigung von zugewiesenen Aufgaben, selbstständiges Arbeiten, Anweisungen der Lehrer zuhören und befolgen,...
4. **Kooperationsbereitschaft:** Anweisungen und Regeln befolgen, freie Zeit angemessen nutzen, Teilen und Aufräumen von Spielzeug und Arbeitsmaterialien,...
5. **Durchsetzungsvermögen:** Leiten von Gesprächen mit anderen, Annehmen von Komplimenten, lädt andere zum Spiel ein, selbstbewusstes Auftreten,... (vgl. Caldarella/Merrell 1997, 272; zit. n. Brohm, 84).

Vergleicht man nun die beiden Taxonomien fällt auf, dass die Ergebnisse der Untersuchungen in ihren wesentlichen Punkten übereinstimmen. Z.B. beschreiben beide Verhaltenskontrolle und damit jeweils die Fähigkeit sich bestimmten Situationen anpassen zu können, also sein Verhalten auch in schwierigen Situationen regulieren zu können. Dem gegenüber wird in beiden Ausführungen auch die Durchsetzungsfähigkeit benannt. Diese kann z.B. dazu beitragen, dass Kontakte und Konversationen zu anderen Personen überhaupt erst hergestellt werden können. Demnach spiegeln beiden Taxonomien die Relevanz des Ausgleiches zwischen Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit wieder, wie wir es schon aus Kanning's Definition sozialer Kompetenzen (2009) kennen.

Völlig aus bleiben bei den Ergebnissen Kanning's jedoch die „akademischen Fähigkeiten“: dies kann damit begründet werden, dass sich seine Ausführungen nicht primär auf SchülerInnen beziehen und demnach die schulische Anpassungsleistung nicht als Dimension relevant ist (vgl. Brohm 2009, 86). Desweiteren bleibt fraglich, ob in dieser Dimension überhaupt soziale Kompetenzen abgebildet werden oder ob die hier genannte Einhaltung von Regeln und Anweisungen auch unter die „Kooperationsbereitschaft“ subsummiert werden könnte (vgl. Brohm 2009, 87). Dies wäre insofern nachvollziehbar, als dass es sich bei den unter „akademischen Fähigkeiten“ genannten Kompetenzen weitestgehend um Fähigkeiten handelt, sich an die schulischen, extern auferlegten Verhaltensregelungen zu halten.

Auch wenn bisher kein Konsens über eine Definition und Operationalisierung sozialer Kompetenz besteht, sind nach den bisherigen Ausführungen inhaltliche Übereinstimmungen auszumachen. So stimmen die meisten Ansätze damit über ein, dass es sich bei sozialer Kompetenz um ein multidimensionales Konstrukt handelt, welches Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivation beinhaltet (vgl. Brohm 2009, 89).

Desweiteren handelt es sich um ein Unterkonstrukt des „Kompetenzbegriffes“, womit alles, was für diesen zutrifft auch in Bezug auf soziale Kompetenz gilt (z.B. Potential und Performanz). Soziale Kompetenzen sind immer durch Emotionen und Wertgebundenheit beeinflusst. Außerdem spielt die Situationsgebundenheit eine Rolle, „da sie in unterschiedlichen Situationen in verschiedenen Formen auf Individualebene konstruiert und entäußert werden, sowie in unterschiedlichen performativen Rahmenbedingungen verschiedenartig bewertet werden.“ (Brohm 2009, 89)

In der vorliegenden Arbeit soll das Verständnis des Begriffes sozialer Kompetenz vornehmlich auf der Definition und den zusammenfassenden Faktoren nach Kanning basieren. Auch wenn eine Überprüfung der Stabilität dieser Faktoren noch aussteht (vgl. Kanning 2005, 8), scheinen sie die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich sozialer Kompetenz wiederzugeben und damit einem grundlegenden Verständnis dieses Konstrukts am nächsten zu kommen.

1.4 Soziale Kompetenz als Lernziel für Kinder und Jugendliche

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurde das Konstrukt „soziale Kompetenz“ und seine Inhalte aus verschiedenen Perspektiven dargelegt. Abschließend zu diesem Kapitel bleibt jedoch noch zu klären, inwiefern das Vorhandensein sozialer Kompetenzen in unserer Gesellschaft relevant ist und woraus sich die Entwicklung dieser als wichtiges Lernziel für Kinder und Jugendliche erschließen lässt. Jugert [u.a.] (2011) beschreiben, dass die Lage von Jugendlichen von mehreren gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird, wie z.B. durch die Veränderungen des Arbeitsmarktes, der Schule und der Familie. Für einen Teil der Jugendlichen besteht das Problem, dass die Entwicklungsaufgabe „soziale Kompetenz“ individuell nicht befriedigend bewältigt werden kann. Dies wiederum hat weitreichende Konsequenzen für ihr persönliches, berufliches und auch ihr gesellschaftliche Leben (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 5f). Verschiedene gesellschaftliche und persönliche Faktoren begründen die hohe Relevanz von Sozialkompetenzen und werden im Folgenden dargestellt.

Anforderungen durch gesellschaftliche Modernisierung

Eine Seite der Argumentation ist, dass sich im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft und die damit einhergehenden sozialen und ökonomischen Veränderungen auch die Erwartungen an die individuellen Ressourcen und Leistungen von Heran-

wachsenden verändern (vgl. Brohm 2009, 111). Unter diese Veränderungen zählt z.B. die *Globalisierung*, welche einen erhöhten Konkurrenzdruck und damit eine neue Wettbewerbsideologie mit sich bringt, die sich auf Institutionen und damit auch auf die Kernanforderungen an das Personal auswirken. So seien selbstständiges, selbstverantwortliches, kooperatives und flexibles Handeln die häufig genannten Kernanforderungen der Unternehmen an ihre Mitarbeiter/innen (vgl. Brohm 2009, 117). Gerade für Menschen mit geringeren Qualifikationen stellt sich dieser Konkurrenzdruck als besonders gravierend dar. Sie werden zunehmend in informelle Arbeitsverhältnisse oder Arbeitslosigkeit gedrängt und gelten damit als Verlierer der Globalisierung (vgl. Brohm 2009, 118). Jugendliche, welche Defizite in ihrem Repertoire sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzeigen, sind häufig besonders betroffen bzw. benachteiligt. Der Eintritt in das Berufsleben wird durch das Fehlen sozialer Kompetenzen erschwert bzw. verhindert (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 48). Die gesellschaftlich geforderte Leistungsmotivation lässt sich nachvollziehbar in diesem Kreislauf wenig erhalten oder entwickeln und kann damit schon früh zu gesellschaftlicher Ausgrenzung führen.

Als weiteren einflussreichen Faktor, der mit der Modernisierung der Gesellschaft einhergeht, wird die wachsende *Differenzierung* betrachtet. „Differenzierung [...] als ein zentraler, vielleicht *der* zentrale Modernisierungsfaktor meint die Entstehung neuer Einheiten durch Aufspaltung eines ursprünglichen Ganzen“ (Degele/Dries 2005, 24). Aus einem systemtheoretischen Blickwinkel betrachtet, besteht die Gesellschaft aus vielen funktionalen Teilsystemen, welche für sich genommen leistungsfähiger als das Gesamtsystem sind. Gleichzeitig bringt diese Ausdifferenzierung jedoch auch eine wachsende Komplexität mit sich. Diese führt so zu vielschichtigen Rollendifferenzierungen, nicht nur auf organisationaler, sondern auch auf individueller Ebene (vgl. Brohm 2009, 112).

Desweiteren kann die *Rationalisierung* als Faktor modernisierter Gesellschaft genannt werden. Die Tendenz zu einer rationalen, also arbeitsteiligen, normierten, standardisierten, organisierten, bürokratisch verwalteten Lebensform und Arbeitsform führt zu mehr Voraussicht und Beherrschbarkeit. Die durch Differenzierung und Rationalisierung erzielte Leistungssteigerung führt zu einer wachsenden *Beschleunigung* z.B. in technologischen Innovationen, im sozialen Wandel und auch in den individuellen Lebenstempos (vgl. Brohm 2009, 112).

Auch wenn durch diese Ausführungen längst nicht die gesamte Komplexität der modernisierten Gesellschaft aufgezeigt werden kann, so ist doch erkennbar, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum hoch sind. Der Umgang mit dieser Komplexität der gesellschaftlichen Prozesse erfordert ein hohes Maß an persönlicher und sozialer Selbststeuerungs-, Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit, die hier als Teil der sozialen Kompetenz gesehen werden können (s. Kap. 2.3).

Soziale Kompetenz als Resilienzfaktor

Mit dem Begriff Resilienz ist „[...] die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (z.B. dem Paarsystem oder der Familie), erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen“ (Wustmann 2004, 18) gemeint. Beschrieben wird damit das Phänomen, dass Menschen trotz psychisch, psychosozial oder physisch belastenden Situationen gelungene Anpassungsleistungen vollbringen. Diese Anpassungsleistungen können zum Einen anhand von Kriterien äußerer Anpassung, wie z.B. schulischem Erfolg oder ausgebliebener Delinquenz, beurteilt werden. Zum anderen können auch internale Kriterien, wie z.B. dem subjektiven Wohlbefinden oder einem niedrigem Empfinden für Belastungen, betrachtet werden (vgl. Holtmann/Schmidt 2004, 196; zit. n. Brohm 2009, 149). Resilienz setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen. Diese Resilienzfaktoren können definiert werden als

„Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle.[...]“ (Wustmann 2004, 46).

Wustmann (2005) extrahiert aus verschiedenen Studien die Resilienzfaktoren und stellt eine relative Übereinstimmung der einzelnen Ergebnisse fest. Unter anderen werden in dieser Zusammenfassung folgende personale Ressourcen als Resilienzfaktoren benannt:

- Problemlösefähigkeit
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Positives Selbstkonzept
- Fähigkeit zur Selbstregulation
- Internale Kontrollüberzeugung

- Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/Soziale Perspektivübernahme/Verantwortungsübernahme (vgl. Brohm 2009, 152).

Vergleicht man die genannten Resilienzfaktoren mit dem Konstrukt sozialer Kompetenz nach Kanning (s. Kap.2.3), finden sich deutliche Überschneidungen in den jeweils genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die konkrete Benennung von „hoher Sozialkompetenz“, weist außerdem darauf hin, dass die soziale Kompetenz als wesentlicher Kern der Resilienz angesehen werden kann.

Prävention von Verhaltensproblemen

Defizite in der sozialen Kompetenz äußern sich im Kindes- und Jugendalter meist in Form von Verhaltensauffälligkeiten oder sogar in Form von ernsthaften Störungen des Sozialverhaltens. Laut des Klassifikationssystems ICD²-10 (2010) zählen unter die Verhaltensstörungen die „hyperkinetischen Störungen“ und die „Störungen des Sozialverhaltens“. Letztere wiederum beinhalten einerseits aggressiv-dissoziales und andererseits oppositionell-aufsässiges Verhalten. Dabei muss weiterhin noch in unkontrolliertes bzw. externalisierendes (nach außen gerichtetes) und überkontrolliertes bzw. internalisiertes (nach innen gerichtetes) Problemverhalten unterschieden werden (vgl. ICD-10 zit. n. Petermann/Petermann 2010, 23).

Sozialverhalten bezeichnet ein Handeln, das auf andere Personen ausgerichtet ist und durch bestimmte Ziele geleitet wird, wie z.B. mit anderen in Kontakt treten, zu kooperieren, zu helfen und das eigene Bedürfnis nach Nähe und Geselligkeit. Werden diese Ziele, über einen längeren Zeitraum als ein halbes Jahr, gar nicht oder mit unangemessenen Mitteln angestrebt, spricht man von einer Verhaltensstörung (vgl. Petermann/Petermann 2010, 23f).

Unangemessene Verhaltensweisen sind dabei z.B. solche, durch die andere geschädigt werden oder durch die der Jugendliche oder das Kind sich selbst in seiner Entwicklung einschränkt, hemmt oder einseitig orientiert. Vorhandene Probleme und Defizite können dadurch vergrößert werden. Es kann sich dabei sowohl um einen tatsächlichen Mangel an sozialen Fertigkeiten als auch um eine Verhaltenshemmung handeln. Letzteres zeigt sich z.B. bei ängstlichen, kontaktscheuen und unsicheren Kindern und Jugendlichen, welche initiativloses, passives und zurückziehendes Verhalten aufzeigen. Exzessives Sozialverhalten zeigt sich dagegen primär als aggress-

² International Classification of Diseases

siv-dissoziales Verhalten. Diese Verhaltensprobleme erstrecken sich meist über mehrere Lebensbereiche, wie in der Familie, der Schule, mit der Peergruppe oder im Freizeitbereich (vgl. Petermann/Petermann 2010, 24).

Kinder und Jugendliche, die ein inkompetentes soziales Verhalten aufweisen, leiden als Folgeerscheinung häufig unter Ablehnung ihrer Altersgenossen. Dies wiederum kann zu einer Isolation führen, die sich zusätzlich negativ auf die Entwicklung der Betroffenen auswirken kann (vgl. Olsen 1992 zit. n. Petermann [u.a.] 2006, 27). Eine bevorzugte Orientierung an Kindern und Jugendlichen, die mit ähnlichen Verhaltensproblemen zu kämpfen haben, könnte das problematische Sozialverhalten zusätzlich verstärken (vgl. Loeber/Stouthamer-Loeber 1998 zit. n. Petermann [u.a.] 2006, 27f). Darüber hinaus kann ein ungünstiger Entwicklungsverlauf einer aggressiv-dissozialen Verhaltensstörung zu einem delinquenten Verhalten führen: von Diebstahl und Sachbeschädigung sogar bis hin zu schwerer Körperverletzung und Totschlag. So ist z.B. die Zahl der tatverdächtigen Kinder unter 14 Jahren seit 1999 zwar rückläufig (zwischen minus 0,6% und 10,9%). Dennoch ist festzuhalten, dass bei dem Delikt der schweren Körperverletzung Anstiege zu verzeichnen sind (vgl. Bundeskriminalamt 2009, 74ff zit. n. Petermann/Petermann 2010, 24).

Da ein Großteil der verhaltensspezifischen Probleme auf mangelnde Sozialkompetenz zurückzuführen ist, zeigen sich frühe Maßnahmen in Form von sozialkompetenzbezogener Förderung, als wichtige Präventionsmöglichkeit (vgl. Brohm 2009, 177).

Soziale Kompetenz und Lernerfolg

Seit jeher wird in der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie darüber geforscht, welche Parameter die schulische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Oft beziehen sich diese Forschungen auf einzelne Elemente, wie etwa Motivation, Migrationshintergrund oder Schulangst (vgl. Brohm 2009, 177). Einige Studien befassen sich in diesem Zusammenhang mit dem Einfluss sozialer Kompetenzen auf den Lernerfolg. Auch die im Rahmen der nationalen Erweiterung von PISA 2000 durchgeführte Studie zu sozialem Lernzielen legt nahe, dass ein Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und Lernleistungen besteht (vgl. Brohm 2009, 183). Schule stellt sich für Kinder- und Jugendliche als ein System dar, in dem nicht nur Leistungsziele im Vordergrund stehen, sondern diese

durchaus auch mit sozialen Zielen gekoppelt sein können. So können z.B. durch positive Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrkräften qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten entstehen, die für den Austausch von Informationen und Ressourcen hilfreich sind (vgl. Bierhoff, 1998; zit. n. Stanat/Kunert 2001, 300).

Eine Studie, welche von Flook / Repetti und Ullmann (2005) durchgeführt wurde, beschäftigte sich mit ebendiesen Zusammenhängen, indem sie die Prädikationskraft der Akzeptanz von Schüler/innen der 4. Jahrgangsstufe auf den Schulerfolg im 6. Jahrgang untersuchten. Dabei wurden die Entwicklungen von 248 Kindern in einer Langzeitstudie hinsichtlich folgender Bereiche begleitet und beobachtet: „Peer-Akzeptanz in der Klasse“, „Akademisches Selbstkonzept“, „Internalisierte Symptome“ und „Akademische Leistung“. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass signifikante Zusammenhänge zwischen Peer-Akzeptanz und Lernleistungen bestehen: Eine höhere Peer-Akzeptanz nimmt einen positiven Einfluss auf die Lernleistungen und den Lernerfolg. Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse auch einen negativen Einfluss mangelnder Peer-Akzeptanz auf das Wohlbefinden der Schüler/innen (vgl. Brohm 2009, 180ff).

Brohm fasst in ihren Ausführungen vier theoretisch denkbare Interpretationsmöglichkeiten der Korrelation zwischen sozialer Kompetenz und Lernverhalten aus verschiedenen Werken (z.B. Bloom 1976; Chen/Rubin/ Li 1997; Jerusalem/Klein-Heßling 2002 [u.a.]) zusammen (vgl. Brohm 2009, 187).

1. „Soziale Kompetenz könnte die Lernfähigkeit unterstützen, da kooperative Kinder mehr Unterstützung beim Lernen durch Klassenkameraden, Lehrer/innen und Eltern erfahren.
2. Das gute Lernverhalten könnte die Reflexionsfähigkeit auch über soziale Prozesse begünstigen und daher prosoziales Verhalten die Folge hoher kognitiver Fähigkeiten sein.
3. Es ist denkbar, dass sich soziale Kompetenz und Lernverhalten gegenseitig fördern, da beide voneinander abhängen.
4. Und schließlich könnte davon ausgegangen werden, dass sowohl der sozialen Kompetenz als auch der Lernfähigkeit eine dritte, übergeordnete Dimension zu Grunde liegt (z.B. allgemeine Intelligenz), die beide miteinander verbindet.“ (Brohm 2009, 187f)

2. Entwicklung von sozialer Kompetenz

Im vorherigen Kapitel wurde die Bedeutung sozialer Kompetenz näher betrachtet sowie die Relevanz und der positive Einfluss der damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Individuum dargestellt.

Im folgenden Kapitel wird darauf aufbauend der Frage nachgegangen: Wie gestaltet sich der Erwerb sozialer Kompetenzen und welche Einflussfaktoren wirken sich auf deren Entwicklung aus?

Im ersten Unterkapitel wird daher soziale Kompetenz als wesentliche Entwicklungsaufgabe Kinder und Jugendlicher betrachtet. Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura dient hierbei als theoretische Grundlage zum Erwerb sozialer Kompetenzen. Anschließend werden die Einflussfaktoren von Familie und Gleichaltrigengruppe erörtert, da die dortigen sozialen Interaktionen besonders entscheidend für die soziale Wahrnehmung sowie Verhaltensmuster eines Kindes sind.

2.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Für entwicklungspsychologische Ansätze spielt das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches von dem Psychologen Robert J. Havighurst (1982) entwickelt wurde, eine große Rolle. Es werden damit die Lernanforderungen bezeichnet, die Kinder und Jugendliche zu bearbeiten haben, um eine zufriedenstellende und konstruktive Bewältigung des Lebens und eine Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus zu schaffen (vgl. Göppel 2005, 84 zit. n. Hurrelmann 2010, 60). Jeder Lebensphase kommen dabei eine Reihe von Aufgaben zu, die es zu bewältigen gilt, um den Übergang in die nachfolgende Phase zu schaffen. Dieser ist durch die Übernahme von Rollen gekennzeichnet. „Bewältigung“ wird dabei als ein Prozess verstanden, der einsetzt, wenn eine Person sich Anforderungen oder Belastungen stellen muss, welche für sie von großer Wichtigkeit sind. Dieser Prozess beinhaltet die subjektive Einschätzung einer Situation bzgl. des Ausmaßes der Herausforderung und der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Chancen der Problemlösung. Zudem gestaltet sich der Übergang zwischen den einzelnen Lebensphasen fließend, variiert individuell und kulturabhängig (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 43; Hurrelmann 2010, 61). In Abbildung 2 findet sich ein Überblick über die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphase und den dazwischenliegenden Übergängen.

Abbildung 2: Idealtypische Darstellung der Entwicklungsaufgaben in drei Lebensphasen und die dazwischenliegenden Statusübergänge (Hurrelmann 2010, 37).



Die Entwicklung sozialer Kompetenzen stellt einen wesentlichen Bestandteil der Entwicklungsaufgaben in der Kinder- und Jugendphase dar. In der Phase des Kindesalters sollen grundlegende soziale Kompetenzen entwickelt werden, welche durch eine selbstverantwortete Gestaltung der Sozialkontakte zum Aufbau differenzierter sozialer Kompetenzen im Jugendalter führen sollen (s. Abb. 2).

In der Jugendphase wird die Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefordert, um sich selbstverantwortlich schulisch und beruflich zu qualifizieren und sich damit eine selbstständige Existenz als erwachsener Mensch aufbauen zu können. Manche Jugendliche scheitern an diesen Aufgaben der Entwicklung, was sich in Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen oder gar psychischen Störungen zeigen kann. Der Übergang in die nächste Phase gelingt jedoch erst dann, wenn alle Entwicklungsaufgaben einer Phase bewältigt wurden (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 43ff).

2.2 Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura

Die sozial-kognitive Lerntheorie nach dem Psychologen Albert Bandura trägt maßgeblich zur Erklärung des Erwerbs sozialer Verhaltensweisen bei. In den frühen 1960er-Jahren machte Bandura darauf aufmerksam, dass die traditionelle behavioristische Sichtweise auf Lernprozesse zwar richtig, jedoch unvollständig sei. Vor allem soziale

Einflüsse würden als wichtiges Element in Lernprozessen übersehen. Er entwickelte eine Theorie, in der Beobachtung, Modellverhalten und stellvertretende Verstärkung im Fokus von Lernprozessen liegen. Dabei unterscheidet er zwischen Wissenserwerb (Lernen) und der beobachtbaren Ausführung des Verhaltens, die auf dem Wissen beruht (vgl. Woolfolk 2008, 284).

Mit der Zeit berücksichtigte Bandura in seinem Modell auch vermehrt kognitive Faktoren wie Erwartungen, Selbstwahrnehmungen und Überzeugungen. Aus diesem Grund wird seine heutige Sichtweise als *sozial-kognitive Lerntheorie* bezeichnet (vgl. Woolfolk 2008, 403).

In dieser Theorie werden sowohl interne als auch externe Faktoren berücksichtigt. Ereignisse in der Umgebung³, persönliche Faktoren⁴ und Verhaltensweisen⁵ treten im Lernprozess in Wechselwirkung miteinander. Diese Interaktion von Kräften wird als reziproker Determinismus bezeichnet (vgl. Woolfolk 2008, 403f).

Im Folgenden werden das Konzept des Modelllernens und das ergänzende Konzept der Selbstwirksamkeit von Albert Bandura im Einzelnen näher erläutert.

2.2.1 Lernen am Modell

Die soziale Lerntheorie „Lernen am Modell“ besagt „[...] dass menschliches Verhalten – absichtlich oder unabsichtlich – weitgehend durch soziale Modelle vermittelt wird“ (Bandura 1976, 9). Es wird dabei davon ausgegangen, dass kognitive Funktionen bei Lernprozessen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bandura 1967, 23).

Bandura betrachtet den Menschen als ein von der Natur aus soziales Wesen. Seiner Ansicht nach besteht der größte Teil sozialen Lernens aus Modelllernen, welches täglich nebenbei und unbewusst in verschiedenen Settings durch die Beobachtung anderer Menschen stattfindet. Erweist sich ein Verhalten als besonders effektiv für die Erreichung eines Zieles, wird dieses dauerhaft erhalten. Ebenso kann ein Verhalten jedoch auch aus einem Verhaltensrepertoire wieder verschwinden, wenn es sich als ungeeignet erweist oder negative Bekräftigung erfährt (vgl. Kasten, 2008, 25f).

³ Z.B. Ressourcen, Folgen von Handlungen, andere Menschen und physikalische Settings

⁴ Z.B. Überzeugungen, Erwartungen, Einstellungen und Wissen

⁵ Z.B. individuelle Aktionen, Entscheidungen und verbale Aussagen

Bandura (1976) gliedert den Prozess des Modell-Lernens in vier Subprozesse, welche jeweils durchlaufen werden müssen und in Wechselwirkung miteinander stehen:

1. Aufmerksamkeitsprozesse
2. Gedächtnisprozesse
3. Motorische Reproduktionsprozesse
4. Motivations- und Verstärkungsprozesse (vgl. Bandura 1976, 24ff).

Als eine der wichtigsten Funktionen beim Beobachtungslernen beschreibt Bandura (1976) die *Aufmerksamkeitsprozesse*. Damit ein Modelllernen erfolgreich sein kann, muss eine ungeteilte Aufmerksamkeit geweckt und aufrechterhalten werden (vgl. Bandura 1976, 24). „Es wird einem Beobachter nicht gelingen, sich das Anpassungsverhalten durch sensorische Registrierung anzuzeigen, wenn er die unterscheidenden Merkmale der Modellreaktion nicht mit Aufmerksamkeit behandelt, sie erkennt und differenziert.“ (Bandura 1976, 24). Demnach wird die Differenzierung der Reize durch den Beobachter als eine der wichtigsten Bedingungen des Beobachtungslernens angesehen.

Die *Gedächtnisprozesse* bilden die zweite Grundfunktion und beschreiben das Merken der modellierten Ereignisse. Um das beobachtete Verhalten später reproduzieren zu können, muss dieses bildlich oder verbal gespeichert werden. Komplexe Handlungsabläufe werden symbolisch in Form von Worten und Bildern kodiert, was zu einer inneren individuellen Übersetzung derer führt. Durch diese individuelle Übersetzung kann es zu Wahrnehmungsverzerrungen kommen. Anhand verschiedener Versuche stellte Bandura fest, dass für den Gedächtnisprozess eine symbolische oder motorische Wiederholung mit Feedback erforderlich ist (vgl. Bandura 1976, 24ff und Jugert [u.a.] 2011, 40).

Als weitere Phase werden die *motorischen Reproduktionsprozesse* beschrieben. Hierbei geht es um das motorische Einüben und Ausführen eines vorher beobachteten Verhaltens, dem jedoch physische Fähigkeiten und die Verfügbarkeit von Teilreaktionen vorausgesetzt werden (vgl. Bandura 1976, 29 und Jugert [u.a.] 2011, 40).

Als letzte Grundfunktion beschreibt Bandura (1976) die *Motivations- und Verstärkungsprozesse*: Ob das erlernte Verhalten zukünftig auch gezeigt wird, hängt wesentlich von der Motivation ab dieses auszuführen. Wird z.B. ein Verhalten nicht bekräftigt oder sogar bestraft, wird dieses Verhalten künftig kaum ausgeführt. Stattdes-

sen muss nach Bandura (1976) eine *motivierende Verstärkung* durch direkte äußere Anreize erfolgen, wie z.B. durch materielle Belohnung oder soziale Verstärkung wie Lob, Anerkennung oder Zuwendung. Wird jedoch eine Modellperson für ein gezeigtes Verhalten belohnt, wird hier von einem *stellvertretenden Verstärker* gesprochen. Viele soziale Lernprozesse werden jedoch durch die *Selbstverstärkung* beeinflusst. Hierbei wird sich für die Erreichung eines Zieles selbst belohnt oder bei Nichterreichen auf eine Belohnung verzichtet (vgl. Bandura 1976, 29ff und Jugert [u.a.] 2011, 41).

Diese vier Prozesse bilden die Voraussetzung dafür, dass ein Verhalten von Modellen übernommen werden kann. Wird ein sozial angemessenes Verhalten trotz mehrmaliger Darbietung jedoch nicht gezeigt, muss angenommen werden, dass die vier Prozesse nicht vollständig durchlaufen wurden (vgl. Bandura 1986; zit. n. Jugert [u.a.] 2011, 40). Es wird demnach davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche sich an realen oder medialen Vorbildern orientieren und deren Verhaltensweisen nachahmen. Die Persönlichkeitsentwicklung und alle dazugehörigen Kompetenzen und Fähigkeiten ist folglich stark geprägt durch das „vorbildliche“ Verhalten ihrer Modelle in der Umwelt. Diese Modelle können unter anderem Eltern, Verwandte, Lehrer oder auch pädagogisches Personal in Freizeit- oder Jugendhilfeeinrichtungen sein.

In einer Reihe von Experimenten mit Kindern verschiedener Altersstufen stellte Bandura fest, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit das Verhalten anderer Menschen nachgeahmt und in das eigenen Verhaltensrepertoire übernommen wird (vgl. Kasten 2008, S. 25). Die Wahrscheinlichkeit hierfür vergrößert sich, wenn:

- Kinder die betreffende Person sympathisch finden oder sie bewundern und besonders respektieren
- Aus Sicht der Kinder zwischen ihnen und dem Vorbild Ähnlichkeiten bestehen (auch wenn diese nur in der Fantasie existieren)
- Das beobachtbare Verhalten belohnt und anerkannt wird oder die Ausführung Freude bereitet
- Die Kinder dafür belohnt werden, dass sie dem Vorbild aufmerksam zuschauen
- Kinder auch tatsächlich motorisch in der Lage sind, das beobachtbare Verhalten nachzuahmen (vgl. Kasten 2008, 25).

2.2.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Bandura (1994) selbst hat die sozial-kognitive Lerntheorie um das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) erweitert. Laut diesem Konzept werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungsprozesse gesteuert. Bandura definiert, dass sich wahrgenommene Selbstwirksamkeit auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten bezieht, welche benötigt werden, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und durchzuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Bandura 1997, 3).

Gemeint ist hiermit die subjektive Überzeugung einer Person erwünschte Ergebnisse und Ziele durch eigenes Handeln erreichen zu können. Die Motivation eine Handlung auszuführen, wird also durch Kompetenz- und Ergebniserwartungen kognitiv beeinflusst (vgl. Bandura 1994; zit. n. Jugert [u.a.] 2011, 41).

Die *Ergebniserwartung* beinhaltet, die Annahme einer Person, dass ein bestimmtes Verhalten positive oder negative Konsequenzen haben wird. Die *Kompetenzerwartung* hingegen ist eine subjektive Einschätzung darüber, ob die nötigen Fähigkeiten vorliegen, um diese Handlung durchzuführen. Handlungen werden demnach nur dann ausgeführt, wenn eine positive Ergebniserwartung und eine hinreichend hohe Kompetenzerwartung vorliegen (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 42).

Das Erleben eigener Wirksamkeit, kann als Voraussetzung für kompetentes, zielorientiertes Verhalten gesehen werden. Ein Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten und eine fehlende Überzeugung davon, Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung zu haben, führen zu sinkendem Selbstvertrauen. Personen, welche eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, entwickeln signifikant häufiger Stresssymptome und entwickeln selbst weniger Problemlösestrategien. Dies führt zu einer negativen Grundstimmung des Individuums, zu Mutlosigkeit und damit zu dem Gefühl, Opfer äußerer Umstände zu sein (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 42).

Bei sozial kompetentem Verhalten, ist demnach davon auszugehen, dass ein Zweifel an den eigenen Fähigkeiten eher zur Vermeidung sozialer Situationen oder auch zu sozial unsicheren Verhalten führen kann.

Im Umkehrschluss sind Personen, welche Vertrauen in ihre eigene Handlungskompetenz erlangen konnten, in der Lage ihre eigene Wirksamkeit auf die Umwelt durch kompetentes, zielorientiertes Handeln zu erfahren. Vielfältige Möglichkeiten der Problembewältigung können dadurch entwickelt und Misserfolge leichter überwunden

werden. Es können immer schwierigere Probleme bewältigt werden und damit zum Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit führen (vgl. Jugert [u.a.] 2011, 43).

Damit zeigt sich die persönliche Überzeugung, auch unter schwierigen Bedingungen durch die eigenen Handlungen die sozialen Anforderungen bewältigen zu können, als eine wesentliche motivationale Grundlage. Sie ist dabei wichtiger Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter (vgl. Connolly, 1989; Leppin, 1999 zit. n. Jerusalem/Klein Heßling 2002, 165).

Sozial kompetentes Verhalten setzt also Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen voraus. Folglich zeigt sich die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen als ein relevantes Ziel, um die Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen zu unterstützen.

Bandura (1997) formuliert diesbezüglich vier Quellen für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen:

1. Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge
2. Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen
3. Sprachliche Überzeugungen
4. Wahrnehmung von Gefühlserregung (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 169).

Eigene Erfolgserfahrungen werden als das stärkste Mittel zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen, da hier der Zusammenhang zwischen eigenen Handlungen und persönlichem Erfolg unmittelbar erlebt wird. Wird ein sozial erfolgreiches Verhalten auf die eigenen Anstrengungen und Kompetenzen zurückgeführt, steigert dies die soziale Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170).

„Das Vermitteln von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Interpretation geschieht insbesondere durch das Setzen von Nahzielen und das Unterstützen von Bewältigungsstrategien, [...]“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, 42) Nahziele können dabei sowohl fremd gesetzt als auch selbst gesetzt sein und müssen sich als erreichbar, aber dennoch herausfordernd darstellen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 46).

Da sich nicht immer ausreichend Gelegenheiten für das Sammeln eigener Erfahrungen ergeben, wird als zweitstärkste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksam-

keitserwartungen die *Beobachtung von Modellen* genannt. Modelle erzielen jedoch vor allem dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 43f).

Die dritte, aber schwächere Quelle, liegt in der *Überredung* („Du kannst es!“), bei der das Ziel ist, dem Lernenden zu vermitteln, dass er auf seinen eigenen sozialen Fertigkeiten vertrauen kann. Die Voraussetzung für ein Gelingen sind hier eine gewisse Autorität und Glaubwürdigkeit (z.B. gute Freunde oder Pädagogen). Die Selbstwirksamkeitserwartung kann dadurch steigen, bleibt jedoch nur kurzfristig aufrecht erhalten, wenn nachfolgende Anstrengungen wiederum erfolglos sind (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170).

Als letzte und auch schwächste Quelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeit ist die *gefühlsmäßige Erregung* zu nennen. Hohe Erregung, wie z.B. eine ängstliche Aufgeregtheit in der Schule, kann als Hinweis auf die unzureichenden eigenen Kompetenzen interpretiert werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Erwartung an eine erfolgreiche Problembewältigung geringer ist als bei niedriger Erregung. Eine kognitive Kontrolle dieser Erregung (z.B. als Interpretation von Lampenfieber, das andere in der Situation auch hätten) kann die ängstliche Erregung im Vorfeld reduzieren. Dadurch kann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembewältigung reduziert werden (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170 und Schwarzer/Jerusalem 2002, 45).

Aus den genannten Quellen zum Erwerb von Selbstwirksamkeit lassen sich folgende Voraussetzungen für eine wirksame Strategie zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen fassen:

- Unterstützung bei der adäquaten Zielsetzung (Nahziele), um sich selbst aufgrund eigenen Verhaltens als kompetent zu erleben.
- Die Schaffung eines Umfeldes mit kompetenten Vorbildern.
- Verbale Unterstützung zur Motivation und regelmäßige Rückmeldungen bei der Erreichung der Teilziele erteilen.
- Die Schaffung eines emotional günstigen Klimas, um realistische Interpretationen und damit eine Reduktion gefühlsmäßiger Erregung zu erreichen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 42ff).

2.3 Einfluss durch die Familie

Kinder verbringen in der Regel die meiste Zeit in ihrer Familie und haben einen engen Bezug zu den Familienmitgliedern. Aufgrund der vorherigen Ausführungen zur sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras, lässt sich demnach schließen, dass sie einen wesentlichen Grundstein für die Entwicklung sozialer Kompetenzen darstellt.

Kinder ahmen demnach das sozial kompetente oder inkompetente Verhalten ihrer Eltern und Geschwister nach. Daraus resultiert, dass die vorhandenen sozialen Kompetenzen der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen ihrer Kinder nehmen.

In der Regel verfügen Kinder etwa ab dem vierten Lebensjahr über die kognitiven Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten. Die grundlegende Bereitschaft sich sozial zu entwickeln, besteht jedoch schon im Säuglingsalter und zeigt sich z.B. in der Fähigkeit zur Nachahmung von Mimik und Lauten ihres Gegenübers. Von Anfang an schauen Säuglinge bevorzugt Gesichter an, welche sie schon bald anlächeln. Dieses Interesse bildet die Basis, um später darauf aufbauend soziale Kompetenzen entwickeln zu können. Bezugspersonen müssen somit angemessen reagieren, damit sich die Anlagen der Kinder entfalten und ausdifferenzieren können. Ihnen muss ein sozial kompetentes Verhalten vorgelebt und durch ständigen Austausch nachvollziehbar gemacht werden. Ist dies nicht der Fall, besteht die Gefahr, dass die sozialen Bereitschaften verkümmern und die Kinder damit in ihrer gesamten seelischen und körperlichen Entwicklung beeinträchtigt werden können (vgl. Kasten 2008, 10).

Die Qualität der frühen Eltern-Kind-Interaktion nimmt demnach einen besonderen Stellenwert bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen ein. Unmittelbare, kontingente und einfühlsame elterliche Reaktionen der Eltern auf Signale des Säuglings begünstigt eine sichere Eltern-Kind-Bindung. Dadurch kann die Basis für weitere positive kognitive, emotionale und soziale Entwicklungen hergestellt werden. Diese Bindungssicherheit kann sich später z.B. günstig auf das Explorationsverhalten und das Niveau des kindlichen Spiels auswirken und damit einen Einfluss auf die Qualität der spielerischen Interaktion mit anderen Kindern nehmen (vgl. Schölmerich 1998 zit.n. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 166).

Im Laufe der weiteren Entwicklung zeigen sich ein autoritativer Erziehungsstil und ein positives Familienklima als förderlich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl.

Eickhoff 2000 zit. n. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 166). Ein autoritativer Erziehungsstil ist geprägt durch emotionale Wärme und Zuwendung (Unterstützung, Einfühlung, Verständnis) und gleichzeitig klaren Anforderungen (hohe Erwartungen, Autonomie innerhalb klarer gesetzter Grenzen). Ein positives Familienklima kann z.B. durch die Merkmale Erziehung durch Lob und Ermutigung, rationale Begründungen für Entscheidungen und demokratische Kommunikationsstrukturen gekennzeichnet sein. Daneben spielen aber auch Sensibilität, Offenheit und Verständnis für kindliche Probleme eine Rolle. Familiäre Interaktionen, in denen Eltern ihre Ziele vorzugsweise mit Zwang und Bestrafung durchzusetzen versuchen, wirken sich dagegen ungünstig auf die soziomoralische Entwicklung bzgl. Internalisierungen von Normen und positiven sozialen Einstellungen aus. Daher empfehlen sich frühzeitige, an Eltern gerichtete, familienbezogene Maßnahmen, wie z.B. Angebote zur Förderung von Erziehungskompetenzen im Rahmen der Elternbildung (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 116). Für den Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies, durch niedrigschwellige Elternarbeit eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern aufzubauen. Innerhalb derer sollte die Möglichkeit bestehen für Gespräche und Beratungen hinsichtlich Erziehungsfragen offen zu sein.

2.4 Einfluss durch die Gleichaltrigengruppe Peer-Gruppe

Die unterschiedlichen Bedingungen des (familiären) Aufwachsens können die Fähigkeiten von Kindern miteinander zu kommunizieren, kooperieren und gleichzeitig Empathie zu zeigen, entscheidend beeinflussen (vgl. De Boer 2008, 27). Eine große Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung stellen jedoch auch die Interaktionen mit der „Peer“-Gruppe selbst dar. Gemeint ist damit „[...] der mehr oder weniger organisierte Zusammenschluss von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen und etwa einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen.“ (Nörber 2013, 399). Treten Kinder innerhalb größerer Gemeinschaften (z.B. Kindergarten, Schule, etc.) in Kontakt mit Gleichaltrigen, verändern sich dadurch auch ihre sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich: sie erweitern und differenzieren ihr Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf soziales Lernen (vgl. Bandura 1997 zit. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 167). Der Aufbau befriedigender sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar, bei deren Bewältigung soziale Fertigkeiten, Vernunft- und Wertmaßstäbe ausdifferenziert werden (vgl. Dreher / Dreher 1985 [u.a.] zit. n. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 167).

Es handelt sich dabei um eine wechselseitige Beeinflussung. Einerseits bestimmen die bereits verfügbaren sozialen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen, welcher Gruppe sich ein Kind anschließt oder von welcher es sich abgrenzt und in welcher Gruppe es eingebunden bzw. ausgegrenzt wird. Auf der anderen Seite beeinflusst die Gruppe, derer ein Kind angehört, die Entwicklung seiner Interessen, Einstellungen und Werte. Sie können damit gleichermaßen positiven aber auch negativen Einfluss auf die soziale Entwicklung nehmen. Angesichts möglicher negativer Einflüsse der Gleichaltrigengruppe kann sozial kompetentes Verhalten auch bedeuten, über ausreichend Ressourcen zu verfügen, um sich einem möglichen Gruppendruck und „schädlichen“ Normen der Peer-Gruppe zu widersetzen (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 167).

3. Die Lebenslage Kinder und Jugendlicher in der heutigen Gesellschaft

Im vorherigen Kapitel wurde behandelt, wie sich soziale Kompetenz entwickelt und welche äußeren Umstände Einfluss auf diese Entwicklung nehmen. Vor allem das soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen erweist sich dabei als die wichtigste Einflussgröße auf deren soziale Entwicklung.

Das Konzept der Lebenslage Kinder und Jugendlicher ist somit, auch für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe von großer Bedeutung. Es öffnet nicht nur den Blick für die Ressourcen der zentralen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, sondern genauso auch für deren alltägliches Bewältigungserleben (vgl. Rätz-Heinisch/Schroer/Wolff 2009, 36).

Der Begriff „Lebenslage“ wurde in der Sozialpolitik bereits seit den 1920er Jahren geprägt. Innerhalb der Diskussionen der Kinder- und Jugendhilfe wurde er von Lothar Böhnisch (1982) weiter entwickelt und wird gegenwärtig in Bezug auf Kinder- und Jugendarmut verwendet (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 26).

Das Konzept verweist auf die Lebensverhältnisse als Handlungsspielräume individueller Lebensführung und deren Abhängigkeit von allgemeinen sozialökonomischen Bedingungen der Vergesellschaftung. Gesellschaftlich-politische Bewertungen der Intensität sozialer Probleme nehmen erheblichen Einfluss auf die individuellen Spielräume der Lebensbewältigung, denn die daraus resultierende öffentliche Wahrneh-

mung kann auch den Interventionsbedarf beeinflussen und damit Ressourcen oder Möglichkeiten eröffnen oder auch verschließen (vgl. Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005, 104). Dies äußert sich z.B. in Form sozialpolitischer Entscheidungen sowie finanzieller Etats für die Soziale Arbeit. Lebenslagen sind in diesem Sinne sozialstaatlich vermittelte Zustände von Chancen, Belastungen und Ressourcen.“ (Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005, 104)

Für die Betrachtung der Lebenslage Kinder und Jugendlicher bedeutet dies, dass die Anerkennung ihrer Bedürfnisse, die Erwartungen an sie und damit ihre subjektiven Handlungsspielräume geprägt sind, durch die soziale und politische Konstruktion von Kindheit und Jugend in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation. Gleichermaßen beachtet der Begriff aber auch materielle, soziale sowie kulturelle Ressourcen (z.B. Wohnverhältnisse, verfügbares Familieneinkommen, Bildungssituation, etc.), welche Kindern und Jugendlichen in ihrem alltäglichen Handeln zur Verfügung stehen (vgl. Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, 26).

Böhnisch (2008) stellt drei Bedürfnisstrukturen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebensbewältigung auf: Das Verlangen nach einem stabilen *Selbstwert*, nach sozialer *Anerkennung* und nach der Erfahrung von *Selbstwirksamkeit* (vgl. Böhnisch 2008 zit. n. Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, 244).

Das vorliegende Kapitel widmet sich daher der Frage: Inwiefern werden durch verschiedene gesellschaftliche Einflussfaktoren die Handlungsspielräume und damit soziale Lernräume von Kindern und Jugendlichen gestaltet bzw. begrenzt?

3.1 Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf die Lebenslagen

Wie bereits oben genannt, gehören zu einer umfassenden Darstellung der Einflussfaktoren eine Vielzahl unterschiedlicher gesellschaftlicher und damit ökonomischer, kultureller, sozialer und ökologischer Einwirkungen, die die Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen entscheidend bedingen (vgl. Hurrelmann 2010, 8). Diese Arbeit beschränkt sich allerdings auf sechs dieser spezifischen Einflussfaktoren, welche maßgeblich auf die Lebenslagen Kindheit und Jugend auswirken:

Individualisierung und Pluralisierung, Berufstätigkeit beider Elternteile, Trennung und Scheidung, Armut, Medien- und Freizeitverhalten sowie Schule. Im Folgenden wird auf diese spezifischen Faktoren und deren Auswirkungen näher eingegangen.

3.1.1 Individualisierung und Pluralisierung

Die Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von Jugendlichen an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben, haben sich in den letzten Jahrzehnten einem gesellschaftlichen und strukturellen Wandel unterzogen. Ihre Lebenssituation in Deutschland wird in hohem Maße durch die demographischen und regional ökonomischen Entwicklungen geprägt. Desweiteren beeinflussen soziokulturelle Ausdifferenzierungen in den urbanen Städten und ländlichen Regionen, die Entwicklung staatlicher Transferleistungen und die Vielfältigkeit ethnischer Gruppen die Lebenslagen Kinder und Jugendlicher. Nach dem Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990) im Achten Jugendbericht wird dies als eine „*Pluralisierung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft*“ beschrieben. Die zusätzliche Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten in der Betrachtung der Lebenslage Kinder und Jugendlicher lässt dessen Beschreibung noch zusätzlich komplexer werden. Dies führt zu einer Unübersichtlichkeit, die für Kinder und Jugendliche erhebliche Konsequenzen für deren Lebensführung und Lebensperspektiven hat (vgl. BMJFFG 1990, 28).

Neben diesen strukturell bedingten Differenzierungsprozessen, ist weiterhin auch von dem Phänomen der „*Individualisierung der Lebensführung*“ die Rede. Beschrieben wird hiermit die Auflösung des traditionellen Lebensrythmus, der sich jahrzehnte- bis jahrhundertlang in die Lebensabschnitte Kindheits- und Jugendphase, Erwachsenenalter (Eltern werden, Berufstätigkeit) und Alter (Rente/Ruhestand) aufgeteilt hatte. Sowohl die Jugendphase als auch die traditionelle Altersphase haben sich insofern ausgedehnt, als dass diese dreiphasige Normalbiographie für immer mehr Menschen an Bedeutung verliert (vgl. BMJFFG 1990, 29).

So dehnt sich z.B. die Jugendphase immer weiter aus, indem z.B. durch eine vorgelegte Sexualreife die Phase der Kindheit verkürzt und damit die der Jugend früher beginnt (vgl. Hurrelmann 2010, 22). Am bedeutsamsten nimmt jedoch das Bildungssystem Einfluss auf die zeitliche Ausdehnung der Lebensphase Jugend, indem z.B. schulische und berufliche Ausbildungen immer länger andauern und sich damit bei den jungen Menschen die ökonomische Selbstständigkeit oft bis zum Alter von Ende 20 hinauszögert (vgl. BMJFFG 1990, 29; Hurrelmann 2010, 22).

Dieser Abbau traditioneller Orientierungen und Verhaltensvorschriften führt zum Einen zu einem hohen Freiheitsgrad in der individuellen Lebensgestaltung und ermög-

licht somit eine Lebensführung, die von persönlichen Interessen und Bedürfnissen gelenkt sein kann. Sie verlangt aber zugleich auch die Fähigkeit ab, sich mit den vielfältigen Möglichkeiten, Chancen und Risiken auseinander zu setzen, die dieser verantwortungsvolle Prozess mit sich bringt. So birgt diese Entwicklung auch verschiedene Gefahren für die Persönlichkeitsentwicklung. Sich in dieser Komplexität von Anforderungen und Möglichkeiten zurechtzufinden kann z.B. zu persönlichen Überforderungen führen und birgt damit die Gefahr einer sozialen und psychischen Verunsicherung, die sich in z.B. in kritischen Problemverarbeitungen äußern. Gleichzeitig fordern die Auflösung traditioneller Bindungen und Wertesicherheiten, hoher Wettbewerbsdruck und unsichere Kontakte einen höheren Bildungs- und Reflexionsgrad. Dieser Anforderung der sozialen Systeme können jedoch vor allem Jugendliche mit geringerem Bildungsgrad aus sozial benachteiligten Familien nicht gerecht werden (vgl. Hurrelmann 2010, 186f).

Im Zuge aller Erscheinungsformen des Individualisierungsprozesses spricht Hurrelmann (2010) von „[...] psychischen, sozialen und somatischen ‚Kosten‘, die von Jugendlichen als der jeweils ‚neuen‘ Generation sofort bezahlt werden müssen“ (Hurrelmann 2010, 187).

Demnach ist die Entwicklung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche von enormer Bedeutung, um den gesellschaftlichen Anforderungen positiv begegnen und mit den widersprüchlichen Erwartungen umgehen zu können. Gleichzeitig zeigen sich jedoch diese Erscheinungsformen der Individualisierung der Lebensführung und der Pluralisierung der Lebenslagen, mit den damit einhergehenden erhöhten Orientierungsproblemen und Zukunftsunsicherheiten, als zusätzliche Hürde. Diese gilt es in der konstruktiven Bewältigung der normativen Entwicklungsaufgaben, und damit auch in der Entwicklung nötiger sozialer Kompetenzen, zusätzlich zu bewerkstelligen (vgl. Hurrelmann 2008, 65).

3.1.2 Berufstätigkeit beider Elternteile

Die Zahl der Familien, in denen beide Elternteile außerhäuslich berufstätig sind, steigt ständig an. Für immer mehr Mütter bleibt die berufliche Erwerbsarbeit ein fester Bestandteil ihrer eigenen Lebensplanung, auch unabhängig von ökonomischen Beweggründen (vgl. Hurrelmann 2010, 113). So ergibt der Mikrozensus 2010 des Statistischen Bundesamtes, dass in diesem Jahr 32% der Mütter, deren jüngstes Kind im Alter von unter drei Jahren ist, berufstätig waren. Bei Müttern mit Kindern im Kin-

dergartenalter (drei bis fünf Jahre) stieg die Zahl bereits auf 60% und bei Kindern im Schulalter (sechs bis neun Jahre) nahm der Anteil der berufstätigen Mütter auf 64% zu. Ein Anteil von 73% aller Mütter mit Kindern im jüngsten Alter von 10 bis 17 Jahre waren im Jahr 2010 aktiv erwerbstätig. In allen Altersgruppen bewegte sich die Zahl der erwerbstätigen Väter bei Rund 84% (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.33).

Bei klaren Lösungen der Zeitaufteilung und Zuständigkeiten innerhalb des Familienlebens kann dies positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen, da durch eine Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau mehr Gemeinsamkeiten im täglichen Umgang miteinander entstehen. Arbeitsteilige Vorgehensweisen bieten Jugendlichen die Möglichkeit selbst kooperatives Verhalten, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit einzuüben (vgl. Hurrelmann 2010, 113).

Andererseits bringen berufliche Belastungen und Mobilitätsansprüche an Eltern, und damit auch an ihre Kinder, neue Konflikt- und Überlastungspotentiale mit sich. Viele Familien verbringen weniger Zeit miteinander, da berufliche Belange die zeitlichen Ressourcen bestimmen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Anliegen der Kinder wird dadurch begrenzt (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 115f).

Die wichtige Rolle der Eltern/Familie als soziale Vorbilder und prägende Instanz bezüglich sozialer Kompetenzen kann folglich, bedingt durch erhöhte Überlastungspotentiale und zeitliche Begrenzungen, eingeschränkt werden.

3.1.3 Trennung / Scheidung

Rund ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen sind heute von Trennung und Scheidung der Eltern betroffen (vgl. Hurrelmann 2010, 111).

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes Wiesbaden wurden im Jahre 2011 187.640 Ehen geschieden, wobei bei 49,5% dieser Scheidungen minderjährige Kinder betroffen waren (Statistische Bundesamt 2012).

Oft werden Kinder über die bevorstehende Trennung nicht ausreichend und adäquat aufgeklärt, in vielen Fällen sogar in die Konflikte mit einbezogen. Dies kann zu Loyalitätskonflikten des Kindes zwischen beiden Elternteilen führen. In allen Altersphasen bedeutet eine Scheidung/Trennung für die Kinder, dass diese starke psychische und soziale Belastungen durch den Verlust der Elternsolidarität und einer Neuordnung ihrer sozialen Beziehungen und Bindungen erleben (Hurrelmann 2010, 111f).

Dieses kritische Lebensereignis muss nicht zwangsläufig langfristig zu Beeinträchtigungen führen. Ob und wie die Bewältigung eines solchen Ereignisses von den Kindern gemeistert werden kann, wird von familialen, individuellen und soziokulturellen Faktoren beeinflusst. Bindungsqualitäten, psychische Gesundheit der Eltern, die Persönlichkeit des Kindes und soziale Netzwerke spielen hier beispielsweise eine Rolle. So kann eine gelungene Bewältigung auch eine stabilisierende Wirkung für die Entwicklung des Kindes mit sich bringen (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 117f). Allerdings muss beachtet werden, dass Beziehungskonflikte und -abbrüche, räumlicher Trennung sowie soziale und finanzielle Nachteile als Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu sehen sind. Teilweise können diese Probleme auch zu späteren problematischen Beziehungsmustern, gesundheitlichen Defiziten oder auch schlechteren Bildungschancen führen. Ein Beleg dafür sind z.B. die hohen Zahlen der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung für Alleinerziehende (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 118).

3.1.4 Armut

Das Bild der Armut hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert und impliziert nicht mehr ausschließlich marginalisierte Gruppen, wie Obdachlose, Sozialhilfeempfänger oder Gelegenheitsarbeiter. Das Armutsrisiko ist mittlerweile auch in die „mittleren Schichten“ der Gesellschaft vorgedrungen. Vor allem die wachsende Arbeitslosigkeit in Deutschland bedroht Jugendliche: nicht erst bei ihrem eigenen Eintritt in die Berufswelt, sondern meist schon durch die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern. Darüber hinaus, nimmt sie Einfluss auf deren Sozialisation (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001, 10f).

Materielle Armut wird in der Regel durch die Armutsrisikoquote ausgedrückt. Sie gibt, den Anteil der Bevölkerung an, deren bedarfsgewichtiges Nettoeinkommen pro Kopf, 60% unterhalb des statistischen Mittelwertes der Gesellschaft liegt. Im Jahr 2006 lag das Armutsrisiko bei Kindern und Jugendlichen (unter 18 Jahren) bei 17,3%. Das Armutsrisiko von Kindern ist stark abhängig von der Beschäftigungssituation der Eltern. Generell gilt das größte Risiko für Kinder, deren Eltern nicht oder nur geringfügig beschäftigt sind. Desweiteren hängt das Armutsrisiko stark von der Familienstruktur ab. So lebten im Jahr 2006 rund 40% der armutsgefährdeten Kinder in Alleinerziehendenhaushalten. Dies liegt in den meisten Fällen daran, dass hier nur eine Person eingeschränkt erwerbstätig – aufgrund der gegebenen Betreuungssituation - sein kann (vgl. BMFSFJ 2008, 7ff).

Familie und Wohnraum bieten Raum zur Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und so erfahren Kinder in einkommensschwachen Verhältnissen schnell den direkten Unterschied zu anderen Familien. Auffällige Einschränkungen in Freizeitgestaltung, Teilnahme an Klassenfahrten, fehlende finanzielle Ressourcen für bestimmte Anschaffungen wie z.B. Kleidungsstücke, führen oft zu stigmatisierenden Erlebnissen, sozialen Ausgrenzungen und Isolationen (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001, 15f).

Inwiefern Kinder diese Belastungen verarbeiten können, hängt mit verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren zusammen. So hat z.B. die Qualität der Familienbeziehung enormen Einfluss auf den Umgang mit der finanziellen Situation. Besteht eine gute Familien- und Erziehungssituation, in der Eltern als Vermittler der sozialen Umwelt die Kinder stärken können, gelingt es Kindern vergleichsweise gut die Zurücksetzungen außerhalb des Familienlebens aushalten zu können. Finanzielle Engpässe stellen jedoch auch eine starke Belastung für die Eltern selbst dar, was die Beziehungs- und Erziehungssituation meist negativ beeinflusst. Die sozialen Kompetenzen der Eltern und Kindern nehmen hier also starken Einfluss auf die Bewältigungsprozesse und der Stand der Sozialentwicklung eines Kindes dämpft oder beschleunigt diesen Prozess. Finden sich also z.B. erhebliche Persönlichkeitsstörungen in einer Familien in relativer Armut, kann dies als zusätzlicher Risikofaktor gesehen werden (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001, 16f).

Einen weiteren Risikofaktor stellen die persönliche Sensibilität bezüglich der Bewertung von Statusmerkmalen und -gütern sowie die subjektive Wahrnehmung sozialer Deprivation dar. In unserer erfolgs- und wettbewerbsbezogenen Gesellschaft baut die Wertschätzung der Gleichaltrigengruppe nicht nur auf bestimmte Verhaltensweisen, sondern auch auf äußere Merkmale wie Kleidung, Ausstattung und statusrelevanten Gütern auf. Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien müssen auf diese Möglichkeit weitestgehend verzichten oder werden (subjektiv) gedrängt sich diese illegal (Diebstahl, demonstrativ aggressives Verhalten, usw.) zu beschaffen, um das Deprivationsgefühl abzubauen (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001,17).

„Kinder und Jugendliche, die in diesem Bereich über ein eingeschränktes Repertoire der Eindrucksbildung verfügen, sind deswegen in ganz besonderer Gefahr, mit Persönlichkeits- und Sozialproblemen auf Armut zu reagieren.“ (Klocke/Hurrelmann 2001, 17) Daher ist es für Kinder wichtig über eine starke Persönlichkeit und ein gu-

tes Unterstützungsnetzwerk innerhalb und zusätzlich außerhalb der Familie zu verfügen, um eine gesunde und produktive Bedürfnisbefriedigung und einen flexiblen Bewältigungsstil aufbauen zu können (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001, 18).

3.1.5 Medien- und Freizeitverhalten

Der Freizeitbereich von Kindern und Jugendlichen hat sich mit der Veränderung der Schulkonzepte hin zu Ganztageschulen auch verändert: Die freigestaltbare Zeit von Kindern und Jugendliche beträgt heute im Durchschnitt vier bis sechs Stunden an Werktagen, über acht Stunden an Samstagen und über zehn Stunden an Sonntagen (vgl. Palentien 2004 zit. n. Hurrelmann 2008, 56).

Die Gestaltung dieser Freizeit hängt nicht zuletzt von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. Die finanzielle Lage nimmt dabei deutlichen Einfluss auf die Zusammensetzung des Freundeskreises und deren Freizeitinteressen und Möglichkeiten. In den heutigen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist der Umgang mit klassischen Medien wie Radio, Fernsehen und Internet zu einem festen Bestandteil geworden. Die Nutzung gestaltet sich allerdings unterschiedlich, je nach Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund. Weibliche, jüngere sowie Heranwachsende mit Migrationshintergrund besitzen in der Regel weniger Medien und greifen demnach seltener auf diese zurück. Die steigende soziale Ungleichheit nimmt hier weniger Einfluss auf den Besitz der Medien, als auf deren qualifizierte Nutzung in Bezug auf den Erwerb sozialer und intellektueller Kompetenzen. Es hängt von dem persönlichen Interesse der Jugendlichen ab, ob die Mediennutzung als Gelegenheit zum Kompetenzerwerb und als Lerngelegenheit genutzt wird oder lediglich als Zeitvertreib (vgl. Thole/Höblich 2008, 75ff).

Als ‚neues Medium‘ hat das Internet eine zentrale Rolle in der Lebenswelt Kinder und Jugendlichen eingenommen und hat somit Auswirkungen auf ihr Freizeitverhalten (vgl. Kutscher 2013, 193). So nutzten im Jahr 2012 rund 62% der Kinder im Alter von 6-13 Jahren das Internet zumindest ‚selten‘. Dabei gaben 36% der 6-13jährigen an (fast) jeden Tag das Internet zu nutzen (vgl. MPFS 2013). Bei Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nutzten bereits 91% das Internet mehrmals die Woche oder sogar täglich (vgl. MPFS 2012, 13).

Jugendliche verbringen etwa 45% der Zeit im Internet mit kommunikativen Tätigkeiten wie Mailen, Chatten oder die Nutzung sozialer Netzwerke (vgl. MPFS 2012, 13).

Hier können persönliche Profile mit eigenen Texten, Bildern und Interessen (halb)veröffentlicht werden, andere Profile beobachtet und Nachrichten geschrieben werden. Auch bei Kindern zwischen 6-13 Jahren geben bereits 17%, die eine Lieblingswebseite haben, "Facebook" an. Dieses soziale Netzwerk rangiert damit auf Platz eins der Rangliste (vgl. MPFS 2013, 36).

Soziale Netzwerke werden für die Kommunikation Kinder und Jugendlicher untereinander immer bedeutsamer. Durch diese Verlagerung entsteht nicht nur ein hohes Datenschutzrisiko, sondern auch ein sozialer Druck, Mitglied in einem sozialen Netzwerk zu werden (vgl. Kutscher 2013, 193f).

Aufgrund der rapiden Weiterentwicklung der aktuellen Medien, sind diese den heutigen Elterngenerationen oft fremd und es mangelt Erziehungsberechtigten an Kompetenzen und Wissen über diese. So können sie ihren Kindern weniger hilfreich zur Seite stehen und einen kritischen und adäquaten Umgang mit Medien vermitteln. Geringere Einflussmöglichkeiten der Eltern sind die Folge, sodass Kinder und Jugendliche in dieser Hinsicht zunehmend auf sich allein gestellt sind (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, 116). Dies birgt z.B. die Gefahr, dass sie im Internet unerwünschten Zugang zu sexualisierten oder gewaltverherrlichenden Inhalten haben. Mögliche Folgen sind unter anderem auch nicht aufgedecktes Mobbing über das Internet.

Ein zu intensiver Medienkonsum kann zur Aufhebung der Trennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt führen und Kinder mit Eindrücken konfrontieren, die sie in diesem Entwicklungsalter noch gar nicht gewachsen sind. Auch werden dadurch reale Begegnungen mit verschiedenen Altersgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte) immer seltener, wodurch wichtige Primärerfahrungen für die soziale Entwicklung eines Kindes entfallen (vgl. BdJA 1999, 13).

3.1.6 Schule

Schule hat innerhalb der letzten drei Jahrzehnte zunehmend an Bedeutung gewonnen: Das mangelnde Angebot an Ausbildungsangeboten und -nachfrage führt zunehmend zu einer generellen Umwertung von Bildungsabschlüssen. Dies resultiert aus dem seit den 1970er Jahren bestehenden Überangebots an Bewerbern und damit einhergehende höhere Selektion. Dabei wird vor allem die Auswahl schulisch höher qualifizierte Auszubildende begünstigt (vgl. Hurrelmann 2008, 55).

Diese zunehmende Verschulung der Lebensphase Jugend führt zu einer Aufschiebung von Erfahrungen „[...] unmittelbarer gesellschaftlicher Nützlichkeit durch eine produktive Tätigkeit, betrieblicher Normen, ökonomischer Zweckrationalität und der Zuständigkeit für die eigene materielle Existenzsicherung.“ (Hurrelmann 2008, 55)

Die traditionelle Schule bietet zwar viele intellektuelle und soziale Anregungen und zeigt sich als der objektiv wichtigste Bereich zum Aufbau von Freundschaften sowie anderer dauerhafter Beziehungen (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 166).

„Gleichzeitig ist sie aber ein Verhaltensbereich, der nur wenige Verantwortungserlebnisse gestattet, wenige Solidaritätserfahrungen ermöglicht, eine stark individualisierte Leistungsmoral forciert, überwiegend abstrakte Lernprozesse bevorzugt und zugleich einen hohen Grad an Fremdbestimmung aufrechterhält.“ (Hurrelmann 2008,55)

Bezieht man diesen Einfluss auf die Entwicklung und Vermittlung sozialer Kompetenzen wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, so ist diese im schulischen Kontext als eingeschränkt zu betrachten.

Dennoch werden gerade im Bereich Schule immer mehr Vorschläge zur Förderung sozialer Kompetenzen gemacht: Diese reichen von Interventionen, Trainings bis hin zu Programmen sowie Maßnahmen und verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Klein/Heßling (2002) haben in Anlehnung an Topping/Holmes/Brenner (2000) eine Zusammenfassung schulbezogener Interventionsmaßnahmen vorgenommen und hierbei sieben Maßnahmenkategorien vorgeschlagen: 1) Verhaltensanalyse und Modifikation, 2) Beratung und Therapie, 3) Social-Skills-Trainings, 4) Peer-Mediation, 5) Kognitive Interventionen und Selbstmanagement, 6) Multiple Interventionen und 7) Sonstige Maßnahmen (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170f).

Diese verschiedenen Trainingsprogramme oder personenzentrierten Beratungen zeigen zwar auf, dass in Schulen Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen anerkannt, durchgeführt und auch angebracht sind, da die Schule heute eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt. Allerdings ist auch zu berücksichtigen, dass jene Interventionsmaßnahmen eingeschränkt und unüberschaubar sind, da es hierfür in den deutschen Bildungsstandards weder ein Sozialkompetenzcurriculum noch ein zur Verfügung stehendes Stundendeputat gibt. Ein verbindliches, stringentes, schulübergreifendes Sozialkompetenzprogramm fehlt (vgl. Brohm 2009, 206).

Es handelt sich außerdem in den meisten Fällen um arrangierte Trainingsgruppen in geschützten Trainingssituationen, in denen das Einüben spezifischer Fertigkeiten

und Fähigkeiten und Aneignungsprozesse unterstützt werden sollen. Beratungen und Therapien gelten als Angebot für „RisikoschülerInnen“ (vgl. Brohm 2009, S. 207f).

In der Regel werden Maßnahmen im Rahmen von Projektwochen oder ersatzweise für den regulären Schulunterricht durchgeführt. Da dies allerdings eine Einschränkung für den regulären Unterricht bedeutet, ist eine breite Implementation von Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen eher unwahrscheinlich (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 172).

Die Instanz Schule kann hier also - trotz der vielfältigen Methoden und Ansätze sowie der besonderen Möglichkeit einer kontinuierlichen Förderung sozialer Kompetenzen - nur eingeschränkt als Handlungsfeld betrachtet werden. Die allgemeine Entwicklung zu mehr Ganztagschulen schränkt durch weniger Freizeit Kinder und Jugendliche teilweise sogar in der Vielfältigkeit ihrer sozialen Lern- und Aneignungsräume weiter ein. Wichtige informelle (z.B. durch Freundschaftsnetze) und non-formale Bildungsräume (pädagogisch gerahmte Bildungsräume) können aus zeitlichen Gründen nicht oder nur sehr begrenzt genutzt werden.

3.2 Zwischenfazit: Auftrag für die Kinder- und Jugendhilfe

Die Lebenslagen Kinder und Jugendlicher werden durch die oben genannten Einflussfaktoren vielseitiger, aber ebenso auch komplexer. „Kindern und Jugendlichen fällt es in dieser Welt, auf der Suche nach Orientierung, immer schwerer, ein befriedigendes Verhältnis zu ihrer Umwelt, zu sich selbst und anderen zu entwickeln.“ (BdJA 1999, 15) Einhergehend mit der Pluralisierung der Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensführung, müssen Kinder und Jugendliche schon früh immer komplexere Strategien entwickeln, um die wachsenden Herausforderungen bewältigen zu können. Sie sind in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen immer mehr auf sich selbst gestellt und mit den hohen, an sie gerichteten Anforderungen zunehmend überfordert. In Bezug auf die Entwicklung nötiger sozialer Kompetenzen, sind Kinder und Jugendliche innerhalb ihrer teils problematischen Lebenslagen gehemmt bzw. beschränkt. So bringt der Wandel der familialen Strukturen (Alleinerziehende, Berufstätigkeit beider Elternteile) mit sich, dass wichtige Bezugspersonen durch Abwesenheit in ihrer Vorbildfunktion zum Teil nur eingeschränkt vorhanden sind oder gar wegfallen. Armutsbedingungen beeinflussen schon früh das Wohlbefinden vieler Kinder und Jugendlicher und deren Teilhabe an der Gesellschaft. Die dadurch entstehende Ausgrenzung und Isolation stellen negative Einflussfaktoren auf die soziale

Entwicklung dar und können als Gründe für soziales Problemverhalten gesehen werden.

Kinder und Jugendliche brauchen somit ein institutionelles Unterstützungssystem, welches sich an ihren individuellen Lebenslagen orientiert und bei ihrer Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Aufwachsens Hilfestellung leistet. Ein solches „Hilfestellungssystem“ stellt die Kinder- und Jugendhilfe dar.

Denn die hier angewendete

„[...] Sozialpädagogik verfolgt dabei zuallererst das Ziel, Lebensbedingungen zu schaffen, welche den Individuen nicht bloß existentielle Sicherheit geben, sondern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, die schließlich zu einem selbstbestimmten Leben führen.“ (Rätz-Heinisch/Schroer/Wolff 2009, 244)

Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, soll an dieser Stelle die Kinder- und Jugendarbeit unter dem Bildungsaspekt betrachtet werden, um hier Hinweise auf den Auftrag der Förderung sozialer Kompetenzen ausfindig zu machen. Hierzu ist es hilfreich das achte Sozialgesetzbuch hinzuzuziehen, welches als gesetzliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe dient.

Ein zentraler Begriff dieses §1 SGB VIII stellt das Recht auf „Förderung“ dar. Dieser Begriff bezieht sich auf die individuelle und soziale Entwicklung Kinder und Jugendlicher (vgl. Peter 2004, 54). Ebenso können die Begriffe „Eigenverantwortlichkeit“ und „Gemeinschaftsfähigkeit“ als zentrale Bildungsziele der Kinder- und Jugendhilfe interpretiert werden. Soziale Kompetenzen können als wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine Gemeinschaftsfähigkeit gesehen werden. Daraus erschließt sich die Konsequenz, dass eine Entwicklungsförderung sozialer Kompetenzen für die Erreichung dieses Zieles unabdingbar ist.

Explizit befasst sich mit der Jugendarbeit außerdem der § 11 SGB VIII, in dem ebenfalls betont wird, dass es die Entwicklung junger Menschen zu fördern gilt. In der Anknüpfung an die Interessen der jungen Menschen, sollen die Angebote zu „Selbstbestimmung“, „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ und „sozialem Engagement“ hinführen (vgl. auch Peter 2004, 55). Auch diese Zielsetzungen basieren auf einer positiven sozialen Persönlichkeitsentwicklung. Denn um gesellschaftliche Mitverantwortung tragen zu können und sich sozial zu engagieren, bedarf es kommunikativer und empathischer Fähigkeiten sowie einer prosozialen Haltung. In den unter Abs. 3 des ge-

nannten Paragraphen aufgezählten Schwerpunkten der Jugendarbeit wird dies durch die Formulierung „außerschulischer Jugendbildung“ mit u.a. „sozialer Bildung“ noch einmal deutlich. „Soziale Bildung“ in Form von Förderung sozialer Kompetenzen ist demnach ein konkreter Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit.

In diesem Zusammenhang findet die bildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit in den aktuellen Diskussionen zu sozialen und kulturellen Lebensbewältigungskompetenzen jedoch nicht die durchgängige Beachtung, die ihr zustünde. Denn sie hat sich in den letzten Jahrzehnten als außerschulisches Sozialisationsfeld etabliert und eine quantitative und qualitative Ausdifferenzierung vorzuweisen. Es bestehen in Deutschland mehr als 17.000 nicht-kommerzielle Freizeiteinrichtungen für Heranwachsende wie z.B. Jugendzentren, Jugendcafés, Freizeitstätten, aber auch Kulturzentren, Abenteuer- und Bauspielplätze sowie andere kulturpädagogische Orte. Auch die Altersstrukturen der Zielgruppen haben sich ausgedehnt: So stehen neben Angeboten für Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, auch vermehrt Kinder und postadoleszente Jugendliche im Blickpunkt (vgl. Thole/Höblich 2008, 82).

Die Kinder- und Jugendarbeit kann zwar weniger auf klare und allgemeingültige Rahmenbedingungen im Hinblick auf ihre Bildungsinhalte im Vergleich zur Instanz Schule zurückgreifen. Nichtsdestotrotz ist sie durch ihre Bearbeitung von Übergängen zwischen verschiedenen Sphären des Alltags geprägt. Sie bildet damit einen eigenständigen sozialpädagogischen Bereich, in dem Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben, die sie anderenorts nicht in dieser Form ausbilden können (vgl. Thole/Höblich 2008, 83).

An dieser Stelle soll auf die Besonderheit der „Niedrigschwelligkeit“ in der *offenen* Kinder- und Jugendarbeit hingewiesen werden. Kindern und Jugendlichen wird hier der Zugang durch Strukturen, die sich an der Lebenswelt der Heranwachsenden orientieren, so einfach wie möglich gemacht. Wichtige Kennzeichen dieser Niedrigschwelligkeit sind z.B.: an den Lebensalltag angepasste Öffnungszeiten, Kostenfreiheit der Angebote, gute Erreichbarkeit durch die Dezentralisierung der Einrichtungen und die Offenheit der Angebote. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt hierdurch eine besondere Stellung zu, da sie Kindern und Jugendlichen aus allen Lebenslagen als außerschulischer Lernort gleichermaßen zur Verfügung steht.

4. Möglichkeiten der niedrigschwelligen Entwicklungsförderung sozialer Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Abenteuerspielplatz“

In dem vorliegenden Kapitel wird der Fragestellung nachgegangen: Inwiefern kann das Konzept „Abenteuerspielplatz“ im Hinblick auf die Lebenslagen Kinder und Jugendlicher zur Bildung und Förderung von Sozialkompetenzen beitragen?

Hierfür wird im Folgenden das Konzept „Abenteuerspielplatz“, als Konzept der offenen Kinder- und Jugendarbeit, mit seinen Grundprinzipien, Elementen und Angeboten kurz vorgestellt. Im Weiteren werden die Möglichkeiten von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Aneignung der sozialen Kompetenzen innerhalb dieses Konzeptes aufgezeigt.

4.1 Das Konzept „Abenteuerspielplatz“

Die Konzeptionen pädagogisch betreuter Spielplätze weisen eine umfangreiche Palette an Möglichkeiten der Gestaltung und Angebote auf. Der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. bemühte sich bereits im Jahr 1999 um eine umfangreiche Bestandsaufnahme dieser Vielfalt pädagogisch betreuter Spielplätze.

Daraus entstanden ist eine „Rahmenkonzeption pädagogisch betreuter Spielplätze“, welche einen Überblick über die bedeutenden Inhalte gewährleistet. Diese konnte schon für zahlreiche Institutionen ein variables Basiskonzept darstellen. Auch diesem Kapitel dient sie als wesentliche Grundlage.

Pädagogisch betreuten Spielplätzen kommen verschiedene Bezeichnungen zu, wie Bau- oder Aktiv- oder Robinsonspielplatz. Der Begriff „Abenteuerspielplatz“ soll in dieser Arbeit synonym für jegliche Art pädagogisch betreuter Spielplätze verwendet werden. Dies knüpft an die Erläuterungen Rainer Deimels (2010), dass die Bezeichnung „Bauspielplatz“ angesichts der Vielfalt des Konzeptes zu kurz greife. Die Bezeichnung „Aktivspielplatz“ unterstelle in sich, dass kindliches Spiel nicht immer aktiv sei. Der Begriff des „Abenteuers“ komme somit dem gewollten Verständnis des Konzeptes am nächsten (vgl. Deimel 2013, 748).

4.1.1 Historischer Einblick

Aufgrund der Initiative des dänischen Landschaftsarchitekten Carl Theodor Sørensen entstand im Jahr 1943 bereits der erste „Krempelspielplatz“ in Kopenhagen. Er stellte fest, dass sich Kinder ab einem bestimmten Alter lieber auf wilden Brachflächen statt

auf möblierten Spielflächen aufhalten. Schon damals war eine zunehmende Einschränkung der Erlebnisräume für Kinder und die Erwerbstätigkeit beider Elternteile ein Beweggrund zur Gestaltung geeigneter Spiel- und Entdeckungsräume. Nachdem das Konzept der Aktivspielplatz-Pädagogik auch in anderen Ländern Anklang fand, entstand im Jahr 1967 der erste deutsche Abenteuerspielplatz im Märkischen Viertel in Berlin Reinickendorf sowie die erste Jugendfarm in Stuttgart. Der Schwerpunkt dieser Einrichtungen lag besonders auf der Stadtteilarbeit mit Kindern aus den unteren Gesellschaftsschichten, z.B. in sozialen Brennpunkten (vgl. Aurin-Schütt 1992, 28).

In den nächsten Jahren gründeten sich in vielen Städten weitere pädagogisch betreute Spielplätze mit ähnlichen Konzepten, aber mit unterschiedlichen Namen: „Bauspielplatz“, „Robinsonspielplatz“, „Spielpark“, „Aktivspielplatz“, „Kinder- und Jugendfarm“ oder „Kinderbauernhof“. Im Jahr 1972 gründete sich auch der „Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.“ als bundesweit tätiger Verband, der sich für die Interessen der Abenteuerspielplätze einsetzt und in dem derzeit etwa 170 freie Träger organisiert sind (vgl. BdJA).

4.1.2 Rahmenbedingungen

Unabhängig von ihrer Bezeichnung, dienen pädagogisch betreute Spielplätze

„der Entfaltung und Steigerung der geistigen Kräfte, der Befriedigung der Spiel- und Lebensbedürfnisse und der Einübung sozialen Verhaltens dienen, beispielsweise durch schöpferische und handwerkliche Betätigung und den verantwortlichen Umgang mit Tieren.“
(BdJA 1999a, § 2 Abs. 1)

Abenteuerspielplätze finden sich in der Regel unmittelbar in sozialen Brennpunkten oder in Sanierungs- und Neubauvierteln mit hoher Bebauungsdichte. Die Hauptzielgruppe pädagogisch betreuter Spielplätze bilden dabei Kinder im Schulalter zwischen 6 und 14 Jahren: unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder Konfession. Viele der jungen Besucher kommen aus sozialbenachteiligten Familien und Verhältnissen. Als erweiterte Zielgruppe gelten allerdings auch Kleinkinder, Jugendliche, Eltern, junge Familien und SeniorInnen aus den benachbarten Wohngebieten, um ein Begegnungsort für Jung und Alt zu schaffen (vgl. Aurin-Schütt 1992, 16ff).

Als Grundvoraussetzung zählt ein ausreichend großes Gelände. Empfohlen werden hierfür 3.000 – 10.000 m², um Platz für viele verschiedene Bereiche zu bieten. (vgl.

Deimel 2013, 748). Zu der Grundausstattung betreuter Spielplätze gehören Bauwägen, Hütten oder ein Spielplatzhaus, welche als Lager- oder auch als Aufenthaltsräume dienen.

Die Trägerschaft und Finanzierung dieser Einrichtungen gestaltet sich auf unterschiedliche Weisen. Freie Trägerschaften werden hier meist favorisiert, da diese mehr Raum zur Mitgestaltung für BesucherInnen, Eltern, AnwohnerInnen und NachbarInnen bieten, während in kommunaler Trägerschaft die Kompetenzen der MitarbeiterInnen auf dem Spielplatz strikter definiert sind. Neben der Förderung und Bezuschussung durch die Kommunen, stehen den Einrichtungen weitere Finanzierungsquellen offen, wie z.B.: Mittel aus dem Landesjugendplan, Spenden, Stiftungsgelder, Einnahmen aus Veranstaltungen, Mittel aus Eigenwirtschaft, Social Sponsoring oder unterschiedliche Projektförderungen (vgl. BdJA 1999, 11f).

Leider ist es bisher nicht gelungen die Einrichtungen per Gesetz in Ausstattung und Bestand abzusichern, obwohl es kaum inhaltliche Zweifel an der Arbeit der betreuten Spielplätze seitens der Politik gibt (vgl. Deimel 2013, 748).

Den Kern des MitarbeiterInnenteams stellt in der Regel fest angestelltes pädagogisches Fachpersonal dar, welche Kontinuität in der fachlichen pädagogischen Betreuung bieten. Darüber hinaus werden sie durch Honorar-, Teilzeitkräfte, PraktikantInnen unterschiedlicher Profession und ehrenamtliche HelferInnen in unterschiedlicher Intensität im technischen, organisatorischen oder pädagogischen Bereich unterstützt (vgl. BdJA 1999, 19).

Freiwilliges und ehrenamtliches Engagement der Bürgerinnen und Bürger ist hier nicht nur Ausdruck gelebter Solidarität, praktizierter Subsidiarität und der Freiheitlichkeit unseres Gemeinwesens. Die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf Jugendfarmen, Kinderbauernhöfen und Aktivspielplätzen wäre ohne ehrenamtlich Engagierte nicht denkbar. So sind 99 % der im Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. angeschlossenen Einrichtungen in freier Trägerschaft, also durch Bürger- und Elterninitiativen getragen (vgl. BdJA 1999, 12).

4.1.3 Elemente und Angebote

Die Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen zeichnet sich durch die Vielfalt der dortigen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aus. Sie bieten einen Umgang mit elementaren Dingen und Situationen, welche in ihrer Lebenswelt durch Verstädterung und Technisierung oft verschüttet sind. Dazu zählen z.B. ausreichend Platz für Bewegung und Herumtoben, handwerkliche Tätigkeiten mit einfachen Geräten und unfertigen Materialien, Umgang mit der Natur sowie der Pflanzen- und Tierwelt. Die Elemente Feuer, Wasser, Erde und Luft stehen dabei meist im Mittelpunkt der jeweiligen Angebote auf einem Abenteuerspielplatz (vgl. Schottmeyer/Schaak/Hermann 1971, 301ff zit. n. Schottmeyer [ohne Jahr]). Die Gelände sind meist in verschiedene Bereiche unterteilt, sodass Kindern und Jugendlichen - je nach ihrem Bedarf - unterschiedliche Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten offen stehen.

Freies Spiel

Das Gelände des Abenteuerspielplatzes bietet Platz, Nischen und Anregungen für freies Spielen und Elementarerfahrungen mit Wasser, Feuer (durch Feuerstellen und Öfen) und Erde (Matschen, Sandeln, Buddeln, etc.) (vgl. BdJA 1999, 29).

Außerdem bietet das Gelände vielfältige Möglichkeiten zur körperlichen Aktivität wie Klettern und Ballsportarten. Der Fokus liegt hierbei nicht auf sportlicher Leistung, sondern auf Spaß am gemeinsamen Spiel. Regeln können demnach je nach Bedürfnissen und Gegebenheiten auch individuell angepasst und verändert werden (vgl. BdJA 1999, 33). Dadurch können Aushandlungsprozesse angeregt und kooperatives Verhalten eingeübt werden. Kinder können sich dabei „abreagieren“ und ihren Bewegungsbedürfnissen Luft machen.

Werkstätten und Hüttenbau

Werkstätten bieten vielfältige Möglichkeiten zum Werken, Basteln und kreativen Handarbeiten mit verschiedenen Werkzeugen und Materialien wie Holz, Metall, Stoffe, Farben, Papier, Leder, Glas etc. Je nach Kompetenzen der Mitarbeiter oder der ehrenamtlichen Helfer sind die Möglichkeiten hier fast unbegrenzt. Das Ziel liegt meist darin, zu zeigen, dass auch aus wenig materiellen Ressourcen etwas besonderes erschaffen werden kann. Auch beim Hüttenbau können Kinder und Jugendliche ihre handwerklichen und planerischen Fähigkeiten selbstständig ausprobieren. Ko-

operation, Zusammenarbeit, Auseinandersetzung mit anderen und gegenseitige Unterstützung sind hier notwendig und können eingeübt werden (vgl. BdJA 1999, 30f).

Tierbereiche

Auf den meisten pädagogisch betreuten Spielplätzen spielt auch die *artgerechte* Haltung von Klein- und Nutztieren eine zentrale Rolle. Kinder und Jugendliche erleben hier Fütterung und Pflege der Tiere als natürliche, selbstverständliche Vorgänge und nehmen selbstständig daran teil. Dadurch erfahren sie Verantwortung gegenüber anderen, abhängigen Lebewesen zu übernehmen. Gerade Kleintiere (Katzen, Hasen, Meerschweinchen, etc.) bieten Kindern die Möglichkeit ihren Bedürfnissen nach psychischer und körperlicher Zuwendung entgegenzukommen (vgl. BdJA 1999, 31). Eine Vielzahl an Literatur und pädagogischer Konzepte beschreibt die besondere Wirkung von Tieren bei Kindern und Jugendlichen⁶, gerade in Bezug auf soziale Wahrnehmung und Verantwortungsgefühle.

Aber auch Erfahrungen mit den Eigenwilligkeiten von Tieren (nicht alle Tiere wollen gestreichelt werden und wissen sich z.T. auch zu wehren), diese anzuerkennen und damit artgerecht umzugehen, stellen einen wichtigen Erfahrungsschatz dar. Zusätzlich können Nutztiere wie z.B. Schafe, Ziegen und Hühner gehalten und mit deren Erträgen (Wolle, Eier, Milch oder auch Fleisch) gearbeitet werden, um damit Lebenszyklen oder die Realität menschlicher Ernährung erlebbar zu machen (vgl. BdJA 1999, 31).

Naturerfahrungen

Die (größtenteils) ganzjährige Öffnung der Plätze bietet den Kindern die Möglichkeit, Jahreszeiten und die Ökologie direkt wahrzunehmen und zu beobachten. Nutzgärten ermöglichen den Anbau von saisonalem oder ganzjährigem Gemüse, Kräutern und Obstsorten, die später auch auf dem Platz gemeinsam verwertet werden können. Aufgrund verschiedener Angebote in Form von landwirtschaftlichen Arbeiten oder Natur- und Ökospielen wird aktiver Tier- und Pflanzenschutz betrieben. Damit können Kindern und Jugendlichen ökologische Zusammenhänge nahegebracht und ihr

⁶ Weiterführende Literatur zum Thema „Tiergestützte Sozialarbeit“: Buchner-Fuhs, Jutta / Rose, Lotte (2012): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer VS

Wille entwickelt bzw. gestärkt werden, die natürlichen Lebensgrundlagen zu pflegen (vgl. BdJA 1999, 14f u. 32).

Weitere Angebote

Außerhalb des täglichen freien Angebotes bestehen verschiedene Möglichkeiten von Aktionen und Projekten mit bestimmten Zielsetzungen. Darunter fallen z.B. Platzübernachtungen sowie Ausflüge oder Freizeiten über mehrere Tage außerhalb des Platzes. Durch ein intensives Zusammenleben können sich die Teilnehmer untereinander besser kennenlernen. Auch Projekte die unter Öffentlichkeits- oder Gemeinwesenarbeit fallen, wie Nachbarschaftscafés, Platzfeste oder Altennachmittage finden sich in den Konzeptionen wieder (vgl. BdJA 1999, 33).

Auch gezielte soziale Gruppenarbeit kann auf Abenteuerspielplätzen stattfinden. Haben Gruppen von Kindern und Jugendlichen bestimmte Interessen oder Probleme, kann hier individuell und situativ über eine bestimmte Zeit ein Thema gemeinsam behandelt werden (z.B.: Gruppen zu Alkohol- und Drogenangelegenheiten, Sexualität, Gewalt, Eltern, Mädchen- oder Jungengruppe, etc.) (vgl. BdJA 1999, S. 34).

Zusätzlich sind auch besondere Gruppenangebote möglich wie z.B. die Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen, Menschen mit Behinderung oder Schulklassen. Auch Elternarbeit in Form von Beteiligung, Elternangebote, Gespräche und Informationsveranstaltungen stellen einen Teil der Arbeit dar (vgl. BdJA 1999, 35f).

4.2 Grundprinzipien und Möglichkeiten des Konzeptes

In der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf pädagogisch betreuten Spielplätzen, finden sich vielfältige pädagogische Ansätze in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung wieder. Das Ziel dabei ist es stets die Lebensbedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und zu fördern (vgl. BdJA 1999, 15). So findet z.B. „[...] ökologisch-orientierte, geschlechtsbezogene, partizipatorische, interkulturelle, sozialpädagogische, kulturpädagogische, freizeitpädagogische, erlebnispädagogische, offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen statt.“ (BdJA 1999,15)

Die allgemeine niedrigschwellige Arbeit auf betreuten Spielplätzen zeichnet sich allerdings durch sieben Grundprinzipien aus: *Offenheit der Arbeit, Kontinuität der Arbeit, Freiräume für Kinder und Jugendliche, Transparenz der Strukturen, Partizipation, Veränderbarkeit und Kostenfreiheit* (vgl. BdJA 1999, 16f).

Im Folgenden werden diese Grundprinzipien im Kontext der Förderung sozialer Kompetenzen näher betrachtet und dargestellt.

4.2.1 Offenheit schafft Raum zur Begegnung

Das Prinzip der Offenheit kann an dieser Stelle aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Durch die Prinzipien „Kostenfreiheit“ und „Freiwilligkeit“ steht es allen BesucherInnen, unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie finanziellen Verhältnissen, offen an den Angeboten und Projekten des Platzes teilzuhaben. Dies ermöglicht Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen Schichten selbstständig über ihre Teilnahme, deren Beginn, Dauer oder Partnerstruktur zu entscheiden. Idealerweise stellen betreute Spielplätze einen Treffpunkt für Anwohner und Eltern des Stadtteils dar. Daraus entsteht die Möglichkeit der Begegnung unter verschiedenen Kulturen und Weltanschauungen, unter Erwachsenen, Kindern, Jugendlichen, Alten, MitarbeiterInnen, Menschen mit oder ohne Behinderung und Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der Ungebundenheit an kulturelle, weltanschauliche und parteipolitische Richtungen, bietet der betreute Spielplatz die Chance Erfahrungen mit sozialer Vielfalt machen zu können. Mitarbeiter und Besucher innerhalb dieses Konzeptes können als Vorbilder von Toleranz untereinander agieren (vgl. BdJA 1999, 15).

Kindern und Jugendlichen werden hierdurch direkte Erfahrungsmöglichkeiten im sozialen Miteinander, im Leben in der Gruppe und in der Auseinandersetzung mit sozialen Rollen geboten. Innerhalb dieses „Raumes der Begegnung“ können prosoziale Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Kooperation usw. erlernt und erweitert werden.

Wie bereits, in Kapitel 3.4 beschrieben, tragen die Beziehungen zu Gleichaltrigen wesentlich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei.

Der Abenteuerspielplatz bietet sich als idealer Treffpunkt und Begegnungsort für „Peer“-Gruppen, im Hinblick auf die zahlenmäßig rückgängigen Beziehungen im Alltag (durch verändertes Freizeitverhalten, traditionelle Aufteilung der Schulklassen, etc.). Als wichtige Sozialisationsinstanz fördert die „Peer“-Gruppe Selbstständigkeit bei Kontaktaufnahmen und Beziehungen, Verständnis für und Verständigung mit anderen und zwingt zu Konfliktlösungen, die sich im Umgang mit Erwachsenen nicht in dieser Form entwickeln können (vgl. Schottmeyer [ohne Jahr]).

Die generelle Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten (gegensätzlich zur Schule, die weitgehend fremdbestimmtes Lernen fordert) ermöglicht Kindern und Jugendlichen diese je nach ihren persönlichen Interessen und Stärken wahrzunehmen (vgl. Hornstein 2004,19). In Bezug auf soziale Lernprozesse, kann hier davon ausgegangen werden, dass die Freiwilligkeit die persönlichen Motivationsprozesse unterstützt. Denn anders als in dem durch Schule und Vereinsangebote strukturierten und festgelegten Alltag, kann hier jede/r selbst entscheiden, welchen „Lern“-Situationen sie/er in diesem Moment bereit ist zu begegnen.

Offenheit bietet außerdem Distanzierungs- und damit Reflexionsmöglichkeiten, die die Lernprozesse unterstützen (vgl. Hornstein 2004,19).

Offenheit bezieht sich außerdem auf die Möglichkeit eine Schnittstelle verschiedener pädagogischer Methoden und Ansätze zu schaffen (vgl. BdJA 1999,15). In Form von Gruppenarbeiten oder einzelnen Beratungsangeboten für Kinder, Jugendliche und Eltern, können individuelle Unterstützungen in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt geleistet werden.

Der Anteil an Gemeinwesenarbeit öffnet Raum zum Austausch und zur Beteiligung der BürgerInnen. Mit dem Ziel einer Verbesserung oder Veränderung der Lebensbedingungen im Gemeinwesen wird stadtteilbezogene Arbeit in Form von Projekten, Einzelaktionen, politischer Aufklärungs- und Aktivierungsarbeit, Stadtteilplanungsprojekte etc. geleistet (vgl. BdJA 1999, 37).

Als weitere Bedeutung der Offenheit auf betreuten Spielplätzen kann die Offenheit für neue Ideen, andere Vorgehensweisen, alternative Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. „[...] das heißt z.B. Konventionen in Frage stellen, Behinderte integrieren, Autoritätshierarchien abbauen, multikulturelle Ansätze umsetzen, typische Geschlechterrollen erweitern [...]“ (BdJA 1999, 16). Im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen, kann hier auf das Vorleben von Wertepluralismus und Toleranz hingewiesen werden.

4.2.2 Freiräume als soziale Erfahrungsräume

Beengte Wohnverhältnisse, eng besiedelte Städte, feste Gruppenstrukturen in der Schule und Veränderungen der Familienstrukturen schränken die Lebens- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen enorm ein. Das Grundprinzip der „Frei-

räume“ bietet ihnen hier die Gelegenheit ihre eigenen Ideen zu verwirklichen, Freiraum sich ausgiebig zu bewegen und Lebensraum um soziale Erfahrungen miteinander machen zu können (vgl. BdJA 1999, 17).

Im Zusammenhang mit Bildungsprozessen und sozialräumlichen Ressourcen stellt Ulrich Deinet (2004) das „Aneignungskonzept“ nach Klaus Holzkamp (1973) vor. In diesem Konzept wird die grundlegende Auffassung vertreten, dass die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, deren Gestaltung und Veränderung, zu betrachten ist. Sie ist also als „[...] Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen.“ (Deinet 2004, 112)

Unter dem Aspekt der Sozialisation lernen Kinder und Jugendliche also nicht nur in der Institution Schule, sondern ebenso in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Stadtteilen und im öffentlichen Raum. Hier können im Umgang mit fremden Menschen und wechselnden Gruppen soziale Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Deinet 2004, 114).

Als stadtteilbezogene, offene Einrichtungen stellen auch pädagogisch betreute Spielplätze einen solchen „Aneignungsraum“ für Kinder und Jugendliche dar. Im Hinblick auf die Eingrenzung der Erfahrungsräume und teils einschränkenden Gestaltung der Lebenslagen (s. Kapitel 4) bietet sich hier die Möglichkeit einer Erweiterung des Handlungsraumes von Kindern und Jugendlichen.

Dies steigert die Möglichkeit der Aneignungsprozesse von Handlungskompetenzen und damit auch den Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. Deinet 2004, 114).

Eine besondere Bedeutung des Prinzips „Freiräume“ kommt hier der Möglichkeit des freien Spiels zu.

Freies Spielen kann für Kinder und Jugendliche eine von den Lebensverhältnissen entlastende sowie eine ergänzende Funktion zu kommen. So können im freien Spiel ‚Ersatzsituationen‘ geschaffen werden, welche von unbewältigten, angstmachenden und bedrückenden Erlebnissen, Problemen oder Konflikten entlasten können. Hier können z.B. Ereignisse nachgespielt werden, die jedoch ein verändertes, glückliches Ende finden. Störende Gefühle können z.B. auf fiktive Personen oder Dinge übertragen werden (‚Projektion‘). Auch können Situationen eines Spiels unerfüllten Wünschen oder Bedürfnissen ersatzweise eine Befriedigung (‚Phantasiebefriedigung‘ oder ‚Scheinbefriedigung‘) bieten. Aus tiefenpsychologischer Sicht hat die *entlasten-*

de Funktion des Spiels einen „sozialen Effekt“. Durch die Abreaktion ‚überschüssiger‘ Energien (z.B. Aggressionen) kann ein Anpassungseffekt erzielt und gemeinschaftsschädigendes Verhalten verhindert werden (vgl. BMJFG 1977, 97f).

Eine *ergänzende* Funktion des Spiels ergibt sich aus der Möglichkeit der Ausbildung und Einübung lebensnotwendiger Funktionen, die diese Ersatzsituationen bieten. Im Spiel können Erfahrungen mit dem eigenen Körper, der Umwelt und im Umgang mit Objekten und Situationen erprobt werden. Im freien Spiel, Rollenspiel und im Regelspiel können soziale Verhaltensweisen miteinander eingeübt und stabilisiert werden (vgl. BMJFG 1977, 100).

„Spiel bietet als ‚simulierte Wirklichkeit‘ einen Experimental- und Schonraum, in dem ohne ‚ernste‘ Konsequenzen von Entscheidungen und Handlungen in einer Art ‚Probehandeln‘, der Lernprozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt schrittweise ablaufen kann.“ (BMJFG 1977, 101)

Das Prinzip der „Freiräume“ kann also Kindern und Jugendlichen vielfältige Anreize zu kollektiven sozialen Lernprozessen ermöglichen. Dieser Gedanke soll an dem Beispiel des Hüttenbaus aus den Ergebnissen der Arbeitstagung 2005 des Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze verdeutlicht werden:

„Allein eine Hütte zu bauen ist in der Regel nur für Kinder/Jugendliche mit sehr viel Durchhaltevermögen machbar und erfordert ungeheuer viel Arbeitskraft und Verbissenheit. Gleichzeitig isoliert die vereinzelte Bauarbeit vom Gesamten. In der Gruppe ist Bauen deshalb sinnvoller: zu mehreren geht die Arbeit schneller von der Hand, es kommt aber auch zu internen Auseinandersetzungen, wozu der Alltag unzählige Anlässe bietet: Entscheidungen über die Gestaltung der Hütte und die Vorgehensweise, Hierarchien, Kompetenzen, Konflikte um Material, Werkzeug und Platz und vieles andere. Die Kinder sollen miteinander umgehen und sich prinzipiell selbst einigen, selber Wege und Lösungen suchen. Ziel ist ein friedliches und konstruktives Miteinander. Ein eigenes ‚Dorfleben‘ wäre eine Steigerungsform, die in Ansätzen durchaus möglich ist, wenn Kontinuität und Transparenz geschaffen werden. So können z.B. verschiedene Funktionen im Dienste der Gesamtheit auf einzelne Kinder bzw. Gruppen übertragen werden.“ (Ergebnisse Arbeitstagung BdJA 2005)

4.2.3 Partizipation bietet Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen

Einen wesentlichen Bestandteil der offenen Kinder- und Jugendarbeit stellt das Prinzip der „Partizipation“ dar. Diese Zielsetzung ergibt sich grundlegend aus dem § 11 SGB VIII. Die Angebote der Jugendarbeit sollen „[...] an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden [...]“ (Stascheit 2009, 1181). Auf einem pädagogisch betreuten Spielplatz gibt es verschiedene de-

mokratische Beteiligungsmöglichkeiten, um Kindern und Jugendlichen einen Rahmen zur Mitbestimmung zu geben: ein Kinderparlament, Platzversammlung, persönliche Gespräche, Meckerkasten, Zukunftswerkstätten, das Aufgreifen von Eigeninitiativen oder anderen partizipatorische Planungsprozesse. Kinder und Jugendliche sollen darin bestärkt werden ihre Interessen zu vertreten, sich mit anderen Meinungen auseinander zu setzen, kritisch Stellung und Verantwortung zu übernehmen und damit üben demokratisch und solidarisch zu handeln (vgl. BdJA 1999, 17 u. 34).

Die MitarbeiterInnen müssen eine angemessen und echte Form der Partizipation pflegen, damit diese Mitwirkungsrechte nicht nur scheinbar und pädagogisch inszeniert werden. Eine wichtige Basis hierfür bildet das Prinzip der „Veränderbarkeit“. Denn ein Leitgedanke der Abenteuerspielplätze ist, dass sie nicht nur *für* Kinder gestaltet werden, sondern auch *von* ihnen. Die Einrichtung muss daher für Kinder und Jugendliche gestaltbar und veränderbar bleiben, damit z.B. auch Mehrheitsentscheidungen gegen die Vorstellungen der MitarbeiterInnen weitestgehend umsetzbar sein können (vgl. BdJA 1999, 34).

Die Kombination von gelebter Partizipation und Veränderbarkeit des Platzes bietet Kindern und Jugendlichen einen wesentlichen Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Deinet 1999 zit. n. Deinet 2004, 116). Es können selbstbestimmt Veränderungen erreicht werden durch Aushandlungsprozesse, gemeinsame Interessenvertretung, das Üben von Frustrationstoleranz, Durchsetzungsvermögen und Kooperation mit Verbündeten. Wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt, stellen gemeinsame und persönliche Erfolgserlebnisse das stärkste Mittel zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen dar. Um diese Erfahrungen zu ermöglichen, liegt es an den MitarbeiterInnen der Einrichtung sich auf Diskurse einzulassen (vgl. Delmas/Hörstmann/Reichert 2004, 97), Kinder und Jugendliche in demokratischen Prozessen anzuleiten und sie durch Anreize und Begleitung zur Eigeninitiative motivieren. Sie sind stets angehalten Kindern und Jugendlichen geeignete Formen der Beteiligung und Mitwirkung zu bieten.

4.2.4 Kontinuität und die Rolle des pädagogischen Fachpersonals

Die Voraussetzung für das Prinzip „Kontinuität“ bildet eine „[...] kontinuierliche Arbeit auf einem langfristig gesicherten Platz mit fest angestellten MitarbeiterInnen [...].“ (BdJA 1999, 16). Diese ist nötig, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den

BesucherInnen und MitarbeiterInnen zu schaffen. Sie ist für die Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen von großer Bedeutung, um eine Verbindlichkeit und Verlässlichkeit zu erreichen. Dies ermöglicht, dass erzieherische Wirkungen leichter erreicht werden können (vgl. BdJA 1999, 16).

Dies folgt daraus, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit über wenig Festlegungen und Spezifizierungen, wodurch die Besucher meistens über die Kommunikation zu MitarbeiterInnen an spezielle Aktivitäten herangeführt werden (vgl. Schröder 2013, 427).

Beziehungsarbeit bedeutet neben Vertrauen wecken, Sicherheit und Verlässlichkeit bieten auch die „Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder“. MitarbeiterInnen pädagogischer betreuter Spielplätze stellen für die regelmäßig anwesenden Kinder und Jugendlichen Bezugspersonen und damit meist das Hauptmotiv für das Aufsuchen des Spielplatzes dar (vgl. Schottmeyer [ohne Jahr]). Pädagogische MitarbeiterInnen sind, unter anderem, Ansprechpartner für die Sorgen und Nöte der Kinder und Jugendlichen, für die andere Erwachsene keine Aufmerksamkeit aufbringen (vgl. Schottmeyer 1971, S.298 und 306 zit. n. Schottmeyer [ohne Jahr]).

Die MitarbeiterInnen stellen Bezugspersonen und laut Banduras Lerntheorie eben auch sogenannte Verhaltensmodelle für Kinder und Jugendliche dar. Diese Rolle des Vorbildes, u.a. für soziale Verhaltensweisen, sollte dem Personal stets bewusst sein und sich in seinem täglichen Handeln auf dem Platz als positives Modell widerspiegeln.

Weiterhin bieten MitarbeiterInnen nicht nur Vertrauen, Schutz und Geborgenheit, sondern sie bestärken Kinder in ihren Fähig- und Fertigkeiten. Als wichtige Bezugspersonen außerhalb der Schule und des Elternhauses, stellen sie auch wichtige „Projektionsflächen“ und „KonfliktpartnerInnen“ dar, mit denen Kinder und Jugendliche wichtige soziale Erfahrungen in der persönlichen Auseinandersetzung machen können (vgl. Deimel 2013, 749).

Beziehungsarbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen bedeutet

„[...] dass vor vielem anderen Bestätigung des Selbst der Kinder und Aufbau ihres Selbstvertrauens in vielen und unscheinbaren Situationen des Zusammensein von Betreuern und Kindern stattfinden müssen, in denen die Kinder emotionale Grunderfahrungen machen können [...]“ (Schottmeyer [ohne Jahr])

Es gilt zu beachten, dass eine hilfreiche Beziehung weder belehrend noch beurteilend ist. Die Erwachsenen stellen in dieser Beziehung nicht die „Sachverständigen“ dar, sondern akzeptieren die Kompetenzen der Kinder, indem sie ihnen eigene Erfahrungen eingestehen und Lernprozesse begleiten (vgl. Brandt 1998, 63). „In einer gelungenen Beziehung begreifen sich Erwachsene und Kinder als gemeinsam am Erfahrungs- und Erlebnisprozess Beteiligte.“ (Brandt 1998,63)

Neben dem Schwerpunkt der Beziehungsarbeit, gibt es für MitarbeiterInnen außerdem eine vielseitige Aufgabenpalette, je nach ihren persönlichen und den Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Sie sind zum Einen PraktikerInnen und ExpertInnen in Handwerk, Tierhaltung, Umweltschutz, Öffentlichkeitsarbeit und vieles mehr. Sie „[...] sind daneben Milieukonstrukteure, Animateure, Lobbyisten – ebenso haben sie ein Verständnis und Handlungsmöglichkeiten bezüglich kindlicher Partizipation zu entwickeln.“ (Deimel 2013, 749).

4.2.5 Transparenz der Strukturen

Neben den Gelegenheiten für vielseitige Übungs- und Experimentierfelder auf dem Abenteuerspielplatz ist es gleichzeitig nötig eine „Transparenz“ über die bestehenden Strukturen herzustellen (vgl. Delmas/Hörstmann/Reichert 2004, 98)

Sind die Strukturen einer Einrichtung, z.B. durch regelmäßige Abläufe; für Kinder und Jugendliche erkennbar und durchschaubar, steigert dies deren Verhaltenssicherheiten: sie haben klare Richtlinien, an denen sie sich jederzeit orientieren können (vgl. BdJA 1999, 17).

Das Einfügen und Gestalten kleiner Rituale an geeigneter Stelle (also ohne die Grundprinzipien der Arbeit außer Kraft zu setzen) bietet sich besonders an, um Transparenz in dem offenen und dadurch eher gering strukturiert gestalteten Alltag eines Abenteuerspielplatzes zu schaffen.

„Rituale sind [...] im Kern Situationen verdichteter Erfahrungen, die einer Gemeinschaft und ihren Mitgliedern Sinn, Halt und Ausrichtung zu geben versuchen.“ (Neubauer/Winter 2013, 445)

Sie können Fachkräften sowie BesucherInnen helfen, individuelle und gemeinsame Situationen zu gestalten und ihnen damit Klarheit und Orientierung bieten. Geeignet sind in der offenen Arbeit kleine Rituale, die sich auf das zeitlich und sozial Nahelie-

gende beziehen und dabei einem allgemeinen sozialen Konsens unterliegen (vgl. Neubauer/Winter 2013, 446f).

Mögliche Platzierungen „kleiner Rituale“ im Einrichtungsalltag sind z.B.:

- Alltagsrituale, wie die persönliche Begrüßung und Verabschiedung.
- Rituale beim gemeinsamen Essen.
- Widerkehrende Abläufe in der Programmgestaltung.
- Inhaltliche Ritualisierungen wie regelmäßige Themenprojekte, Ausflüge, Themengruppen etc.
- Gestaltung des Ablaufes von Teamsitzungen (Teamrituale).
- Regelwerke mit wichtigen Regeln für den Platzalltag (vgl. Neubauer/Winter 2013, 448).

Für das soziale Lernen eignen sich z.B. Rituale, die den Umgang mit Konflikten gestalten, um Kindern und Jugendlichen hier eventuell realistische Wirksamkeitserwartungen und Verhaltenssicherheit in der Wiederholung zu ermöglichen.

Wichtig in Bezug auf die Umsetzung der Grundprinzipien sind hier auch Partizipationsrituale, die sich auf die Themen der Gruppe und der Gemeinschaft beziehen. Es geht hier z.B. um die Gestaltung eines transparenten Ablaufes von Beteiligungen bei der Raum- und Programmgestaltung, der Einrichtung eines Kinderparlamentes oder der Aufstellung von Macht- oder Verantwortungsregelungen zwischen zwei BesucherInnen-Generationen (vgl. Neubauer/Winter 2013, 448).

4.3 Erlebnispädagogische Aspekte

Unter einer allgemein bildungsorientierten Perspektive, werden in vielen der Einrichtungen offener Kinder- und Jugendarbeit abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze umgesetzt. Aber auch im Zusammenhang mit präventiven Angeboten zu verschiedenen Themen wie Gewalt, Sucht oder Integration werden diese genutzt (vgl. Schirp 2013, 347).

Eine Definition von Erlebnispädagogik stellen Andrea Zufellato und Astrid Habiba Kreszmeier auf:

„Erlebnispädagogik bezeichnet Praxis und Theorie der Leitung und Begleitung persönlichkeitsbildender Lernprozesse und handlungsorientierter Methoden. Erlebnispädagogik fördert den Menschen in seiner Sozial- und Selbstkompetenz über primäre, sinnliche (Natur-) Erfahrungen, über das Lernen durch Handeln, über die Kraft der Metaphern und über die direkte Reflexion.“ (Zufellato/Kreszmeier 2012, 45)

Die Ziele präventiver Erlebnispädagogik sind die Entwicklung und Stabilisierung von Eigeninitiative, Selbstvertrauen und Wahrnehmungsfähigkeiten in häufig vernachlässigten Wahrnehmungsbereichen. Die Vermittlung sozialer Erfahrungen, Selbsterfahrungen, Kooperationsfähigkeit sowie Solidarität stellen Ziele dar, die sich direkt auf den Bereich sozialen Lernens beziehen (vgl. Brandt 1998,40).

Dieser Aspekt findet sich auch in den grundsätzlichen Leitgedanken der Konzeptionen pädagogisch betreuter Spielplätze wieder. Es geht hier allerdings nicht um spektakuläre, schrille oder exotische Methoden und Erlebnisse wie gefährliche Abenteuer oder Survivaltrainings. Vielmehr liegt hier das Anliegen zu Grunde, „[...] Kinder auf die vorhandenen Erlebnismöglichkeiten ihres Lernumfeldes aufmerksam zu machen.“ (Brandt 1998, 41)

Es besteht die Möglichkeit elementare Erfahrungen zu machen, die Kindern und Jugendlichen bisher durch die Gestaltung ihrer Lebenslagen entgangen sind. Dies wird durch gezielte Methoden-, Beziehungs- und Raumangebote, die auf die Situation Einzelner oder Gruppen abgestimmt sind, unterstützt.

Sie können helfen Alltagsprobleme zu bewältigen, sowie prosoziales Verhalten aufzubauen, indem sie

„[...] ihre belebte und unbelebte Umwelt begreifen und verstehen lernen:

- Indem sie nicht nur Einblick in den Kreislauf der Natur gewinnen und ihre handwerklichen und geistigen Fähigkeiten und Kenntnisse ausbauen (was einhergeht mit der Steigerung des Selbstwertgefühls) und die Möglichkeit haben (...) zu spielen und auch in Ruhe gelassen zu werden, sondern auch,
- indem sie geistig nachvollziehen können (Verantwortungsgedanke), dass jeder einzelne von ihnen die Welt verändern kann und dass jeder einzelne mit seinem Verhalten dazu beiträgt, wie die Welt von morgen aussehen könnte (nachvollziehbares, sinnerfassendes, bzw. sinngebendes Lernen).‘ (Krauss 1995 zit. n. Brandt 1998, 42).

Auch das Konzept des Abenteuerspielplatzes mit seinen Elementen, Angeboten und Grundprinzipien impliziert demnach erlebnispädagogische Aspekte. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zu der Entwicklung prosozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, innerhalb der Umstände ihrer Lebenslagen.

Denn die erlebnisorientierten Aktivitäten können Kindern und Jugendlichen in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und der Persönlichkeitsbildung unterstützen. Sie dienen dazu eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, diese zu akzeptieren oder Veränderungen anzuregen, sowie ein positives Selbstkonzept aufzubauen (vgl. Brandt 1998, 53).

„Dann können Kinder lernen eigene und fremde Bedürfnisse wahrzunehmen, sensibel für die anderen Kinder und Gruppen zu werden, Entscheidungen zu treffen, Selbstkontrolle zu üben, kooperativ zu handeln, Sicherheit zu erfahren, neue Verhaltensmuster kennen zu lernen, andere Rollen einzuüben und Problemlösungsverhalten, auch in Konfliktsituationen, zu üben.“ (Brandt 1998, 53)

5. Schlussbetrachtung

In diesem abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit noch einmal zusammengetragen. Ziel ist es die eingangs gestellte Fragestellung *„Inwieweit ist die niedrigschwellige Kinder- und Jugendarbeit bedeutsam für die Förderung sozialer Kompetenzen?“*

zu beantworten und zu einem zusätzlichen Ausblick zu gelangen.

Beim Begriff „soziale Kompetenz“ handelt es sich um ein multidimensionales Konstrukt. Es umfasst die Gesamtheit von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten, welche die Basis für situationsübergreifendes, sozial kompetentes Verhalten bilden. Im ersten Kapitel wurden verschiedene Klassifizierungsmöglichkeiten analysiert und aufgezeigt, dass sich der wesentliche Kern sozial kompetenten Verhaltens aus sozialer Wahrnehmung, Verhaltenskontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, sozialer Orientierung und Kommunikationsfähigkeit zusammensetzt. Weiterhin konnte begründet und damit festgestellt werden, dass soziale Kompetenz sich in verschiedenen Kontexten für das Individuum als wichtige Ressource erweist. Durch die Darstellung sozialer Kompetenz als ausgewogene Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit innerhalb der Komplexität gesellschaftlicher Prozesse, wesentlicher Resilienzfaktor, Prävention von Verhaltensstörungen und als positiver Einflussfaktor für den Lernerfolg wurde deutlich, dass soziale Kompetenz als ein relevantes Lernziel für Kinder und Jugendliche anzusehen ist.

Daran anknüpfend wurde im zweiten Kapitel soziale Kompetenz als wesentliche Entwicklungsaufgabe Kinder und Jugendlicher dargestellt. Anhand Albert Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie wurde aufgezeigt, wie der Erwerb sozialer Kompetenzen durch Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, motorische Reproduktions- und Motivations-/Verstärkungsprozesse des Modelllernens von Statten geht. Dabei kommt den Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle in Motivationsprozessen für ein sozial kompetentes Verhalten zu. Im Weiteren wurde festgestellt, dass Familien und Gleichaltrigengruppen maßgeblich für die soziale Entwicklung Kinder und Jugendlicher sind, da diese als Modelle fungieren und als wesentliche Orientierung dienen.

Das dritte Kapitel, führte zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche durch die Pluralisierung der Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensführung immer komplexere Bewältigungsstrategien entwickeln müssen, um die Hürden der normativen Entwicklungsaufgaben bewerkstelligen zu können. Zusätzlich zeigten die bearbeiteten Einflussfaktoren, dass die veränderten familiären Strukturen zum Teil zu zusätzlichen Bewältigungskrisen und Einschränkungen in der Entwicklung sozialer Kompetenzen führen. Armutsrisiken und Entwicklungen des Medien- und Freizeitverhaltens Kinder und Jugendlicher beeinflussen deren Teilhabe an außerschulischen Aktivitäten und damit die Möglichkeit soziale Primärerfahrungen machen zu können. Die Institution Schule kann zwar verschiedene Konzepte und Methoden der Förderung sozialer Kompetenzen vorweisen, zeigt sich allerdings aufgrund ihrer Strukturen nur eingeschränkt als handlungsfähig

Die Schlussfolgerung dieses Kapitel ergab, dass ein zusätzliches Unterstützungssystem von Nöten ist, um die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Lebenslagen zu fördern. Als solches stellt sich die Kinder- und Jugendhilfe dar, deren gesetzlicher Auftrag im achten Sozialgesetzbuch begründet ist. Die Förderung sozialer Kompetenzen kann auf Grundlage der §§1 und 11 SGB VIII als wesentlicher Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit angesehen werden. In diesem Zusammenhang ermöglicht vor allem die offene Kinder- und Jugendarbeit - aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit - Kindern und Jugendlichen aus allen gesellschaftlichen Schichten die Teilhabe an non-formalen Bildungsräumen.

Im vierten Kapitel konnte anhand des Konzepts Abenteuerspielplatz beispielhaft aufgezeigt werden, welche Lern- und Erfahrungsräume die offene Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf den Erwerb sozialer Kompetenzen bieten kann. Die Vielfalt möglicher Angebote sowie die Grundprinzipien dieser Einrichtungen – Offenheit, Kontinuität, Freiräume für Kinder und Jugendliche, Transparenz der Strukturen, Partizipation, Veränderbarkeit und Kostenfreiheit - stellen die Grundlage für wichtige Begegnungs- und soziale Erfahrungsräume dar. Sie bieten einen Rahmen, in dem Kinder und Jugendliche positive Selbstwirksamkeit erfahren können, welche die Entwicklung sozialer Kompetenzen laut Banduras Theorie unterstützt. Im Rahmen von vertrauensvoller Beziehungsarbeit können Konflikt- und Aushandlungsprozesse stattfinden, erlebt und geübt werden. Das Erlernen sozialer Wahrnehmung, Verhaltenskontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, sozialer Orientierung und Kommunikationsfähigkeit kann in

unterschiedlichen Settings, Angeboten und Aktivitäten angeregt und durch das Personal unterstützt werden. Nicht zuletzt tragen die erlebnispädagogischen Aspekte des Konzepts Abenteuerspielplatz zur Entwicklung prosozialen Verhaltens bei.

Schlussfolgerung

Der Erwerb sozialer Kompetenzen zeigt sich für die Auseinandersetzung und Bewältigung mit den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen mehr denn je als unerlässliche Ressource. Gleichzeitig bedingen und begrenzen die Lebenslagen Kinder und Jugendlicher deren Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.

Diese begrenzten Handlungsspielräume müssen durch eine Anerkennung und Orientierung an den Bedürfnissen Kinder und Jugendlicher ausgeglichen werden. Es stellt sich darum die Aufgabe, die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen pädagogisch und sozialpolitisch mit- und umzugestalten, damit die Entwicklung sozialer Kompetenzen gewährleistet wird. In diesem Zusammenhang zeigt sich vor allem das niedrigschwellige Konzept Abenteuerspielplatz, mit den damit einhergehenden Möglichkeiten einer niedrigschwelligen Förderung sozialer Kompetenzen, als sinnvolle und stabilisierende Ergänzung.

Mit ihrer großen Vielfalt und einem sehr hohen Grad an Offenheit, ergänzen pädagogisch betreute Spielräume die Funktionen und Tätigkeiten anderer Betreuungseinrichtungen in besonderer Weise. Die Niedrigschwelligkeit und Erreichbarkeit ermöglicht die Teilhabemöglichkeiten für sämtliche Kinder und Jugendliche der jeweiligen Umgebung, gleich ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, gleich ihrer individuellen Lebenslagen. Ihr kann und sollte daher eine erhöhte Aufmerksamkeit in Bezug auf die Möglichkeit zur Förderung sozialer Kompetenzen zukommen.

Im Gegensatz zu inszenierten und zeitlich eingeschränkten sozialen Kompetenztrainings, findet hier nämlich soziales Lernen in realen Begegnungen, Kontexten und Bedingungen, in seiner Naturgegebenheit statt. Als Teil der städtischen Funktionsgefüge setzen die Konzepte betreuter Spielplätze dabei nicht erst an den bereits gegebenen Defiziten im sozialen Verhalten an. Sie erzielen vielmehr direkte Verbesserungen, Ergänzungen, Erweiterungen und Stabilisierungen der Lebenslagen Kinder und Jugendlicher. Dies geschieht zum einen, indem die Bedürfnisse und Interessen Kinder und Jugendlicher innerhalb ihrer Lebenslagen beachtet bzw. geachtet werden.

Zum anderen aber auch indem sich MitarbeiterInnen mit den Heranwachsenden innerhalb der Stadtteilarbeit für deren Belange einsetzen können.

Dabei reichen die Aufgabenbereiche und Methoden der pädagogisch betreuten Spielplätze weit und entwickeln sich ständig weiter. Dadurch ist die Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen besonders situations-, bedürfnis- und sozialisationsorientiert.

Der niedrigschwelligen Förderung sozialer Kompetenzen im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt also eine besondere gesellschaftliche und pädagogische Bedeutung zu. Dieser sollte zukünftig auch eine vermehrte Aufmerksamkeit innerhalb bildungs- und sozialpolitischer Debatten zukommen.

Vor allem ein Widerspiegeln dieser Aufmerksamkeit in der Anzahl der pädagogischen Einrichtungen und der finanziellen Unterstützung durch öffentliche Mittel, würde viel mehr Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, in ihrem direkte Umfeld soziale Erfahrungen zu sammeln.

Ausblick

Im Hinblick auf den Ausbau vieler Schulen in Deutschland zu Ganztageschulen, stellen auch diese zunehmend Orte informeller Bildung dar. Sie müssen daher die Aneignungsqualität des schulischen Raumes näher betrachten, denn sie stellen Orte dar an denen Kinder und Jugendliche den großen Teil ihres Tages verbringen. Schulhöfe sollten daher als Lernumwelten gestaltet und Spielräume geöffnet werden (vgl. Deinet/Icking 2013, 392f) Denkbar wäre hier z.B. eine Umgestaltung der Schulhöfe zu Abenteuerspielplätzen, bei denen allerdings der Charakter der Offenheit nicht aus den Augen verloren wird, wie es z.B. schon die Laborschule Bielefeld umgesetzt hat (vgl. Deimel 2013, 751).

Ein anderer Ansatz ist die Kooperation zwischen bestehenden pädagogisch betreuten Spielplätzen und Ganztageschulen, wie sie bereits in vielfältigen Formen stattfinden. In dieser Kooperation gilt es allerdings, trotz verbindlicherer Strukturen, die Grundprinzipien der Arbeit auf Abenteuerspielplätzen weiterhin zu berücksichtigen. Denn wie in dieser Arbeit festgestellt wurde, sind sie es, die Kindern und Jugendlichen Raum bieten einen stabilen Selbstwert, soziale Anerkennung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu finden, die sie für ihre soziale Entwicklung benötigen.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien sozialer Kompetenz	S. 10
Abbildung 2: Idealtypische Darstellung der Entwicklungsaufgaben in drei Lebensphasen und dazwischenliegenden Statusübergänge	S. 20

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aurin-Schütt, Fridtjof (1992): Geschichte der Abenteuerspielplätze. In: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (Hrsg.): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe. Eine Arbeitshilfe. Stuttgart: S. 27-31

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Bandura, Albert (1986): Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bierhoff, Hans Werner (1998): Prosoziales Verhalten in der Schule. In D.H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S. 410 – 414. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang / Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München: Juventa Verlag

Brandt, Petra (1998): Erlebnispädagogik – Abenteuer für Kinder. Theorien und Projektideen. 4. Auflage. Freiburg: Verlag Herder

Brohm, Michaela (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim/München: Juventa Verlag

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA): Die Geschichte der Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Online:
http://www.bdja.org/index.php?article_id=50 (Zugriff 17.05.2013)

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA1): Infolyer - Offene Spielräume für Kinder und Jugendliche. Online:

http://www.bdja.org/index.php?article_id=14 (Zugriff 10.06.2013)

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA) (1999): Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze. Stuttgart: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Online:

http://www.bdja.org/files/rahmenkonzeptiona5_mit_logo.pdf (Zugriff 8.5.2013)

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA) (1999a): Satzung. Online: <http://www.bdja.org/files/satzung.pdf> (Zugriff 17.05.2013)

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA) (2005): Ergebnisse der Arbeitstagung. Offenes Angebot im Rahmen einer Kooperation mit Schule (Ganztagesschule). Beispiel Hüttenbau. Tübingen

Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2009): Polizeiliche Kriminalistik Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2008. Wiesbaden: Bundeskriminalamt

Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (Hrsg.) (1977): Kinderspielplätze. Beiträge zur kindorientierten Gestaltung der Wohnumwelt. Teil 1: Textband. 2. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Verlag W. Kohlhammer GmbH

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2008): Dossier. Armutsrisiken von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Materialien aus dem Kompetenzzentrum für familienbezogene Leistungen im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Bundesministerium

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Caldarella, Paul / Merell, Kenneth W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26/2, S.264-278.

Connolly, Jennifer (1989): Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 258-269.

De Boer, Heike (2008): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Rohlf, Carsten / Harring, Marius / Palentien, Christian (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung : Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-34

Degele, Nina / Dries, Christian (2005): *Modernisierungstheorie. Eine Einführung*. München: UTB Verlag.

Deimel, Rainer (2013): Abenteuerspielplätze. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 747-752

Deinet, Ulrich (1999): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske-Budrich Verlag

Deinet, Ulrich (2004): Rauman eignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt / Lindner, Werner (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 111-130

Deinet Ulrich / Icking Maria (2013): Offenen Jugendarbeit und Ganztagschule. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 389-400

Delmas, Nanine / Hörstmann, Jürgen / Reichert, Julia (2004): Partizipation – Hinweise zur Bedeutung einer bildungsorientierten Offenen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt / Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 95-109

Dreher, Eva / Dreher Michael (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Be-
deutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D. / Stiksrud A. (Hrsg.): Ent-
wicklungsaufgaben und Bewältigungskonzepte in der Adoleszenz. Göttingen:
Hogrefe. S. 56-70

Göppel, Rolf (2005): Das Jugendalter. Stuttgart: Kohlhammer

Hilmar, Peter (2004): Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungs-
ansatz das Handeln verändern kann. In: Sturzenhecker, Benedikt / Lindner, Werner
(Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bil-
dungspraxis. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 51-59

Hinsch, Rüdiger / Pfingsten, Ulrich (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen.
4. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

Holtmann, Martin / Schmidt, Martin (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter.
Kindheit und Entwicklung, Nr.: 13 (4), S. 195-200

Hornstein, Walter (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf
Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt / Lind-
ner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch
zur Bildungspraxis. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 15-33

Hurrelmann, Klaus (2008): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In: Rohlf,
Carsten / Haring, Marius / Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung : Soziale,
emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wies-
baden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 53-67

Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag

Jerusalem, Matthias / Klein-Heßling, Johannes (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie, Bd. 210 (4). Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 164-174

Jugert, Gert / Rehder, Anke / Notz, Peter / Petermann, Franz (2011): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. Weinheim / München: Juventa Verlag

Kanning, Uwe Peter (2005): Soziale Kompetenzen. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Kanning, Uwe Peter (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2. Akt. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. 2. Vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH

Kutscher, Nadia (2013): Internet und soziale Netzwerke. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 193-196

Krauss, Johann R. (1995): Hast du mir ‚ne Matoffel – Kinder auf dem Abenteuer-spielplatz. In: deutsche jugend, 9/95

Leppin, Anja (1999): Förderung von sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In: Röhrle, Bernd / Sommer, Gert (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: DGVT-Verlag. S. 203-219

Loeber, Rolf / Stouthamer-Loeber, Magda (1998): Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. In: American Psychologist, 53, S. 242-259

Malti, Tina / Perren, Sonja (2008) (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2012): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online:
http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (Zugriff 3.6.2013)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online:
http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (Zugriff 3.6.2013)

Neubauer, Gunter / Winter, Reinhard (2013): Rituale gestalten. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 445-449

Nörber, Martin (2013): Peer Education in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 339-346

Olsen, Sheryl L. (1992): Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 20, S. 327-350

Petermann, Franz / Natzke, Heike / Gerken, Nicole / Walter, Hans-Jörg (2006): Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Petermann, Franz / Petermann, Ulrike (2010): Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten. 9. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Rätz-Heinisch, Regina / Schröer, Wolfgang / Wolff, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd.2, Hannover.

Schölmerich, Axel (1998): Die Entwicklung von Spiel- und Explorationsverhalten. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber. S. 547-562

Schottmeyer, Georg [ohne Jahr]: Der Betreute Spielplatz - Pädagogisches Relikt, zeitgemäßer Spielraum oder unverzichtbarer Lebensraum für Kinder? Online: <http://aba-fachverband.org/index.php?id=103> (Zugriff 20.5.2013)

Schottmeyer, Georg / Schaack, E. / Herrmann, P. (1971): Der Bauspielplatz. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 23. Jahrgang, Heft 6/1971, S. 283 ff

Schröder, Achim (2013): Beziehungsarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 427-431

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 28-53

Stanat, Petra / Kunert, Mareike (2001): Kooperation und Kommunikation. In: Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 299-321.

Stascheit, Ulrich (Hrsg.) (2009): Gesetze für Sozialberufe. Textsammlung. 17. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus. Online:
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/HaushalteFamilien2010300107004.pdf? blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/HaushalteFamilien2010300107004.pdf?blob=publicationFile)
(Zugriff 7.5.2013)

Statistisches Bundesamt (2012): Geschiedene Ehen und Zahl der betroffenen Kinder in Deutschland. Online:
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/07/PD12_241_12631.html (Zugriff 7.5.2013)

Stecher, Ludwig (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, Heft1, S. 374-393

Sturzenhecker, Benedikt / Lindner, Werner (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München: Juventa Verlag

Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz

Thole, Werner / Höblich, Davina (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte. In: Rohlf, Carsten / Haring, Marius / Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung : Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-93

Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Aufl. München: Pearson Studium

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Zufellato, Andrea / Kreszmeier, Astrid Habiba (2012): Lexikon Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Verlag ZIEL-Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift