

Jahrgang 2

Inhalt

Schwerpunkt

Jugend in Europa

<i>Rene Bendit & Wolfgang Schröer</i> Editorial	357
<i>Rafael Merino/Mike Seckinger</i> Partizipation von Kindern und Jugendlichen in und durch Jugendarbeit – Einige Betrachtungen aus spanischer und deutscher Perspektive	361
<i>Lasse Siurala</i> “A European framework for youth policy: What is necessary and what has already been done?”	377
<i>Andreas Walther</i> Aktivierung als neues Paradigma der Lebenslaufpolitik in Europa – Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik und ihre biographische Relevanz für junge Erwachsene	391
<i>Hans-Georg Wicke</i> Die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen als gemeinsame Aufgabe von Jugendpolitik in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa	405
<i>Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke</i> Partizipation junger Menschen – Trends in Deutschland und der europäische Kontext	421

Allgemeiner Teil

Aufsätze

<i>Thomas Rauschenbach</i> Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft	439
---	-----

<i>Jeanette Roos, Andrea Grau, Margareta Heck & Hermann Schöler</i> Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg	455
<i>Heinz Reinders</i> Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter	469
Rezensionen	
<i>Tanja Mangold</i> Mey, Günter (Hg.) (2005). Handbuch qualitativer Entwicklungspsychologie	485
<i>Gerda Winzen</i> Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGSS) des Robert Koch-Instituts	487
Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe	489
Hinweise für die Autoren	U3

Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe Jugend in Europa



Rene Bendit



Wolfgang Schröder

Von einer europäischen Jugendforschung zu sprechen, erscheint zumindest systematisch erklärungsbedürftig. Bezieht sich dieser Begriff doch erst einmal allein auf ein Territorium und damit auf die Erforschung der Jugend in Europa. Richtet man den Blick dabei zudem auf die europäische Jugendpolitik, so wird eine weitere Einschränkung deutlich. In der Mehrzahl der Betrachtungen ist von politischen Strategien und Rahmenbedingungen im EU-Europa die Rede. Dennoch: In diesem Rahmen haben sich die Forschung zur Jugend in Europa und der entsprechende Diskurs zur EU-Jugendpolitik in den vergangenen Jahren in bemerkenswerter Weise ausdifferenziert und entwickelt. Zudem sind – dies ist vor allem auch der Forschungsförderstruktur der europäischen Kommission geschuldet – viele Forschungszugänge thematisch eng an den Leitmaximen der EU-Jugendpolitik ausgerichtet. So werden auch in diesem Heft Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert, die sich eng an den politischen Perspektiven der europäischen Jugendpolitik orientieren.

Die europäische Jugendpolitik fokussiert einerseits insbesondere auf die Ermöglichung einer active citizenship (soziale und politische Beteiligung) von jungen Menschen und andererseits auf das Thema transition to work unter dem Blickwinkel der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit (employability). Diese zentralen Zugänge spiegeln sich entsprechend in den Schwerpunkten des vorliegenden Heftes wider. Dabei stehen die Partizipationsformen und -bedingungen in europäisch vergleichender Perspektive sowie die Forschung zur „Aktivierung“ im Jugendalter im Mittelpunkt. Darüber hinaus haben wir zwei policy maker eingeladen, die Zukunft europäischer Jugendpolitik zu skizzieren, um weitere Entwicklungen zu diskutieren und diese in den Kontext der europäischen Sozialpolitik zu stellen.

Zunächst befassen sich Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke, senior researcher am Deutschen Jugendinstitut, mit Fragen der politischen Beteiligung junger Menschen in Deutschland und einigen Eu-Mitgliedsstaaten. Dabei analysieren sie Formen und Entwicklungstendenzen von Beteiligung auf der Basis der Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey, die sie wiederum in einen europäischen

Kontext stellen: Wie stellt sich die gesellschaftliche und politische Partizipation der Jugend dar? In welchen Organisationsformen und in welchem Umfang engagieren sich 16- bis 29-Jährige in Deutschland? Lassen sich typische Entwicklungstendenzen feststellen? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen unterschiedlichen Formen der politischen Beteiligung und Geschlecht, Bildungsniveau, Wertorientierungen oder auch der sozialen Lage? Die Autoren fokussieren ihre vergleichende Perspektive dabei zunächst auf Deutschland, Frankreich und Österreich.

In einem weiteren Beitrag liefern Rafael Merino aus der Forschungsgruppe GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball) der Autonomen Universität Barcelona und Mike Seckinger aus dem Deutschen Jugendinstitut (Institutionen Survey „Jugendhilfe und Sozialer Wandel“), einige Ergebnisse aus einem bi-nationalen bzw. deutsch-spanischen Vergleich zu Fragen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Es werden unterschiedliche Verständnisse, Ansätze und Konzepte der Beteiligung Jugendlicher in Spanien und Deutschland im jeweiligen historischen und sozialen Kontext dargestellt und analysiert. Darüber hinaus skizzieren die Autoren Veränderungen der jeweiligen Jugendpolitiken mit Bezug auf ihre Auswirkungen für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Andreas Walther, langjähriger Mitarbeiter am Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS e.V.) sowie im europäischen Forschungsnetzwerk EGRIS (European Group for Integrated Social Research) und gegenwärtig wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Tübingen, untersucht in seinem Beitrag Leitbilder politischer Maßnahmen für junge Frauen und Männer in Europa. Walther reflektiert einige Postulate der Europäischen Politik aus einer empirischen Perspektive und diskutiert z.B. Beteuerungen der Europäischen Kommission und des Europäischen Rates, dass junge Menschen eine wertvolle Ressource sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft Europas seien. Einerseits wird deutlich, dass die beschäftigungspolitischen Ziele der Europäischen Kommission nicht im Widerspruch zur Frage der Teilhabe Jugendlicher stehen. Andererseits wird jedoch herausgestellt, dass die Fokussierung der europäischen Beschäftigungspolitik auf das Prinzip der „Aktivierung“ Anlass zum Zweifel gibt, ob „Jugend“ auch als Ressource für die biographische Arbeit der Jugendlichen selbst gefördert oder nur vornehmlich für ökonomische Zwecke politisiert wird, die sich dem Zugriff der Jugendlichen entziehen.

Hans-Georg Wicke, langjähriger Leiter der Nationalagentur „Jugend für Europa“ und somit eng vertraut mit der europäischen Jugendpolitik und ihrer Umsetzung auf nationaler Ebene, stellt in seinem Beitrag heraus, dass es in den letzten Jahren einen Paradigmenwechsel in der Verbindung „Jugendpolitik und Europa“ gegeben hat. Seit dem Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (2001) habe sich die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich in drei Säulen entwickelt: die offene Methode der Koordinierung, der Europäische Pakt für die Jugend sowie die Jugendpolitik als Querschnittspolitik. Vor diesem Hintergrund zieht der Autor im ersten Teil des Beitrages eine Bilanz der bisherigen jugendpolitischen Entwicklungen. Im zweiten Teil werden daran anschließend konkrete Überlegungen für die Gestaltung einer Jugendpolitik in Europa skizziert. Damit öffnet er den Blick für eine grundlegende Diskussion über zukünftige Dimensionen der Jugendpolitik.

Lasse Siurala, ehemaliger Direktor des European Youth Center beim Europarat in Strassburg und heutiger Leiter des „Youth Office“ in Helsinki, zieht in seinem Beitrag eine Bilanz der europäischen Jugendpolitik. Vorgestellt werden unterschiedliche Handlungsbereiche nationaler und europäischer Politiken, die als verbesserungsbedürftig erscheinen. Die Grundfrage bei der Weiterentwicklung von Jugendpolitik als gemeinsamer Lernprozess von „policy makers“, Praktikern und Jugendforschern besteht demnach darin, wie die einzelnen Partner ihre komplementären Kompetenzen einbringen und in Form einer produktiven Synergie potenzieren können. Dies wird nicht nur als Problem adäquater administrativer Vernetzungsstrukturen, gemeinsamer Handlungsplattformen und Programme gesehen, sondern – so der Autor – auch als eine Herausforderung von unterschiedlichen institutionellen Praxen, Sprachen, Interessen und Ideologien.

Die Beiträge eröffnen den Leserinnen und Lesern somit einen Einblick in die gegenwärtige europäische Jugendforschung und -politik. Freilich wird damit nur ein Ausschnitt gezeigt und ein kleines Fenster geöffnet, durch das insbesondere der Blick auf die Jugendforschung und -politik im EU-Europa geöffnet wird.

René Bendit & Wolfgang Schröer

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in und durch Jugendarbeit

Einige Betrachtungen aus spanischer und deutscher Perspektive

Rafael Merino & Mike Seckinger



Rafael Merino



Mike Seckinger

Zusammenfassung

Die Förderung der Beteiligung Jugendlicher gehört zu den wichtigsten Zielen der Jugendpolitik auf europäischer Ebene. In diesem Beitrag zeigen die Autoren an Entwicklungslinien in der Jugendarbeit in Spanien und Deutschland wie sich dieses Politikziel widerspiegelt. Im Vergleich der Entwicklungen werden sowohl Unterschiede in der Absicherung und dem Stellenwert von Jugendarbeit deutlich als auch Hindernisse bei der Förderung von Beteiligung erkennbar, die in Spanien und Deutschland zum Tragen kommen.

Schlagworte: Partizipation, Jugendarbeit, Jugendpolitik, Spanien, Deutschland

Abstract

The Promotion of participation of young people is one of the main issues in the European Youth Policy. Important cornerstones are mentioned for the development of youth work in Spain and Germany. The comparison of the different developments shows that the importance of youth work differs between both countries. But also some obstacles and side effects of the applied strategies to promote participation are stressed in this paper.

Keywords: Participation-activities, youth work, youth policy, Spain, Germany

Seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention gibt es weltweit eine Vielzahl von Aktivitäten, die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Einige Beispiele dafür sind die Weltkindergipfel 1990 und 2002, die internationalen Vereinbarungen zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention oder die Lissabon-Erklärung zur Jugendpolitik durch die dafür zuständigen Ministerinnen und Minister der EU-Mitgliedsstaaten im August 1998. In der Lissabon-Erklärung wird die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in allen gesellschaftlichen Bereichen und bei Entscheidungsprozessen gefordert. Die im Jahr 2006 verabschiedete Empfehlung des UN-Ausschusses für die Rechte der Kinder – ein weiteres Beispiel für die internationale Konjunktur des Themas – befasst sich ebenfalls mit der Frage, wie den Beteiligungsrechten von Kindern Geltung verschafft werden kann (vgl. *Committee on the Rights of the Child* 2006). Im Weißbuch der Europäischen Kommission wird die Verbesserung der Beteiligungsrechte und Beteiligungsmög-

lichkeiten von Kindern als Aufgabe der EU betont. In nahezu allen europäischen Ländern werden Projekte zur Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen durchgeführt.

Im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Observatori Català de la Joventut und dem Deutschen Jugendinstitut wurde die Aufmerksamkeit, die das Thema Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch auf der politischen Ebene der Europäischen Union erhalten hat, zum Anlass genommen, um sich mit Traditionen, Konzeptionen und aktuellen Entwicklungen des Themas Partizipation im Feld der Jugendarbeit in Spanien und Deutschland auseinanderzusetzen. Ziele dieser Betrachtungen sind einen Beitrag zu leisten, die bisherigen Entwicklungen in den beiden Ländern besser verstehen zu können, und auf einige unerwünschten Effekte bei der bisherigen Förderung der Beteiligung Jugendlicher hinzuweisen.

1. Hintergrund

Partizipation:
zentrales
Menschenrecht

Die Förderung von Partizipation ist nicht nur aus humanitären Gründen (zentrales Menschenrecht) ein Thema mit hoher Konjunktur, wie die vielen Veröffentlichungen der letzten Jahre zeigen, sondern auch weil aufgrund der Individualisierungsprozesse moderner westlicher Gesellschaften, diese und der Einzelne sehr viel mehr gefordert sind, Entscheidungen für die Gestaltung ihres Lebenswegs zu treffen. Die Zunahme an Freiheit wird bezahlt mit einer Zunahme an Unsicherheit (*Beck* 1986) und wachsenden Anforderungen an die Flexibilität des Einzelnen (*Sennet* 1998). Permanent hat jede und jeder Entscheidungen zu treffen. Wir alle sind zu „Baumeistern unseres eigenen Lebensgehäuses“ (*Keupp* 2002) geworden. Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder in der Lage und bereit sind Verantwortung für sich zu übernehmen. Deshalb ist Partizipation ein Schlüsselthema für moderne Gesellschaften. Allerdings ist der Diskurs um Partizipation gefangen im Widerspruch zwischen Beteiligung als universellem Recht und dem instrumentellen Einsatz von Partizipation als Mittel der sozialen Kontrolle (*Bradford* 1999, S. 246). Die Möglichkeiten der Beteiligung werden kanalisiert. Am einem Beispiel aus dem Bereich Schule lässt sich das gut zeigen: die konkrete Gestaltung des Unterrichts, für die jungen Menschen überaus relevant, gehört nicht zu den Bereichen, die einer Mitbestimmung zugänglich sind. Die Debatte um Partizipation ist somit einerseits geprägt von der Notwendigkeit, Beteiligungsrechte zu garantieren und Formen und Strategien der gesellschaftlichen Teilhabe weiterzuentwickeln, und andererseits von den Beschränkungen der Beteiligungsmöglichkeiten. Diese Beschränkungen werden größer, je prekärer die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen ist. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei Erwachsenen.

Vor dem Hintergrund dieser hier nur schlaglichtartig angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklung ist die Intensität, mit der über eine Teilhabe Jugendlicher am öffentlichen und gesellschaftlichen Leben diskutiert wird, zu sehen. Gelingt es nicht, Kinder und Jugendliche für Beteiligung zu begeistern und damit auch für die Übernahme von Verantwortung für sich und andere, dann – so

Widerspruch
zwischen
Beteiligung als
universellem Recht
und dem
instrumentellen
Einsatz von
Partizipation als
Mittel der sozialen
Kontrolle

eine Hypothese – ist der zukünftige Zusammenhalt unserer Gesellschaft gefährdet. Das Feld der Jugendarbeit, das sich einst aus einem Abgrenzungsbedürfnis zur Welt der Erwachsenen entwickelt hat, ist zumindest in Deutschland seit dem Ende des zweiten Weltkriegs ein Ort, dem gesellschaftlich die Aufgabe zugewiesen wurde, „Schule der Demokratie“ zu sein (vgl. z.B. *Fehrle/Schubert 1991*). Insofern ist es nur folgerichtig, dass der Jugendarbeit in der Frage der Förderung von Beteiligung eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Jugendarbeit:
„Schule der
Demokratie“

Selbstverständlich gibt es auch bezogen auf Schule einige Ansätze, gezielt die Partizipation Jugendlicher zu fördern (z.B. *Edelstein/Fauser 2001*, *Kooppmann 2007*; *Richter 2006*), schließlich verbringen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit in der Institution Schule. Schule in ihrer heutigen Verfasstheit stößt jedoch bei der Förderung von Beteiligung schnell auf systemimmanente Grenzen, denn weder in ihrer rechtlichen Rahmenbedingungen noch in ihren internen Strukturen (z. B.: Verhältnis von Ministerien zu Schulleitungen zur Lehrerschaft zur Schülerschaft) ist Schule eine demokratische Institution (vgl. z.B. auch *Merk 2003* oder *Melzer 2001*). Auch die Autoren des Gutachtens zum BLK-Programm verweisen darauf, dass „die Schule Teil des Problemzusammenhangs [ist], der zu Demokratieverdrossenheit und jugendkultureller Rebellion ursächlich beiträgt“ (*Edelstein/Fauser 2001*, S. 6).

die Schule ist Teil
des Problem-
zusammenhangs,
der zu Demokratie-
verdrossenheit und
jugendkultureller
Rebellion ursächlich
beiträgt

2. Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Diskussion über Beteiligung in Spanien und Deutschland

Betrachtet man Jugendarbeit in Spanien und Deutschland in den letzten einhundert Jahren, dann zeigt sich für beide Länder ein hohes Maß an Versuchen, die Jugendarbeit in dem jeweiligen Land für politische Zwecke zu instrumentalisieren. Sie diente sowohl Spanien sowie allen deutschen Staaten in diesem Zeitraum als Kadenschmiede für die staatlichen Eliten, als Strategie, Ideen und Aktionen Jugendlicher im Staatssinne zu kanalisieren aber auch als Orte der politischen und gesellschaftlichen Emanzipation Jugendlicher. Betrachtet man die Entwicklungen für die zwei Länder detaillierter, dann werden sowohl wesentliche Unterschiede in den Erwartungen an Jugendarbeit als Ort der Beteiligung und des gesellschaftlichen Engagements als auch bei den Maßnahmen und Strategien zur Förderung von Partizipation deutlich. Die folgende Darstellung der Entwicklung in Spanien und Deutschland bezieht sich auf – aus der Sicht der Autoren – jeweils wichtige Stationen. Daraus ergibt sich auch, dass für jedes Land andere Aspekte in den Vordergrund gerückt werden. Es würde das Verständnis für die Entwicklung des Diskurses über und der Praxis von Beteiligung Jugendlicher im Rahmen und durch die Jugendarbeit der beiden Länder nicht wesentlich fördern, würde man das Thema Partizipation nur an allgemeinen Indikatoren beschreiben wollen. Die Operationalisierungen von Beteiligung sind bereits in Studien, die sich auf ein Land beziehen so unterschiedlich, dass die Ergebnisse kaum miteinander verglichen werden können (vgl. van Santen 2005). Umso schwieriger ist es im internationalen Vergleich.

2.1 Historische Entwicklungen

Spanien

Die neuere spanische Geschichte ist geprägt von dem Übergang von der Franco-Diktatur zum heutigen demokratischen System in den 70er Jahren. Zwei Aspekte dieser Entwicklung sind für ein Verständnis des Partizipationsdiskurses im heutigen Spanien besonders wichtig: Der eine Aspekt ist, dass in der Zeit der Diktatur alle jugendpolitischen Aktivitäten und Angebote von den faschistischen staatlichen Organisationen selbst oder aber den gleichgeschalteten Jugendorganisationen ausgingen. Alle Möglichkeiten sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen, wurden durch den Staat definiert und strikt kontrolliert. Sie dienten der Ausbildung der staatlichen Elite. In einem gewissen Sinne gab es eine Pflicht, sich in verschiedenen Organisationen einzubringen und damit an der Gestaltung der faschistischen Gesellschaft teilzuhaben, denn dies war zum Beispiel eine Voraussetzung, um eine berufliche Ausbildung absolvieren zu können. Alle Jugendorganisationen aus der republikanischen Zeit davor waren verboten. Dies führte im Übergang zur Demokratie zu einer erheblichen Lücke. Es fehlte an Personen, die über Erfahrungen im Aufbau demokratischer Jugendorganisationen verfügen (*Serrano 1999*).

Der zweite Aspekt ist, dass der Widerstand gegen die Diktatur dynamische soziale Bewegungen hervorbrachte (z.B. Studentenbewegung). Für die Mitglieder dieser Bewegungen ist Beteiligung gleichbedeutend mit einem großen politischen Engagement. Die sozialen Bewegungen mit ihren legalen und illegalen Organisationen waren die „Beteiligungsschulen“ für die Aktiven in den sozialen Bewegungen.

Mit dem Übergang zur Demokratie mussten in ganz Spanien neue Verwaltungsstrukturen geschaffen werden, insbesondere auf regionaler (die Schaffung der autonomen Regionen Katalonien, Baskenland und Galizien) und auf kommunaler Ebene. Der Wohlfahrtsstaat wurde in Zeiten einer wirtschaftlichen Krise entwickelt und ausgebaut. Ein Aufbau der neuen Verwaltungsstrukturen wäre ohne den Wechsel zahlreicher Aktiven aus den sozialen Bewegungen in staatlichen Stellen nicht möglich gewesen¹. Dies führte jedoch zu einem personellen und auch inhaltlichen Ausbluten etlicher Organisationen, die im Kampf für die Demokratie groß geworden waren, so dass diesen für den Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen zumindest ein erheblicher Teil ihrer personellen Basis entzogen wurde. Die Förderung von Beteiligung wurde überwiegend zu einer Aufgabe öffentlicher Verwaltung, weshalb die Impulse für sozial- und jugendpolitische Innovationen in den 80er Jahren aus der öffentlichen Verwaltung kamen. Diese Entwicklung führte dazu, dass sich das Verständnis von Beteiligung von Jugendlichen auf zwei Bereiche reduzierte: zum einen auf den Konsum von Freizeitangeboten, die staatlicherseits organisiert werden, und zum anderen auf eine Art öffentliche Politikberatung, wie sie typisch für die Jugendparlamente in zahlreichen mittleren und größeren Städten² ist. Zumindest für den Bereich, in dem Partizipation als Konsum von staatlich organisierten Freizeitangeboten verstanden wurde, kann festgehalten werden, dass unter der Überschrift „Förderung der Beteiligung Jugendlicher“ ihre Passivität und ihre Erwartungen gefördert

wurde, andere würden etwas für sie organisieren. In gewisser Weise erreichte damit die staatliche Beteiligungsförderung das Gegenteil dessen, was eigentlich erreicht werden sollte. Anstelle einer Förderung der Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wurde zum Konsum erzogen.

Der durch staatliche Finanzmittel unterstützte Ausbau von Freizeitangeboten für Jugendliche führte auch zu einer Ausdifferenzierung des bis dahin relativ homogenen Selbstverständnisses der spanischen NGOs als unabhängiges Gegengewicht zu staatlichen Organisationen. Ein Teil der NGOs ließ sich für ihre sozialen Dienste mit staatlichen Mitteln fördern, ein anderer Teil der NGOs erhob den Verzicht auf staatliche Mittel zu einem identitätsstiftenden Ausweis ihrer Unabhängigkeit. Der erste Typ entwickelt den Dritten Sektor und trägt durch seine Angebote zur Konsumhaltung auch gegenüber sozialer und kultureller Angebote bei (Prieto Lacai 2002). Aus den NGOs, die jede Nähe zu staatlichen Stellen vermeiden, entwickeln sich neue Formen gemeinschaftlichen Handelns und eine neue soziale Bewegung in den 90er Jahren. Das diesen zwei Typen von NGOs zugrunde liegende Beteiligungskonzept unterscheidet sich grundsätzlich. Inzwischen haben sich in Spanien neue Beteiligungsformen jenseits der Jugendorganisationen entwickelt. In einigen Kommunen gibt es Diskussionsforen, Formen der Bürgerbeteiligung oder „Beteiligungsbudgets“, die in Folge des Weltsozialforums 2001 in Porto Alegre entstanden sind. Manchmal profitieren Verbände von diesen neuen Entwicklungen, manchmal jedoch sind sie hiervon ausgeschlossen oder aber diese neuen Entwicklungen wenden sich direkt gegen die Verbände (Angulo 2002).

Am Ende der 90er Jahre wird unter dem Stichwort Beteiligung ein weiteres Thema für die Jugendpolitik in Spanien relevant. Bis dahin wurde die Jugendphase ausschließlich als eine notwendige Zwischenstation auf dem Weg des Erwachsenwerdens begriffen. Die für diesen Entwicklungsweg notwendigen Schritte waren klar definiert. Um erwachsen zu werden, sollte die jungen Menschen idealer Weise zuerst in die Bildungsinstitutionen integriert sein und dann darauf aufbauend am Arbeitsmarkt „teilhaben“ können. Diese Betrachtung der Jugendphase wurde als „erwachsenenzentriert“ kritisiert und ein neues Modell der Gestaltung des Übergangs entstand. Das mit dem neuen Modell verbundene jugendpolitische Konzept wurde von seinen Verfechtern unter den Namen „Nueva Condición“ („neuen Bedingungen“) und „Políticas Afirmativas“ („affirmative Politiken“) in die jugendpolitische Debatte eingeführt (Barrenetxa u.a. 2002). Die Jugendphase wird als eine eigenständige Lebensphase begriffen, sie ist mehr als nur der Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Die Jugendphase ist vielmehr – so die Verfechter dieser Neukonzeptionalisierung – geprägt von den Experimentiermöglichkeiten hinsichtlich der eigenen Lebensentwürfe, die sich aus dem im Lebenslauf nach hinten verschobenen Auszug aus dem Elternhaus und der damit verbundenen Entlastung von der Sorge, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, ergeben. Diese Konzeptionalisierung der Jugendphase legt die Aufmerksamkeit der spanischen Jugendpolitik auch auf die Alltagsgestaltung Jugendlicher und integriert in den Beteiligungsdiskurs auch die Frage nach der Teilhabe am kulturellen Leben.

Anstelle einer Förderung der Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wurde zum Konsum erzogen.

Deutschland

Der freiwillige Zusammenschluss von jungen Menschen in Verbänden im 19. Jahrhundert kann als Anfang der Jugendarbeit in Deutschland angesehen werden. Jugendverbände waren Ausdruck des Bedürfnisses nach spezifischen Jugendbereichen, die frei von Erwachsenen sein sollten. Diese Entwicklung erreichte einen Höhepunkt mit der Verlautbarung der Meißner-Formel³ auf dem ersten Freideutschen Jugendtag im Oktober 1913. Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg wurde insbesondere von der Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone der Wiederaufbau der Jugendarbeit als ein wesentlicher Beitrag zur Demokratisierung Deutschlands verstanden. Es wurde deshalb gezielt in den Aufbau von Strukturen, z.B. Jugendringe als örtlicher Zusammenschluss von Jugendverbänden, investiert. Dies ist ein Grund dafür, warum Jugendverbände in Deutschland eine größere Rolle spielen als in Spanien. Im Unterschied zu den Anfängen der Jugendbewegung ging diese Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg jedoch nicht von Jugendlichen selbst aus. Vielmehr nutzten Erwachsene Jugendarbeit um ein spezifisches Ziel zu verfolgen. Auch heute sind Jugendverbände wichtige Orte, um demokratische Praktiken einzuüben und Einfluss auf die Jugendpolitik zu nehmen, die sich in ihrem Selbstverständnis noch immer als eine von Jugendlichen selbstorganisierte Struktur für Jugendliche verstehen. Jugendverbandsstudien zeigen jedoch auch, dass diese Selbstbeschreibung nicht uneingeschränkt zutrifft. So sind beispielsweise bei ostdeutschen Jugendringen 35 % der ehrenamtlichen Vorstände älter als 36 Jahre, bei den westdeutschen Jugendringen beträgt dieser Anteil 24 % (*Gragert u.a.* 2006, S. 26). Ebenfalls befinden sich eine ganze Reihe professioneller Angebote der Jugendarbeit in Trägerschaft von Jugendverbänden. Hierbei kann wohl kaum mehr von jugendlicher Selbstorganisation gesprochen werden. Ähnlich wie in Spanien wurden auch in Deutschland in den Phasen der Diktatur Jugendverbände im Interesse der Machthabenden instrumentalisiert. Dies gilt sowohl für die Zeit des ersten Weltkriegs, für die Zeit von 1933 bis 1945 sowie für die FDJ in der DDR. In den Übergangsphasen zur Demokratie gab es gezielte Maßnahmen zur Förderung von Jugendverbänden und Jugendarbeit, weil in diesen eine Keimzelle für die Entwicklung der Demokratie gesehen wird. Die sich langsam entwickelnde Debatte darüber, welche Bedeutungen Migrantenselbstorganisationen für die Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund haben und wie diese Organisationen dazu beitragen können, Zugang zu unterschiedlichen Formen der Beteiligung zu eröffnen, zeigt exemplarisch, dass die Aufgabenzuschreibung (Jugendorganisationen als Ort, an dem Demokratie gelernt und gelebt werden kann) unverändert ist.

Im Unterschied zu Spanien lassen sich ähnliche Entwicklungen zum Thema Beteiligung auch für andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland beschreiben (vgl. z. B. *Arbeitsgruppe Heimreform* 2000). Insofern überrascht es nicht, dass im Achten Jugendbericht (*BMJFFG* 1990) die Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten, sowie das Zusammenspiel ihrer Deutungen ihrer Lebensrealität mit den durch die gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen geprägten Lebensverhältnissen zum Bezugspunkt von Theorie und fachlichem Handeln wurde. Auch in neuerer Zeit gibt es unterschiedli-

Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg wurde insbesondere von der Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone der Wiederaufbau der Jugendarbeit als ein wesentlicher Beitrag zur Demokratisierung Deutschlands verstanden.

Jugendorganisationen als Ort, an dem Demokratie gelernt und gelebt werden kann

che Ansätze, die aus rechtlicher (z.B. *Richter* 2007) aus gesellschaftlich-funktionaler (z.B. *Olk/Roth* 2007), aus pädagogischer (z.B. *Pluto* 2007) und aus psychologischer (z.B. *Lenz* 2006) Perspektive begründen, warum die Ermöglichung und Förderung von Partizipation konstitutiv für den Umgang mit jungen Menschen sein muss.

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Auf internationaler Ebene gibt es wichtige rechtliche Instrumente zur Stärkung von Kinderrechten, in denen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen eine zentrale Rolle spielt – auf diese haben wir bereits in der Einleitung hingewiesen. Trotz dieses gemeinsamen internationalen Rahmens sind die Partizipationsrechte in Spanien und Deutschland unterschiedlich stark abgesichert. Dies liegt sicherlich auch daran, dass es in Deutschland ein eigenes Gesetzbuch für die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe gibt. Insofern überrascht es nicht, dass die Regelungsdichte in Deutschland höher ist.

Spanien

In Spanien gibt es in den einschlägigen Gesetzen weniger Regelungen, die die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen explizit zum Gegenstand haben. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Artikel 7 des Gesetzes zum Schutze von Minderjährigen:

1. Minderjährige haben das Recht sich umfassend an dem sozialen, kulturellen, künstlerischen Leben und Freizeitangeboten zu beteiligen ebenso wie sich bürgerschaftlich zu engagieren. Die öffentliche Hand ist verpflichtet, die Schaffung von Beteiligungsgremien für Minderjährige sowie ihre Selbstorganisation zu fördern.
2. Minderjährige haben das Recht sich zusammenzuschließen, insbesondere das Recht auf Mitgliedschaft in einem Verband und in Jugendorganisationen von Parteien und Gewerkschaften. Das Recht für Kinder- und Jugendverbände zu werben. (...) Minderjährige können sich in den Führungsgremien dieser Organisationen beteiligen. (...)
3. Minderjährige haben das Recht sich an öffentlichen Versammlungen und friedlichen Demonstrationen zu beteiligen. Sie haben ebenso das Recht, für diese zu werben und diese zu organisieren, wenn ein Einverständnis der Eltern vorliegt.

Es ist deutlich, dass sich die Verankerung der Beteiligungsrechte von Minderjährigen in Spanien auf Formen politischer Beteiligung fokussiert. Die pädagogische und psychologische Diskussion über die Bedeutung von Partizipation spielt bei der gesetzlichen Verankerung in Spanien keine Rolle.

Seit 1985 ist im Schulgesetz geregelt, dass es an Grund- und Sekundärschulen Gremien geben muss, an denen Eltern, Lehrer und Schüler beteiligt sind. Theoretisch stellt dieses Gremium das höchste Entscheidungsorgan dar, es be-

ruft beispielsweise die Schulleitung. In der Praxis jedoch ist die Wirkung dieses Gremiums gering. Es beschränkt sich in seinen Aktivitäten hauptsächlich auf disziplinarische Fragen. Es wurden bisher keine guten Bedingungen für eine wirkliche Beteiligung geschaffen. Die konservative Regierung in der Zeit von 1996 bis 2004 hat zudem die Handlungsspielräume dieser Gremien weiter eingeschränkt, insbesondere in den Sekundarschulen.

Deutschland

In Deutschland sind die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Gesetzen verankert. Zuallererst ist das Kinder- und Jugendhilfe-recht zu nennen, da dieses auch den rechtlichen Rahmen für die Jugendarbeit bildet. In verschiedenen Paragrafen ist das Recht von Kindern und Eltern, beteiligt zu werden sowie die Pflicht der Fachkräfte, dies zu ermöglichen festgelegt (§§ 5, 8, 11, 12, 14, 17, 36, 74, 80 SGB VIII). Explizit auf die Jugendarbeit beziehen sich die Paragrafen 11 und 12 SGB VIII. In den Schul- und Unterrichtsgesetzen der einzelnen Bundesländer finden sich ebenfalls Regelungen zur Beteiligung von Schülern und Schülerinnen, diese haben jedoch in der Regel einen weniger verbindlichen Charakter (für einen Überblick *Füssel* 1998). Im Arbeitsrecht sind spezielle zu wählende Gremien vorgeschrieben, die sicherstellen sollen, dass die Belange von Auszubildenden bei der innerbetrieblichen Entscheidungsfindung angemessen repräsentiert sind. Im BGB sind Regelungen enthalten, die Eltern dazu verpflichten, Kinder und Jugendliche zu beteiligen, ihre Wünsche und Interessen zu achten. In etlichen Bundesländern sind im Rahmen der Gemeindeverordnungen die Voraussetzungen für die Einrichtung von Jugendparlamenten gegeben. Mitbedingt durch das Verständnis von Jugendhilfe als Querschnittsaufgabe lassen sich schwache Ansätze zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auch in anderen Politikfeldern finden, z.B. bei der Bauleitplanung.

3. Ansätze zur Förderung von Partizipation durch Jugendpolitik

Konzeptentwicklungen, Diskurse und rechtliche Grundlagen spannen zwar den Rahmen, innerhalb dessen Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Jugendarbeit gefördert und umgesetzt werden kann. Aber der Rahmen selbst gibt noch keine hinreichende Antwort darüber, welche Wege in der Praxis und in der Politik tatsächlich beschritten werden. Im Folgenden wird exemplarisch an einzelnen Akzentsetzungen der Jugendpolitik in Spanien und Deutschland aufgezeigt, wie Ermöglichung und Förderung von Partizipation heute konkret aussehen. Ein Ausgangspunkt für die die Konjunktur des Themas Beteiligung in den jeweiligen Jugendpolitiken liegt in dem durch repräsentative Befragungen regelmäßig bestätigten Befund, dass Jugendliche sich für die tradierten Formen gesellschaftlichen Engagements nur bedingt begeistern können. Jugendlichen wird ein wachsendes Desinteresse an politischen Institutionen attestiert. Mitt-

lerweile vertrauen nur noch 17 % der ostdeutschen und 18 % der westdeutschen Jugendlichen zwischen 16 und 29 Jahren politischen Parteien (vgl. *Gaiser/Gille/de Rijke* 2006, S. 25). Fast keiner von ihnen hat ein Interesse, Aufgaben in politischen Institutionen zu übernehmen (vgl. *Gaiser/Gille/de Rijke* 2006, S. 29). Diese Ergebnisse verweisen auf das ernste Problem, dass „je schwächer das Vertrauen in die etablierten Institutionen der Politik ist, desto niedriger ist die Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland“ (*Gaiser u.a.* 1998, S. 150). Ähnliche Befunde liegen auch für Spanien vor. Die aktuellen Daten des Eurobarometers zeigen zum Beispiel, dass die wichtigste Möglichkeit, auf Politik Einfluss zu nehmen in Demonstrationen liegt. Die Mitgliedschaft in politischen Parteien scheint dagegen für junge Menschen in Spanien keine Strategie zu sein, ihren Einfluss erhöhen zu können (*Flash Eurobarometer* 2007). Im Unterschied zu Deutschland ist der Anteil von jungen Menschen, die Mitglied in einer Organisation sind, in Spanien erheblich niedriger (*Flash Eurobarometer* 2007, S. 22).

Die aktuellen Daten des Eurobarometers zeigen, dass die wichtigste Möglichkeit, auf Politik Einfluss zu nehmen in Demonstrationen liegt.

Spanien

In Spanien entwickelten sich in den 80er Jahren Ansätze einer eigenständigen Jugendpolitik und der Diskurs über Partizipation fokussierte sich auf zwei Politikbereiche: die Förderung von Jugendorganisationen und die Förderung von jugendspezifischen Freizeitaktivitäten. Andere Themen wurden nur am Rande erwähnt. Ein Grund hierfür liegt in der Schwäche der Jugendministerien, die nur einen geringen Einfluss auf andere Politikbereiche (z.B. Bildung, Arbeit, Sozialbereich) ausüben können. Die Jugendpolitik wurde zu einem peripheren Politikbereich (*Casal* 2002). Auch die Mehrzahl der Jugendverbände und –organisationen konzentriert sich auf kulturelle, sportliche und andere Freizeitaktivitäten. So dass sich die Förderung der Beteiligung von Jugendlichen auf eine Teilhabe an dem wachsenden Freizeitmarkt reduziert. Dies ist einer der Gründe, warum eine Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen innerhalb der Institutionen, in denen Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, im Rahmen der Jugendpolitik nicht stattfindet. Die politischen Aktivitäten, die sich in Spanien unter der Überschrift Beteiligung an Jugendliche richten, wurden in den letzten drei Jahrzehnten, von der Arbeitsmarktpolitik initiiert. Insofern überrascht es nicht, dass Beteiligung von Jugendlichen an der der Beschäftigungsrate von Jugendlichen gemessen wurde und gemessen wird. Die in den 80er Jahren speziell für Einstellung von Jugendliche entwickelten Arbeitsverträge, die zu schlechter bezahlten und weniger abgesicherten Arbeitsverhältnissen führen, wurden als Maßnahme zur Partizipationsförderung dargestellt. Zusammenfassend ist noch immer zu konstatieren, dass es in Spanien keine Jugendpolitik gibt, die diesen Namen verdient.

Ansätze einer eigenständigen Jugendpolitik

Die Jugendpolitik wurde zu einem peripheren Politikbereich

Zusammenfassend ist noch immer zu konstatieren, dass es in Spanien keine Jugendpolitik gibt, die diesen Namen verdient.

In den Sozialwissenschaften spiegelt sich diese Spaltung im Umgang mit Jugendthemen – inspiriert durch die politische Verwaltung – wider. Die meisten Forschungsprojekte werden durch staatliche Stellen finanziert, weshalb es nicht wundert, dass auch in den Studien der eben dargestellte eingeschränkte Begriff von Partizipation dominiert (*Serrano u.a.* 1999; *Serracant* 2001). In den letzten Jahren hat es einige Initiativen gegeben, den in der nationalen Politik zugrunde

Jugendpläne gelegten Beteiligungsbegriff in Richtung der dargestellten Konzeptdiskussion zu erweitern. Es wurden so genannte Jugendpläne unter der Beteiligung verschiedener Ministerien, Behörden und Jugendorganisationen entwickelt⁴. Auch in der Forschung wurde diese Entwicklung aufgegriffen, es wurden neben den traditionellen statischen Surveys mit getrennt voneinander erhobenen Dimensionen (Familie, Bildung, Arbeit, Freizeit, Werte) auch Studien mit einer Längsschnittperspektive durchgeführt, die Entwicklungswege gesellschaftlichen Engagements nachzeichnen (*Casal u.a.* 2004).

Studien mit Längsschnittperspektive

Deutschland

Im letzten Jahrzehnt wurde die Förderung von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu einem der großen Themen deutscher Jugendpolitik. Um das Image politischer Institutionen zu verbessern und das Engagement Jugendlicher im politischen System zu erhöhen, wurden und werden sowohl auf nationaler als auch auf lokaler Ebene eine Reihe von Aktionen durchgeführt. In Zusammenarbeit mit Jugendorganisationen wie Jugendverbänden und Jugendringen wurden neue Formen entwickelt, um das Wissen über demokratische Entscheidungsprozesse zu erhöhen und Jugendliche für parlamentarische Formen zu begeistern. So stieg die Anzahl der Kommunen mit einem Jugendparlament in den 90er Jahren deutlich an (*Bruner/Winkelhofer/Zinser* 1999), und die Bundesregierung startete „nation-wide participation movement with a participation week involving different activities geared not only towards setting a trend at a federal level, but at being part of the mainstay of young people’s lives in specific terms“ (*BMFSFJ* 2001, S. 12). Ebenfalls wurde darüber diskutiert, das Wahlalter abzusenken. In fünf der 16 Bundesländer dürfen sich Jugendliche ab dem 16. Lebensjahr an Kommunalwahlen beteiligen⁵. Die Aktivitäten bleiben nicht auf das Jugendalter beschränkt. In etlichen Gemeinden wurden Kinderforen eingerichtet, um so Kindern zu ermöglichen, ihre Meinung, ihre Wünsche und ihre Kritik im unmittelbaren Austausch mit Mandatsträgern zu artikulieren. Bei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Jugendhilfeplanung ist es jedoch zu einer Abnahme der Beteiligung gekommen, wie eine längsschnittliche Befragung bei Jugendämtern zeigt (*Pluto u.a.* 2007, S. 367). Diese Entwicklung zeigt, wie wichtig es ist Jans’ Hinweis darauf zu beachten, dass Beteiligung nicht auf eine Teilhabe am politischen System reduziert werden kann (*Jans* 2004).

Kommunen mit einem Jugendparlament

Wahlalter absenken

Kinderforen

Die Stärkung der Jugendbeteiligung ist einer der drei jugendpolitischen Handlungsschwerpunkte der Bundesregierung. In der Antwort auf die große Anfrage zum Thema „Jugendliche in Deutschland: Perspektiven durch Zugänge, Teilhabe und Generationengerechtigkeit.“ (*Deutscher Bundestag* 2007) führt die Bundesregierung die Vielzahl von Aktivitäten auf (vom Zustandekommen des Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010, über Kooperationsprojekte mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Deutschen Bundesjugendring bis hin zu speziellen Programmen für den ländlichen Raum) aus, mit denen die Beteiligung junger Menschen gefördert werden soll.

Die Bemühungen, den Grad an Beteiligung zu erhöhen, sind nicht auf den Kernbereich der Jugendarbeit bzw. der Jugendhilfe begrenzt. Mit dem von der

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung initiiertes Programm „Demokratie lernen & leben“ (www.Blk-demokratie.de) wird die Schule als ein potentieller Ort der Beteiligungsförderung ins Zentrum der Bemühungen gerückt. Auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung als ein Bereich, in dem weit reichende Entscheidungen für die Lebenssituation von Familien getroffen werden, gibt es inzwischen eine Reihe von Forschungs- und Praxisprojekten, die sich mit der Verwirklichung von Teiligungsrechten in der Hilfestellung, -gestaltung, -durchführung und -beendigung auseinandersetzen (vgl. z.B. Babic/Legenmayer 2004; Pluto 2007; Wolf/Hartig 2006; www.diebeteiligung.de).

Schule als ein potentieller Ort der Beteiligungsförderung

4. Stolpersteine bei der Förderung von Partizipation

In Spanien und Deutschland lässt sich an unterschiedlichen Entwicklungen innerhalb der Jugendarbeit zeigen, dass es gar nicht so einfach ist, zu entscheiden, welche Strategien, welche Handlungsangebote tatsächlich zu einer Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten und zu einer aktiven Nutzung dieser Möglichkeiten führt. Am Beispiel des schillernden Begriffs des ehrenamtlichen beziehungsweise freiwilligen Engagements und des manchmal bemerkbaren Erschreckens der Politik, wenn Jugendliche Beteiligung ernst nehmen, sollen einige Stolpersteine bei der Förderung von Partizipation verdeutlicht werden.

4.1 Ehrenamtliches Engagement und Beteiligung

Das Ausmaß des ehrenamtlichen Engagements wird oft als Indikator für den Teiligungsgrad herangezogen, obwohl eine hohe Anzahl ehrenamtlich Aktiver nicht unbedingt Ausdruck einer entwickelten Partizipationskultur sein muss. Auf drei Aspekte, warum dies so ist, soll hier näher eingegangen werden.

Ein erster Grund dafür, dass allein die Anzahl der ehrenamtlich aktiven Jugendlichen noch kein guter Indikator für die Verwirklichung der Partizipation(srechte) Jugendlicher ist, liegt daran dass die Ausübung eines Ehrenamtes mit einer hierarchischen Unterordnung verbunden sein kann und somit nicht der Förderung sondern der Minderung der Beteiligungsmöglichkeiten Jugendlicher dient. Eine Politik, die die Integration von Jugendlichen in die Strukturen von Organisationen fördert, die gemeinnützige Arbeit leisten, ohne dabei gleichzeitig den Ausbau der Entscheidungskompetenzen (sowohl im Sinne von Können als auch von Dürfen) zu unterstützen, fördert also nicht die Beteiligung von Jugendlichen.

hierarchische Unterordnung

Ein zweiter Grund dafür, dass die Anzahl ehrenamtlich tätiger Jugendlicher nur bedingt ein Indikator für den Grad der Beteiligung Jugendlicher darstellt, ist in der inzwischen instrumentellen Nutzung ehrenamtlichen Engagements zu sehen. Die auf europäischer Ebene geführte Debatte darüber, wie außerschulisch erworbene Bildung und Kompetenz durch eine Zertifizierung einerseits eine angemessene Wertschätzung erfahren und andererseits für die berufliche Karriere genutzt werden können, geht einher mit einer Intensivierung der Diskussion

instrumentelle Nutzung ehrenamtlichen Engagements

über informelle Bildungsprozesse (vgl. z.B. *Tully 2007*) in der Jugendarbeit. Obwohl es zumindest für Deutschland noch keine empirischen Hinweise darauf gibt, dass Jugendliche sich überwiegend wegen den verwertbaren Effekten für Studium und Beruf ehrenamtlich engagieren (z.B. *Gragert u.a. 2006*, S.31, *BMFSFJ 2004*, S.61), besteht innerhalb der Jugendarbeit die Befürchtung, dass das Interesse am gesellschaftlichen Engagement zugunsten des Versuchs, die die eigenen individuellen Voraussetzungen für ein Bestehen am Arbeitsmarkt zu optimieren, in den Hintergrund rückt. Diese Entwicklung lässt sich in Spanien insbesondere im Bereich des Gesundheitssystems beobachten. Junge Ärztinnen und Ärzte engagieren sich bei NGOs, um auf diesem Wege Berufserfahrung zu sammeln und so ihre Arbeitsmarktchancen zu erhalten. Die „Ärzte ohne Grenzen“ werden deshalb in Spanien auch „Ärzte ohne Arbeit“ genannt (*Callejo 1999*). Auch in einem Bericht des spanischen Parlaments von 1998 wird darauf hingewiesen, dass junge Menschen, die in Verbänden aktiv sind, einen leichteren Zugang zu einer eigenen Wohnung und zum Arbeitsmarkt haben (*Jerez 1999*). Das Argument, dass eine instrumentelle Nutzung ehrenamtlichen Engagements eine Beteiligung Jugendlicher an gesellschaftlichen Prozessen behindere, überzeugt jedoch für sich alleine genommen nicht, denn wie in der Diskussion um zivilgesellschaftliches Engagement darlegt wurde, stehen egoistische Motivlagen und gesellschaftlicher Nutzen nicht in einem bipolaren Verhältnis zueinander. Vielmehr kann zwischen beiden auch eine hohe Übereinstimmung bestehen (vgl. z.B. *Keupp 2000*). Aber bedingt durch die zunehmende Verwertbarkeit des Engagements für die berufliche Laufbahn besteht die Gefahr, dass die bereits vorhandene soziale Schieflage bei der Verteilung von Beteiligungsmöglichkeiten noch zunimmt. Studien in Spanien und Deutschland (z.B. *Casal u.a. 2004*; *van Santen 2005*) zeigen, dass bestimmte, gesellschaftlich besonders anerkannte Formen der gesellschaftlichen Teilhabe an die Zugehörigkeit zur sozialen Schichten gekoppelt sind. Junge Männer, gut gebildet und sozial abgesichert, engagieren sich stärker ehrenamtlich als andere Jugendliche. Es reicht also nicht aus, die Möglichkeiten zum Engagement zu verbessern, sondern es ist auch darauf zu achten, dass bestehende soziale Ungleichheiten durch eine Förderung von Beteiligung nicht vertieft werden, denn sonst würde die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten in ihr Gegenteil verkehrt werden.

Die zumindest im Diskurs zunehmende Orientierung an der unmittelbaren Verwertbarkeit des freiwilligen Engagements birgt auch die Gefahr einer Beschränkung der Bereiche, in denen Jugendliche aktiv teilhaben. Denn all die Aufgaben, denen nur ein geringer oder (noch) kein informeller Bildungseffekt zugestanden wird, all die Tätigkeiten, die notwendig sind, um die Strukturen für Beteiligung zu schaffen und sichern, werden unattraktiv für ehrenamtlich Tätige. So geben zum Beispiel in einer bundesweiten Befragung von Jugendringen nur ein Drittel der Jugendringe an, dass Verwaltungsaufgaben auch von ehrenamtlich Aktiven übernommen werden (*Gragert u.a. 2006*, S. 34). Die wachsende Anerkennung in Form von Zertifizierung bestimmter Formen ehrenamtlichen Engagements kann also zu einer Entwicklung führen, die die Möglichkeiten zu diesem Engagement einschränkt. Dem kann durch einen gezielten Einsatz von hauptamtlichen Kräften entgegen gewirkt werden, wie die bundesweite Jugendringstudie zeigt: Denn sind hauptamtliche Kräfte vorhanden, dann ist auch die

Beschränkung der Bereiche, in denen Jugendliche aktiv teilhaben

Anzahl der ehrenamtlich Aktiven größer (*Gragert u.a.* 2006, S. 24). Andererseits führt eine stetige Verbreitung von Zertifikaten für beim freiwilligen Engagement erworbene Kompetenzen auch zu deren Entwertung. Denn wenn viele über solche Zertifikate verfügen, dann taugen sie nicht mehr als Distinktionsmerkmal.

5. Zusammenfassung

Ein wichtiges Ziel moderner Gesellschaften ist es, einen hohen Grad an persönlichem Engagement im öffentlichen und privaten Leben zu erzielen. Zum selben Zeitpunkt jedoch, an dem die öffentliche Aufmerksamkeit sich besonders auf die Frage der Teilhabe Jugendlicher am öffentlichen Leben richtet, sinkt für Jugendliche (und nicht nur für diese) die Attraktivität der traditionellen Wege am öffentlichen Leben teilzunehmen. Ein Vergleich der Diskussionen um und Entwicklungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Spanien und Deutschland zeigt, dass in beiden Ländern dieses Thema eine erhebliche Bedeutung hat, trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmungen, trotz der unterschiedlichen historischen und fachlichen Bezugspunkte für die Debatte und den unterschiedlichen Formen von Beteiligung, die sich entwickelt haben.

Jugendarbeit, insbesondere Jugendverbandsarbeit steht in Spanien nicht in der derselben Tradition wie in Deutschland. Die Idee, durch Jugendarbeit Autonomie von der Erwachsenenwelt zu entwickeln, ist in Spanien nicht so stark verankert. Dies spiegelt sich in der gesetzlichen Absicherung von Beteiligungsrechten wider. In Spanien erfahren Jugendverbände in diesem Zusammenhang keine besondere Beachtung. Auch Unterschiede in den Zielen der Partizipationsförderung, die in Spanien stärker als in Deutschland auf den Konsum von Freizeitangeboten ausgerichtet sind, lassen sich als Auswirkung der anderen Verfasstheit von Jugendarbeit deuten. Sicherlich mitbedingt durch eine Annäherung der Lebensverhältnisse in Spanien und Deutschland sowie durch die jugendpolitischen Aktivitäten auf europäischer Ebene werden auch Parallelen sichtbar: Die Strategie, Jugendliche für das System der repräsentativen Demokratie durch Jugendforen und -parlamente zu gewinnen, wird in beiden Ländern verfolgt. Die Veränderungen der Engagementformen – hin zu einer stärkeren Projektorientierung – führen in Spanien und in Deutschland zu der Notwendigkeit, Strukturen, in denen gesellschaftliches Engagement stattfinden kann, durch hauptamtliches Personal abzusichern.

Die jeweiligen Politiken in den beiden Ländern scheinen bei der Auswahl ihrer Strategien zur Förderung der Beteiligung junger Menschen nicht immer sensibel dafür zu sein, dass nicht alle Ansätze gleichermaßen geeignet sind, allen Gruppen von Jugendlichen den Zugang zu Beteiligungsmöglichkeiten zu erleichtern. Zumindest deuten die Ergebnisse von Studien in Spanien und Deutschland (*Casal u.a.* 2004, *van Santen* 2005) daraufhin, dass die soziale Herkunft einen erheblichen Einfluss auf das Ausmaß an Partizipation hat.

Anmerkungen

- 1 Auch wenn konstatiert werden muss, dass der Umfang dieses Prozesses von einigen Protagonisten überhöht wird. Die sozialen Bewegungen waren nicht stark genug, einen Zusammenbruch des diktatorischen Systems zu provozieren. In der Diskussion in Spanien wird die Anzahl der Aktiven überschätzt bzw. übertrieben.
- 2 Dieser Prozess war selbstverständlich komplexer und weniger geradlinig, wie er hier dargestellt werden kann. Insbesondere in Städten mit politisch links orientierten Mehrheiten gab es eine ausgeprägte Debatte über das Verhältnis von Jugendverbänden und staatlichen Stellen (*Angulo* 2002).
- 3 „Die Freie deutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei“ (zitiert nach *Hermann* 1991, S.38).
- 4 Während den 80er Jahren wurden in etlichen Kommunen „Integrierte Pläne“ mit dem Anspruch einer umfassenden Jugendpolitik mit einem gewissen Erfolg verabschiedet (*Barrenetxea u.a.* 2002; *Marañón* 1999).
- 5 Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt and Schleswig-Holstein

Literatur

- Angulo, J.* (2002): *Asociarse los jóvenes, ¿para qué? y los adultos*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- Arbeitsgruppe Heimreform* (2000): *Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968-1983)*: Frankfurt/M.
- Babic, B./Legenmayer, K.* (2004): *PartHe – Partizipation in der Heimerziehung*. Abschlussbericht der explorativen Studie zu den formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Bayern. München: Bayerisches Landesjugendamt
- Barrenetxea, P.A./Bergua, E./Castaño, J.A.* (2002): “Políticas integrales de juventud versus políticas afirmativas. Presupuestos para un debate”. *Revista de Estudios de Juventud*, 59: 85-94.
- Beck, U.* (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt.
- BMFSFJ* (Hrsg.) (2001): *Ways in which children and young people can participate, and their voluntary commitment*. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-16475-Broschure-Beteiligungsmoeglichk.pdf> [letzter Zugriff: 02.08.2007]
- BMFSFJ* (Hrsg.) (2004): *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement* http://www.dji.de/dasdj/thema/0602/2_freiwilligensurvey_erste_ergebnisse.pdf [letzter Zugriff: 14.11.2007]
- Bradford, S.* (1999): “The Management of Growing Up: Youth Work in Community Settings”. In *Roche, J./Tucker, S.* (Hrsg.), *Youth in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice*. London, S. 245-253.
- Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C.* (1999): *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung*. Herausgegeben vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin.
- Bundesministerium für Jugend Familie, Frauen und Gesundheit* (BMJFFG) (1990): *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- Callejo, J.* (1999): “Voluntariado estratégico en un contexto no elegido: una hipótesis sobre el reciente acercamiento de los jóvenes a las ONGs”. *Revista de Estudios de Juventud*, 45: 21-31.

- Casal, J. (2002): "TVA y políticas públicas sobre juventud". *Revista de Estudios de Juventud*, 59: 35-50.
- Casal, J./Garcia, M./Merino, R./Quesada, M. (2004): *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona, Secretaria General de Joventut.
- Committee on the Rights of the Child (2006): Day of general discussion on the right of the child to be heard. <http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/discussion.htm> [letzter Zugriff: 11.04.2007]
- Deutscher Bundestag (2007): *Jugendliche in Deutschland: Perspektiven durch Zugänge, Teilhabe und Generationengerechtigkeit*. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Kai Boris Gehring, Marieluise Beck (Bremen), Volker Beck (Köln), weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 16/4818
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): *Demokratie lernen und leben*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.): *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Heft 96.
- Fehrle, B./Schubert, U. (1991): *Die westdeutsche Jugendverbandsarbeit in der Nachkriegszeit*. Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Handbuch Jugendverbände*. S. 67-78
- Flash Eurobarometer – The Gallup Organization (2007): *Young Europeans. A survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical report*. [verfügbar unter http://www.za.uni-koeln.de/data/en/eurobarometer/flashEb/questionnaires/ZA4542_bq.pdf]
- Füssel, H.P. (1998): *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Gaiser, W./Gille, M./Krieger, W./de Rijke, J. (1998): "Youth and politics in Germany. Interest in Politics, Confidence in Institutions, Value Orientations and Political Participation". In J. Garlicki (Hrsg.): *The Youth and Political Changes in Contemporary World*. Warsaw, S. 145-182.
- Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J. (2006): *Beteiligung von Jugendlichen in Organisationen und der Stellenwert von Kirchen und Gewerkschaften*. In: von Alemann, U./Morlok, M./Godewerth, T. (Hrsg.): *Jugend und Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Beteiligung der Jugend*. Baden-Baden.
- Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2006): *Jugendringe im Visier. Befragung zu Strukturen, Funktionen und Handlungsmöglichkeiten*. München [www.dji.de/jhsw]
- Hermann, U. (1991): "Jugendbewegung". In: Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Handbuch Jugendverbände*. Weinheim and München, S. 32-41.
- Jans, M. (2004): "Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation", *Childhood*, 11, 1, S. 27-41.
- Jerez, A. (1999): "Imágenes para pensar los retos de la participación juvenil". *Revista de Estudios de Juventud*, 45, 113-123.
- Keupp, H. (2000): *Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden*. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München.
- Keupp, H. (2002): *Identitäten in der Ambivalenz, postmoderner Gesellschaften*. Vortrag Benediktbeuern. (Download unter <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaeten.pdf>, 15.07. 2004.)
- Koopmann, F.K. (2007): *Bürgerschaftliche Partizipation lernen – eine Herausforderung für die Schule*. Bertelsmannstiftung (Hrsg.): *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland*. Gütersloh, S. 143-164.
- Lenz, A. (2006): *Psychologische Dimensionen der Partizipation. Überlegungen zu einer theoretischen Fundierung eines Handlungs- und Organisationsprinzips*. In: Seckinger, M. (Hrsg.): *Partizipation – Ein zentrales Paradigma. Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen Handlungsfeldern*. Tübingen, S.13-34.
- Marañón, A. (1999): "Los modelos de intervención en políticas de juventud en el ámbito local, autonómico y estatal. Balance de los planes integrales". *Diputació de Barcelona, La nueva condición juvenil y las políticas de juventud*, Barcelona.

- Merk, K.P.* (2003): Schüler-Partizipation?. In: *Paletien, C./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München und Neuwied. S. 85-100.
- Melzer, W.* (2001): Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag. Günthoff, F./Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch der Kinderrechte. Münster.
- Olk, T./Roth, R.* (2007): Zum Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Bertelsmannstiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh, S. 39-58.
- Prieto Lacaci, R.* (2002): "Del Frente de Juventudes al mosaico. Tendencias del asociacionismo juvenil en España". In: *Feixa, C./Costa, C./Pallarés, J.* (Hrsg.), Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas. Barcelona.
- Pluto, L.* (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München
- Pluto, L./Gragert, N./van Santen, E./Seckinger, M.* (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München
- Richter, D.* (2006): Partizipation in Schule – Illusion oder Wirklichkeit. In: *Seckinger, M.* (Hrsg.): Partizipation ein zentrales Paradigma. Analysen und berichte aus psychosozialen Handlungsfeldern. Tübingen, S. 141-154
- Richter, I.* (2007): Kinderrechte – normative Rahmen für die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen. *Bertelsmannstiftung* (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh, S. 87-102.
- Van Santen, E.* (2005): „Ehrenamt und Mitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen – eine Meta-Analyse repräsentativer empirischer Studien“. In: *Rauschenbach, Th/Schilling, M.* (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport II. Weinheim München
- Sennett, R.* (1998): Corrosion of Character: the Personal Consequences of Work in the New Capitalism. Norton.
- Serrano, J./Sempere, D./Martin, G.* (1999): Joves i participació a Catalunya. Barcelona, Secretaria General de Joventut.
- Serracant, P.* (2001): Viure al dia. Barcelona, Secretaria General de Joventut.
- Tully, C.* (2007): Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, S.402-417
- Wolf, M./Hartig, S.* (2006): Beteiligung von Kindern und jugendlichen in der Heimerziehung. Empfehlungen des Projektes „Beteiligung – Qualitätsstandards für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V.

“A European framework for youth policy: What is necessary and what has already been done?”

Lasse Siurala



Lasse Siurala

Abstract:

A strength in European youth policy is the existence of common objectives and instruments of implementation. Council of Europe and European Union have established objectives for their youth policies through a discussion with the member countries and the young people. In addition there are procedures and networks of policymakers, practitioners and researchers to implement them. The article goes on to identify areas for improvement, like enhancing the role of youth policy in the current reshaping of a complex Europe, reducing the implementation gap, strengthening the evidence-base of policymaking and promoting youth policy programmes as a learning processes. Finally the article focuses on the challenge of linking actors and competences in the youth field.

Keywords: youth, policy, Europe, networks

1. Strengths of *european* youth policies

Any international policy wishing to be successful has to share common objectives, it needs international and national structures for implementation and it has to have a good network of key partners. These elements certainly exist in the European youth policy field. Since the beginning of the 1980s' Council of Europe¹ (CoE) has been building a common framework for European youth policies (see for example *Siurala* 2006). The launching of the European Union² (EU) White Paper “A New Impetus for European Youth” (2001) has contributed to increased sharing of youth policy goals across the member countries. European heads of states have further emphasized the importance of labour market and social integration of young people through their “European Youth Pact” (2005). Today most national youth policies in Europe share objectives like promoting youth participation, understanding youth as a resource, improving conditions for independent life, enhancing social inclusion of all young people and supporting cultural diversity, tolerance and integration of ethnic youth. Another priority is “integrated youth policy” – a conscious and structured policy to coordinate services for youth.

European Youth
Pact

integrated youth
policy

European Youth
Forum

General objectives need efficient organisational structures to cascade them down. On European level the youth sector of the CoE links 46 countries, youth NGOs and researchers and has profiled itself as an expert on youth affairs, as an educational actor in human rights and youth participation and as a focal point for research co-operation. EU youth structures have linked 27 member countries through the method of open co-ordination and the youth programmes. Youth organisations are important vectors in European youth policy-making. On a national *level* they act through national organisations and national youth councils and on an international level through European Youth Forum, the Brussels-based umbrella organisation advocating the interests of international youth organisations and national youth councils. Youth researchers representing a wide range of disciplines have also established networks and even research institutions on national level and are active through their international organisations and recently through joint structures created by CoE and EU.

Specific to Europe is that national ministries often have a special department and legislative basis for youth work and youth policy. On the regional and municipal level youth policies are implemented and carried out through a variety of actors; youth organisations, municipal youth work, the churches or voluntary workers – and often through various combinations between them. Recently, also private companies have taken some responsibility of supporting local youth work.

Neither the Council of Europe nor the Commission have a mandate to direct national youth policies. The central guidance takes rather the form of “information management”: both provide guidelines to develop youth policy and youth work.

Revised European
Charter on the
Participation of
Young People in
Local and Regional
Life

The CoE does this through its standard setting documents like the “Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life” (2004), recommendations of the Committee of Ministers and through its process of National Youth Policy Reviews. The Policy review is an educational process which starts with a national report on youth policy objectives, structures, activities and future plans, followed by a study and reflection carried out by an independent expert group and an open and public discussion of both of the reports at the CoE meeting of the representatives of national youth ministries and youth organisations. In addition there are synthesizing reports on these policy reviews (*Williamson* 2002). The Commission runs information management through Open Method of Coordination. It sends the member countries questionnaires on Commission’s key youth policy themes, puts them together and integrates the results into its youth policy processes. The Commission also runs ‘structured dialogues’ with its key partners and aims at integrating the input from the bi-annual Youth Events held by presidential countries. Further elements of the Commission’s youth policy include youth programmes and the Youth Portal.

2. Areas of improvement

Despite the strengths and potentialities for European youth policies, there also exist weaknesses and threats. The following list is far from complete, but it covers many of the challenges felt pertinent across the different administrative levels of youth policy and youth work.

(1) *Facing the diversity of youth and youth policy conditions in Europe.* Research and statistics clearly indicate that the living conditions of young people in Europe are very different and that the gap is widening (Chisholm et al. 2002). At the same time as many Northern and West European countries provide good standard of living and fair opportunities for social, cultural and labour market integration, as well as a rich offer of youth work services, many Central and Eastern European countries struggle in developing the quality of their educational systems, their links to labour markets, the disparity between rural and urban areas, brain drain, substance misuse, condition of ethnic youth, human trafficking and other human rights concerns. To achieve a balanced youth policy development across Europe, it will be important for the youth sectors of international organisations to situate themselves in this framework: What can the EU youth structures do to promote integrated youth policies and a basic level of services in all countries? What can be done to this effect through the youth programmes, the open method of co-ordination and through the links to other policy fields of the EU relevant to youth integration; that is the labour markets, education, social affairs and health policies? How will the CoE profile itself in this context to avoid overlapping action and to make optimum use of its wider European networks of governments, NGOs, researchers and other experts? How should both organisations develop their already promising co-operation in the youth field?

(2) *Exploring the potentiality of linking child and youth policies.* Many European countries, like Norway, The Netherlands, UK and Finland, have broadened their youth policies into children *and* youth policies. The aim is to guarantee a ‘seamless transition’ from childhood to youth and eventually to adulthood. The Dutch authorities use the term ‘life phase integration’. Often children and young people fall between the services of the different sectors. Young people at the age of 9-13 years may find themselves too old for the day-care services of the social sector and too young for the youth services or young people dropping out of school may still be too young to enter the employment and further education services and fall on nobody’s land. The services directed at children and young people should join hands to facilitate the transitions.

(3) *Reducing the ‘implementation gap’.* The process and the adoption of the White Paper guidelines have contributed to a convergence of national policy objectives. Still, national legislation, guidance and support are far from systematic in implementing them to the regional and local level. Regional and local policies and youth work practices are sometimes simply ignorant of some of the key European youth policy aims. Terms like “non-formal learning” or “inte-

grated youth policy” are not well known on the grass-root. Many municipalities fund and run their own youth policies and activities irrespective of national guidelines. Often municipalities feel that due to their constitutional autonomy, they do not approve to be correct to be managed by the state. EU and national youth policy objectives do not seamlessly trickle-down to the local level.

To reduce the ‘implementation gap’, measures to be discussed include: Clarifying international youth policy concepts to the practitioners of youth work and establishing coherent national youth policy programmes with measurable sub-objectives and involving the regional and local level actors in their design as well as integrating research in the measurement and evaluation of the programmes. And, how to make youth policy programmes and activities transparent and easier to assess for the young people?

(4) *Bridging vision and practice.* General objectives do not easily translate into action and practices in local youth work. One example is the “integrated youth policy”. The White Paper and the European Youth Pact call for an integrated approach where the youth sector co-operates over other sectors to see to it that interests and needs of young people are met. However, in practice there are very few national level examples of successful youth policy structures and on local level integrated approaches are often limited to project-based co-operation of the youth field with the school, the social and health sector and the cultural sector. The Austrian Presidency Youth Declaration 2006 criticise the European Youth Pact because “it does not seem to materialise into concrete measures”.

To ensure the credibility of EU youth policy objectives, the gaps between the vision and the reality should be identified and evaluated: Using research and self-evaluation to identify the incongruence between principles and practice in youth policies, finding ways to adjust objectives to the realities of youth work practice on the local level and to develop well-documented good practices of integrated youth policies and youth participation.

(5) *Strengthening evidence-based policy.* Transition to adulthood has become increasingly complex, contingent and individualised at the same time as young peoples’ lifestyles are characterised by diversity, ambiguity and change. Intergenerational relations, globalisation, religious tensions and information and communication technologies, the net in particular, constantly re-shape young peoples’ opportunities and risks. In a CoE study on young people in Europe the researchers *Chisholm/Kovacheva* (see 2002) titled their report “Exploring the European Youth Mosaic”. Indeed, European youth constitute a mosaic –like picture, where all colours appear and where differences between the various shades are difficult to set. A recent study on young people and youth cultures in Helsinki metropolitan area describes them as an “atomised generation” (*Salasuo* 2006). The author says that the atomised generation “forms a particle-like mosaic, constantly moving in the shivering field of cultural phenomena. It is characterised by the freedom and the demand of choice. It does not have a linear direction, in a way it has stopped in constant change.” The youth scene has become very differentiated and difficult to grasp. To react to this complexity European youth policy is more than ever dependent on better understanding. We need a good knowledge-base on the diversity and dynamics of the youth scene.

(6) *Understanding complexities.* The main concern of European Youth Pact and other youth policy documents is the social inclusion of young people through education to employment. Implementation of any measures in these fields is facing the complexity of factors affecting educational and labour market careers of young people, the unexpected ways that these policy measures hit vulnerable youth and the difficulties to handle the interrelations and interdependencies between leisure, education, employment, housing etc. To successfully implement broad youth policy programmes we need analysis on the complex social processes involved.

To improve measures of social inclusion of young people, there is again the need for more intense co-operation with research for a better understanding of the complexity of social processes related to youth policies. A particular challenge is to break out from isolated research where labour market researchers, educationalists, psychologists and sociologists all focus on their own problem areas and, instead, enhance a broader look across all these fields. It has also been suggested that establishment of a policy advisory body recruited from relevant researchers would help policy makers acquire knowledge on the complex social processes affecting young people.

(7) *Youth policy programmes as learning processes.* Youth policies on all levels of public administration should both *guide* youth policies in their field of action and *learn* from the implementation of their policies. On international level the Open Method of Coordination is a promising effort to gather information on the implementation of the White Paper and to evaluate its success. Due to tight time schedules and the lacking capacity of the governments to gather information and process it, the feedback evaluation remains incomplete. Another international measure is the CoE National Youth Policy Reviews as a way to learn about the implementation of the Organisation's youth policy objectives. On a national level there are only a few examples of governments which systematically elaborate their general objectives into measurable sub-objectives, evaluate the implementation through statistical data and research and feed this information back to redrafting the original objectives (see *Siurala 2006, Williamson 2002*).

Public youth policies become innovative learning processes when governments (or other levels of public administration) involve themselves in ongoing analysis of their youth policy programmes based on sufficient statistical data and independent research. It is equally important to involve the various actors of the policies in this process.

(8) *Linking competences.* An important issue is the co-operation between policy makers, youth workers (of municipalities and organisations) and youth research, all with their own complementary competences? The final chapter to follow will argue that this is not simply a question of proper administrative and networking structures, common platforms and programmes, but a deeper issue of differing institutional practices, languages, rhetoric, vested interests, power and ideologies.

3. Linking actors and doctrines – an impossible mission?

The European youth field should make optimum use of its own networks; the youth workers, the policy makers and the youth researchers. Unfortunately reality does not always meet this objective. As an example, the Finnish EU Youth Meeting in Hyvinkää July 2006 was to link the competences and actors of the youth field. A particular emphasis was co-operation with youth research. However, the discussions in the meeting made it obvious that advocacy and use of internal rhetoric was more visible than genuine pursuit for mutual understanding and co-operation. Clearly the establishment of “a network form of organisation” was hindered by differences of thinking, even by a polarized way of thinking, on some of the key concepts and practices in the youth field.

3.1 Responsibility – divergent expectations and convergent opportunities

There are big differences as to how the responsibility to organise youth work is shared. As an example, in Finland, Germany and Austria the public sector, the municipalities in particular, take a strong role in providing premises for young people, youth workers, street work, youth information and support to youth organisations. The Finnish Youth Act (72/2006) stipulates this very clearly: “Youth work and youth policy are part of the local authority's responsibilities”. In Malta and many southern European countries the church and the 3rd sector are the main actors in youth work. Elsewhere in Europe the social, cultural, education and youth sectors run services for young people in close co-operation with organisations and voluntaries, even if there might not be a clear legislative mandate to do so. Private and semi-private organisations, foundations and ad hoc projects and programmes are typically responsible for leisure activities and youth at risk programmes in North America. And finally there are countries and municipalities totally without even the basic services for young people.

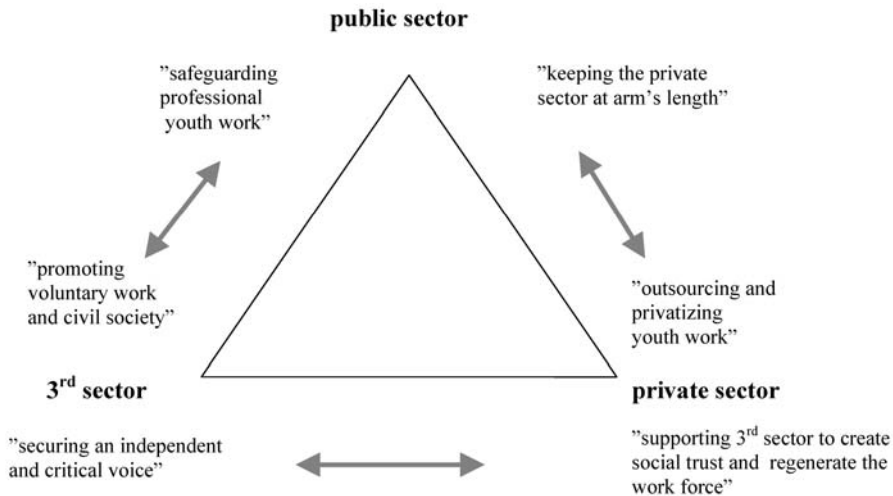
Thus the responsibility of organising services for young people is shared very differently. As a result “youth work” and “youth policy” are conceptualised in a diverse manner with dissimilar interests in promoting and developing them. This may lead to oppositional thinking perhaps hindering open networking and joint policies.

As an example of polarised thinking between the public sector and the 3rd sector is the former's “concern for professional youth work” and the latter's interest in “promoting voluntary work and a vivid civil society” (see figure 1). Sometimes municipal youth workers, due to their vocational training, full-time jobs, youth centres and links to other experts, are considered as the real professionals of youth work competent for high quality work. They tend to criticise volunteers and NGO people for their (assumed) lack of professional expertise and lack of long-term commitment. Thus, according to the professional youth workers, the priority in youth work should be on developing municipal youth work. Youth organisations, on the other hand, remind us of the large work car-

Youth organisations remind us of the large work carried out by voluntaries and the importance of an independent vivid civil society to democracy.

ried out by voluntaries and the importance of an independent vivid civil society to democracy. They expect more support from the public sector to be able to use their energy to work with young people and not to raising funds.

Figure 1: divergent expectations on the role of youth work



In relation to the private sector the NGOs feel that their objective is to "secure an independent and critical voice", like being able to raise their concern on polluting companies, working conditions and contracts of the global enterprises in the developing countries, production of environmental hostile products, negative effects of globalisation etc. The private sector could see things differently. The business world might appreciate the competence of the NGOs to create social trust – a prerequisite for economic growth, or the companies might welcome the role of NGOs to organise leisure activities which regenerate the work force and provide them with various social skills.

The neo-liberalist wave has increased the private sector driven criticism that the public sector should function more efficiently and cut costs through applying private sector management methods, outsourcing and privatisation. The public sector has already started to implement private sector management methods like Total Quality Management, EFQM, CAF, Balanced Score Cards, quality assurance measures and Pay-for-Performance schemes. Still, the thinking that the private sector should be kept at arm's length is strong. Universalistic services with a strong public sector remains at the heart of, particularly the Nordic, welfare societies and this thinking also has a strong public legitimisation. Some areas of public administration are particularly sensitive and reserved to private sector interests, like the health sector to tobacco and alcohol industries. Public youth services often tend to position themselves as a necessary alternative to commercial youth cultures.

The public, private and 3rd sectors have all certain divergent basic assumptions concerning their interrelationships. Due to the differences co-operation

In relation to the private sector the NGOs feel that their objective is to "secure an independent and critical voice"

The business world might appreciate the competence of the NGOs to create social trust

The neo-liberalist wave has increased the private sector driven criticism that the public sector should function more efficiently

The public, private and 3rd sectors have all certain divergent basic assumptions concerning their interrelationships.

between the sectors does not come naturally. Probably the most fanatic spokesmen for ‘dialogue’, ‘networking’ and ‘partnerships’ should be better aware of the internal conflicts in the youth field. However, there are also examples of sharing the responsibility. A search for balanced support structure to both organisations and municipality-based youth work, and provision of services for young people as a joint venture between the municipality and the organisations are examples of linking actors and interests. Public-private-partnerships have shown to have potentiality and under the umbrella of ‘the entrepreneur-citizen’ companies have helped 3rd sector organisations run their activities.

3.2 Prevention – is it possible to cross the boundaries of discourses and paradigms?

early prevention

The focus on youth policy may be on general early prevention, targeted intervention or reintegration. The Nordic welfare model believes in universalistic public services as the main measure to combat social exclusion, deviancy and criminality. A social, cultural and educational policy based on equality, vocational guidance for all and inclusive labour markets serve as examples. In the youth field this means providing good leisure activities, youth information and support for youth organisations available for all young people. In this case youth work focuses at early prevention and is often characterised “opportunity focused”.

targeted intervention

Sometimes youth policies appear “problem oriented”. This is the case when the focus is on media created issues (often called “youth problems”) or when youth policies become dominated by work with young people with clearly identifiable risk symptoms (“problem youth”). These may refer to young people in gangs, racist youth groups, those experimenting with drugs, binge-drinking youngsters, those with difficulties at school, school-leavers, unemployed youth, those with behavioural disorders etc. Street work, social work, employment workshops, multi-agency projects and programmes on youth problems etc are examples of this type of youth work (targeted intervention). Public perception of youth as a problem is known to all societies, but perhaps it is most prevalent in neo-liberalist countries with ‘selective social policies’ (as opposite to ‘universalistic social policies’), which tend to create moral panics on youth and launch restrictive and project based measures at them.

Care and reintegration

Care and reintegration, the third type of prevention, is focused on multi-problem youth. Youth workers may work, often in cooperation with social workers and psychologists, to help young offenders, drug addicts, ex-drug addicts, long-term unemployed youngsters, school drop-outs, etc to reintegrate into the society. There exists a variety of policy argumentation in favour of measures of efficient integration and care; there may be well resourced and developed services for drug addicts because it is pragmatic to do so, because it is economically the most sensible solution or because it is the moral duty of the society to care for its sick citizens.

Within a country and between the countries there are discernible differences of approach to youth deviance according to their, almost paradigmatic, priorities on either early prevention, targeted intervention or care. For example in UK and

Wales the imprisonment rate of young offenders is about 5 times higher than in Finland and it is explained to reflect the difference between the Anglo-American “justice model” and the Nordic “welfare model” (Kuula et al. 2006). The former emphasizes the deeds and responsibility of the offenders and promotes quick and strict intervention which then led to massive increase of imprisonment rates of young people. The Nordic model is based on the social and psychological problems and needs of the offenders and on a strong belief in early prevention through general social welfare services and emphasis in psychologically and psychiatrically-oriented intervention, and has kept imprisonment and crime renewal rates low.

One may try to go beyond these paradigmatic controversies, and try to look at the strengths and weaknesses of the “opportunity focused” and “problem oriented” approaches. Problem oriented youth work is often project- and programme based. In addition to the flexibility to react to youth issues, further benefits are that work is clearly targeted, measures to reach the objectives are carefully outlined and there are measurable evaluation criteria with strong investment in evaluation processes. As a result the developmental drive is strong, results are transparent and it is easier to pool in partners and funding. The weaknesses of the problem oriented approach are that youth questions and young people risk of becoming negatively labelled, youth policy tends to be sporadic and “politicised” – easily affected by daily political and media concerns. The strengths of the opportunity focused early prevention youth work include continuity, long-term planning, permanent staff of professional youth workers, broader clientele and creation of positive perception of young people with resistance to sensation seeking media and political concerns and panics. The weaknesses consist of inability to quickly and flexibly react to emerging youth questions, compartmentalisation and lacking concern on developing new measures and methods in youth work.

The two approaches described are not mutually exclusive. Ideally, it could be possible to develop an approach, which takes into account the strengths and weaknesses. This would mean establishing minimum standards for youth work and care provision (like youth premises with youth workers and attractive programme offer, youth information, social youth work and funds for youth organisations and youth action groups) *and* readiness to establish projects and programmes (like launching multi-agency projects on any emergent youth problems or new expectations from the young people). In this manner it is possible to step outside one’s one paradigm of youth prevention, compare the disadvantages and advantages and modify one’s original approach.

3.3 Management – are the private sector management tools applicable to the youth field?

During the past 25 years there has been a wave of public management reforms. A vanguard of the changes “New Public Management” argues for reduction of public expenditure, increasing responsiveness to citizens, building networks and partnerships and, most importantly, improving performance and accountability

through private sector management measures. It is understandable that the youth field feels hostile towards many of these ideas. Youth workers in particular do not like taking their time from work with young people to filling activity sheets, statistical questionnaires, managerial documents, describing quality processes, measuring outputs, implementing Balanced Score Cards, applying results-based budgeting, managing the endless administrative tasks of contract projects, being surrounded by auditors, evaluators, researchers, consultants and quality assurance observers. As a result, there are a lot of oppositional thinking and polarized argumentation; some fiercely attacking management reforms and maintaining that “they are not for the youth field” and others defending them and arguing that “the youth field is not essentially different from any other field”.

On closer look, some of the methods of the public management reform may be turned into the advantage of youth work and some others, like “user participation”, “partnerships with civil society” and “cross-sector cooperation”, are examples of activities where the youth field is already well ahead others and may thus benefit from its vanguard position. Why wouldn't the youth sector apply modern change management (strategic management) techniques? We should not blind our eyes from the fact that keeping the youth centre properly running, looking after projects, securing the financing of the organisation and so on sometimes absorbs all our attention and too little time is left to follow youth trends, to reflect youth issues and new youth cultures, to develop ways of working with new youth groups and to learn working in new contexts. One example is the resistance and even hostility that professional youth workers often feel against developing ways to work with young people in the net – as if to deny that young people were not there, did not meet other young people there, did not establish communities there, did not create meanings there, did not express and develop their identity and citizenship there, did not want to meet a youth worker there, or did not face a huge amount of problems and insecurity there. Change management is also needed in the youth field. Properly used many of the quality management methods are useful for youth administration (for more details, see *Siurala 2006*).

Perhaps the management reforms put a too high emphasis on change management and thus *strategic management*. Perhaps there are also other objectives than ‘constant change’. We also must keep the current activities running and thus emphasize *operational management* – a word much lower on the list of top buzzwords of management consultants. Why not look for a compromise: finding a balance between properly running the daily activities and services of youth work (operational management) and pushing changes forward (strategic management)?

3.4 Horizontal co-ordination – searching for feasible administrative models

“Integrated youth policy” is one of the most fashionable word in today's youth policy. It refers to the need to link and co-ordinate services for young people, because they are said to easily drop between them and because of their lacking status as fully fledged citizens their concerns are neglected. However, there is

Why wouldn't the youth sector apply modern change management techniques?

Properly used many of the quality management methods are useful for youth administration

no agreement on how broadly should youth policies cover the different policy areas, nor on what are the administrative structures, methods and instruments of efficient cross-sector cooperation?

International youth policies (EU, CoE) tend to think that all, or at least ‘all relevant’, fields of public administration should be covered – thus the term “comprehensive youth policy”. In practice there are not many examples on how this actually works in international, national or local policies. In reality the youth sector is focused at leisure services and cooperate with only carefully selected partners from other sectors, mostly the social, health, education and employment sectors. As an example the youth service of the City of Helsinki is not aiming at comprehensive youth plans but prefers to talk about ‘strategic alliances’ with the social and the education sectors and focuses there on selected activities (work with youth at risk and education to democracy).

There is no universal solution to the problem of coordination of youth affairs. The UK is famous for its ‘linked-up services’, like the Connexions programme (youth information and guidance) which brings together services needed for successful integration of young people. In The Netherlands, where a large spectrum of organisations and public administration run services for young people, the challenge of coordination and quality control has been met through a government level “team of integrated inspectors” covering the key fields of youth affairs. Another Dutch measure is establishment of a database to link the client information of all the organisations and public actors dealing with youth at risk. The Canadian response to emergent youth issues is the practice and capacity to create multi-agency programmes with clear objectives, comprehensive measures, evaluation, research and sufficient funding. The Swedish approach is coordination through centrally designed youth policy plans to be implemented by the municipalities. In Finland the new government (2007) has established 3 integrated policy programmes to boost better cooperation between the ministries.

Again, the variety of social and political contexts and practices across Europe makes direct transfer of good practices difficult, but there clearly exists room for more research, evaluation and learning. How successful are the efforts of comprehensive youth policies? Which partners or combinations of partners produce best results? Which measures are feasible in international, national and local level?

the variety of social and political contexts and practices across Europe makes direct transfer of good practices difficult

3.5 Youth representation – How should youth policies listen to the voice of youth?

There exists much oppositional thinking on how policy-makers should listen to the voice of youth. Is it the sole mandate of the youth organisations? How to listen to the voice of non-organised youth or young people who mobilise themselves differently from the traditional youth organisations? What is the role of youth research? How to make use of the knowledge of other experts of the youth field; municipal youth workers, organisations working for young people, experts on youth affairs in other fields relevant to young people (education, social and health field, sports, culture etc.)?

In today's practices the governments and youth organisations have nearly a monopoly in representing young people.

In today's practices the governments and youth organisations (the European Youth Forum and National Youth Councils, in particular) have nearly a monopoly in representing young people. Occasional mass youth hearings do not essentially change this. True, the Council of Europe practice of 'co-management' in the Youth Sector, through which representatives of governments and youth organisations decide together on the budget and activities, is an inspirational model of youth participation. At the same time, many voices are not heard, a lot of expertise is left outside and a good part of what is actually happening in the youth scene is simply not captured.

Young people in Europe deserve a good representation of their concerns. We need to establish a better link between young people, their organisations, groups and actions, and the different actors working with young people: How could the policy makers have an up-to-date picture of what is going on in the lives of young people? How to improve the dialogue between researchers and policy makers? How to integrate the expertise of those working with young people into youth policy debates? How to develop methods of true participation of young people – methods with power, continuity and pedagogical quality involved, and which are experienced by all young people as their instrument of influence?

3.6 Knowledge – practice and actor based knowledge wanted!

German Youth Institute is a prime example of research on youth which serves a multiplicity of interests in the youth field. Smaller institutes exist in some countries. In Finland youth researchers have established an active multidisciplinary network in close cooperation with the youth ministry. Still, there is a need for applied research and R&D –type of research where the research agenda is set by those working in the youth field.

'other knowledge' and 'silent knowledge'

Another important source of knowledge on youth is linked to the recent debate on 'other knowledge' and 'silent knowledge'. These refer to youth phenomena as seen by young people themselves ('other knowledge') and knowledge on youth cumulated to youth workers through their every-day face-to-face work with young people ('silent knowledge'). Recently cultural criminology has suggested that we should listen to the narratives of young people (criminal offenders or those at risk) to better understand the relationship between their actions and the society. Finnish researchers *Hänninen/Karjalainen/Lahti* (see 2006) have argued that in dealing with social disadvantage there are two types of knowledge: 'official knowledge' – the knowledge of the authorities which may consist of information from statistics, studies, registers, experts, committees, political documents etc., and what they call 'other knowledge' – knowledge from the disadvantaged people themselves or from people working directly with them. This may refer to tacit and experiential knowledge of young people and those working with young people, narrative knowledge, observation, dialogue, a documentary film or other types of artistic expression, etc. It is the knowledge which challenges and complements 'official knowledge', knowledge which is sensitive to youth at risk, young offenders, marginalised youth etc.

4. Towards a network form of organisation?

European youth policy actors comprise of a large number of organisations of governments, ministries, regional and local youth work structures, national and international youth organisations, youth researchers, etc. Some are huge bureaucracies (EU) while others call themselves networks (research networks), still hierarchically organised. As was indicated in this paper, they all have their own assumptions, interests, knowledge, competences and practices. Finnish philosopher Pekka Himanen argues that many organisations lack the capacity to interact and communicate with each other, and as a result miss learning and developmental opportunities. He speaks for a network form of organisation, which adds communication links inside and between hierarchical organisations, which creates opportunities for learning across bureaucracies, which generates new constellations of groupings to work towards a common goal and which has the ability to utilize modern information technology for these purposes. How open are European youth policy actors to engage themselves in a new type of open interaction?

Areas were found where open interaction is gaining ground. The search for new forms of co-operation of youth work between public, private and the 3rd sector probably contribute to a more open atmosphere. Youth policies which try to balance early intervention measures with targeted intervention and care service create curiosity between those who traditionally have focused within one or two of the approaches. Even if New Public Management raises strong emotional reactions for and against, there still is something useful for those who are first able to count to ten. Horizontal co-operation in public administration is a global challenge: as we improve systematic evaluation and research on the various efforts to link actors to co-ordinate services for young people, we learn.

The search for new forms of co-operation of youth work between public, private and the 3rd sector probably contribute to a more open atmosphere.

However, the overall impression remains that the youth field also consists of social closures which focus in uncompromising advocacy and lobbying, concentrate in defending their professional interests and criteria, or are unable to look beyond their existing practices or disciplinary clichés. Instead of involving oneself in open interaction and co-operation, international youth organisations and their lobby groups are criticised to only repeat old mantras and claim mandates of being the main representative and knowledge producer of youth, which they do not have. Some disapprove of the way the researchers define research problems, gather data and interpret them without really communicating with practitioners or taking them on board, and claim sole authority over knowledge production, which they cannot either do. The ministry level youth policy makers can have very distant links to the grass-root youth work and impose, often without sufficient dialogue, objectives and tasks which the local level feel unrealistic and off the point. The local youth workers who are focused on traditional methods of face-to-face encounter with the young people are sometimes resistant towards other forms of learning (like reading research and applying modern management techniques) and new types of working (like moving to the net where the young people have already gone).

The social closures of the youth field tend to take strong sides on questions like: How should we share the responsibility to provide services and activities for young people? Should youth policy focus on early prevention or work with youth at risk? Are management techniques introduced from the private sector applicable to youth work? What kind of role should the youth field have in coordinating services for youth, how broad should that co-operation be and what would the efficient administrative structures look like? How should we listen to the voice of young people? What are the proper ways to produce knowledge from young people and for youth work? These are the questions which need critical self-reflection among those working in the youth field, before transition to the information society and its network form of working is possible.

Notes

- 1 Council of Europe (founded in 1949) is a pan-European intergovernmental organisation with 47 member countries. It aims to protect human rights, pluralist democracy and the rule of law and to promote awareness and encourage the development of Europe's cultural identity and diversity.
- 2 The European Union (EU) is a political and economic community with 27 member states (originally founded in 1957). It is based on the idea of a single market with freedom of movement of people, goods, services and capital. The Maastricht Treaty from 1993 establishes the base of the current legal framework.

References

- Chisholm, Lynne and Siyka Kovacheva*, (2002): Exploring the European Youth Mosaic. Council of Europe Publishing, Strasbourg
- European Commission White Paper* (2001): "A New Impetus for European Youth", COM (2001)681 final, Brussels
- Council of European Union* (2005): European Youth Pact, 6609/1/05 REV 1, Brussels
- Hänninen, Sakari, Jouko Karjalainen and Tuukka Lahti* (editors) (2006): The Other Knowledge [in Finnish], Stakes, Helsinki
- Klein, Naomi*, (2002): No Logo
- Kuula, Tarja & John Pitts & Matti Marttunen*: Incarceration of juveniles: Finland compared with England and Wales (English summary) in Honkatukia, P&Kivivuori J (toim.) Nuorisorikollisuus, Helsinki 2006
- Select Committee of Experts*, (2003): On the establishment of guidelines for the formulation and implementation of youth policies, Secretariat memorandum prepared by the Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, Strasbourg
- Pollit, Christopher and Geert Bouckaert*, (2004): Public management Reform – A Comparative Analysis, Oxford University Press
- Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe*, (2003): Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- Salasuo, Mikko*, (2006): Atomised generation [in Finnish with English summary], City of Helsinki Urban Facts, research series, Helsinki 2006/6
- Siurala, Lasse*: (2006): A European framework for youth policy, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- Williamson, Howard*: (2002) Supporting young people in Europe: principles, policy and practice. The Council of Europe international reviews of national youth policy 1997-2001 – a synthesis report. Strasbourg.

Aktivierung als neues Paradigma der Lebenslaufpolitik in Europa

Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik und ihre biographische Relevanz für junge Erwachsene

Andreas Walther



Andreas Walther

Zusammenfassung

Unter dem Stichwort „Jugend als Ressource“ hat europäische Jugendpolitik in den letzten Jahren die Entstandardisierung und Individualisierung der Übergänge Jugendlicher zum Erwachsensein zur Kenntnis genommen. Zwei zentrale jugendpolitische Prinzipien sind Partizipation und Aktivierung. Auf der Grundlage zweier europäisch-vergleichender empirischer Studien untersucht der Beitrag zum einen, wie das Verhältnis von Aktivierung und Partizipation in unterschiedlichen europäischen Kontexten interpretiert und konkret umgesetzt wird. Zum anderen wird anhand dreier deutscher Fallbeispiele illustriert, welche biographischen Konsequenzen unterschiedliche Interpretationen des Aktivierungsdiskurses für junge Frauen und Männer im Übergang haben können. In Bezug auf die Jugend- und Übergangsforschung unterstützt die international vergleichende Perspektive eine subjektorientierte Forschungsperspektive, indem sie institutionelle Maßstäbe des Gelingens oder Scheiterns von Übergängen relativiert. Für die Übergangspolitik lassen sich dagegen Faktoren benennen, die ein aktives Übergangshandeln der Subjekte ermöglichen.

Schlagnote: Aktivierung, Partizipation, Übergänge in Arbeit, Europa, Motivation.

Abstract

Activation – a new paradigm of life course politics in Europe

Variations of active labour market policies and their biographical relevance for young adults „Youth as a resource“ has become the guiding motto of European youth policy in addressing the de-standardisation and individualisation of young people’s transitions to adulthood.

Two key youth policy principles in this regard are participation and activation. The article draws on the findings of two European comparative studies. First, it aims at analysing how the relationship between participation and activation is interpreted and set into practice in different European contexts. Second, it investigates three German case studies with regard to the biographical consequences of different concepts of activation for young men and women in their transitions to work. The benefit of comparative analysis for youth and transition research lies in supporting a subject-oriented perspective while institutional assumptions of transition success or failure are qualified. In terms of transition policies, factors are identified which facilitate young people’s active coping with their transitions.

Keywords: activation, participation, transitions to work, Europe, motivation.

„Junge Menschen [stellen] eine wertvolle Ressource sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft [dar] und [tragen] zu Kreativität, Innovation und unternehmerischer Tätigkeit [bei], welche Europa benötigt.“
(Europäischer Rat 2006, S. 1)

Jugend als Ressource und nicht als Problem zu sehen, ist seit dem Weißbuch Jugend der *Europäischen Kommission* (2001) Mantra einer sich modern gebenden europäischen Jugendpolitik. Wird dem im ‚weichen‘ Bereich von Jugendpolitik durch einen Trend zur Partizipation Rechnung getragen, spricht man in den ‚harten‘ Politikbereichen Bildung und Beschäftigung dagegen zunehmend von Aktivierung (*Europäische Kommission* 2006). So fordert der 2005 zur Stützung der Ziele der sogenannten Lissabonner Strategie – Wachstum und Jobs – beschlossene Europäische Jugendpakt eine am Ziel der Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtete „auf dem Lebenszyklus basierenden Beschäftigungspolitik“ (*Europäische Kommission* 2005, S. 4). Bedeutet das Motto „Jugend als Ressource“ also eher eine subjektorientierten Perspektive von Jugendforschung und Jugendpolitik oder ein ‚Fördern und Fordern‘ individueller Selbstverantwortlichkeit für die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft, d.h. einen Zugriff auf das Humankapital durch die Subjekte hindurch (vgl. *Voß* 1998; *Lessenich* 2005)?

Europäischer
Jugendpakt
Jugend als
Ressource

Das Verhältnis zwischen Aktivierung und aktivem Subjekt-Sein im Wandel der biographischen Übergänge junger Erwachsener ist der Kern dieses Beitrags. Mit Bezug auf die Ergebnisse zweier europäischer Forschungsprojekte soll erstens untersucht werden, wie unterschiedliche Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik in Europa den Subjektstatus junger Frauen und Männer interpretieren. Zweitens wird gefragt, wie die Subjekte unterschiedliche Formen von Aktivierung im Kontext ihrer biographischen Übergänge erleben, als Erweiterung oder Einengung biographischer Handlungsfähigkeit. Das Ziel der Zusammenführung beider Perspektiven ist die genauere Unterscheidung von Ansätzen der Lebenslaufpolitik für junge Erwachsene im Kontext des ‚europäischen Sozialmodells‘ (*Europäischer Rat* 2006).

Subjektivität und Selbstverantwortlichkeit in Übergängen in die Arbeit

Entstandardisierung
der Übergänge

In ihrer Begründung des Jugendpakts verweist die Kommission unter anderem auf Forschungsbefunde zur zunehmenden Entstandardisierung der Übergänge junger Frauen und Männer in Arbeit und Erwachsenenleben. Dies meint nicht nur die Verlängerung von Übergängen auf Grund der Entkoppelung von Bildung und Beschäftigung, sondern auch, dass sich Lebensläufe zunehmend weniger über stabile, verlässliche Lebensphasen als über ungewisse Übergangssituationen konstituieren. Diese Übergänge, in denen sich junge Frauen und Männer wie ‚Yoyos‘ zwischen jugendlichen und erwachsenen Lebenslagen hin- und herbewegen, lassen sich charakterisieren durch

- Reversibilität: Übergangsschritte können oder müssen zurückgenommen werden;
- Fragmentierung: Teilübergänge folgen eigenen Logiken und Rhythmen und müssen individuell vereinbart werden;

- Ungewissheit: es besteht immer weniger Übereinstimmung zwischen Lebensplänen, Übergangentscheidungen und Lebensverläufen;
- Individualisierung: immer mehr Entscheidungen müssen alleine getroffen und verantwortet werden (*Stauber/Pohl/Walther 2007*).

Die Entstandardisierung und Individualisierung von Übergängen bedeutet jedoch keineswegs, dass herkömmliche Strukturen von Ungleichheit aufgehoben wären. Tatsächlich strukturieren soziale Herkunft, Bildung, Geschlecht, Ethnizität und Region nach wie vor den individuellen Zugang zu Ressourcen und Optionen im Übergang. Ungleiche Lebenschancen und Risiken sozialer Ausgrenzung werden jedoch meist individuell als ‚Benachteiligung‘ im Übergang zugeschrieben (*Mills/Blossfeld 2003; Schittenhelm 2005; Henderson u.a. 2006; Macmillan 2006; Furlong/Cartmel 2007*).

Übergänge sind Lebenslagen biographischer Offenheit, deren Bewältigung auf der Seite der Individuen zum einen Biographizität (*Alheit/Dausien 2000*) voraussetzt, d.h. die ständige Reflexion der eigenen Bildungsbiographie in Bezug auf externe Anforderungen und eigene Bedürfnisse und Interessen; zum anderen die Motivation, unabhängig von institutionellen StichwortgeberInnen, biographische Übergänge aktiv zu bewältigen und zu gestalten.

Übergänge sind Lebenslagen biographischer Offenheit

Psychologische Modelle erklären Motivation als Resultat des Zusammenspiels subjektiver Handlungsanreize und des subjektiven Gefühls von Handlungskontrolle und Selbstwirksamkeit. Motivation ist intrinsisch, wenn sie sich auf die Handlung selbst oder wenigstens auf selbst gewählte Ziele bezieht, und deshalb nachhaltiger als extrinsische Motivation, die sich eher auf die Konsequenzen von außen auferlegter Ziele bezieht (*Bandura 1997*). Motivation ist keineswegs nur eine persönliche Disposition. Vielmehr entsteht eine individuelle ‚Motivationskarriere‘ aus konkreten Erfahrungen von Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Kontext, d.h. Erfahrungen des Zugangs zu subjektiv bedeutsamen Handlungszielen und zu den dafür notwendigen Ressourcen. Sie ist als Spiegelbild erfahrener sozialer Ungleichheit und Integrations- oder Ausgrenzungserfahrungen mit dem Prozess biographischer Konstruktion verknüpft und verändert sich je nach subjektiver Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung im Lebenslauf (*Walther/du Bois-Reymond/Biggart 2006; vgl. Bloomer/Hodkinson 2000; Gecas 2003*). Motivation ist somit ein Zugang zum Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln und ein Indikator für soziale Integration in entstandardisierten Übergängen (*Stauber/Pohl/Walther 2007*).

Motivation ist somit ein Zugang zum Wechselverhältnis zwischen Struktur und Handeln

Dies wird von institutionellen Akteuren des Übergangssystems häufig übersehen, fehlende Motivation benachteiligter Jugendlicher deshalb als individuelles Defizit zugeschrieben – sei es als überzogene materielle Ansprüche an Arbeit, sei es als Passivität bei der Arbeitssuche, ohne dabei Anforderungen und Bewältigungsleistungen in anderen Lebens- und Übergangsbereichen zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund stellt der neue Trend hin zu aktivierender Arbeitsmarktpolitik ein extrinsisches Motivationsmodell dar, das Arbeitslosigkeit mit zusätzlichen negativen Anreizen verknüpft, um so die aktive Kooperation der Individuen mit den arbeitsmarktpolitischen Akteuren durchzusetzen bzw. zu erzwingen.

Motivation durch Aktivierung? Varianten im europäischen Vergleich

Mit Aktivierung sollen im Folgenden politische Maßnahmen beschrieben werden, die das Ziel verfolgen, Individuen zu mehr Verantwortung für ihre eigenen Lebensläufe, und damit für den Prozess sozialer Integration insgesamt, zu motivieren. Dieser Trend resultiert zum einen daraus, dass angesichts entstandardisierter Übergänge der Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf weniger vorhersehbar ist, Karrieren weniger planbar sind und herkömmliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen schlechter greifen. Zum anderen bleiben nationalstaatlichen Institutionen zunehmend nur noch die Individuen als verlässliche AdressatInnen, da sich im Zuge der Globalisierung Unternehmen immer weniger in die soziale Verantwortung nehmen lassen und Kosten für Langzeitarbeitslose gegenüber den SteuerzahlerInnen der – ebenfalls zunehmend verunsicherten – Mittelschicht immer schwerer zu legitimieren sind (Walther 2003).

Aktivierung in einem weiten Sinn umfasst dabei alle neuen Konfigurationen der Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Jugendhilfe- und Sozialpolitik, in denen individuelle Rechte stärker an vordefinierte Pflichten geknüpft werden (Dahme/Wohlfahrt 2002; van Berkel/Hornemann Møller 2002). Im engeren Sinne bezeichnet Aktivierung arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verstärkung der individuellen Arbeitssuche (Lødemel/Trickey 2001; Harsløf 2005). Diese stützen sich auf der einen Seite auf individuelle Handlungspläne (oder ‚Eingliederungsvereinbarungen‘), in denen mittels Fallmanagement und ‚Profiling‘ individuell ‚maßgeschneiderte‘ Integrationsschritte ermittelt und vertraglich fixiert werden. Auf der anderen Seite wird die Mitarbeit der AdressatInnen an diesen Handlungsplänen bzw. die Bereitschaft jede Form von Arbeit aufzunehmen durch Anreize gesteuert: positive Anreize wie etwa Maßnahmevergütungen, die über dem Sozialleistungsniveau liegen, häufiger jedoch negative Anreize wie das generelle Absenken von Sozialleistungen und Sanktionen im Fall mangelnder Kooperation.

Der folgende Vergleich aktivierender Maßnahmen in Europa basiert auf den Ergebnissen einer ‚Thematischen Studie zu Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche‘, die 2005 für die Generaldirektion Beschäftigung und Soziale Angelegenheiten der Europäischen Kommission im Rahmen ihrer Strategie zur sozialen Eingliederung durchgeführt wurde. Auf der Basis nationaler und harmonisierter europäischer Daten sowie von Maßnahme- und Programmbeschreibungen wurden Konstellationen von Benachteiligung und Übergangsproblemen sowie Erfolgsfaktoren von arbeitsmarktpolitischen und Integrationsmaßnahmen untersucht. Beteiligt waren 13 europäische Länder (Bulgarien, Dänemark, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich; dieser Beitrag bezieht zusätzlich auch Deutschland mit ein). Ein Schwerpunkt lag auf dem Vergleich unterschiedlicher Modelle von Aktivierung. Anhand von vier Dimensionen – Leistungsansprüche, individuelle Handlungspläne, verfügbare Optionen, Ausmaß von Langzeitarbeitslosigkeit – ließen sich dabei vier Typen unterscheiden (zum Folgenden siehe Tabelle 1 sowie Walther/Pohl 2005; Pohl/Walther 2006; vgl. Harsløf 2005):

Im engeren Sinne bezeichnet Aktivierung arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verstärkung der individuellen Arbeitssuche.

Tabelle 1: Formen aktivierender Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in Europa

Typen von Aktivierung	Länder	Ansprüche auf Sozialleistungen	Funktion von Individuellen Handlungsplänen	Optionen	Langzeitarbeitslosigkeit
Aktivierung als unterstützte Lebensplanung	DK, FI (teilweise SLO)	Individuell und universell	Ganzheitliche kontinuierliche Lebensplanung	Wahlmöglichkeiten	Niedrig (außer SLO)
Aktivierung als ‚Workfare‘	UK	Universell, aber niedrig, hoher Druck, kurze Bezugsdauer	Kontrolle und Rekrutierung für Maßnahmen	Begrenzt	Niedrig (aber prekäre Jobs)
Aktivierung als Rekrutierung	AT, D, ES, PL, PT, SLO, SK	Begrenzt (je nach Alter, Erwerbsstatus und Familie)	Profiling und Rekrutierung für Maßnahmen	Begrenzt	Mittel bis hoch
Aktivierung ohne strukturelle Basis	BG, GR, IT, ROM	De facto keine Ansprüche	Geringer Deckungsgrad	De facto keine institutionellen Angebote	Hoch

- *Aktivierung als unterstützte Lebensplanung* bezeichnet Ansätze, die auf umfangreichen finanziellen Sicherungsleistungen und ganzheitlicher Beratung basieren. Sie beschränken sich nicht auf arbeitslose Jugendliche, sondern auf die generell gestiegenen Anforderungen von Übergängen in Arbeit und Erwachsenenleben. Junge Frauen und Männer genießen ab 18 den vollen Bürgerstatus und sind deshalb individuell, unabhängig von den Eltern, sozialleistungsberechtigt. In allen Maßnahmen einschließlich regulärer (Aus)Bildung besteht Anspruch auf Vergütungen, die über dem Sozialhilfesatz liegen, und damit einen, zuerst einmal extrinsischen, Anlass sich auf die Institutionen einzulassen. Deren Anliegen ist jedoch die Entwicklung intrinsischer Motivation. Individuelle Handlungspläne verstehen sich als Anstoß zur Lebensplanung und sind deshalb häufig nicht in der Arbeitsverwaltung angesiedelt. Sie bieten Zugang zu einer breiten Palette an Wahlmöglichkeiten, unter denen Bildung eine höhere Priorität genießt als der direkte Einstieg ins Erwerbsleben; Bildung verstanden als Persönlichkeitsentwicklung, erst in zweiter Linie als Arbeitsmarktqualifikation. Wo Maßnahmen nicht ins Regelsystem integriert sind, eröffnen sie die Möglichkeit selbstbestimmten Ausprobierens. Dieser Aktivierungstyp findet sich in den skandinavischen Ländern sowie in Ansätzen in Slowenien. Ein gutes Beispiel ist die Kommunalisierung des dänischen Beratungssystems für SchülerInnen und SchulabgängerInnen. Ab dem Ende der Pflichtschule haben Jugendliche mindestens zwei Jahre Anspruch auf individuelle, vertrauliche und an ihren eigenen Beratungswünschen und Lebensentwürfen orientierte Beratung. Diese ist eingebettet in ein lokales Netzwerk (Betriebe, Berufsschulen, Bildungsmaßnahmen, Jugendarbeit), das flexibel und angepasst an den individuellen Bedarf aktiviert werden kann. Eine solches biographisches Aktivierungsmodell setzt allerdings den Kontext eines inklusiven Bildungssystems, eines – auch aufgrund des breiten öffentlichen Sektors – entspannten Arbeitsmarktes sowie soziale Bürgerrechte junger Frauen und Männer voraus.

Aktivierung als unterstützte Lebensplanung

- Aktivierung als ‚Workfare‘ – *Aktivierung als ‚Workfare‘* konzentriert sich eher auf die Arbeits- und Bildungsbereitschaft der Individuen. Deren Fehlen wird einer in der ‚Unterschicht‘ entwickelten – und von einer Generation an die nächste weitergegebenen – ‚Kultur der Abhängigkeit‘ zugeschrieben. Zwar haben alle Arbeitssuchenden ab 18 individuellen Anspruch auf Sozialleistungen. Deren Niveau ist jedoch niedrig und die Kontrolle und der Druck auf die BezieherInnen aus dem Leistungsbezug in Arbeit oder Bildung zu wechseln ist hoch. Individuelle Handlungspläne dienen vor allem der Kontrolle der Arbeitssuche sowie der Zuweisung zu Qualifizierungsmaßnahmen. Beispiel ist das britische Programm ‚New Deal for Young People‘. Arbeitssuchende werden einem ‚personal advisor‘ zugewiesen und müssen im Anschluss an eine dreimonatige Gateway-Phase eine von vier Optionen wählen, die generell höher als der Sozialhilfesatz vergütet sind: (subventionierte) Arbeit, (Aus)Bildung, freiwillige soziale Tätigkeit oder Umweltschutz. Es besteht allerdings keine Garantie, dass alle Optionen vor Ort verfügbar sind. Wird keine Option gewählt, wird die Sozialhilfe gekürzt oder ausgesetzt. Zu berücksichtigen ist der Kontext eines deregulierten Arbeitsmarktes mit vielfältigen, allerdings häufig prekären, Beschäftigungsmöglichkeiten im Dienstleistungsbereich sowie eines flexiblen Bildungswesens, in dem im Prinzip alle SchulabgängerInnen ihre Bildungskarrieren über die Pflichtschulzeit hinaus fortsetzen können.
- Aktivierung als Rekrutierung – *Aktivierung als Rekrutierung* zielt vor allem auf eine bessere Passung zwischen Arbeitssuchenden, Arbeitsangeboten sowie Maßnahmen und überwiegt in den west- und mitteleuropäischen Ländern sowie bedingt auch Portugal und Spanien. Im Zentrum steht die Eignungsfeststellung („Profiling“) der Arbeitssuchenden und ihre Rekrutierung für Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen. Aufgrund der klaren Trennung zwischen Sozialversicherung und Sozialhilfe jedoch nicht alle Arbeitssuchenden auch Anspruch auf Sozialleistungen, so dass die Arbeitsverwaltung, in deren Kompetenzbereich das Erstellen individueller Handlungspläne fällt, nur einen Teil der Arbeitssuchenden erreicht. Dies betrifft in vielen Fällen auch Jugendliche (in Deutschland diejenigen, die noch keine 12 Monate arbeitslos sind), für die einziges Druckmittel die Drohung des Ausschlusses von weiteren – nicht-monetären – Hilfen ist. Außerdem ist die Auswahl an Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen begrenzt. In Ländern mit betrieblicher Berufsausbildung wie Deutschland und Österreich sind dies häufig berufsvorbereitende Maßnahmen, in denen die TeilnehmerInnen nicht immer auch Anspruch auf eine Vergütung haben. Häufig sind es reine Warteschleifen, die sich nicht auf eine zukünftige Ausbildung anrechnen lassen. Für eine umfassende Aktivierungspolitik fehlen also grundlegende Bedingungen: ein universeller Sozialhilfeanspruch, ein dynamischer Arbeitsmarkt (Ausnahme Österreich) und ein inklusives Bildungssystem mit vielfältigen Ein- und Umstiegsmöglichkeiten.
- keine strukturelle Basis für Aktivierung – In einigen Ländern (Bulgarien, Griechenland, Italien, Rumänien) besteht auf Grund eines grundsätzlichen strukturellen Defizits im Übergangssystem keine *strukturelle Basis für Aktivierung*. Weder haben junge Frauen und Männer einen eigenständigen Anspruch auf Sozialleistungen, noch besteht ein flächendeckendes Angebot der Berufsberatung und Arbeitsverwaltung. Unter den bestehenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen überwiegen

strukturbezogene Maßnahmen zur Kompensation der Nachteile junger Arbeitssuchender wie z.B. Lohnkostenzuschüsse für die Einstellung junger Arbeitsloser und die Unterstützung junger Selbstständiger (v.a. Griechenland und Italien). Teilweise wird das Strukturdefizit jedoch auch durch Arbeitsmarktderegulierung verstärkt, ohne dass die damit verbundenen Risiken von sozialen Sicherungsmechanismen abgedeckt würden.

Der Vergleich wirft drei wesentliche Fragen auf: erstens, sind unterschiedliche Ansätze auch unterschiedlich erfolgreich; zweitens, wie wird Erfolg jeweils definiert; und drittens, wie lassen sich Unterschiede erklären?

1) In Bezug auf systemimmanente arbeitsmarktpolitische Kriterien, d.h. ihrer Auswirkung auf Arbeitslosigkeit und Beschäftigung, ist das Bild uneinheitlich. Dies hat jedoch vor allem damit zu tun, dass aktive Arbeitsmarktpolitik nur bedingt eine Auswirkung auf Arbeitslosigkeit selbst hat (vgl. *Kluve u.a.* 2005). Klarer ist der Effekt bei der Dauer der Arbeitslosigkeit. So ist in Dänemark, Finnland und dem Vereinigten Königreich Langzeitarbeitslosigkeit unter Jugendlichen deutlich niedriger als in den anderen Ländern, weil alle arbeitslosen Jugendlichen von aktivierenden Maßnahmen erreicht werden. Allerdings ist als nicht-intendierter Effekt des erhöhten Drucks auf die Arbeitssuchenden besonders im Vereinigten Königreich auch die Zahl der sogenannten ‚nicht aktiven‘ oder ‚Status Zer0‘-Jugendlichen gestiegen, die weder in Arbeit oder Ausbildung noch arbeitslos gemeldet sind. Die Beendigung des Status ‚Arbeitslosigkeit‘ durch Aktivierung bedeutet also nicht automatisch auch soziale Integration.

Wirkungen

2) Deshalb stellt sich die Frage, ob als ‚Erfolg‘ von Aktivierung nur die Vermittlung in Erwerbsarbeit gilt. Dies lässt sich mit Blick auf die angebotenen Optionen beantworten. Wahlmöglichkeiten und vertrauensbasierte Beratung stehen für den Vorrang intrinsischer Motivation und das Wissen, dass diese an (strukturelle) Voraussetzungen und die Vereinbarkeit unterschiedlicher Bewältigungsleistungen geknüpft ist. Die enge Verknüpfung von Optionen und Sanktionen bzw. die Begrenzung biographischer Optionen steht dagegen für ein extrinsisches Motivationsmodell, in dem Motivation nicht als Indikator für soziale Integration, Wahlmöglichkeiten nicht als individuelles Recht und Nachhaltigkeit nicht als von den Institutionen zu verantwortendes Ziel gesehen werden. Fehlende Motivation wird vielmehr den Individuen als persönliches Defizit zugeschrieben und mit dem Wegfall von Leistungsansprüchen sanktioniert. Nur in Bezug auf den unterstützenden Aktivierungstypus kann man also zumindest von einer Überschneidung von Aktivierung und Partizipation im Sinne einer Ermöglichung aktiver Teilhabe sprechen (vgl. *Walther* 2003; *Ullrich* 2004; *Harsløf* 2005).

Definition von Erfolg

3) Schließlich die Frage nach der Erklärung der Unterschiede: Politische Maßnahmen müssen, selbst wenn sie einer gemeinsamen politischen Agenda entspringen, in (unterschiedliche) bestehende institutionelle, sozioökonomische und kulturelle Kontexte implementiert werden. Diese Konstellationen lassen sich mit *Esping-Andersen* (1990) oder *Lessenich* (1995) als ‚Regimes‘ bezeichnen und sind das Resultat historischer Entwicklungspfade – in diesem Fall der gesellschaftlichen Regulierung von Übergängen in Arbeit und Erwachsenenstatus (*Walther* 2006). Pfadabhängigkeit bedeutet, dass sie – sowohl über herrschende kulturelle

Erklärung der Unterschiede

Normalitätsannahmen als auch über wechselseitige strukturelle Verknüpfungen – den Spielraum für neue ‚denkbare‘ Strukturen einschränken. Am Beispiel von Aktivierung lässt sich nun beides zeigen. Einerseits erhöht Globalisierung den Reformdruck auf die Nationalstaaten, andererseits spiegeln die unterschiedlichen Formen von Aktivierung den jeweiligen Regimekontext: Aktivierung in den skandinavischen Ländern verzichtet nicht auf umfassende Sicherung und Wahlmöglichkeiten; der Workfare-Ansatz im Vereinigten Königreich verweist auf den traditionellen Vorrang individueller Versorgung über den Markt, setzt dies aber durch immer massivere staatliche Eingriffe und Kontrolle durch; für die übrigen Länder stellt Aktivierung eine Abkehr von bisherigen Ansätzen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik dar, wie etwa die Hartz-Gesetze in Deutschland, die nicht nur die Grenze zwischen Sozialversicherung und Sozialhilfe aufweichen, sondern auch das Normalarbeitsverhältnis beruflich verfasster, qualifizierter und sozialversicherungspflichtiger Erwerbsarbeit (Walther 2003; Lessenich 2005). Aktivierung bedeutet also durchaus verschiedene Maßnahmen mit unterschiedlichen Konsequenzen für junge Frauen und Männer. Im Folgenden soll diese Differenzierung nun aus der Perspektive der Subjekte nachvollzogen werden.

Aktivierung bedeutet also durchaus verschiedene Maßnahmen mit unterschiedlichen Konsequenzen für junge Frauen und Männer.

Motivation im Übergang? Die biographische Perspektive

Will man genauer untersuchen, ob und welche Formen von Aktivierung Motivation und Subjekt-Sein fördern, setzt dies voraus, auch die biographischen Erfahrungen und Perspektiven junger Frauen und Männer in aktivierenden Maßnahmen einzubeziehen. Das europäische Forschungsprojekt „Youth Policy and Participation“ (YOYO) verfolgte die Frage, inwieweit Jugendliche und junge Erwachsene Motivation im Übergang entwickeln, wenn ihnen Spielräume für Partizipation im Sinne aktiven Einflusses auf Lernziele, -inhalte und -formen in den Maßnahmen zugestanden werden. Das Projekt mit Partnern aus neun Ländern (Dänemark, Deutschland, Irland, Italien, Niederlande, Portugal, Rumänien, Spanien und dem Vereinigten Königreich) wurde zwischen 2001 und 2004 von der Europäischen Kommission im Rahmen des 5. Forschungsrahmenprogramms gefördert. Insgesamt wurden 28 Fallstudien mit Projekten durchgeführt, die benachteiligten jungen Frauen und Männern im Übergang Partizipationsmöglichkeiten anboten. Allerdings – und dies war ein Ergebnis dieser Studie – war dies in den meisten Übergangssystemen die Ausnahme, weshalb das Sample letztlich unterschiedlichste Projekte von Jugendarbeit bis Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Beschäftigungsförderung umfasste. Im Kontext dieser Fallstudien wurden mit 286 jungen Frauen und Männern vor dem Eintritt in das Projekt sowie 12 bis 18 Monate später Interviews zu ihren Übergangserfahrungen geführt, so dass individuelle Motivations- und Übergangsverläufe rekonstruiert werden konnten. Drei dieser Verläufe sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Sie entstammen unterschiedlichen Projekt- und Aktivierungstypen. Um ihre jeweiligen biographischen Potenziale und Effekte vergleichen zu können, entstammen sie alle dem deutschen Sample und damit einem vergleichbaren institutionellen Übergangskontext (siehe Walther/du Bois-Reymond/Biggart 2006; Stauber/Pohl/Walther 2007):

Youth Policy and Participation

Drei Verläufe

Robert, 28, lebt in einer sächsischen Region mit hoher Arbeitslosigkeit und blickt auf eine frustrierende Ausbildungs- und (Nicht-)Erwerbsbiographie zurück. Seine erste Lehre zum Maschinenbauer musste er aus gesundheitlichen Gründen nach zwei Jahren abbrechen. Acht Monaten Arbeitslosigkeit folgt eine dreijährige Ausbildung zum Bierbrauer. In diesem Beruf findet er aufgrund ungenügender praktischer Erfahrung keine Arbeit. Die nächsten 12 Monate ist er für Zeitarbeitsfirmen tätig. Auch nach einer zweijährigen Umschulung zum technischen Zeichner findet er keine Arbeit. In seiner Freizeit eignet er sich Computer-Kenntnisse an, die er für gelegentliche Aufträge nutzt. Formal ist er ein weiteres Jahr arbeitslos, bevor er vom Arbeitsamt die Aufforderung bekommt, sich für ein Beschäftigungsprojekt zu bewerben, in dem es inhaltlich um die Aufarbeitung und Dokumentation jüdischer Geschichte in der Region geht. Langzeitarbeitslose junge Erwachsene, viele mit abgeschlossener Ausbildung, werden für drei Jahre angestellt und sollen außerdem PC-Kenntnisse erwerben, allerdings ohne (ursprünglich angestrebtes) IHK-Zertifikat. Die Zuweisung über die Arbeitsverwaltung ist alternativlos bzw. von Sanktionsandrohungen begleitet. Von vornherein hegt er deshalb ...

„(...) keine Erwartungen, dass ich mir gesagt hätte: ‚Oh ja, danach findest Du bestimmt Arbeit.‘ Nö, nichts.“

Aus seiner Unzufriedenheit macht er im Verlauf des Projekts kein Hehl.

„Eine Weiterbildung verstehe ich so, dass ich Neues lerne, viel Neues. Und das passiert hier nicht.“

Perspektiven zum Lernen und für die berufliche Weiterentwicklung kann er für sich nicht erkennen. Auch wenn er die Praktika in der Medienstelle der lokalen Universität und in einer kleinen Computerfirma schätzt, ist es primär ein befristetes Arbeitsverhältnis, dessen Inhalte in keinem Zusammenhang zu seinen beruflichen Vorstellungen stehen:

„Also beim Webdesign ist es scheißegal, ob man Hebräisch kann oder nicht (...) Bei einer Bewerbung wird es mir wahrscheinlich überhaupt nichts bringen. Es ist nur ein Punkt, um den Lebenslauf zu füllen, aber es wird nicht so sein, dass jemand sagt: ‚Ach, Du warst dort. Dich nehm’ ich.‘ Wir haben nichts von hier, kein Zertifikat, gar nichts, (...) praktisch nur, dass wir hier gearbeitet haben.“

Angesichts der begrenzten Laufzeit des Projekts und der regionalen Arbeitsmarktsituation sorgt er sich um seine Zukunft und fürchtet, dass er mit der erneuten Arbeitslosigkeit nicht umgehen können werde. Zudem verwehrt er sich dagegen, Ziel eines Anti-Rassismus-Programms zu sein und damit als potenzieller Neo-Nazi dargestellt zu werden.

„Grad in der Anfangszeit gab es deswegen viel Ärger (...) weil gedacht wurde, wir werden hier als Rechte dargestellt, die jetzt wieder auf ’nen guten Weg gebracht werden müssen.“

Dieses Beispiel zeigt eine Konstellation von Anpassungsbereitschaft und Demotivierung. Die bürokratische Zuweisung in die Maßnahme und das Überstülpen normativer Ziele, die Robert als zusätzliche Defizitzuschreibung erlebt, verbauen ihm eine unvoreingenommene Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Projektes (*Kehler 2007*).

Aylin, 22, kommt aus einer süddeutschen Großstadt. Nachdem sie in der Realschule nicht zurechtkommt, wechselt sie auf die Hauptschule, wo ihre Motivationsprobleme jedoch zunehmen und sie die Schule zwei Monate vor der Abschlussprüfung abbricht. Ohne Abschluss muss sie ins Berufsvorbereitungsjahr und, weil sie danach immer noch keine Ausbildung findet, in einen weiteren Berufsvorbereitungskurs. Endlich erhält sie die Chance auf eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau, die sie jedoch nach eineinhalb Jahren abbricht. Glücklicherweise kann sie die Ausbildung in einer überbetrieblichen Ausbildungsstelle fortsetzen und abschließen. Da ihr die Arbeit im Einzelhandel aber nicht gefällt, beginnt sie gleich im Anschluss eine zweite Ausbildung als Kauffrau im Kraftfahrzeughandel, die sie als ihren Traumberuf bezeichnet. Ihre Probleme schreibt sie sich im Rückblick selbst zu:

„Ich hab viel Mist gebaut (...) hey, den Kopf, den ich jetzt hab', hätt' ich den bloß damals gehabt (...) meine ganze Vergangenheit hätt' ich verändert; sei's privat, sei's beruflich, alles. Wenn ich damals nicht so dumm gewesen wäre, die Schule abzubrechen, sitzen zu bleiben, wenn ich mich damals schon angestrengt hätte, wäre ich jetzt schon längst fertig mit der Ausbildung.“

Diese persönliche Veränderung erklärt sie mit Verweis auf die Unterstützung, die sie erhalten hat. Zum einen haben ihr in der überbetrieblichen Ausbildung nette Anleiterinnen das Durchziehen der „2. Wahl“-Ausbildung erträglich gemacht. Zum anderen bietet die mobile Jugendarbeit im Stadtteil Hilfe im Übergang, die in ein informelles Freizeitangebot eingebettet ist

„Du kannst hierher kommen und in den Club gehen und so weiter, bloß wenn du einen Platz brauchst zum Hingehen, wenn's dir langweilig wird.“,

und von der zentralen Ressource Vertrauen und Kontinuität geprägt ist:

„Wenn ich jemanden zum Reden brauche, hab' ich immer die beiden süßen Mädels hier (...) Ich empfind's schon nervig, dass jeder zu mir gesagt hat, los, bewerb dich, mach dies, mach das (...) Aber die hat sich diese Zeit genommen (...) Weil wenn man sich um 'ne Person nicht kümmert, dann denkt diese Person doch automatisch, hey, das juckt doch keinen, ob ich etwas hab oder nicht hab. Weil so dachte ich damals. Und dann, kam halt die Wende, ne. In dem du gesehn' hast, hey, es juckt doch jemanden. Es gibt Leute, die sich drum kümmern, dass du etwas hast.“

Scheinbar erfolgreiche Anpassungsleistungen – ein Kompromiss in Sachen Berufswahl – erfordern häufig einen hohen Preis wie etwa Motivationsverlust, der die Nachhaltigkeit von Integrationsprozessen gefährden kann. Das Beispiel zeigt aber auch, dass junge Frauen und Männer an sozialen Orten, an denen sie Vertrauen entwickeln, es durchaus akzeptieren in Sachen Ausbildungssuche in die Verantwortung genommen und unter Druck gesetzt zu werden (Pohl/Stauber 2007).

Jelena, 21, ebenfalls aus einer süddeutschen Großstadt, kommt aus einer gut integrierten kroatischen Familie. Nach der Hauptschule weiß sie nicht, wie weiter und jobbt eine Weile herum.

„Man kriegt schon Druck: Ausbildung, Ausbildung, ohne Ausbildung wirst du's nicht schaffen ... Viele fangen nur aus Angst irgendeine Ausbildung an ... Das irgendwie über einen anderen Weg zu versuchen, war nicht drin.“

Durch Zufall stößt sie auf ein Projekt, das jungen Migrantinnen eine Ausbildung zur Damenschneiderei ermöglicht. Das Besondere ist, dass die handwerkliche

Ausbildung um die Entwicklung und Präsentation einer eigenen Kollektion erweitert ist (das Projekt legt auch Wert auf den Beisatz ‚Atelier‘ im Namen), dass die Mitarbeiterinnen ganzheitliche Unterstützung von Berufsschul-, Familien-, Aufenthalts- bis hin zu Partnerschaftsangelegenheiten bieten, die jungen Frauen dabei jedoch weitreichende Mitbestimmungsrechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten genießen – sowohl bei der Aufnahme neuer Teilnehmerinnen als auch bei der Einstellung neuer Mitarbeiterinnen. Bereits die ersten Berührungen mit dem Projekt beschreibt Jelena als Gegenerfahrung:

„Das erste Mal, wo ich hergekommen bin (...), ich war so krass aufgeregt ey, (...) weil das auch das erste Mal war, dass ich so mich (...) ernsthaft irgendwo beworben hab, wo ich auch wirklich denk, so, das will ich (...) ich war hier, die haben mich voll toll aufgenommen, ich hab die eine Woche Praktikum gemacht (...) wo, ich dann 'ne Tasche genäht hab. Mussten glaub ich alle. Ja, (...) und die hab ich so toll gemacht, und ich war so fasziniert von dieser Tasche und von mir selber, und (...) ja, das Kreativsein halt. Und dieses Ganze hier, dass es nicht so hart ist, sondern eher so mir den Eindruck gemacht hat, dass man reden kann, dass man offen sein kann.“

Dieses Zitat zeigt, dass die jungen Frauen nicht nur in ihren Defiziten gesehen werden, die in Richtung auf die Bewältigung normalbiographischer Anforderungen und Rollenmuster kompensiert werden müssen. Die Betonung der kreativen Aspekte genauso wie der Atmosphäre von Offenheit und Geborgenheit zeigt, dass sie sich mit ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen als Subjekte anerkannt fühlen. Im zweiten Interview erzählt sie von Drogenproblemen während des Projekts und davon, wie Mitarbeiterinnen und Teilnehmerinnen sie nicht fallen lassen, sondern zu ihr stehen. Dazu trägt auch die Erfahrung von Partizipation bei:

„Ich find's wichtig, dass wir mitentscheiden dürfen (...) das find ich was Wertvolles, weil es nicht überall so ist, dass die es einfach als wichtig empfinden, was ich denke, oder wie ich über etwas denke. (...) Also, das braucht man immer wieder, das Gefühl, dass man einfach geschätzt wird von jemandem.“

Das Beispiel zeigt die Komplexität und Ganzheitlichkeit eines partizipatorischen Anerkennungsverhältnisses, das den jungen Frauen biographische Handlungsfähigkeit vermittelt und das sowohl die formale Berufsbildungsseite, auf deren Basis sie ihr Leben weiterentwickeln können, als auch die informelle und non-formale Ebene biographischen Lernens umfasst. Jelenas Motivation ist letztlich Zeichen von Empowerment und sozialer Integration. Sie hat für sich biographische sinnvolle Lebensperspektiven im Kontext gesellschaftlich anerkannter Lebenslauf- und Berufsoptionen gefunden (*Pohl/Stauber 2007*).

Obwohl alle drei Fallbeispiele die Besonderheit des deutschen Übergangssystems reflektieren, das ein selektives Schulsystem an ein rigides Berufs(bildungs)system koppelt, lassen sie sich auch unterschiedlichen Verständnissen von Aktivierung und Partizipation zuordnen, die sich in den Motivationsverläufen der Subjekte spiegeln. Das erste Beispiel verweist auf Aktivierung, die – im Sinne des Rekrutierungsmodells von Aktivierung – junge Erwachsene unter Druck setzt, an Maßnahmen teilzunehmen, obwohl sie ihnen auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt auch nicht ansatzweise realistische berufsbiographische Zukunftsperspektive eröffnen kann. Das zweite Beispiel, die mobile Jugendarbeit, lässt sich nicht nur wegen des Prinzips der Freiwilligkeit, sondern auch aufgrund der persönlichen Anerkennung

die Besonderheit des deutschen Übergangssystems: ein selektives Schulsystem gekoppelt an ein rigides Berufs(bildungs)system

als partizipatorisch bezeichnen. Allerdings ist Jugendarbeit im deutschen Übergangssystem als Akteurin selbst nicht anerkannt, weshalb ihr auch keine Mittel systematischer Unterstützung zur Verfügung stehen. Sie hat keinen Einfluss darauf, inwieweit Jugendliche dieses pädagogische Fördern und Fordern (Braun 2001) kontinuierlicher Ermutigung und Begleitung und die Unterstützung bei der Erweiterung und Aufrechterhaltung ihrer biographischen Netzwerke für ihre Übergänge nutzen und umsetzen können (Stauber/Pohl/Walther 2007). Das letzte Beispiel kommt dem Typ Aktivierung als Unterstützung der Lebensplanung sehr nahe, da es sowohl ‚weiche‘ (Motivation, Biographizität, Solidarität) als auch ‚harte‘ (Ausbildungsvergütung, Abschluss) Ressourcen vermittelt. Als wesentliche Elemente eines solchen partizipatorischen Ansatzes von Übergangshilfen ergab die Analyse der Fallstudien des YOYO-Projektes folgende:

- Wahlmöglichkeiten, die die Identifikation mit biographischen Zielen ermöglichen;
- Spielräume zum (biographischen) Ausprobieren und zur Übernahme von Verantwortung für selbstgewählte Projekte und Lebensentwürfe, ohne dafür erst formale (Bildungs-)Voraussetzungen erfüllen bzw. Defizite kompensieren zu müssen;
- Offene Beratungs- und Orientierungsprozesse, in denen Raum ist für die Entwicklung subjektiv bedeutungsvoller biographischer Ziele anstatt allein auf ‚machbare‘, am Arbeitsmarkt verfügbare, Optionen hinzusteuern;
- Vertrauensvorschuss und Beweise der Vertrauenswürdigkeit gegenüber Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Zeichen der Anerkennung und als Voraussetzung für kontinuierliche Übergangsbegleitung; gleichzeitig aber auch
- Raum für das Austragen von Konflikten zwischen jungen Frauen und Männern und (erwachsenen) InstitutionenvertreterInnen und Professionellen; das heißt letztlich
- Verhandlungsmacht für Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang, die auch eine materielle Grundsicherung einschließt, deren Bedingungen nicht einseitig vorgegeben sind, sondern ausgehandelt werden (Walther/du Bois-Reymond/Biggart 2006).

Schlussfolgerungen

sogenannte benachteiligte junge Frauen und Männer entwickeln am ehesten dort Motivation, wo sie als Subjekte bzw. BürgerInnen mit legitimen Ansprüchen behandelt werden

Sowohl der Vergleich von Aktivierungsprogrammen in Europa als auch der exemplarische Verweis auf unterschiedliche individuelle Motivations- und Übergangsverläufe legt den Schluss nahe, dass sogenannte benachteiligte junge Frauen und Männer am ehesten dort Motivation entwickeln, wo sie als Subjekte bzw. BürgerInnen mit legitimen Ansprüchen behandelt werden – und nicht als TrägerInnen von Defiziten, aufgrund derer ihre Teilhaberechte teilweise ausgesetzt werden. Dazu bedarf es jedoch einer Koppelung ‚harter‘ und ‚weicher‘ Ressourcen. Diese entwickeln sich nur im dialektischen Verhältnis: um strukturelle Handlungsmöglichkeiten zu nutzen, bedarf es individueller Handlungskompetenzen – individuelle Handlungskompetenz setzt strukturelle Handlungs-

möglichkeiten voraus (vgl. *Ullrich* 2004). Ein partizipatorisches Verständnis von Aktivierung erfordert also eine Integration unterschiedlicher Politiken, so dass ‚harte‘ und ‚weiche‘ Ressourcen verknüpft werden können. Teilweise ist dies in den skandinavischen Ländern umgesetzt, wo Jugend nicht nur als Ressource für die Gesellschaft gilt – und damit instrumentalisiert wird –, sondern auch als Ressource für sich selbst und wo (strukturelle) Voraussetzungen von Motivation berücksichtigt werden. Auch wenn der Europäische Jugendpakt zumindest von seiner formulierten Zielsetzung durchaus einen politischen Rahmen für eine solche integrierte Übergangspolitik (*López Blasco/McNeish/Walther* 2003) bietet, so erscheinen ihre Umsetzungschancen auf europäischer Ebene auf Grund des Machtungleichgewichtes zwischen weichen (Jugend) und harten Politikfeldern (Arbeitsmarkt, Bildung) eher gering.

Die Perspektive von Aktivierung als Partizipation hat auch Implikationen für die Übergangsforschung, die bislang zu weiten Teilen die institutionelle Verengung auf den Übergang Schule-Beruf und dessen Bewältigung reproduziert. Die Analyse von Entscheidungsprozessen junger Frauen und Männer und ihre Relevanz für soziale Integration, die die Wechselbeziehung zwischen institutioneller und biographischer Perspektive auf die Übergänge junger Frauen und Männer berücksichtigt, zeichnet sich durch ein ‚Pendeln‘ zwischen beiden Polen aus, das über den ganzen Prozess hinweg durchgehalten werden muss, um einseitige Zuschreibungen zu vermeiden (*Stauber/Pohl/Walther* 2007). Dies bedeutet auch, die vielfältigen Aktivitäten und Aktivitätspotenziale junger Frauen und Männer im Übergang sichtbar zu machen anstatt sie einseitig an Aktivität als Erwerbsarbeit (zumal prekäre) zu messen und dabei ihre sozialen und biographischen Voraussetzungen zu negieren.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B.* (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. – Stuttgart, S. 257-283.
- Bandura, A.* (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control. – New York.
- Bloomer, M./Hodkinson, P.* (2000): Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26, 5, S. 583-598.
- Braun, F.* (2001): Fördern und Fordern, in: Gericke, T./Lex, T./Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (Hrsg.): Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. München. – Leipzig, S. 1-7.
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.* (2002): Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *Neue Praxis* 32, 3/4, S. 10-32.
- Esping-Andersen, G.* (1990): The three worlds of welfare capitalism. – Cambridge.
- Europäische Kommission (2001)*: Neuer Schwung für die Jugend. Weißbuch der Kommission. – Luxemburg.
- Europäische Kommission (2005)*: Mitteilung der Kommission an den Rat über europäische Politiken im Jugendbereich. Umsetzung des Europäischen Pakts für die Jugend und Förderung der aktiven Bürgerschaft. – Brüssel. Download http://ec.europa.eu/youth/whitepaper/post-launch/com_206_de.pdf [3.2.2007].
- Europäische Kommission (2006)*: Beschäftigung in Europa 2006. – Brüssel. Download: http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_en.htm [1.2.2007].
- Europäischer Rat (2006)*: Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten über die Umsetzungen des Europäischen Pakts für

- die Jugend. Amtsblatt der Europäischen Kommission 2006/C 70/01. Brüssel, S. 1-2; Download: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_070/c_07020060322de00010002.pdf [3.10.2007].
- Furlong, A./Cartmel, F.* (2007): *Young People and Social Change*. – Maidenhead.
- Gecas, V.* (2003): *Self-Agency and the Life-Course*. In: *Mortimer, J.T./Shanahan, M.* (Hrsg.): *Handbook of the Life Course*. – New York, S. 369-388.
- Harsløf, I.* (2005) 'Integrative' or 'Defensive' Youth Activation in Nine European Welfare States. *Journal of Youth Studies*, 8, 4, S. 461-483.
- Henderson, S./Holland, J./McGrellis, S./Sharpe, S./Thomson, R.* (2006): *Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Youth Transitions*. – London.
- Kehler, H.* (2007): *Gelegenheitsstruktur oder Warteschleife? Maßnahmeerfahrungen junger Frauen und Männer in Ostdeutschland*, in: *Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.* (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. – Weinheim, München, S. 177-201.
- Kluve, J./Fertig, M./Jacobi, L./Nima, L./Schaffner, S.* (2005): *Study on the effectiveness of ALMPs*. – Essen.
- Lessenich, S.* (1995) ‚Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen‘. *Zur Selektivität sozialpolitischer Intervention*. *Soziale Welt*, 46, S. 51-69.
- Lessenich, S.* (2005) ‚Activation without work‘. *Das neue Dilemma des konservativen Wohlfahrtsstaats*, in: *Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.* (Hrsg.): *Aktivierende Soziale Arbeit*. – Baltmannsweiler, S. 21-30.
- Lødemel, I./Trickey, H.* (2001): *An offer you can't refuse. Workfare in an international perspective*. – Bristol.
- López Blasco, A./McNeish, W./Walther, A.* (Hrsg.) (2003): *Young people and contradictions of exclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe*. – Bristol.
- Macmillan, R.* (Hrsg.) (2006): *Constructing adulthood: agency and subjectivity in adolescence and adulthood*. *Advances in life course research*, Vol. 11 – Amsterdam/Oxford.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P.* (2003): *Globalization, Uncertainty and Changes in Early Life Courses*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 2, S. 188-218.
- Pohl, A./Stauber, B.* (2007): ‚Auf einmal ist Dir das nicht mehr egal ...‘. *Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit*, in: *Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.* (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München, S. 201-227.
- Pohl, A./Walther, A.* (2006): *Benachteiligte Jugendliche in Europa*. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/2006, S. 26-36; download: <http://www.bpb.de> [3.2.2007]
- Schittenhelm, K.* (2005): *Soziale Lagen im Übergang*. – Wiesbaden.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.* (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*. – Weinheim/München.
- Ullrich, C. G.* (2004): *Aktivierende Sozialpolitik und individuelle Autonomie*. *Soziale Welt*, 55, S. 145-158.
- van Berkel, R./Hornemann Møller, I.* (Hrsg.) (2002) *Active Social Policies in the EU. Integration through Participation?* – Bristol.
- Voß, G.-G.* (1998): *Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit*. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, 3, S. 473-487.
- Walther, A.* (2003): *Aktivierung: Varianten zwischen Erpressung und Empowerment. Für eine Erweiterung des Diskurses zum aktivierenden Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. *Neue Praxis* 33, 3/4, S. 288-306.
- Walther, A.* (2006): *Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts*. *Young*, 14, 2, S. 119-141.
- Walther, A./Pohl, A.* (2005): *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Final Report for the European Commission*. – Brüssel; download: http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/studies_en.htm. [1.2.2007].
- Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A.* (Hrsg.) (2006): *Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working*. – Frankfurt a.M..

Die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen als gemeinsame Aufgabe von Jugendpolitik in Europa

Bestandsaufnahme und Ausblick der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa

Hans-Georg Wicke



Hans-Georg Wicke

Zusammenfassung

Jugendpolitik und Europa – eine Verbindung, die vor Jahren noch auf heftigste Ablehnung gestoßen ist. Mit dem Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ wurde jedoch in 2001 ein jugendpolitischer Paradigmenwechsel eingeleitet. Seitdem hat sich die europäische Zusammenarbeit im Jugendbereich in drei Säulen entwickelt: die Offene Methode der Koordinierung, der Europäische Pakt für die Jugend sowie die Jugendpolitik als Querschnittspolitik.

Seit 2006 werden grundlegende Überlegungen zur Weiterentwicklung der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa angestellt. Die Debatte um die Neugestaltung von Jugendpolitik in Europa soll 2009 abgeschlossen sein.

Der Artikel zieht im ersten Teil eine Bilanz der bisherigen jugendpolitischen Entwicklungen auf europäischer Ebene. Im zweiten Teil stellt er konkrete Überlegungen für die Gestaltung einer Jugendpolitik in Europa an, die perspektivisch auf fünf zentralen Elementen beruhen sollte:

- Die Gestaltung der Lebensbedingungen von jungen Menschen in Europa ist eine gemeinsame Verantwortung der EU und deren Mitgliedstaaten.
- Ressortpolitik und Querschnittspolitik müssen zu einer ganzheitlichen und verbindlichen Kinder- und Jugendpolitik in Europa verbunden werden.
- Die EU hat eine ergänzende aktive Rolle in der Kinder- und Jugendpolitik und benötigt dafür angepasste Strukturen und förderpolitische Programme.
- Ein europäischer Jugendbericht und Netzwerke zum Austausch bewährter Praktiken sind Schlüsselinstrumente einer Kinder- und Jugendpolitik in Europa in den nächsten Jahren.
- Die Beteiligung junger Menschen und der kinder- und jugendhilfepolitischen Strukturen auf allen Ebenen und in allen Phasen muss entwickelt werden.

Schlagworte: Jugendpolitik, offene Methode der Koordinierung, europäischer Pakt für die Jugend

Abstract: *Arranging young people's conditions of life as a common task of youth policy in Europe*

Stocktaking and prospect of political co-operation in the youth field in Europe

Youth policy and Europe – a connection that only years ago met with fierce disapproval. But with the White Paper *A New Impetus for European Youth* a political change in paradigm in the field of youth was introduced in 2001. Since then European co-operation in the youth field has developed in three pillars: the Open Method of Co-ordination, the European Pact for Youth as well as youth policy as a cross sectorial policy.

Since 2006 fundamental thoughts have been given on the further development of political co-operation in the field of youth in Europe. The debate on reshaping youth policy in Europe is to be brought to an end in 2009.

In the first part the article takes stock of the previous political developments in the youth field at European level. In the second part gives concrete thoughts on shaping a youth policy in Europe that in perspective is supposed to be based on five central elements:

- Arranging young people's conditions of life in Europe is a common responsibility of the EU and its Member States.
- Specific youth policy and cross sectorial policy for young people have to be joint together to form an integrated and binding child and youth policy in Europe.
- The EU holds a complementary, active position in child and youth policy and needs suitable structures and programmes be able to fulfil its role.
- A European youth report and networks for exchanging proven practice are key instruments of child and youth policy in Europe in the next few years.
- Participation of young people and of the political structures of child and youth services at all levels and in all phases has to be developed.

Keywords: Youth policy, Method of Co-ordination, European Pact for Youth

Jugendpolitik und Europa – das ist eine Verbindung, die vor Jahren bei PolitikerInnen und VerbandsvertreterInnen auf heftigste Ablehnung gestoßen ist. Inzwischen ist Jugendpolitik auf europäischer Ebene konkret geworden, auch die Debatten haben sich vom Theoretischen ins Praktische gewandelt – allerdings sind sie durchaus ähnlich kontrovers geblieben.

Der Artikel will versuchen, den Kern einer Jugendpolitik in Europa herauszuarbeiten. Einleitend werden die rechtlichen Grundlagen für Aktivitäten der EU in bezug auf junge Menschen dargelegt. Anschließend widmet sich der Artikel den mit dem Weißbuch zum Thema Jugendpolitik und Europa eingetretenen Veränderungen und Folgewirkungen und setzt sich mit den drei Säulen der europäischen Zusammenarbeit im Jugendbereich und deren Implementierung auf europäischer und nationaler Ebene auseinander. Der letzte Teil wendet sich der Debatte um die Zukunftsperspektiven europäischer Jugendpolitik zu, die bis 2009 abgeschlossen sein soll und beschreibt abschließend Eckpunkte für eine Jugendpolitik in Europa.

1. Das Weißbuch zur Jugendpolitik in Europa – ein jugendpolitischer Paradigmenwechsel

In 2001 legt die EU-Kommission unter dem Titel „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ ihre Vorstellungen über eine Politik für junge Menschen in Europa in einem Weißbuch vor. Vor dem Hintergrund bisher kaum vorhandener rechtlicher Kompetenzen für die EU im Jugendbereich wurde hier ein jugendpolitischer Paradigmenwechsel eingeleitet

Die Kommission beschreibt darin einen neuen Rahmen der jugendpolitischen Zusammenarbeit, der auf der Grundannahme basiert, dass Jugendpolitik gemäß Subsidiaritätsprinzip im wesentlichen in den Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten der Europäischen Union fällt, aber gerade deswegen eine bessere Zusammenarbeit auf europäischer Ebene notwendig ist.

Der Rat der Jugendminister beschließt darauf hin im Mai 2002 neue Verfahren der jugendpolitischen Zusammenarbeit in der EU:

- a) Die Anwendung der Offenen Methode der Koordinierung im Bereich Partizipation, Information und Freiwilligentätigkeit junger Menschen, sowie besseres Verständnis und Kenntnis der Jugend;
- b) Die verstärkte Berücksichtigung von Jugendbelangen in anderen Politikbereichen, insbesondere in den Bereichen Bildung, lebenslanges Lernen, Mobilität, Beschäftigung und soziale Integration, Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und Autonomie der Jugendlichen.

2. Die Offene Methode der Koordinierung

Seit der Entschließung der Jugendminister im Jahr 2002 ist die Offene Methode der Koordinierung (im Weiteren: OMK) als neuer Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit vorgegeben und wird seitdem in den oben genannten Bereichen in folgenden Schritten angewandt:

- Die EU-Kommission erstellt in Abstimmung mit den Mitgliedstaaten für jede Priorität einen Fragebogen.
- Die Mitgliedstaaten äußern sich zu allen Prioritäten auf Grundlage einer Konsultation von Jugendlichen sowie jugendhilfepolitischen Strukturen.
- Auf Vorschlag der EU-Kommission legt der Rat der Jugendminister „Gemeinsame Zielsetzungen“ fest.
- Die Mitgliedstaaten ergreifen in Abhängigkeit ihrer spezifischen Situation Maßnahmen zur Umsetzung und legen einen nationalen Fortschrittsbericht vor.
- Die EU-Kommission erstellt einen Fortschrittsbericht und der Rat der Jugendminister beschließt bei Bedarf Anpassungen der „Gemeinsamen Zielsetzungen“.

Im Rahmen dieses Prozesses wurden im Jahr 2003 Gemeinsame Zielsetzungen und Aktionslinien zu den Bereichen Partizipation und Information Jugendlicher vereinbart. Die Umsetzungsberichte wurden von der EU-Kommission zu einem Synthesebericht zusammengefasst. Ende 2006 hat der Rat der EU-Jugendminister die Fortsetzung der OMK in diesem Bereich mit revidierten Zielsetzungen beschlossen. Der Prozess im Bereich Freiwilligentätigkeit und Mehr Wissen über die Jugend ist gleich, nur zeitlich verschoben.

2.1 Die OMK in Europa

Eine erste, sehr vorläufige Bilanz der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa legt die EU-Kommission 2004 in ihrer Mitteilung „Folgemaßnahmen zum Weißbuch ‚Neuer Schwung für die Jugend Europas‘“ vor. Neben einer grundsätzlich positiven Bewertung fordert die EU-Kommission jedoch mit Verweis auf fehlende „Benchmarks“ und verbindliche nationale Aktionspläne, drei wesentliche Veränderungen der OMK im Jugendbereich:

- eine Neubewertung des Gleichgewichts zwischen Flexibilität und Wirksamkeit der OMK;
- wirksamere Maßnahmen auf der Ebene der Mitgliedstaaten;
- fortlaufende, strukturierte und wirksamere Konsultation der Jugendlichen auf nationaler und europäischer Ebene.

Die Jugendminister kommen ein Jahr später in ihrer Entschlieung zur „Bilanz der Maßnahmen im Rahmen der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa“ zu der Einschätzung, dass die OMK unter anderem den Weg für einen regelmäßigen und strukturierten Dialog zwischen den Jugendlichen und ihren Organisationen, den Behörden und den politisch Verantwortlichen geebnet hat. Außerdem sei eine größere Öffentlichkeit für die Stärkung der Jugendbelange erzielt worden. Die Jugendminister teilen zwar darüber hinaus im Wesentlichen die Problemanalyse der EU-Kommission, schlagen aber nur zwei Neuerungen vor:

- Die OMK soll durch die Festlegung vorrangiger Aktionslinien weiter entwickelt und
- eine größere Kohärenz zwischen der OMK und dem Europäischen Pakt für die Jugend gewährleistet werden.

Laut einer Studie für das Europäische Jugendforum hat die OMK in Europa dazu geführt, dass die Angelegenheiten Jugendlicher auch noch Jahre nach dem Weißbuch auf der politischen Agenda geblieben sind und große Aufmerksamkeit genießen. (Rahja/Sell, 2006, S 41f.) Zudem habe die OMK das Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Spezifik von Jugendpolitik geschärft und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren verbessert. Gleichzeitig allerdings sei die OMK bisher in Gestaltung und Umsetzung Angelegenheit der Regierungen geblieben, sie sei nicht in den Bereich der Zivilgesellschaft vorgezogen und deren Beteiligung hätte nur in einem unzureichenden Maße stattgefunden. Zudem sei es weder gelungen, im Rahmen der OMK Zugang zu Informationen und ihren Verfahren zu garantieren, noch klare Strukturen und Regeln für Konsultationen festzulegen.

2.2 Die OMK in Deutschland

Auf Seiten der öffentlichen Träger überwiegt vor allem die Kritik an dem hohen administrativen Aufwand der OMK. So berechtigt die Kritik an der OMK auch ist, so hausgemacht ist sie allerdings auch, da sich die öffentlichen Träger bisher über die Verwaltung der OMK hinaus zu wenig um deren strukturierte Umsetzung auf nationaler Ebene bemühen. Damit verbindet sich dann auch die in Kritik gepackte Befürchtung vor Aktionsplänen, Indikatoren oder Benchmarks, die die öffentlichen Träger mehr als bisher in die Verpflichtung nehmen könnten, auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene aktiv zu werden.

Insgesamt wird auf Seiten der freien Träger der Stellenwert der OMK im Jugendbereich bei aller Kritik sehr hoch geschätzt. Die AGJ als zentraler Dachverband der Jugendhilfe analysiert in ihrem Positionspapier die bisherigen Schwächen der OMK in Deutschland (vgl. AGJ 2006):

- Die Befragungen im Rahmen der OMK werden als lästige Aufgabe angesehen, ihr Nutzwert ist nicht erkennbar und sie lassen keine hinreichenden Beteiligungsprozesse zu.
- Die Möglichkeit, mehr Kenntnis über die Situation in den Mitgliedstaaten zu erhalten, ist sehr eingeschränkt, da die nationalen Berichte selten veröffentlicht werden.
- Die vorrangige Darstellung positiver Leistungen in den Berichten verhindert eine kritische Reflektion und eine dynamische Weiterentwicklung.

Der Deutsche Bundesjugendring kommt zu einer ähnlichen Analyse und fordert unter dem Motto „Ganz oder gar nicht!“ umfassende Veränderungen in der Anwendung der OMK (vgl. DBJR 2006). Es müssten

- thematische Schwerpunktsetzungen auf nationaler Ebene und damit verbundene lokale, regionale und nationale Aktivitäten initiiert,
- ein arbeitsteiliges Vorgehen zwischen den verschiedenen Trägern und Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe verabredet und Zeitpläne festgelegt und
- mit dem Ziel größerer Transparenz und mehr Verbindlichkeit ein wirksames Monitoring auf nationaler Ebene eingeführt werden.

3. Der Europäische Pakt für die Jugend

Der Europäische Pakt für die Jugend tritt in 2004 durch einen Brief von Bundeskanzler Schröder, dem französischen Präsidenten Chirac, dem spanischen Premierminister Zapatero und dem schwedischen Premierminister Persson hinzu. Gemeinsam setzen sie sich dafür ein, der Jugend im Rahmen der Lissabon-Strategie mehr Bedeutung beizumessen. Ziele des Paktes sollen sein:

- mehr und gezieltere Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit und für soziale und berufliche Integration junger Menschen zu ergreifen,
- die Abstimmung von politischen Maßnahmen auf EU-Ebene zu verbessern, die junge Menschen betreffen (Ausbildung, Forschung, Bildung, Unternehmensegeist, Mobilität, Kultur etc.),
- neue Maßnahmen zu ergreifen, um in Europa die Bevölkerungsentwicklung zu verbessern und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu fördern.

Auf ihrem Gipfeltreffen am 22./23. März 2005 verabschiedeten die Staats- und Regierungschefs der EU den Europäischen Pakt für die Jugend (im Weiteren: Pakt) als Teil der erneuerten Lissabonstrategie.

Darauf basierend liefert die EU-Kommission zwei Monate später in einer Mitteilung Vorschläge zur „Umsetzung des Paktes für die Jugend und Förderung der aktiven Bürgerschaft“ in konkret umrissenen Aktionslinien in den drei Pakt-Bereichen. Seitdem folgt die Umsetzung des Paktes den jährlichen Verfahren und Zeitläufen des Lissabonprozesses:

- Vorlage der nationalen Reformprogramme durch die Mitgliedstaaten;
- Analyse der nationalen Reformprogramme durch die EU-Kommission und Erstellung eines Syntheseberichtes;

- Empfehlungen des Europäischen Gipfels an die EU-Länder zur Umsetzung der Lissabon-Reformprogramme;
- Vorlage nationaler Fortschrittsberichte zur Umsetzung der Reformprogramme;
- Analyse der nationalen Fortschrittsberichte durch die EU-Kommission.

3.1 Der Pakt in Europa

Erstmals im Februar 2006 beschäftigen sich die europäischen Jugendminister mit der „Umsetzung des Europäischen Paktes für die Jugend“. Sie ersuchen die Staats- und Regierungschefs

- die Einbeziehung des Pakts in die Lissabon-Strategie zu fördern;
- die Querverbindungen zwischen den politischen Maßnahmen zu stärken und wirksamere sektorübergreifende Strategien zu entwickeln;
- in den Lissabon-Reformprogrammen und -berichten systematischer und sichtbarer über den Pakt zu berichten,
- die jungen Menschen und die Jugendorganisationen auf allen Ebenen in die Umsetzung des Pakts einzubeziehen.

Das Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der EU am 23./24. März 2006 mahnt Fortschritte bei der Umsetzung des Pakts an. Er forderte die Mitgliedstaaten auf, die Verbindungen der Politikbereiche Bildung, Ausbildung, Beschäftigung, soziale Integration und Mobilität zu verstärken und mehr bereichsübergreifende Strategien zu entwickeln. Die Kommission und die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, junge Menschen und Jugendorganisationen in die Umsetzung des Pakts einzubeziehen.

Im Frühjahr 2007 formulieren die Jugendminister der EU in einer ersten Zwischenbilanz der Umsetzung des Paktes aus jugendpolitischer Sicht Kernbotschaften für den Europäischen Rat. Trotz einiger Verbesserungen sei bei Prüfung der nationalen Reformprogramme klar geworden, dass junge Menschen weniger stark profitieren als Erwachsene. Folgende Eckpunkte für eine focusiertere Ausrichtung des Paktes seien zu beachten:

- Die Mitgliedstaaten sollen die sektorübergreifende Abstimmung ihrer Strategien und Maßnahmen auf allen Ebenen und mit allen relevanten Akteuren verstärken.
- Lokale und regionale Strukturen und Initiativen zur Umsetzung des Paktes sollen gestärkt und vermehrt gefördert werden
- Mit Hilfe von maßgeschneiderten Maßnahmen sollen allen Jugendlichen gleiche Chancen auf soziale und berufliche Eingliederung geboten werden.
- Um die soziale und berufliche Eingliederung junger Menschen zu verbessern, bedarf es bei der Umsetzung der Lissabon-Strategie einer sichtbarerem Jugenddimension.

3.2 Der Pakt in Deutschland

Über diese Position der Jugendminister hinaus macht die Umsetzung des Paktes aus Sicht der Bundesregierung keine Neuauflage von Strategien und Programmen in Deutschland erforderlich. Der Pakt soll vor allem einen sektor- und ebenübergreifenden jugendpolitischen Austausch anstoßen, der Vorhandenes zusammenbringt und unter den Zielen des europäischen Paktes neu gewichtet und ausrichtet. Faktisch hat der Pakt jedoch kaum praktische und politische Initiativen in Deutschland ausgelöst. Im nationalen Reformprogramm des Lissabonprozesses in Deutschland, dessen Federführung nicht beim BMFSFJ liegt, hat er bisher kaum Erwähnung gefunden.

In der Jugendhilfe wird der Pakt allgemein begrüßt und als Chance für die Weiterentwicklung sektorübergreifender jugendhilfepolitischer Angebote begriffen. So bietet der Pakt aus Sicht der AGJ die Chance, mit einem integrierten strategischen Konzept einen jugendpolitischen Querschnittsansatz auf EU-Ebene zu stärken und politisch zu verankern. Die Einbeziehung der Jugend bei der Umsetzung der nationalen Lissabon-Reformprogramme kann aus Sicht der AGJ dazu beitragen, eine stärker an den Bedürfnissen junger Menschen orientierte europäische Gesellschaft zu entwickeln (vgl. AGJ 2005).

Jedoch ist der Pakt in den jugendhilfepolitischen Strukturen in Deutschland noch nicht angekommen. Einer der wesentlichen Gründe ist sicherlich, dass die jugendhilfepolitischen Strukturen lange gebraucht haben, bis sie das Potential des Paktes erkannt haben. Der Pakt ist mit seinem sektorübergreifenden Ansatz nicht einfach zu verstehen, es ist für die Beteiligten schwierig, darin ihre eigenen Möglichkeiten und den Mehrwert zu sehen. Es fehlt an verständlichen Informationen, es gibt zu wenig strukturierte Diskussionen und Auseinandersetzungen. Niemand koordiniert den Prozess spürbar, es findet keine Beratung und Unterstützung für Interessierte statt.

So fordert z.B. die AGJ in ihrer Stellungnahme (vgl. AGJ 2005) unter anderem:

- effektive Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den Ebenen (Bund, Länder, Kommunen) und Strukturen der Jugendhilfe,
- verbesserte Beteiligung der Bundesländer an der Umsetzung des Paktes,
- Stärkung der ressort- und sektorübergreifenden Zusammenarbeit,
- Entwicklung wirksamer Partizipationsformen mit Jugendlichen, Verbänden, Organisationen und Einrichtungen,
- Beteiligung der Strukturen der Kinder- und Jugend(hilfe)politik an der Umsetzung des Paktes und der Überprüfung der Umsetzungsfortschritte.

4. Jugendpolitik als Querschnittspolitik

Die Entschließung der EU-Jugendminister aus dem Jahr 2002 zu dem „Rahmen der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa“ sieht die verstärkte Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen in den anderen Politikbereichen, nämlich in den Feldern Beschäftigung, soziale Integration, lebenslanges Lernen, Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und Autonomie vor.

In ihrer Mitteilung von 2005 beschreibt die EU-Kommission die verstärkte Berücksichtigung jugendpolitischer Belange in den anderen Politikbereichen als die dritte Säule im Rahmen der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa. Sie benennt neben den Maßnahmen des Paktes die aus ihrer Sicht für Jugendliche relevanten politischen Bereiche und Maßnahmen:

- Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung,
- Gesundheit Jugendlicher und Förderung eines gesunden Lebensstils,
- spezifische Jugendforschung, sowie der
- erzieherische und soziale Wert des Sports.

Die Kommission empfiehlt aber auch, sich vorrangig auf die Politikbereiche des Paktes zu konzentrieren und sich damit in den Lissabonprozess einzuordnen, dessen Ziele und Maßnahmen den generellen Rahmen für die meisten europäischen Politikfelder definieren. Die Jugendminister folgen dem Vorschlag der EU-Kommission und bestätigen die Aufnahme einer jugendpolitischen Dimension in andere einschlägige Politikbereiche.

Insofern erstaunt es nicht, dass bisher in diesem Bereich kaum Erwähnenswertes über die Aktivitäten im Rahmen des Paktes hinaus geschehen ist.

Die Idee einer Jugendpolitik als Querschnittspolitik ist zwar insbesondere in Deutschland vielfach diskutiert worden, die Umsetzung jedoch hat sich als ein schwieriges Unterfangen erwiesen: Tendenziell wird eher Jugendpolitik von anderen Ressorts gemacht, als dass der Jugendpolitik eine Einmischung in die Politik anderer Ressorts zugestanden wird. Es existieren kaum Instrumente und Verfahren für einen tatsächlichen sektorübergreifenden Dialog – weder auf Ebene der Verwaltungen, noch zwischen den öffentlichen und freien Einrichtungen und Verbänden. Dies betrifft alle Ebenen – europäisch, national, regional, lokal. Je weiter von der lokalen Ebene entfernt, desto schwieriger scheint eine aus jugendpolitischer Sicht erfolgreiche Einmischungsstrategie zu sein.

Um jugendpolitische Anliegen nicht zu einem bloßen Anhängsel europäischer Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik werden zu lassen, ist es notwendig, eigenständige Ziele formulieren, die auf die besonderen Lebenslagen junger Menschen in Europa Bezug nehmen. Ein wichtiger Schritt zu diesem Ziel ist die Identifizierung und Ausgestaltung von jugendrelevanten Anknüpfungspunkten in den für eine Querschnittspolitik relevanten Bereichen, so z.B. (vgl. WISSER 2006) in

- Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz,
- Binnenmarkt,
- Grundrechte und europäische Bürgerschaft,
- Strafrechtliche und zivilrechtliche Zusammenarbeit,
- Migration und Asyl,
- Medien und Informationsgesellschaft,
- Gesundheit und Verbraucherschutz,
- Umwelt,
- Außenbeziehungen und Entwicklungshilfe.

5. Zukunftsperspektiven für eine Jugendpolitik in Europa

Die EU-Kommission hat im August 2006 den Anstoß für eine Debatte über die Zukunft von Jugendpolitik in Europa in den nächsten 10 Jahren gegeben, die bis 2009 zu Ende geführt werden soll. Im April 2007 veröffentlicht das Bureau of European Policy Advisors, das als Think-Tank für die EU-Kommission arbeitet, einen Bericht zu jugendpolitischen Fragestellungen in Europa (vgl. BEPA 2007) auf dem die Jugendminister und die EU-Kommission ihre folgenden Überlegungen basieren.

Am 24.5.2007 verabschiedet der Europäische Rat der Jugendminister Schlussfolgerungen zu den „Zukunftsperspektiven für eine jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa“. Folgende Bereiche und Elemente werden dort als für die Zukunft besonders relevant beschrieben:

- a) Eine der Aufgaben der europäischen Jugendpolitik ist die Förderung der Lebensbedingungen Jugendlicher in Europa mittels spezifischer jugendpolitischer Instrumente, aber auch durch ein verbessertes sektorübergreifendes Zusammenwirken mit angrenzenden Politikbereichen, wie z.B. soziale Integration und Autonomie, interkulturelle Fähigkeiten, Menschenrechte, gesundes Leben, kulturelles Engagement, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Sozialraum bezogene Arbeit.
- b) Es ist von größter Wichtigkeit, dass die Jugendpolitik sektorübergreifend und in enger Partnerschaft mit den Jugendlichen entwickelt wird. Die bestehenden Instrumente des strukturierten Dialogs sollen genutzt werden. Vertreter der Jugendlichen sollen von Anfang an in die Planung und Durchführung einbezogen und benachteiligte Jugendliche dabei besonders berücksichtigt werden.
- c) Die regelmäßige Erstellung eines gemeinsamen Europäischen Jugendberichts über die Situation der Jugendlichen in Europa kann dazu beitragen, die Lebensbedingungen von Jugendlichen zu analysieren und darauf basierend jugendpolitische Konzepte in Europa zu entwickeln. Als Grundlage hierfür können die Informationen aus den Mitgliedstaaten, von Jugendverbänden, der Forschung und der OMK dienen.
- d) Zur Verbesserung der Kontinuität, Kohärenz und Sichtbarkeit im Jugendbereich soll die Zusammenarbeit zwischen drei Vorsitzen auf der Grundlage von Achtzehnmonatsprogrammen optimal genutzt und die thematischen Prioritäten für die kommenden drei Jahre eindeutig festgelegt werden.
- e) Ein Rahmen für den Austausch bewährter Vorgehensweisen zwischen lokalen und regionalen Akteuren der Jugendpolitik soll eingerichtet werden, bei dem die besondere Betonung auf wechselseitigem Lernen in Bezug auf lokale Umsetzungsstrategien für den Pakt liegt. Der Austausch sollte von einer Reihe von Leitlinien für die Planung, Strukturierung und Bewertung sowie von europäischen und nationalen Ressourcen flankiert werden.

Im September 2007 hat die EU-Kommission schließlich in einer Mitteilung zur „Förderung der umfassenden Beteiligung junger Menschen an Bildung, Beschäftigung und Gesellschaft“ ihre Vorstellungen für die Zukunft von Jugendpolitik in Europa veröffentlicht.

Kernpunkte der Vorstellungen der EU-Kommission sind

- eine übergreifende Jugendstrategie zu schaffen, die auf der Zusammenarbeit zwischen Politik und Interessengruppen auf europäischer, nationaler, regionaler und lokaler Ebene basiert,
- mit dem Ziel einer Politik besserer, umfassenderer und früherer Investitionen in junge Menschen in einem den gesamten Lebenszyklus berücksichtigenden Ansatz, für bessere und mehr Bildung für alle jungen Menschen, Verbesserung des Übergangs junger Menschen in den Arbeitsmarkt, Förderung des Unternehmertums, soziale Eingliederung, bessere Gesundheit und aktive Bürgerschaft durch Beteiligung junger Menschen und freiwillige Aktivitäten.
- Erforderlich ist eine engere bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Politikbereichen, die Auswirkungen auf die Jugend haben, und eine deutlichere Ausrichtung dieser Bereiche auf die Jugend.
- Die Mitgliedstaaten werden zu diesem Zweck ersucht, eine Reihe von Maßnahmen zu ergreifen, um die Verbindungen zwischen bestehenden Prozessen, wie Lissabon-Strategie, Gesundheitsstrategien und die verschiedenen offenen Koordinierungsmethoden, zu intensivieren.
- Die EU-Kommission selbst schlägt eine Reihe von neuen Initiativen in diese Richtung vor, wie z.B. eine Initiative für eine europäische Qualitätscharta für Praktika, eine Pilotinitiative „Dein erster Arbeitsplatz im Ausland“, die in Vorbereitung befindliche neue Gesundheitsstrategie, eine Folgenabschätzung zu freiwilligen Aktivitäten Jugendlicher, eine Studie zum Zugang Jugendlicher zur Kultur und darüber hinaus einen alle drei Jahre erscheinenden EU-Bericht zur Jugend vorzulegen.

6. Eckpunkte für die Gestaltung einer Jugendpolitik in Europa

Wie könnte perspektivisch eine Jugendpolitik in Europa aussehen? Mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen, die Notwendigkeiten und Möglichkeiten werden im Folgenden Überlegungen für eine Jugendpolitik in Europa angestellt und deren Grundelemente beschrieben.

Die Gestaltung der Lebensbedingungen von jungen Menschen in Europa ist eine gemeinsame Verantwortung der EU und deren Mitgliedstaaten.

Es gibt nach wie vor keine europäische Jugendpolitik und keine ausreichende Rechtsgrundlage dafür. Es ist auch nicht absehbar, dass sich dies verändert, denn dafür sind die Interessen zwischen und in den Mitgliedstaaten zu unterschiedlich und die Ablehnung eines weitergehenden europäischen Engagements im Jugendbereich zu verbreitet.

Aber die Gestaltung der Lebensbedingungen von jungen Menschen in Europa ist eine Verantwortung, die gemeinsam von der EU und den Mitgliedstaaten

ten zu tragen ist. Im Vordergrund muss die Stärkung von jungen Menschen stehen mit dem Ziel, ihnen gleiche Chancen zur Teilhabe zu eröffnen und sie in die Lage zu versetzen, mit den Folgen und zukünftigen Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels umgehen, die Chancen der europäischen Einigung nutzen und aktiv zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen zu können. Gleichzeitig bedarf es der Begrenzung der Risiken für junge Menschen, vor allem für diejenigen, die besonderer Unterstützung bedürfen.

BEPA hat in seiner Studie aufgezeigt, dass es Verantwortung der Jugendpolitik ist, die jungen Menschen mit den notwendigen Ressourcen auszustatten, die sie für die Bewältigung der Zukunft benötigen. Jugendpolitik muss demnach einerseits diesen Wandel aus Sicht der Zukunftsperspektiven von Kindern und Jugendlichen gestalten aber auch sicher stellen und die jungen Menschen darin stärken, ihre eigenen Möglichkeiten und vorhandenen Ressourcen bestmöglich zu nutzen, um diese Verantwortung wahrnehmen zu können. Auch die Jugendminister der EU haben die Förderung der Lebensbedingungen junger Menschen als Ziel von Jugendpolitik in Europa definiert. Sehr konkret fordern sie z.B. in einer EntschlieÙung im Mai 2007 zu „Gleiche Chancen und uneingeschränkte gesellschaftliche Beteiligung für alle junge Menschen“, Maßnahmen und Strategien zu ergreifen, um das Recht auf Zugang zu hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildung, zu Wohnraum, auf angemessene Arbeitsbedingungen und zu den sozialen Sicherungs- und Beschäftigungssystemen ebenso sicher zu stellen, wie auch das Recht junger Menschen auf Mitwirkung an politischen und sozialen Entscheidungsprozessen, auf eine gesunde Lebensweise und ein selbstbestimmtes Leben. Vor dem Hintergrund der Lissabon-Strategie, mit der die EU zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt gemacht werden soll, kann eine auf Chancengleichheit ausgerichtete jugendpolitische Strategie nicht nur auf einzelne Mitgliedstaaten bezogen sein, sondern muss sich auch auf gleiche Chancen für junge Menschen innerhalb der EU fokussieren. Wie europaweite Untersuchungen und Statistiken zeigen, sind die gegenwärtigen Realitäten sowohl innerhalb der Mitgliedstaaten, als auch auf Ebene der EU weit entfernt von einem solchen Zustand.

Eine sinnvolle Politik für junge Menschen in Europa kann auf längere Sicht nicht mehr von Kinderpolitik getrennt werden. Über das Thema Kinderrechte und -schutz hinaus geht es perspektivisch darum, Kinderpolitik und Jugendhilfepolitik effektiv miteinander zur möglichst frühzeitigen und ganzheitlichen Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen in Europa zu verbinden und Instrumente zur Umsetzung zu entwickeln.

Gleichzeitig müssen die Themenbereiche beschrieben und definiert werden, in denen die EU gemeinsam mit den Mitgliedstaaten agieren will. Im Vordergrund stehen die soziale Integration und das Wohlergehen junger Menschen, deren Autonomie und Gesundheit. Es geht natürlich um Fragen des lebenslangen Lernens in allen Bereichen und die Entwicklung von Unternehmergeist. Aber mindestens genauso wichtig ist die aktive Beteiligung junger Menschen an der Gestaltung der Zivilgesellschaft: Bürgerschaftliches Engagement, gesellschaftliche und politische Beteiligung, kulturelle Vielfalt, Menschenrechte und Demokratie sowie Kultur und Kreativität. Mehr und mehr müssen auch Zukunftsfragen in Europa mit dem Blick auf die Folgen für die aufwachsenden Generatio-

nen betrachtet werden. Der demografische Wandel und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stehen mit Blick auf eine zukunftsfähige, den Bedürfnissen junger Menschen besser angepasste Gestaltung der sozialen Sicherungssysteme und die bessere soziale und berufliche Integration junger Menschen bereits jetzt auf der Tagesordnung. Umweltschutz hat durch den Klimawandel eine noch viel größere Bedeutung erhalten. Die Informationsgesellschaft und die Medien werden weitere Chancen und Gefahren für junge Menschen in Europa aufwerfen.

Ressortpolitik und Querschnittspolitik muss zu einer ganzheitlichen und verbindlichen Kinder- und Jugendpolitik in Europa verbunden werden.

Die Umsetzung einer solchen Politik für junge Menschen in Europa verlangt nach einem effektiven Instrument. Die aufwändige Parallelität der Verfahren der bisherigen drei Säulen der Zusammenarbeit wird in dieser Form weder auf EU-Ebene, noch in den Mitgliedstaaten lange aufrecht zu erhalten sein. Es bedarf eher früher als später eines ganzheitlichen Konzeptes für eine integrierte Kinder- und Jugendpolitik in Europa.

Zentraler Eckpfeiler wird sein, dass sich Kinder- und Jugendpolitik in Europa in Richtung einer sektorübergreifenden Politik weiter entwickeln muss. Nur dadurch werden Themenbereiche tangiert, die die Lebenslagen von jungen Menschen in Europa unmittelbar berühren. Da solche Konzepte gar nicht oder nur unzureichend existieren, würde die Entwicklung einer Jugendpolitik als Querschnittspolitik auf EU-Ebene und für viele EU-Staaten einen konkreten jugendpolitischen Fortschritt bedeuten. Allerdings stellt ein solcher Ansatz auch eine besondere Herausforderung dar. Ohne festgelegte Verfahren zur Beteiligung der jugendpolitisch Verantwortlichen in der EU und den Mitgliedstaaten in den relevanten Themenbereichen bleibt die Gefahr einer unter kinder- und jugendpolitischen Gesichtspunkten unzureichenden Einmischungspolitik.

Zudem verlangt die Entwicklung einer Kinder- und Jugendpolitik als Querschnittspolitik gleichzeitig die Stärkung jugendpolitischer Ressorts. Je stärker das Ressort, desto erfolgreicher die Einmischungspolitik. Ressortpolitik auf europäischer Ebene ist bisher mit der OMK verbunden. Die Themen und Zielsetzungen der OMK sind die bisher einzigen originär jugendpolitisch definierten Bereiche auf europäischer Ebene. Die OMK eröffnet trotz fehlender Kompetenzen auf europäischer Ebene Handlungsspielräume in jugendpolitischen Fragen und zeigt trotz aller hausgemachter Mängel und Beschränkungen erhebliche Wirkungen. Ein Scheitern der OMK würde Jugendpolitik als Ressortpolitik schwächen und hätte jugendpolitisch weitergehende Folgen als den Wegfall ungeliebter Berichte und nicht transparenter Verfahren. Auf ihre Weiterentwicklung kann unter dem Gesichtspunkt der Stärkung von Jugendpolitik nicht verzichtet werden.

Allerdings wird ohne mehr Verbindlichkeit durch Aktionspläne, Indikatoren, Benchmarks, Monitoringsysteme und nationale Fortschrittsberichte die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa in den Mitgliedstaaten und auf europäischer Ebene zu unverbindlich sein und nur geringen zusätzlichen Nutzen erzielen. Ist Kinder- und Jugendpolitik in Europa ernst gemeint, gibt es keinen Grund, nicht auf solche Instrumente zurück zu greifen. Ein Verzicht darauf be-

deutet nichts Anderes, als die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa nicht mit den für den Erfolg notwendigen Verbindlichkeiten auszustatten.

Es bedarf konkreter Mechanismen und Maßnahmen zur Umsetzung der auf europäischer Ebene getroffenen jugendpolitischen Vereinbarungen in den Mitgliedstaaten, sowohl auf nationaler, als auch auf regionaler und lokaler Ebene. Die Ministerien müssen ihrer Verantwortung gerecht werden und diese Prozesse unterstützen und koordinieren. Dies bezieht sich auf die zielgerichtete Verbreitung von Informationen, das Entwickeln von Beteiligungsprozessen, die aktive Unterstützung von Maßnahmen, die Bildung von Netzwerken, sowie die Sicherstellung eines Monitorings in der Umsetzung.

Die EU hat eine ergänzende aktive Rolle in der Kinder- und Jugendpolitik und benötigt dafür angepasste Strukturen und förderpolitische Programme.

Wenn die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen in Europa eine gemeinsame Verantwortung von EU und Mitgliedstaaten ist, müssen klare Verantwortungsbereiche für ein kinder- und jugendpolitisches Handeln in der EU definiert werden, die ergänzend zu nationalen, regionalen oder lokalen kinder- und jugendpolitischen Aufgaben stehen. Nur so kann ein politischer Mehrwert zugunsten von jungen Menschen auf EU-Ebene geschaffen und politisches Kompetenzgerangel vermieden werden. Und nur so wird Europa in seiner Rolle ernst genommen und akzeptiert werden.

Insbesondere wird es darum gehen, die Rolle der EU exakt zu beschreiben und abzugrenzen. Laut BEPA könnte diese darin liegen,

- Bewusstsein zu schaffen, Diskussionen zu stimulieren und politische Impulse für die Bewältigung der politischen Herausforderung zu kreieren;
- unter Beibehaltung der Verschiedenheit von Lösungen in den Mitgliedstaaten gemeinsame Herausforderungen zu benennen und Jugendpolitik in ausgewählten Bereichen über weiche Gesetze und andere Regelungsmechanismen wie z. B. der OMK zu koordinieren;
- mit einem wissensbasierten Ansatz den Austausch von guter Praxis zur Weiterentwicklung von Jugendpolitik voran zu treiben;
- EU-Programme und Fördermechanismen für die Umsetzung von Jugendpolitik zu mobilisieren.

Ist Jugendpolitik auch auf europäischer Ebene gewünscht, bedarf es dafür angepasster Strukturen und Verfahren in den europäischen Institutionen. Ohne dass strukturell nachvollzogen wird, was politisch beabsichtigt ist, wird Kinder- und Jugendpolitik in Europa nicht erfolgreich sein. Auch wenn die Bedeutung des Rates der Jugendminister der EU als politisch bestimmendes Gremium der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa sicherlich gestiegen ist, bleiben dennoch sein Stellenwert und seine Eigenständigkeit weiterhin unzureichend für eine weitergehende politische Bedeutung des Kinder- und Jugendbereiches in Europa. Insbesondere bestehen Zweifel an der Durchsetzungsfähigkeit des Rates, aber auch der EU-Kommission bei einer verstärkten sektorübergreifenden Kinder- und Jugendpolitik ohne konkrete Verfahren und Instrumente. Die gewachsene Verantwortung der EU-Kommission für die Weiterentwicklung und

Umsetzung europäischer Kinder- und Jugendpolitik spiegelt sich bei weitem nicht strukturell in der betreffenden Generaldirektion wieder. Wenn einmal eingeübt, wird sich die von den Jugendministern beschlossene Einrichtung von 18 monatigen Teampräsidenschaften und deren Verbindung zu einem dreijährigen Gestaltungshorizont positiv auf die kontinuierliche Weiterentwicklung von Jugendpolitik auf europäischer Ebene auswirken.

Will zudem Kinder- und Jugendpolitik in Europa handlungsfähig sein, benötigt sie eigenständige, in ihrer eigenen Verantwortung liegende Förderinstrumente, die inhaltlich entsprechend ausgerichtet und budgetär ausreichend ausgestattet sind. Das neue EU-Programm JUGEND IN AKTION hat von daher vor allem im Bereich der kinder- und jugendpolitischen Entwicklung und Vermittlung, des Austausches, Dialogs und der Unterstützung eine herausragende Bedeutung.

Das Jugendprogramm selbst wird allerdings auch in Zukunft budgetär zu beschränkt sein, als dass es ausreichend Maßnahmen im Kinder- und Jugendbereich fördern könnte. Deswegen gilt es, die vorhandenen Förderinstrumente auf EU-Ebene für kinder- und jugendpolitische Maßnahmen zu öffnen. Die Strukturfonds, insbesondere der Europäische Sozialfonds, müssen aufgrund ihrer Förderstruktur und Methodik mehr als bisher eingesetzt werden, um die Umsetzung der Prioritäten der Jugendpolitik in Europa gezielt finanziell zu unterstützen.

Ein europäischer Jugendbericht und Netzwerke zum Austausch bewährter Praktiken sind Schlüsselinstrumente einer Kinder- und Jugendpolitik in Europa in den nächsten Jahren.

Ein regelmäßiger europäischer Jugendbericht kann ein zentrales Instrument der Zusammenarbeit sein. Dieser wird dann interessant und jugendpolitisch wirksam, wenn er als – zumindest zum Teil – wissenschaftlich basiertes Referenzdokument für die politische und praktische Gestaltung und Weiterentwicklung von Jugendpolitik in Europa dient und nicht als formales Berichtsinstrument gestaltet wird. Die Beteiligung von jungen Menschen und ihren Organisationen ist auch hierbei unerlässlich.

Dem Forschungsbereich kommt eine besondere Bedeutung zu. Er kann hier einerseits notwendiges Basismaterial für die Analyse von Lebensbedingungen junger Menschen in Europa liefern. Andererseits könnte er wichtige Hinweise für die Gestaltung von Politik geben, vor allem dann, wenn es darum geht, aus den Konzepten und praktischen Erfahrungen der Nachbarländer zu lernen.

Die Entwicklung von Netzwerken zum Austausch bewährter Praktiken deutet sich als ein neues Element im Rahmen der jugendpolitischen Zusammenarbeit an. Durch den Austausch guter Praxis kann Jugendpolitik in den Mitgliedstaaten weiter entwickelt und insbesondere die lokale Ebene mit einem konkreten Erkenntniszugewinn erreicht werden. Dies ist praktisch unproblematisch umzusetzen. Wichtig wäre es jedoch, dies zu einem politisch weiterführenden Instrument auszubauen. Im Bildungsbereich wurden z.B. auf europäischer Ebene sogenannte „Peer Learning Cluster“ eingerichtet, die nicht nur den Zweck des wechselseitigen Kennenlernens und Beratens haben, sondern auch der konkreten Weiterentwicklung europäischer Politik in bestimmten thematischen Feldern dienen.

Die Beteiligung junger Menschen und der kinder- und jugendhilfepolitischen Strukturen auf allen Ebenen und in allen Phasen muss weiter entwickelt werden.

Um die europäische Kinder- und Jugendpolitik von der Ebene der öffentlichen Verwaltungen in der Jugendarbeit und -politik zu verankern, ist es notwendig, Strategien und Maßnahmen zur Beteiligung von Jugendlichen und von Trägern und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe zu entwickeln.

Junge Menschen müssen auf allen Ebenen und in allen Phasen an der Gestaltung und Umsetzung europäischer Jugendpolitik aktiv beteiligt werden. Mit diesem Ziel ist der sogenannten „Strukturierte Dialog“ eingerichtet worden, der sich in der Erprobungsphase befindet. Trotz der Defizite, die bereits deutlich werden, ist es richtig, neue Wege auszuprobieren, Jugendliche, und insbesondere benachteiligte, an europäischer Jugendpolitik aktiv zu beteiligen. Neben der Konsultation von jungen Menschen in kinder- und jugendpolitischen Fragen ist ihre aktive und praktische Beteiligung an der Umsetzung der kinder- und jugendpolitischen Zusammenarbeit mindestens ebenso wichtig.

Zentral für den Erfolg und die Akzeptanz einer Kinder- und Jugendpolitik in Europa ist die Beteiligung der kinder- und jugendhilfepolitischen Strukturen auf allen Ebenen, in allen Bereichen und in allen Phasen der Entwicklung und Umsetzung von kinder- und jugendpolitischen Strategien und Maßnahmen. Dies gilt insbesondere für die Beteiligung von Akteuren auf regionaler und lokaler Ebene, die bisher kaum stattfindet..

Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe werden sich in diesen Dialog allerdings nur dann erfolgreich einmischen können, wenn sie die Rolle Europas im Bereich der Jugendpolitik anerkennen und sich mit ihr auseinandersetzen. Tun sie es nicht, verspielen sie einen gewichtigen Gestaltungsspielraum für die Gestaltung von Lebenslagen junger Menschen in Deutschland und Europa. Dafür bedarf es aber eines Umdenkens auf allen Ebenen der jugendhilfepolitischen Strukturen, insbesondere den lokalen und regionalen, für die Europa nach wie vor viel zu weit weg ist.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe – AGJ*, Der Europäische Pakt für die Jugend als Teil der Lissabonstrategie – Stellungnahme der AGJ, Berlin, 16.08.2005
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe – AGJ*, Weiterentwicklung der Offenen Methode der Koordinierung (OMK) im Jugendbereich, Berlin, 28. September 2006
- Bureau of European Policy Advisors – BEPA* (2007), Investing in Youth: an empowerment strategy
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR)*, Stellungnahme zur Offenen Methode der Koordinierung (OMK), Beschluss der 79. Vollversammlung 27./28.10.2006 in Berlin
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften*, Weißbuch der Europäischen Kommission – Neuer Schwung für die Jugend Europas, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, KOM(2001) 681 endgültig
- Rahja, N./Sell, A.* (2006), Evaluation study on the Open Method of Coordination in the youth field
- Wicke, H.-G.*, Neuer Schwung für die Jugend Europas? Das Weißbuch der Europäischen Kommission zur Jugendpolitik in der EU, in: IJAB (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International 2002

Wicke, H.-G., Erweiterte jugendpolitische Kompetenzen der EU – Die Folgen für Jugendpolitik und Jugendarbeit in Europa, in: IJAB (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International 2004/05

Wisser, U., Kinder- & Jugend(hilfe)politik in Europa, online unter www.nabuk-europa.de

Sämtlich erwähnten Dokumente zum Rat der Europäischen Union und der Kommission der Europäischen Gemeinschaften nachzulesen unter www.jugendpolitikeneuropa.de

Partizipation junger Menschen – Trends in Deutschland und der europäischen Kontext

Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke



Wolfgang Gaiser



Johann de Rijke

Zusammenfassung

Wie steht es um die gesellschaftliche und politische Beteiligung der Jugend? In welchen Organisationsformen und in welchem Umfang engagieren sich junge Menschen? Lassen sich typische Entwicklungstendenzen feststellen? Welche Zusammenhänge mit Region (alte oder neue Bundesländer), Geschlecht, Bildungsniveau, Wertorientierungen und Aspekten der sozialen Lage spielen eine Rolle? Zu solchen Fragen werden auf der Basis empirischer Untersuchungen Antworten gegeben. In den Analysen werden zunächst auf Datengrundlage des DJI-Jugendsurvey bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland Entwicklungstrends dargestellt. Anschließend wird der Blick auf andere europäischen Staaten erweitert und diese Vergleichsperspektive – fokussiert auf Frankreich und Österreich – auf der Grundlage europaweiter Jugendstudien thematisiert.

Schlagerworte: Partizipation, Jugend, Mitgliedschaften, Neue Soziale Bewegungen, politische Beteiligung, Trendanalyse, europäischer Vergleich, Österreich, Frankreich

Abstract

Political participation of young people – trends in Germany and the European context

What is the current situation regarding societal and political participation of young people? In what forms of organisation and to what extent do young people become engaged in societal and political participation? Can typical trends of development be identified? Which correlations with region (old or new German Länder), gender, level of education, value systems and aspects related to social status are important? The analyses provide answers to these questions based on empirical studies. They start by outlining trends of development in the Federal Republic of Germany, based on the data of the DJI Youth Survey, then broadening their perspectives to include other European Member States and applying comparative analysis based on pan-European youth studies with the focus on France and Austria.

Keywords: Participation, youth, membership, new social movements, political participation, trend analysis, European comparison, Austria, France

1. Einleitung

Der gegenwärtige rapide gesellschaftliche Wandel wird mit Begriffen wie Globalisierung, Entstrukturierung, Individualisierung, Verdichtung oder auch Entgrenzung gekennzeichnet. Institutionen, Arbeitsplätze und berufliche Anforderungen verändern sich. Biographien werden komplizierter. Für die nachwachsende Generation stellen sich mit diesen Entwicklungen neue Herausforderungen beim Erwachsenwerden: Orientierung und Platzierung in einer flexibilisierten Arbeitswelt, Eigenverantwortung in der Wohlfahrtssicherung sowie Beteiligung in einer Gesellschaft, in der einerseits Entscheidungen auf europäischer und globaler Ebene fallen und andererseits die jungen Bürgerinnen und Bürger vermehrt zu Partizipation aufgefordert werden.

In der aktuellen sozialwissenschaftlichen Literatur werden vier systematische Argumentationslinien für eine Stärkung der Partizipation junger Menschen herausgestellt (Bertelsmann 2007). Sie werden hergeleitet aus 1. Menschenrechten, Bürgerrechten und Kinderrechten, 2. demokratietheoretischen und 3. pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen sowie 4. soziostrukturellen Veränderungen der Kindheits- und Jugendphase.

Im vorliegenden Beitrag werden weniger solche Begründungszusammenhänge nochmals beleuchtet, sondern vielmehr empirische Forschungsergebnisse, „facts and trends“ zu dieser Debatte dargelegt. Hierfür werden zunächst Entwicklungen beim Spektrum der politischen Partizipation in Deutschland thematisiert. Es reicht von Mitgliedschaft in Organisationen über Mitarbeit in informellen Gruppierungen bis zur punktuellen politischen Beteiligung.¹ Dann werden Zusammenhänge mit soziodemographischen und Einstellungsvariablen analysiert. Abschließend werden Aspekte der Partizipation im europäischen Kontext beleuchtet und insbesondere im Vergleich Deutschland (nach alten und neuen Bundesländern differenziert), Frankreich und Österreich die Besonderheiten im Kontext der jeweiligen politischen Kulturen zu beschreiben.

2. Empirische Ergebnisse zur Partizipation junger Menschen in Deutschland

Die Diskussion um gesellschaftliches Engagement ist oft unklar in der Definition ihres Gegenstandes. Für die folgenden Analysen sollen deshalb drei Formen von Beteiligung unterschieden werden:

Die *erste* Beteiligungsform konzentriert sich auf den institutionalisierten Bereich des intermediären Systems, auf die großen Organisationen und Verbände. Diese bündeln Interessen, sind funktional gegliedert und verstehen sich als Mitgliederorganisationen. Entsprechend ist die Mitarbeit darin eher langfristig, sind die Loyalitäten oder instrumentellen Bindungen stark.

Davon unterscheiden lässt sich *zweitens* die Beteiligung an informellen Gruppierungen, Initiativen wie z.B. Umweltgruppen, Gruppen der Friedensbewegung, Bürgerinitiativen oder Selbsthilfegruppen. Solche Gruppierungen erlangen als

Beteiligungsform im
institutionalisierten
Bereich

Beteiligung an
informellen
Gruppierungen

Formen einer „Neuen Sozialen Bewegung“ eine zusammenfassende Etikettierung; sie entwickelten sich im Laufe der 70er und 80er Jahre außerhalb der Parlamente und der etablierten Politik als Verknüpfung alltäglicher Aktionsfelder und politisch-öffentlicher Zielsetzungen. Beteiligung hierbei ist primär ziel- und aktionsorientiert und weder auf Dauer gestellt, formalisiert oder rechtlich codiert.

Bei der *dritten* Form von Beteiligung geht es um politische Interessensartikulation, die sich in punktuellen politischen Handlungen ausdrückt, die eher temporär und situativ der Unterstützung oder Artikulation politischer Ziele dienen (z.B.: Wählen, Demonstrieren, Streiken, Lesebriefe Schreiben usw.).

Bezogen auf diese drei Beteiligungsformen werden im Folgenden Entwicklungstrends in Deutschland seit Anfang der 90er Jahre beschrieben (vgl. hierzu ausführlicher Gaiser/de Rijke 2006).

politische Interessensartikulation, die sich in punktuellen politischen Handlungen ausdrückt

2.1 Entwicklung der Mitgliedschaft in traditionellen Organisationen, Vereinen und Verbänden

Die Zugehörigkeit zu Organisationen, Vereinen und Verbänden kann für Jugendliche und junge Erwachsene wichtig für die Identitätsentwicklung, die soziale Vernetzung und die Durchsetzung ihrer Interessen sein. Mitgliedschaft hat aber nicht nur auf dieser individuellen Ebene sozialer Integration einen hohen Stellenwert, sondern auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene als Element der Systemintegration, weil die „Beteiligung an sozialen Aktivitäten allgemein als eine wichtige Voraussetzung des Funktionierens moderner Gesellschaften“ (van Deth 2001, S. 208) betrachtet wird. Da die Nachwuchsfrage als Hauptproblem vieler Organisationen und Verbände gilt, sind Trendanalysen hierzu besonders aufschlussreich (vgl. Weßels 2001).

Tab. 1: Mitgliedschaften in traditionellen Organisationen und Verbänden 1992, 1997 und 2003 (in%)

Mitglied*	1992	1997	2003
Sportvereine	35	31	36
Heimat- u. Bürgervereine	2	8	10
andere Vereine/Verbände	8	7	9
sonstige gesellige Vereinigungen (Kegelclub usw.)	8	10	9
Gewerkschaften	17	7	8
Kirchliche/religiöse Vereine und Verbände	9	6	8
Jugend- und Studentenverbände	5	5	5
Berufsverbände	4	3	4
politische Parteien	2	3	2
Wohlfahrtsverbände	1	2	1
Bürgerinitiativen	2	1	1
Mitglied in mindestens einer Organisation	58	49	57

* Die Frage lautete: „Es gibt ja viele Möglichkeiten, sich in der Freizeit zu engagieren. Eine dieser Möglichkeiten ist es, Mitglied zu sein in einer Organisation, einem Verband oder einem Verein. Sehen Sie bitte diese Liste durch und sagen Sie mir zu jeder Organisation, jedem Verband, jedem Verein, ob Sie dort Mitglied sind.“ Basis: alle 16- bis 29-Jährigen (deutsch)

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

In Tabelle 1 sind die Mitgliedschaftsquoten der 16- bis 29-Jährigen für 1992, 1997 und 2003 ausgewiesen. Sie liegen außer bei den Sportvereinen und den Gewerkschaften (dort nur 1992) bei maximal 10%. Die Entwicklung der Mitgliedschaft bei den Gewerkschaften lässt einen besonders starken Rückgang erkennen. Dies darf aber nicht als nachlassende Motivation interpretiert werden, sondern muss im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt gesehen werden (Flexibilisierung der Arbeitszeit und Arbeitskraft, Tertialisierung der Wirtschaft, Deregulierung der Arbeitsverhältnisse).³

Einen Gesamteindruck zur Mitgliedschaftsentwicklung vermittelt der Anteil derjenigen, die in mindestens einer der angegebenen Organisationen Mitglied sind: Nach dem Rückgang vom Jahre 1992 (58%) auf fünf Jahre später (49%) sind nunmehr 57% zu verzeichnen. Ähnlich die Entwicklung bei der aktiven Mitgliedschaft: von 51% auf 44% zu wieder 51%. Die Mitgliedschafts- und Aktivitätsquote ist dabei in den neuen Bundesländern um rund 20 Prozentpunkte niedriger als in den alten. Die niedrigeren Mitgliedschaftsquoten in den neuen Bundesländern verweisen auf einige Spezifika: einerseits auf die geringere Verbreitung und kürzere Tradition, andererseits auf gewisse Vorbehalte gegenüber westlich geprägten Vereinen und Verbänden.

Insgesamt gesehen erweist sich also die Entwicklung der Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den traditionellen gesellschaftlichen Organisationen als sehr vielfältig bei einigen nimmt sie ab, bei anderen nimmt sie – teilweise nach zwischenzeitlichem Absinken – zu. Von einer Tendenz zur Beteiligungsverweigerung junger Menschen kann also keine Rede sein.

Von einer Tendenz zur Beteiligungsverweigerung junger Menschen kann also keine Rede sein.

2.2 Informelle Gruppierungen

Die informellen politischen Gruppierungen thematisieren spezifische soziale Probleme und ermöglichen aktionsorientierte Partizipation. Sie wenden sich gegen erstarrte und durchrationalisierte Organisationen und wollen neue Formen von Gemeinschaft und Sinnerfüllung ermöglichen. Die Besonderheit solcher Gruppen liegt in der Unmittelbarkeit der sozialen Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern und in einer projektorientierten Mobilisierung, die sich von den klassischen Mustern langer, sozialstrukturell verankerter Bindung in Großorganisationen unterscheidet (Roth 1999, S. 51f.). Aufgrund ihrer Inhalte, Ziele, Aktivitätsformen und flexiblen Beteiligungsmöglichkeiten haben solche Gruppierungen gerade bei jungen Menschen eine hohe Anziehungskraft. Schon in der ersten Welle des Jugendsurvey 1992 zeigten die jungen Ostdeutschen nahezu die gleichen Einstellungsmuster bezüglich solcher Gruppierungen wie ihre westdeutschen Altersgenossen und auch 1997 und 2003 erfahren diese Gruppierungen in West und Ost ein hohes Maß an Zustimmung. Bundesweit breite Sympathie genießen vor allem Gruppen, die ökologische, humanitäre und gesellschaftliche Probleme aufgreifen wie etwa Umweltschutz-, Friedens- und Dritte-Welt-Initiativen, Menschenrechts- und Selbsthilfegruppen.

Tab. 2: Aktivitäten in informellen Gruppierungen 1992, 1997 und 2003 (in %) – 16- bis 29-Jährige –

Gruppierungen*	1992	1997	2003
Umweltschutzgruppen	13	11	8
Friedensinitiativen	10	6	8
Dritte-Welt-Initiativen	5	6	6
Menschenrechtsgruppen	5	4	4
Selbsthilfegruppen	4	4	3
Frauen-/Männergruppen	4	2	2
Anti-KW-Initiativen	5	4	2
aktiv in mindestens einer Gruppierung	21	19	19

* Die Frage lautete: „In unserer Gesellschaft gibt es neben Organisationen mit fester Mitgliedschaft auch weniger fest organisierte Gruppierungen oder Bewegungen, die man gut finden und in denen man auch mitarbeiten kann. ... Sagen Sie mir zu jeder Gruppierung, ob Sie diese gut finden, ob Sie dort mitmachen oder ob Sie diese ablehnen“. Prozentwerte aktive: Antwortkategorien „finde ich gut, arbeit mit“ und „finde ich gut, besuche ab und zu mal ein Treffen“. Basis: alle Befragten (deutsch)

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

Verständlicherweise ist die tatsächliche Beteiligung, wie sie einerseits in aktiver Mitgestaltung und andererseits im Besuch von Treffen zum Ausdruck kommt, wesentlich geringer (vgl. Tabelle 2). Immerhin liegt aber der Anteil der Aktiven bei Gruppierungen mit ökologischen und pazifistischen Zielsetzungen durchaus in einer ähnlichen Größenordnung wie bei verschiedenen Mitgliedschaftsorganisationen, etwa den Gewerkschaften. Wenn auch jede einzelne informelle Gruppierung für sich betrachtet maximal nur etwa jeden Zehnten aktivieren kann, so sind doch insgesamt rund ein Fünftel der jungen Bevölkerung in mindestens einer dieser Gruppierungen aktiv.

insgesamt rund ein Fünftel der jungen Bevölkerung ist in mindestens einer dieser Gruppierungen aktiv

2.3 „Punktueller Partizipation“

Die Beteiligung an Wahlen steht zu allen drei Erhebungszeitpunkten mit Abstand an erster Stelle der in Betracht gezogenen Partizipationsformen. Im Bereich konventioneller Politik wird von nahezu allen jungen Menschen das Wählen als die wichtigste und selbstverständlichste Form politischer Einflussnahme angesehen. Briefe oder Mails an Politiker oder Medien sind nur für etwa ein Drittel im denkbaren politischen Verhaltensrepertoire. Die Bereitschaft zu politisch motivierten Geldspenden ist rückläufig, was allerdings wohl weniger mit verändertem politischem Engagement als vielmehr eher zunehmenden ökonomischen Belastungen der Jugendphase zu tun haben dürfte.

Beim Spektrum unkonventioneller Partizipation stehen die Bereitschaft zur Beteiligung an Unterschriftensammlungen im Zeitverlauf stabil an erster Stelle, gefolgt von der Bereitschaft, sich an genehmigten Demonstrationen zu beteiligen. Deutlich abnehmend (insbesondere in den neuen Bundesländern) ist dagegen die Bereitschaft, bei einem gewerkschaftlichen Streik mitzumachen, obwohl das Niveau insgesamt mit 42% (2003) nicht unerheblich ist. Weniger geworden

sind auch diejenigen die sich vorstellen können, sich an einer „ungenehmigten“ Demonstration zu beteiligen (21% im Jahr 2003).

Insgesamt gesehen ist also bei der Mehrheit der betrachteten Beteiligungsformen die Partizipationsbereitschaft zurückgegangen. Dies gilt sowohl bezüglich konventioneller als unkonventioneller Formen, wobei aber auch zu sehen ist, dass bezüglich „klassischer“ Formen der politischen Interessenartikulation wie Wahl oder Unterschriftensammlung Stabilität auf einem hohen Bereitschaftsniveau besteht.

Tab. 3: Politische Partizipation – Bereitschaften* 1992, 1997 und 2003 (n %) – 16- bis 29-Jährige –

Partizipationsbereitschaften	1992	1997	2003
<i>konventionelle Partizipation</i>			
Beteiligung an Wahlen	93	92	94
Briefe an Politiker	28	31	31
Spenden für politische Zwecke	31	28	24
(Leser-)Brief zu polit. Themen an Medien	35	39	31
<i>unkonventionelle Partizipation</i>			
Beteiligung an Unterschriftensammlung	79	79	81
Teilnahme an genehmigten Demonstrationen	65	62	61
Teilnahme an gewerkschaftlichem Streik	56	49	42
Teilnahme an nicht genehmigter Demonstration	29	27	21

* Die Frage lautete: „Angenommen, Sie möchten politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluß nehmen bzw. Ihren Standpunkt zur Geltung bringen. Welche der Möglichkeiten auf dieser Liste kommen für Sie in Frage, und welche nicht? Basis: alle Befragten (deutsch)

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

Die verschiedenen punktuellen, themenbezogenen Möglichkeiten politischer Artikulation werden durchaus auch genutzt (vgl.Tab. 4). Knapp zwei Drittel haben sich bereits an Unterschriftensammlungen beteiligt, etwa ein Drittel an einer genehmigten Demonstration teilgenommen. Deutlich ist bei all den politischen Artikulationsformen die Diskrepanz zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlichem Verhalten: Während beispielsweise etwa vier Zehntel der Befragten prinzipiell an einem gewerkschaftlich organisierten Streik mitmachen würden, haben sich nur 5% an solchen Aktivitäten beteiligt.⁴ Knapp ein Zehntel der 16- bis 29-Jährigen hat sich schon einmal durch Briefe an Zeitungen oder Politiker oder durch Spenden in den politischen Prozess eingeschaltet, 7% sich bereits an „nicht genehmigten“ Demonstrationen beteiligt.

Diskrepanz zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlichem Verhalten

Tab. 4: Politische Partizipation – Bereitschaften und Aktivitäten*
(2003 in %) – 16- bis 29-Jährige

Partizipation	Jugendsurvey 2003	
	Bereitschaft	bereits gemacht
<i>konventionelle Partizipation</i>		
Beteiligung am Wahlen	95	85
Briefe an Politiker	31	8
Spenden für politische Zwecke	23	7
(Leser-)Briefe zu polit. Themen an Medien	31	7
<i>unkonventionelle Partizipation</i>		
Beteiligung an Unterschriftensammlung	80	60
Teilnahme an genehmigter Demonstration	60	32
Teilnahme an gewerkschaftlichem Streik	41	5
Teilnahme an nicht genehmigter Demonstration	23	7

* Die Frage zur Bereitschaft lautete: „Angenommen, Sie möchten politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluß nehmen bzw. Ihren Standpunkt zur Geltung bringen. Welche der Möglichkeiten auf dieser Liste kommen für Sie in Frage, und welche nicht?“ Basis: alle Befragten 2003.

Die Frage zu Aktivitäten lautete: „Bitte gehen Sie alle Möglichkeiten nochmals durch. Was davon haben Sie schon gemacht, was danon haben Sie noch nicht gemacht?“ Basis: Alle Befragten 2003.

** Für dieses Item wurden nur die 18- bis 29-Jährigen Deutschen berücksichtigt.
Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

3. Erklärungsfacetten

Außer der Frage nach Entwicklungstrends ist es von Interesse, inwieweit auf das Ausmaß an Partizipation Aspekte der Lebenslage (Geschlecht, Bildung, Deprivation) und Wert- bzw. politischen Orientierungen Einfluss haben. Welche Zusammenhänge mit entsprechenden Indikatoren lassen sich feststellen?

Geschlechtsunterschiede sind im Westen bei der Beteiligung an informellen Gruppierungen zu finden: Frauen engagieren sich hier etwas stärker als Männer. Bei den traditionellen Vereinen und Verbänden ist das Verhältnis hingegen in beiden Landesteilen umgekehrt: Männer sind gegenüber Frauen in deutlich höherem Maße aktiv. Die gegenläufige Tendenz des Engagements beider Geschlechter bei traditionellen versus informelleren und netzwerkorientierten Aktivitäten zeigt sich insbesondere bei den Altersgruppen zwischen 24 und 29 Jahren.

Geschlechtsunterschiede

Weiterhin ist ein *Bildungseffekt* eindeutig: Junge Menschen mit Abitur engagieren sich häufiger als solche ohne diesen Abschluss, dies gilt für beide Formen der Beteiligung.

Bildungseffekt

Unter den *Wertorientierungen* spielen postmaterialistische Orientierungen (im Sinne des Konzepts von R. Inglehart)⁵ eine gewisse Rolle: Postmaterialistisch eingestellte Personen sind eher aktiv als solche mit materiellen Orientierungen. Bei den informellen Gruppierungen findet man zudem eine stärkere Selbstverortung im linken Bereich des Links-Rechts-Kontinuums, was auch

Wertorientierungen

dem Selbstverständnis der meisten Gruppen der Neuen Sozialen Bewegungen entspricht. Keine Bedeutung hingegen haben diese Aspekte für Aktivitäten in traditionellen Organisationen. Auffällig ist die nahezu gleiche Stärke des Zusammenhangs zwischen politischem Interesse und den unterschiedlichen Beteiligungsformen. Politische Interessiertheit ist offenbar ein zentraler Faktor für die Motivation, sich zu engagieren – unabhängig von dem Bereich, in dem man sich engagiert.

Deprivation

Umstritten ist, inwieweit sich *Deprivation* auf die Beteiligung auswirkt. Einerseits gibt es die These, dass die Erwartung einer Verbesserung der eigenen Lage mobilisierend wirken könne, andererseits die gegenteilige Annahme, dass eine sozialer Benachteiligung zusätzlich auch politische Marginalisierung mit sich bringen könne. Zur empirischen Überprüfung dieser Thesen lässt sich die Gruppe der Arbeitslosen mit den anderen Statusgruppen kontrastieren. Es zeigt sich Folgendes: Bei den traditionellen Organisationen ergibt sich hier ein deutlicher Zusammenhang: Arbeitslose junge Menschen sind weniger aktiv als solche, die eine Arbeit haben. Dies kann also als Bestätigung der Marginalisierungs-These gelten.

Insgesamt zeigt sich somit: Mädchen und junge Frauen sind eher bereit, sich bei Gruppierungen der Neuen Sozialen Bewegungen zu beteiligen. Jungen und junge Männer zeigen stärkeres Interesse an konventioneller Politik und engagieren sich stärker in Vereinen und Verbänden. Bildung erweist sich als wichtiger Faktor für die Engagementbereitschaft und politische Aktivität: Mit zunehmendem Bildungsniveau steigt die Bereitschaft zum Engagement – sei es aus Einsicht, aufgrund verfügbarer Ressourcen, Prinzipienfragen oder auch Nutzenerwägungen. Am stärksten aber fördert ein politisches Interesse die gesellschaftliche und politische Beteiligung: Bei einem hohem politischen Interesse steht auch ein geringes Bildungsniveau einer soziopolitischen Aktivität nicht im Wege.

4. Aspekte der Partizipation im europäischen Kontext

Ein – hier allerdings nur skizzenhaft realisierbarer – internationaler Vergleich ermöglicht, dass auf der Basis der Kontrastierung mit anderen gesellschaftlichen Realitäten, Strukturen, sozialen Systemen und politischen Kulturen, länderspezifische Aspekte klarer sichtbar werden und damit auch alternative Sichtweisen sowie Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar werden. Im folgenden Abschnitt soll deshalb eine Einbettung in den europäischen Kontext versucht werden. Dabei ist insbesondere der Vergleich Deutschlands mit Frankreich und Österreich interessant, weil Frankreich als zentralistischer und laizistischer Staat gerade im Bereich der Jugendarbeit und Jugendbildung gänzlich andere Strukturen aufweist als Deutschland mit seinem föderalen und subsidiär-pluralistischem System. Demgegenüber bestehen diesbezüglich beim anderen Nachbarn, nämlich Österreich eher ähnliche Bedingungen, wobei hier die anders geartete Siedlungsstruktur (zugespitzte Stadt-Land-Differenz) und die besondere langjährige jugendpolitische Debatte und Mobilisierung um die (schließlich im März 2007 vom Ministerrat der großen Koalition in Wien beschlossene) Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre bei Nationalratswahlen einen Einfluss auf politische

Vergleich
Deutschlands mit
Frankreich und
Österreich

Orientierungen und Beteiligungsbereitschaft haben könnte. Ein transnationaler Vergleich steht gerade bei der Frage politischer Partizipation vor grundsätzlichen theoretischen und empirischen Schwierigkeiten, weil historische, gesellschaftsstrukturelle und individuelle Faktoren berücksichtigt und äquivalente Indikatoren entwickelt werden müssen. Bei europäischen Ländervergleichen zeigen sich nämlich nicht selten starke Variationen, bei deren Erklärung zusätzlich länderspezifische Bedingungen aus den Bereichen Institutionenordnung (etwa Wahlsystem), geschichtlicher Kontext, Sozialstruktur oder auch politische Kultur zu berücksichtigen sind (vgl. Westle 1994, Braun/Mohler 2003). Dies detailliert zu skizzieren, kann im Rahmen dieser Beitrags nicht Ziel sein. Es geht hier nur um ausgewählte länderspezifische (vgl. Gabriel/Brettschneider 1994) sowie um jugendbezogene Aspekte von Partizipation.

Grundsätzlich sind nach den theoretischen Konzept der politischen Kultur bei der vergleichenden Analyse der politischen Kulturen unterschiedlicher Länder drei Ebenen relevant: 1. Haltungen zum politischen System (Systemebene), 2. die Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zum Engagement verstanden als Unterstützung des Systems (Input), 3. Bewertungen von Resultaten und Leistungen (Output). Mit einem solchen Ansatz kann man im europäischen Kontext Ländergruppen mit jeweils unterschiedlicher Ausprägung einer demokratischen Staatsbürgerkultur unterscheiden (vgl. Gabriel 1994). Deutschland befindet sich mit Dänemark, den Niederlanden und in gewisser Hinsicht auch Großbritannien in einer Gruppe, in der diese Staatsbürgerkultur hoch entwickelt ist. In Frankreich hingegen (wie auch in Italien, Spanien und Belgien) ist die Beziehung der Bevölkerung zu soziopolitischen Eliten stärker durch Misstrauen gekennzeichnet und die Unterstützung des politischen Regimes fällt allenfalls durchschnittlich aus.

Ergebnisse zum politischen Handeln bestätigen die Unterschiedlichkeit von Ländern in der EU (vgl. Westle 1994): Betrachtet wird etwa Partizipation in nicht-konventionellen, unverfassten Formen sowie in Gruppen der Neuen Sozialen Bewegungen. Der Vergleich zeigt für Deutschland eine geringere Partizipationsbereitschaft und insbesondere weniger tatsächliche Aktivitäten als in Frankreich, aber auch als in einigen anderen europäischen Ländern. Die gleiche Tendenz wird bei der Bereitschaft zur Mitarbeit in Gruppen der Neuen Sozialen Bewegungen sichtbar. Frankreich ist gekennzeichnet durch eine hohe Partizipationsbereitschaft und ein relativ hohes Niveau beim tatsächlichen politischen Handeln im Rahmen unkonventioneller, nichtverfasster Aktivitäten. Allerdings findet sich hier, bezogen auf die Gesamtbevölkerung, für die Neuen Sozialen Bewegungen eine vergleichsweise geringe Akzeptanz. Bezogen auf die französische Jugend jedoch ist die Bereitschaft, sich beispielsweise in Menschenrechtsgruppen zu beteiligen, mit zwei Drittel positiver Voten durchaus erheblich (Muxel 2001, S. 135). Insgesamt gesehen zeigt sich also, dass teilweise starke Differenzen in den Formen der politischen Beteiligung etwa zwischen Deutschland und Frankreich bestehen, wobei die Bandbreite der Streuung innerhalb der EU-Länder recht hoch ist.

Anhand der Daten des Eurobarometers 55.1 „Young Europeans“ von 2001 können einige länderspezifische Aspekte der Partizipation – auch differenziert nach alten und neuen Bundesländern – in den Blick genommen werden. In dieser Studie wurden im Jahr 2001 in den damaligen 15 Mitgliedsstaaten der Euro-

1. Haltungen zum politischen System (Systemebene)
2. Bereitschaft zum Engagement verstanden als Unterstützung des Systems (Input)
3. Bewertungen von Resultaten und Leistungen (Output).

päischen Union annähernd 10.000 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 24 Jahren befragt (vgl. <http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/eurobarometer/>). Partizipation ist in dieser Umfrage unter dem Aspekt „Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen“ enthalten. Zusätzlich kann die Frage nach „Strukturen, die jungen Leuten die Teilhabe am öffentlichen Leben erleichtern“ sowie außerdem „Wünsche zu politischer Beteiligung“ im europäischen Vergleich betrachtet werden.

4.1 Partizipation in Organisationen im europäischen Vergleich

Grundsätzlich kann Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden und Organisationen als Indikator für soziale Integration vergleichsweise leicht in Surveys, die mehrere Länder umfassen, erfragt werden. Van Deth und Kreuter etwa beziehen sich auf europäische Länder im Rahmen der World Values Surveys und betrachten den Prozentsatz aller Befragten (ab 18 Jahre), die in mindestens einer Organisation Mitglied sind. Es lassen sich dabei klare nationale Differenzen ausmachen: Die höchsten Organisationsgrade findet man in den nordischen Ländern Schweden, Dänemark und Norwegen, aber auch in den Niederlanden (jeweils über 80%). Eine mittlere Gruppe mit etwa 50-60% Mitgliedschaften in diesen Organisationen wird durch Länder wie Irland, Großbritannien, Belgien, Österreich und Deutschland (alte Bundesländer) gebildet. Schließlich lässt sich eine Gruppe mit geringen Werten (unter 40%) davon abgrenzen, in denen vor allem die südlichen europäischen Länder wie Italien, Spanien (nur 23%), Portugal und auch Frankreich (mit 38%) vertreten sind (vgl. van Deth/Kreuter 1998, S.137f.).

In der Eurobarometer-Erhebung „Young Europeans 2001“ wurde die Beteiligung in freiwilligen Vereinigungen und Verbänden durch Listenvorgabe, kombiniert als Mitgliedschaft und/oder Beteiligung an deren Aktivitäten erfasst.

Tab. 6: Anteil der 15-24-Jährigen in Ländern der Europäischen Union 2001, die in mindestens einer Organisation Mitglied sind bzw. mitarbeiten (in%)

Portugal	31
Spanien	36
Griechenland	37
Italien	44
Frankreich	45
Großbritannien	47
Deutschland Ost	48
Nordirland	49
Irland	58
Belgien	59
Österreich	60
Finnland	60
Deutschland West	63
Luxemburg	72
Schweden	75
Dänemark	76
Niederlande	80

Quelle: Eurobarometer 55.1: Junge Europäer 2001, eigene Berechnungen.

Es wurden hierfür eine Reihe von traditionellen Organisationen wie auch solche der Neuen Sozialen Bewegungen vorgegeben: Sportvereine, religiöse Vereine, Jugendgruppen, Hobbygruppen, kulturelle Vereine, Umweltgruppen, Gewerkschaften, politische Parteien, Menschenrechtsbewegungen und andere. Etwa die Hälfte der jungen Europäer beteiligt sich nach wie vor an keiner dieser Gruppen, Vereinen und Organisationen (48% im Jahre 1997 und 50% im Jahre 2001). Die länderspezifischen Unterschiede jedoch sind erheblich. Frankreich und Ostdeutschland liegen etwa im europäischen Durchschnitt (54 bzw. 52%) während in Österreich nur 40% und in Westdeutschland nur 37% Nichtmitglieder sind. In Tabelle 6 ist nun für alle einbezogenen Länder der jeweilige Anteil derjenigen 15-24-Jährigen angegeben, die in mindestens einer dieser Organisationen in diesem Sinne Mitglied sind. Auch hier kann man in der Rangfolge eine Ländergruppierung feststellen. Deutschland-Ost (48%) und Frankreich (45%) liegen im Organisationsgrad unter dem EU-Mittel, wobei sich die geringsten Werte in den südlichen europäischen Ländern zeigen: am niedrigsten Portugal mit nur 31%, Spanien mit 36% und Griechenland mit 37%. Einen hohen Organisationsgrad weisen Deutschland-West (63%) und Österreich (60%) auf – auch hier allerdings noch von nordischen Ländern und den Niederlanden übertroffen.

Betrachtet man die einzelnen Vereinsarten, so wird die Mitgliedschaftsquote am stärksten durch die Sportvereine, die zudem zwischen 1997 und 2001 vermehrt Zuspruch gefunden haben (Steigerung um 6%punkte), geprägt (EU insgesamt 30%). Bei diesen sind gleichzeitig auch Unterschiede zwischen Frankreich (23%), Österreich 27%), Deutschland-West (44%) und Deutschland-Ost (26%) klar zu erkennen. Weit weniger Mitglieder haben europaweit religiöse Vereine (8%), Jugendgruppen (7%), Hobbyclubs (7%), kulturelle Vereinigungen (6%) oder Umweltgruppen (5%). In Frankreich ist dabei das Engagement im kulturellen (10 gegenüber 4% in Deutschland), in Deutschland im ökologischen Bereich stärker (6 gegenüber 2% in Frankreich). Österreich liegt mit den religiösen Jugendgruppen mit 16% Beteiligung europaweit am höchsten und doppelt so hoch wie der europäische Durchschnitt. Hier mag die besondere Stadt-Land Struktur in Österreich eine Rolle spielen, weil die kirchenverbandliche Jugendarbeit insbesondere auf dem Lande und weniger stark in den Großstädten vertreten ist, und außer Wien gibt es nur vier Städte mit über 100 000 Einwohnern. In den übrigen, sehr ländlich strukturierten Gebieten spielen Jugendorganisationen wie Jungschar und Katholische Jugend eine große Rolle.

In den länderspezifischen Besonderheiten kommen insgesamt gesehen sowohl strukturell-organisatorische, institutionelle, historische als auch Einstellungsunterschiede zum Ausdruck.

Im deutsch-deutschen Unterschied wird die westdeutsche Tradition der staatlich geförderten freiwilligen Organisation in Verbänden und Vereinen gegenüber den neuen Bundesländern, die nach der Wende ihre autoritär organisierte soziale Integration verloren hatten und nur allmählich westdeutsche Strukturen aufnehmen, deutlich. Der vergleichsweise niedrigere Organisationsgrad in Frankreich ist wohl der Tatsache geschuldet, dass das Vereinswesen hier traditionell weniger stark etabliert und durch ein Spannungsverhältnis gegenüber dem laizistischen Staat gekennzeichnet ist, der auch solchen Organisationen nur begrenzte Unterstützung zukommen lässt (Mény 1999). Dabei liegt nach Längsschnittuntersu-

chungen (in Trendstudien) seit den 70er Jahren die Beteiligung der französischen Jugend an Clubs, Vereinen und kulturellen, sportlichen oder politischen Organisationen mit knapp mehr als einem Drittel Aktiver zwar niedriger als in Deutschland, ist aber durchaus stabil (Roudet/Tchernia 2001, S. 153).

4.2 Die subjektive Bedeutung unterschiedlicher Institutionen

Partizipation kann – wie gezeigt – in Form von Mitgliedschaften in traditionellen Organisationen, Vereinen und Verbänden, durch Beteiligung an informellen Gruppierungen oder an eher kurzfristig-punktuellen Aktionen stattfinden. Das Gesamtspektrum der Beteiligungsmöglichkeiten ist aber selbstverständlich noch breiter und reicht von den Medien über staatliche Institutionen und das Bildungssystem bis zu den privaten Beziehungsnetzen in der Verwandtschaft und dem Freundeskreis.

Während wir bisher Aspekte der tatsächlichen Beteiligung analysiert haben, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Priorität aus dem Blickwinkel Jugendlicher bestimmte intermediäre Kanäle und Strukturen für die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben haben. Im Eurobarometer wurde anhand einer vorgegebenen Liste danach gefragt, welche Institutionen und Regelungen für die gesellschaftliche Beteiligung der Jugend hauptsächlich ausschlaggebend sind. Es waren also keine Mehrfachnennungen möglich.

Tab. 7: Einrichtungen zur Erleichterung der gesellschaftlichen Teilnahme junger Menschen (als am wichtigsten genannt in%)

	EU15	Deutsch- ld-W	Deutsch- ld.-O	Frank- reich	Öster- reich
Bildungssystem	26	23	24	22	17
Familie und Freunde	20	29	18	21	37
Jugendorganisationen	20	16	19	18	18
Fernsehen	17	6	7	16	6
Staat, Bundes- oder Landesregierungen	8	11	19	5	8
Politische Parteien	4	3	5	4	4
Internetforen (also virtuelle Gemeinschaften)	3	2	2	6	3
Zeitungen und Zeitschriften	1	0	1	2	2
Radio	1	0	0	2	2
weiß nicht	5	8	5	3	7

Quelle : Eurobarometer 55.1 : Junge Europäer 2001

Wie Tabelle 7 zeigt, wird dem Bildungssystem ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. 26% der jungen Europäer stellen diese Institution an die erste Stelle. An zweiter Stelle stehen mit je 20% Familie und Freunde sowie Jugendgruppen und Jugendorganisationen. Das Fernsehen nimmt, wenn auch nur mit 12%, den vierten Platz ein. An fünfter Stelle mit 8% liegen der Staat und die Behörden auf nationaler und lokaler Ebene, an sechster Stelle (4%) die politischen Parteien. Dahinter sind Internet, Zeitungen und Radio platziert.

Diese Hierarchie zeigt sich im Großen und Ganzen auch, wenn man die 15 EU-Länder differenziert betrachtet: In 12 der 15 Länder wird von den jungen Europäern das Bildungssystem als wichtigste Institution für die Beteiligung am öffentlichen Leben erachtet. Dies gilt auch für Deutschland-West, -Ost und Frankreich (23/24/22%). In Österreich allerdings steht es mit nur 17% erst an dritter Stelle hinter den Jugendorganisationen mit 18% und „Familie/Freunde“, wo mit 37% dem sozialen Umfeld europaweit mit Abstand die größte Bedeutung beigemessen wird.

In 12 der 15 Länder wird von den jungen Europäern das Bildungssystem als wichtigste Institution für die Beteiligung am öffentlichen Leben erachtet.

Bei den Jugendgruppen/Jugendorganisationen liegen Westdeutschland (16%), Ostdeutschland (19%) und Frankreich (18%) nahe beieinander, aber leicht unter dem europäischen Durchschnitt (20%). Den privaten Netzen wird in Westdeutschland mit 29% zwar weniger als in Österreich, aber deutlich mehr Stellenwert zugeschrieben als in Ostdeutschland (18%) oder Frankreich (21%). Bezüglich staatlicher Instanzen liegt Ostdeutschland mit 19% deutlich vor Westdeutschland mit 11%, Österreich (8%) oder Frankreich (5%) und dem EU-Durchschnitt von 8%. Dieses Ergebnis der hohen Erwartung an staatliche Stellen korrespondiert mit den Ergebnissen des DJI-Jugendsurvey, nach denen im Osten für die unterschiedlichsten Lebensbereiche stärkere staatliche/öffentliche Problemlösungen gefordert werden (obwohl gleichzeitig das Vertrauen in die Politik vergleichsweise geringer ist).

Beim Fernsehen zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Österreich (6%) und Deutschland (West 6%, Ost 7%) gegenüber Frankreich (16%). Es scheint also eine Tendenz der vergleichsweise höheren Skepsis in Frankreich gegenüber staatlichen Stellen bei gleichzeitiger Höherbewertung von Instanzen bürgerlicher Öffentlichkeit und liberaler Kommunikation zu geben. Leicht höher ist auch in Frankreich gegenüber dem EU-Durchschnitt die Bewertung von Internet, Zeitungen und Radio.

4.3 Maßnahmen zur Verbesserung der Partizipation

Welche Wünsche haben Jugendliche bezüglich der Verbesserung ihrer Beteiligungsmöglichkeiten? Daten der Eurobarometerstudie „Young Europeans“ helfen weiter, um zu erfahren, welche rechtlichen Regelungen, institutionalisierten Verfahren, spezifischen Maßnahmen und Programme aus der Sicht junger Menschen ausgebaut bzw. etabliert werden sollten (vgl. Tab. 8).

Für mehr als vier von zehn jungen Europäern stehen zwei Maßnahmen im Vordergrund, wenn es um ihre effektivere politische Beteiligung geht: Erstens wollen sie vor jeder öffentlichen Entscheidung, die sie betrifft, hierzu auch gefragt werden (46%) und zweitens sollten spezielle Informationskampagnen für Jugendliche organisiert werden (45%).

Tab. 8: Maßnahmen zur Erleichterung der gesellschaftlichen Teilnahme junger Menschen (in%, Mehrfachangaben)

	EU-15	Deutsch-ld.W	Deutsch-ld.-O	Frankreich	Österreich
Junge Leute zu Rate ziehen vor Entscheidungen	46	52	63	44	54
Spezielle Informationskampagnen für junge Leute	45	47	42	45	36
In Schulen Pflichtunterricht zur Staatsbürgerkunde einführen	37	34	23	41	25
Jugendverbände überall in der EU ins Leben rufen	28	21	26	39	27
Ermutung zu freiwilliger sozialer Tätigkeit	19	27	23	17	14
Das Alter der Wahlberechtigung herabsetzen	13	11	13	12	22
keine davon	2	3	1	2	3
weiß nicht	6	9	6	2	5

Quelle : Eurobarometer 55.1 : Junge Europäer 2001

Informationskampagnen Bezüglich des Wunsches nach Informationskampagnen ist sich die Jugend in Deutschland (West 47%; Ost 42%) und Frankreich (45%) weitgehend dahin einig, dass hier mehr getan werden müsse, anders in Österreich (36%) wo europaweit hierauf das vergleichsweise geringste Gewicht gelegt wird. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass hier bereits viele Informationskampagnen stattfinden und daher ein relativ hoher Anteil der Jugendlichen sich informiert fühlt. Die Einbeziehung der Jugend vor Entscheidungen wird in Ostdeutschland (63%) deutlich stärker als in Westdeutschland (52%), Österreich (54%) oder Frankreich (45%) gefordert. Dieses Ergebnis bezüglich Frankreich bestätigt die länderspezifische Besonderheit, hier weniger auf formalisierte Beteiligungsregelungen zu setzen, wie sie sich oben schon bei der unterschiedlichen Bewertung der Bedeutung staatlicher Stellen gezeigt hat. Gegenläufig dazu setzt die bürgerschaftliche Programme in Schulen französische Jugend (41%) stärker als die in Westdeutschland (34%), Österreich (25%) oder Ostdeutschland (23%) auf verstärkte bürgerschaftliche Programme in Schulen, worin auch der hervorgehobene Stellenwert der allgemeinen, gleichen und durchgängig als Ganztagschulen organisierten Bildung zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig wird aber auch von der französischen Jugend vergleichsweise stärker eine Unterstützung und Förderung von Jugendverbänden (39% – in Österreich sind es 27%, in Ostdeutschland 26%, in Westdeutschland 21%) als notwendig erachtet, vielleicht deshalb, weil hier angesichts der laizistischen Trennung von Kirche und Staat und anders als nach dem deutschen Subsidiaritätsprinzip kaum öffentliche Mittel in die Verbandsförderung fließen.

Schulbezogene Programme zur Förderung zivilgesellschaftlicher Beteiligung wurden von allen befragten Jugendlichen an dritter Stelle (37%) gefordert. Dies kann – vom dritten Platz her – als hohe Einschätzung der Schule für die gesellschaftliche Integration bewertet werden, vom niedrigen Prozentsatz her allerdings auch schlechte Erfahrungen mit politischer Bildung in der Schule reflektieren.

Ehrenamtliches Engagement Ehrenamtliches Engagement stärker zu fördern wird EU-weit von nahezu jedem fünften Jugendlichen (19%) gewünscht. Solche Maßnahmen werden in

Westdeutschland (27%) stärker als in Ostdeutschland (23%), Frankreich (17%) oder Österreich (14%) gefordert. Dieses Ergebnis verbindet sich plausibel mit den oben dargestellten Unterschieden in den Mitgliedschaften in Vereinen und Verbänden. Diese leben nämlich von ehrenamtlichem Engagement und bieten Strukturen und Inhalte, in denen dieses effektiv wirken kann.

Eine andere Ebene ist mit dem Thema der Herabsetzung des Wahlalters angesprochen. Die Bedeutung der hierzu geführten öffentlichen Debatte spiegelt sich nicht in der Meinung der Jugendlichen, die in Frankreich, Deutschland und EU-weit ähnlich antworten: nur 13% fordern eine Herabsetzung des Alters für das aktive und 9% für das passive Wahlrecht. Eine Sonderstellung nimmt hier Österreich ein: Hier wird mehr als in allen übrigen Ländern die Herabsetzung sowohl des aktiven (14%) als auch des passiven (22%) Wahlrechts gefordert. Die öffentlichen Debatten um die Wahlaltersenkung haben hier möglicherweise zu einer besonderen Sensibilisierung der Jugend bezüglich dieses Themas geführt.

Herabsetzung des
Wahlalters

Eine neuere europaweite Jugendstudie wurde im Frühjahr 2007 bei 19.000 jungen Europäern per Telefonumfrage durchgeführt und bezog sich auf alle nunmehr 27 Mitgliedstaaten (Flash Eurobarometer 202 – The Gallup Organization 2007). Die Ausweitung der Länder der EU und die Ausweitung der Altersspanne von 15-30 Jahren unterschieden die Erhebung von derjenigen des Jahres 2001. Für Deutschland wurden aufgestockte Stichprobe mehr gezogen und entsprechend Auswertungen nicht nach alten und neuen Bundesländern getrennt. Diese neueren Daten können somit hier nicht systematisch herangezogen werden. Nur exkursorisch sollen einige wenige Ergebnisse berichtet werden:

In der Umfrage wurden junge Leute danach gefragt, wie sie sich ins politischem Leben während des letzten Jahres involviert haben (Flash Eurobarometer 202 – The Gallup Organization 2007, S. 47-49). Die Ergebnisse zeigen, dass 28% sich im letzten Jahr bei einer Unterschriftensammlung beteiligt haben, 24% gaben ihre politischen Ansichten in einem online-Diskussions-Forum kund und 20% nahmen an einer Demonstration teil. Nicht ganz so viele Befragte berichteten, dass sie im vergangenen Jahr für eine Nichtregierungsorganisation (NGO) gearbeitet haben (11%), 8% waren in einer Gewerkschaft aktiv oder Mitglied einer Gewerkschaft, 5% arbeiteten in einer politische Partei. Europaweit zeigen sich ähnliche soziodemographische Einflussfaktoren, wie oben für Deutschland beschrieben: Junge Männer sind in bestimmten Bereichen politischer aktiver als junge Frauen. Dies ist besonders der Fall beim Präsentieren der eigenen politischen Ansichten in einem Online-Forum (29% verglichen mit 19%) und für das Teilnehmen an einer öffentlichen Demonstration (22% gegenüber 18%). Ältere Befragte sind zumeist aktiver ins politische Leben eingebunden als jüngere. Aber jüngere Befragte berichten beispielsweise ein häufigeres Teilnehmen an einer öffentlichen Demonstration (23%) als die der höchsten Altersgruppe (18%). Auch Bildungseffekt spielen europaweit eine herausragender Rolle. Beispielsweise beteiligten sich an Unterschriftensammlungen 37% der Befragten mit Abitur gegenüber 15% mit unteren Bildungsabschlüssen.

In der Umfrage wurden junge Leute danach gefragt, wie sie sich ins politischem Leben während des letzten Jahres involviert haben.

5. Schlussbemerkung

Differenzierung
zwischen alten und
neuen
Bundesländern

In den dargelegten Analysen konnten teilweise deutliche Besonderheiten bezüglich Deutschland, Frankreich und Österreich festgestellt werden. Dabei war auch die Differenzierung zwischen alten und neuen Bundesländern wichtig, weil sich zeigte, dass beide Landesteile im Kontext europäischer Variationen häufig unterschiedlich einzuordnen sind. Insgesamt ergaben die Unterschiede jedoch nicht in jedem der Vergleichsgesichtspunkte eine gleiche Rangfolge der Ergebnisse oder deutlich kontrastierende Entgegensetzungen. Erklärungen hierfür können zunächst nur plausible Vermutungen darstellen. Wie oben erwähnt, sind bei genaueren Untersuchungen unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen, die aus den Bereichen der institutionellen Verfasstheit eines Landes, der historischen Ereignisse, der Sozialstruktur sowie der politischen Kultur stammen können (vgl. zu einem differenzierten Beispiel etwa Gerhards/Hölscher 2003). Will man solche Fragen empirisch untersuchen, müssen entsprechende erklärende Merkmale und Indikatoren in die Untersuchungen aufgenommen werden. Die Eurobarometer sind hierfür bisher eher beschränkte Datenquellen. In der Forschung müssten stärker differenzierende Aspekte der Beteiligung wie auch erklärende Faktoren für Beteiligung berücksichtigt werden.

European Social
Survey-Projekt

Zwei europaweite empirische Forschungen können hierzu Erkenntnisse liefern. Es handelt sich zum einen um das European Social Survey-Projekt, welches sich auf Bevölkerungsumfragen in über 20 europäischen Ländern stützt (vgl. zum Projekt generell: <http://www.europeansocialsurvey.org/>; van Deth 2004, Neller/van Deth 2006; bisher wurden drei Wellen durchgeführt: 2002/2003, 2004/2005 und 2006/2007). Ein stärker auf die politische Beteiligung Jugendlicher orientiertes Projekt ist „EUYOUPART Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union“, bei dem empirische Erhebungen in acht europäischen Ländern (Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien, die Slowakei, Estland, Finnland und Italien) bei 15- bis 24-Jährigen im Jahre 2004 durchgeführt wurden. Hierzu finden sich auf der Projekthomepage detaillierte Arbeitsberichte und Ergebnisse (vgl. <http://www.sora.at/de/start.asp?b=14>). Eine zusammenfassende Buchpublikation ist geplant (vgl. Spannring/Ogris/Gaiser 2008). Das Projekt verweist auf zwei Aspekte, die zur europaweiten Erfassung und ländervergleichenden Analyse der Partizipation junger Menschen zu berücksichtigen sind: Zum einen muss das Indikatorenspektrum erweitert werden, weil neue Formen wie Internet und Handy für die Information, Mobilisierung und die tatsächliche Einflussnahme eine zunehmende Rolle spielen. Zum anderen müssen neue Strategien der politischen Artikulation (strategische Nutzung der Konsumentenrolle, moralischer Konsum, Produkt- und Produzentenboykott) stärker in den Blick genommen werden (vgl. de Rijke/Gaiser/Wächter 2008). Außerdem zeigt das Projekt EUYOUPART sowohl durch eine vergleichende Analyse der länderspezifischen Partizipationsstrukturen als auch durch qualitative Interviews, dass die jeweiligen politischen Kulturen differenziert berücksichtigt werden müssen, weil auf der begrifflichen Ebene gleich etikettierte Handlungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten durchaus sehr Unterschiedliches bedeuten können.

EUYOUPART

Beide Studien bzw. Studienprogramme weisen daraufhin, dass bei der Forschung zu Partizipation von Jugendlichen eine ländervergleichende Perspektive sinnvollerweise in den Blick genommen werden sollte.

Anmerkungen

- 1 Die Darstellungen der empirischen Ergebnisse beziehen sich auf den DJI-Jugendsurvey, dessen thematische Schwerpunkte die Erfassung politischer Orientierungen und Beteiligungen sowie die Lebensverhältnisse junger Menschen sind. Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts basiert auf standardisierten mündlichen Befragungen 16-29-Jähriger in beiden Teilen der Bundesrepublik. Die Erhebungswellen sind repräsentativ für die BRD und erfassten 1992 und 1997 jeweils ca. 7000 Befragte (4500 West, 2500 Ost). Im Jahre 2003 wurde die dritte Erhebungswelle mit einer Erweiterung der Befragtenpopulation auf die 12-15-Jährigen bei einer Ausweitung der Stichprobe auf ca. 9000 Befragte durchgeführt. Mehr Informationen zum Jugendsurvey sowie Veröffentlichungen siehe: www.dji.de/jugendsurvey.
- 2 Diese sind eher mit der Begrifflichkeit des sozialen Kapitals (Putnam 2000) zu fassen als mit der von bürgerschaftlichem Engagement, bei der der positive Beitrag zum Gemeinwesen oder der gesellschaftliche Nutzen im Vordergrund steht.
- 3 Betrachtet man nur die erwerbstätigen 16- bis 29-Jährigen, so ist bei der Mitgliedschaft in Gewerkschaften auch ein Rückgang, auf höherem Niveau (da Gewerkschaftsmitgliedschaft für Erwerbstätige relevanter ist), zu erkennen: von 30% 1992 auf 13% 1997 und 15% 2003.
- 4 Fast die gleiche Diskrepanz findet man bei den Erwerbstätigen: hier liegt die Bereitschaft bei 41%, bereits gemacht haben dies 9% der erwerbstätigen Befragten.
- 5 Nach der Theorie von Ronald Inglehart sind materialistisch orientierte Personen an traditionellen Werten ausgerichtet, während postmateriell Orientierte mehr Wert auf individuelle Selbstverwirklichung und politische Mitsprache legen (vgl. Inglehart 1998 sowie Gille 2006).

Literatur

- Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.) (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (Thomas Olk, Roland Roth). – Gütersloh.
- Braun, Michael/Mohler, Peter Ph.* (2003): Background Variables. In: Harkness, Janet A./Van de Vijver, Fons J.R./Mohler, Peter Ph. (Hrsg.): *Cross-Cultural Survey Methods*. – New Jersey, S. 101-115.
- Deth, Jan W. van* (2001): Soziale und politische Beteiligung: Alternativen, Ergänzungen oder Zwillinge. In: Koch, Achim/Wasmer, Martina/Schmidt, Peter (Hrsg.): *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland*. – Opladen, S. 195-219.
- Deth, Jan W. van/Kreuter, Frauke* (1998): Membership of Voluntary Associations. In: Deth, Jan W. van (Hrsg.): *Comparative Politics. The Problem of Equivalence*. – Londres, S. 135-155.
- Deth, Jan W. van* (Hrsg.) (2004): Deutschland in Europa. Ergebnisse des European Social Survey 2002-2003. – Wiesbaden.
- Flash Eurobarometer 202 – The Gallup Organization (2007): Young Europeans. Survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Summary. February 2007.
- Gabriel, Oscar W.* (1994): Politische Einstellungen und politische Kultur. In: Gabriel, Oscar W./Brettschneider, Frank (Hrsg.): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt*. – Opladen, S. 96-133.

- Gabriel, Oscar W./Brettschneider, Frank* (Hrsg.) (1994): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt. – Opladen.
- Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann* (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine/Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. – Wiesbaden, S. 213-275.
- Gerhards, Jürgen/Hölscher, Michael* (2003): Kulturelle Unterschiede zwischen Mitglieds- und Beitrittsländern der EU. Das Beispiel Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/2003, H. 3, S. 206-225.
- Gille, Martina* (2006): Werte, Geschlechtsrollenorientierungen und Lebensentwürfe. In: Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine/Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. – Wiesbaden.
- Inglehart, Ronald* (1998): Modernisierung und Postmodernisierung – Frankfurt/Main.
- Mény, Yves* (1999): Interessengruppen in Frankreich: von Pluralismus keine Spur. In: Christadler, Marieluise/Uterwedde, Henrik (Hrsg.): Länderbericht Frankreich. – Opladen, S. 348-362.
- Muxel, Anne* (2001): L'expérience politique des Jeunes'. – Paris.
- Neller, Katja/Deth, Jan W. van* (2006): Politisches Engagement in Europa. Aus Politik und Zeitgeschichte, 30-31/2006, S. 30-37.
- Putnam, Robert D.* (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. – New York.
- Rijke, Johann de/Gaiser, Wolfgang/Wächter, Franziska* (2008): Aspekte der Stabilität politischer Orientierungen und politischer Partizipation. In: Gille, Martina (Hrsg.): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. – Wiesbaden (erscheint 2008).
- Roth, Roland* (1999): Neue soziale Bewegungen und liberale Demokratie. In: Klein, Ansgar/Légrand, Hans-Josef/Leif, Thomas (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven – Opladen, S. 47-63.
- Roudet, Bernard/Tchernia, Jean-François* (2001): Une présence active dans un milieu associative en évolution. In: Galland, Olivier/Roudet, Bernard (Hrsg.): Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans. – Paris, S. 149-175.
- Spanning, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang* (Hrsg.) (2008): Youth and Politics in Europe. – Leverkusen.
- Weßels, Bernhard* (2001): Vermittlungsinstitution und Interessenvertretung: Zur Performanz von Mitgliederorganisationen in Deutschland. In: Koch, Achim/Wasmer, Martina/Schmidt, Peter (Hrsg.): Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen, S. 221-246.
- Westle, Bettina* (1994): Politische Partizipation. In: Gabriel, Oscar W./Brettschneider, Frank (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt. – Opladen, S. 137-173.

Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft¹

Thomas Rauschenbach



Thomas
Rauschenbach

Zusammenfassung

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte entwickeln sich in Deutschland in aller Regel aus ihren institutionellen Kontexten heraus – etwa als Diskurse über Kindergarten, Schule, Hochschule oder die berufliche Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet und unter Absehung der jeweils anderen Bildungsinstanzen sowie der damit verbundenen Systemübergänge gelingt es auf diese Weise nicht, die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten ausreichend anzuerkennen.

Wird jedoch von einem kompetenzbasierten, institutionenübergreifenden Bildungsbegriff ausgegangen, so erweist sich Alltagsbildung als eine wichtige, wenn nicht gar entscheidende, Bildungsform. Diese „andere Seite der Bildung“ muss deutlicher ins Bewusstsein gerückt werden, das darin liegende verschüttete Potential neu ausgelotet werden. Eine so verstandene Alltagsbildung könnte sich dabei im Blick auf die Herausbildung von sozialer Ungleichheit als Schlüsselvariable herausstellen.

Schlagworte: Bildung, informelles Lernen, soziale Ungleichheit, Schule

Abstract

In Germany, debates on learning and education and their respective political concepts usually develop out of their particular institutional contexts – i.e., discourse on kindergarten, schooling, higher education or vocational training. Each adhering strongly to their internal logic and ignoring the other instances of education and learning and their systemic transfers, it is impossible thus to appreciate sufficiently the multitude of dimensions and the complexity of various spheres of life and learning.

However, if an idea of education and learning is based on competence and transgression of institutional limitations, we acclaim everyday learning as one of the most important if not even the crucial manner of learning. This “other side of learning” must come to the fore in our cognition, and its inherent potential hitherto veiled must be fathomed anew. Everyday learning seen in this light could become the key variable in the formation of social inequality.

Keywords: Education, informal learning, social inequality, school

Die deutsche Diskussion zum Thema Bildung erscheint seit der ersten PISA-Studie viel zu fixiert auf Schule, schulische Bildung, formale Bildung. Demgegenüber werden aber zugleich die anderen Facetten der Bildung, also die „andere

re Seite der Bildung“ vernachlässigt, übersehen, unterschätzt, jedenfalls so stark ausgeblendet, dass ihre Schlüsselstellung im Prozess des bildungsbiografisch gelingenden Aufwachsens ebenso wenig ins Blickfeld gerät wie bei der Produktion sozialer Ungleichheit.

Dies ist Anlass, zu fragen, warum es sich doch noch einmal lohnen könnte, sich diesem so deutschen Begriff zuzuwenden. Vielleicht geht es dabei auch nur darum, das Themenfeld Bildung in anders akzentuierter Weise, aus einem anderen Blickwinkel auszuleuchten als dies öffentlich üblich ist, es jedenfalls auf seinen außerwissenschaftlichen Gebrauchswert hin zu überprüfen, zumal der Begriff Bildung dort in unterschiedlichsten Schattierungen ganz selbstverständlich vorkommt (z.B. Bildungspolitik, Bildungswissenschaft, Bildungsministerium).

1. Das Potenzial des formalen Bildungsortes Schule, oder: Schule als bildungspolitische Revolution der Industriegesellschaft

Bildungsdebatten und bildungspolitische Konzepte bewegen sich meist in ihrem institutionellen Binnengefüge – etwa als Diskurse im Kontext von Kindergarten, Schule, Hochschule oder der beruflichen Bildung. In ihrer jeweiligen Binnenlogik verhaftet und unter Absehung der je anderen Bildungsinstanzen sowie der damit verbundenen Systemübergänge, gelingt es allerdings auf diese Weise nicht, sowohl die biografische Verwobenheit in Person der Heranwachsenden als auch die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine gedankliche Einheit zu betrachten und dadurch zugleich gezielt die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse unterschiedlicher Settings und Akteure ins Blickfeld zu rücken (diese unsichtbaren, impliziten Limitierungen hat der 12. Kinder- und Jugendbericht zu überschreiten versucht).

Aber genau in dieser institutionellen Selbstreferentialität liegt das Problem: Der Kindergarten betrachtet Bildung unter dem Aspekt des Kindergartens, die Schule aus Sicht der Schule, die Hochschule aus der Binnenperspektive der Hochschule usw. Das aber bedeutet zweierlei: Zum einen haben moderne Gesellschaften mental die Aufgabe der Bildung der nachfolgenden Generation so weit an Sonderinstanzen wie Schule und Hochschule abgegeben, haben sich so weit funktional ausdifferenziert, dass deren selbstreferentielle Betrachtung in aller Regel zum offiziellen Referenzpunkt von Bildungspolitik und Bildungsforschung geworden ist. Und zum anderen wurde dadurch das Thema Bildung so weit aus dem Alltagsleben ausgelagert, vom Alltagsleben abgekoppelt, dass diese „Reste“ des anderweitigen Bildungsgeschehens – diesseits dieser Sonderwelten – gedanklich aus dem Blickfeld zu geraten drohen.

Ausgangspunkt und Endpunkt, das A und O jeder aktuellen bildungspolitischen Debatte ist die Schule. Die Schule und die Schulpflicht, so Jürgen Baumert, „ist die Antwort des Nationalstaats auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Literalität der gesamten nachwachsenden Generation verlangen, und zwar auf einem Niveau, das durch Lernen im Alltag nicht mehr garantiert

Ausgangspunkt und Endpunkt, das A und O jeder aktuellen bildungspolitischen Debatte ist die Schule.

wird. Die Schule ist das Instrument, um notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren. In dem Augenblick, wo Bildungsprozesse in der Schule auf Dauer gestellt werden, ändert sich aber die Modalität des Lernens“ (Baumert 2003, S. 213f.).

Insofern ist Schule in Sachen Bildung unstrittig der Generalschlüssel, der zentrale Bildungsort in der Gegenwartsgesellschaft. Schule ist gewiss nicht nur der wichtigste institutionelle Bildungsakteur für Kinder und Jugendliche, sondern auch eine Art Lernbeschleuniger für das Tableau der inkludierten Unterrichtsfächer. Sie prägt die zentrale Phase des Aufwachsens, sie macht Kinder und Jugendliche zu Schülerinnen und Schülern und damit zum ersten Mal in ihrem Leben zu Rollenträgern, und sie überstrahlt als der zentrale Bildungsort schlechthin alle anderen Bildungssettings. Sämtliche Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule oder im Schatten der Schule schrumpfen in Anbetracht der Prägekraft dieser Bildungsinstanz zu marginalen, fast zu vernachlässigenden Bildungsepisoden.

Sämtliche Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule schrumpfen in Anbetracht der Prägekraft dieser Bildungsinstanz zu marginalen Bildungsepisoden.

An einem ebenso prominenten wie folgenreichen Beispiel lässt sich die Definitionsmacht von Schule ablesen: So wurden die bislang durchgeführten PISA-Studien als international vergleichende Leistungsstudien zwar unstrittig an Schulen und auch während des Unterrichts durchgeführt. Dennoch sagen diese Studien im Grunde genommen nichts über Schule und Unterricht aus. Zumindest ist das nicht Gegenstand der PISA-Erhebungen. Im Mittelpunkt steht vielmehr das jeweils erreichte individuelle Kompetenzniveau der befragten Testpersonen. Ob, wo und wie die Jugendlichen diese Kompetenzen erlangt haben, ist gleichwohl eine ganz andere, durch PISA letztlich nicht zu beantwortende Frage.

So gibt es bei PISA weder zwei oder mehrere Messzeitpunkte der gleichen Testperson, anhand derer im Längsschnitt etwa der Einfluss von Schule, formaler Bildung und Unterricht gemessen werden könnte, noch legen die Ergebnisse einen alles überragenden Einfluss von Schule auch nur nahe (stattdessen wird vor allem immer wieder auf den Einfluss der sozialen Herkunft hingewiesen). Dennoch werden die PISA-Studien mit großer Selbstverständlichkeit als „Schulleistungsstudien“ bezeichnet – und eben nicht als das, was sie wirklich sind: kompetenzbasierte Leistungsstudien. Und dass sich anschließend durch die ernüchternden Ergebnisse lediglich die Kultusministerinnen und -minister der Länder bzw. die Kultusministerkonferenz herausgefordert fühlen, ist ebenfalls ein Indiz dafür, dass die faktische Hegemonie des Bildungsortes Schule PISA selbstredend unter der Hand zu einer Schulstudie werden lässt. Mit anderen Worten: Auch im Umgang mit den PISA-Studien drückt sich eine überdurchschnittliche Fixierung in Sachen Bildung auf das institutionelle Setting Schule aus.

Das, was Jürgen Baumert als den entscheidenden Vorteil der Sonderwelt Schule markiert, offenbart bei näherer Betrachtung jedoch zugleich seine nicht unbeträchtlichen Nebenwirkungen. Durch die Herausbildung von eigenständigen Bildungsorten können wir nämlich eine Art „Taylorisierung“ der Bildung, eine sich ausdifferenzierende Spezialisierung einzelner Bildungsinstanzen als Sonderwelten beobachten, die dazu führt, dass die impliziten Zusammenhänge zwischen diesen Welten ebenso aus dem Blick geraten wie der Zusammenhang

„Taylorisierung“ der Bildung

zum Lernen in der Alltagspraxis (deshalb wird im Bildungsbericht 2008 das Thema „Übergänge“ im Mittelpunkt stehen).

Mit dieser Lesart will ich nun keineswegs auch nur ansatzweise den Eindruck erwecken, als wäre Schule in Sachen Kompetenzen unwichtig, als käme ihr keine Schlüsselrolle für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu. Im Gegenteil. Bei aller Kritik, die die Institution Schule und die sie tragenden Akteure in den letzten Jahren einstecken mussten, gilt es zuallererst das große historische Verdienst von Schule als einer der genialsten Erfindungen der Menschheitsgeschichte mit Blick auf das geregelte Lernen und die Aneignung des kulturellen Erbes zu beachten. Schule hat sich im Laufe der Geschichte, spätestens seit der Verbreitung der „Volksschule“ sowie der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vor allem im 20. Jahrhundert zu einem Erfolgsmodell entwickelt, das seinesgleichen sucht.

Erst mit der Einführung des hoch formalisierten, standardisierten Bildungsortes Schule, erst durch die flächendeckende und einheitliche Vermittlung der elementaren Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ist so etwas wie „Bildung für alle“ möglich geworden, wurde erstmals die Alphabetisierung des gemeinen Volkes, auch der armen, besitzlosen Bevölkerung flächendeckend und in großem Stil denkbar. Erst dadurch hat sich die lange Zeit als Ausnahme und Begünstigung geltende Bildung entprivilegiert, erst dadurch konnten sich Gesellschaften zu modernen Gesellschaften entwickeln sowie nach und nach demokratisieren. Die Idee der Aufklärung konnte dadurch auch die Niederungen des einfachen Lebens, konnte so den herkömmlichen Dorfplatz und die kleinen Lebenswelten erreichen.

Die direkte Folge der allgemeinen Schulpflicht und der damit einhergehenden Erhöhung des allgemeinen Bildungsstandes, was man anhand der Entwicklungslogik moderner Gesellschaften studieren kann, war darüber hinaus deren Beitrag zur Stabilisierung von nationalem Wohlstand, der Erhöhung des gesundheitlichen Zustandes sowie der volkswirtschaftlichen Produktivität (das haben wir auch im nationalen Bildungsbericht zu zeigen versucht). Mit anderen Worten: Eine der wesentlichen Quellen für die Entwicklung und Modernisierung von Gesellschaft war die Universalisierung, also die flächendeckende Verbreitung und Verallgemeinerung von (schulischer) Bildung. Dies würde ich als eine Art erste bildungspolitische Revolution bzw. als die bildungspolitische Revolution der Industriegesellschaft bezeichnen.

2. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen des Erfolgsmodells Schule

Dieser Erfolg der Bildungsinstanz Schule hat jedoch seinen Preis. Im Kern hat dieser Aufstieg der formalen, der scholarisierten Bildung in Deutschland dazu geführt, dass andere Formen der Weltaneignung, der Erschließung des Weltwissens, dass andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung gar nicht mehr ins Blickfeld gerückt, dass diese mehr oder wenig systematisch unterbelichtet und unterschätzt worden sind. Und genau darauf kommt es mir hier an: diese „ande-

re Seite der Bildung“ deutlicher ins Bewusstsein zu rücken, das darin liegende verschüttete Potenzial neu auszuloten.

Allerdings kann man nun einwenden, dass es dabei im Grunde genommen lediglich um eine geringfügige Aufwertung der anderen Bildungsorte geht, die möglicherweise tatsächlich etwas aus dem Blick geraten sind. Darum geht es aber hier gar nicht so sehr. Dieser Preis der Unterbelichtung der „anderen Seite der Bildung“ aufgrund der Erfolgsstory der Schule ist nämlich nur die eine Seite der Medaille; auf diese, sprich: auf die non-formalen und informellen Bildungssettings vor, neben und nach der Schule, wurde in den letzten Jahren wiederholt aufmerksam gemacht, etwa in den Veröffentlichungen des Bundesjugendkuratoriums, im 12. Kinder- und Jugendbericht und seinen Expertisen oder in Publikationen aus dem Umfeld des DJI.

Stattdessen will ich hier auf eine andere Facette der Thematik hinweisen. Auf der Kehrseite der Medaille lässt sich nämlich ablesen, wie stark und wie selbstverständlich Schule zugleich auf anderen Bildungsleistungen und Bildungsakteuren aufruft. Oder noch eindringlicher formuliert: Nur wenn diese der Schule und dem Unterricht vorgelagerte Rahmung einigermaßen reibungslos gelingt, nur wenn sie sich also voraussetzungslos auf dementsprechende Vorleistungen verlassen und auf diese zurückgreifen kann, ist sie nach ihren Maßstäben und zu ihren Bedingungen in der Lage, schulischen Erfolg einigermaßen zuverlässig zu gewährleisten. Dies ist das eigentliche Drama der heutigen Schule, das eigentlich anzugehende Erfordernis.

Schule, dies wird erst jetzt so richtig erkennbar, weil diese extern erbrachten, impliziten Bildungsleistungen eher brüchig werden, ist in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit elementar darauf angewiesen, dass die Bildungswelten vor und neben der Schule selbstredend funktionieren. Schule basierte bislang geradezu alternativlos auf der Prämisse, dass externe Bildungsleistungen selbstverständlich und stillschweigend erbracht werden, dass gewissermaßen so etwas wie „generalisierte Ko-Produzenten“ aus der schulischen Umwelt mit dazu beitragen, dass sie selbst erfolgreich agieren kann:

- Dies gilt zuallererst für die Zeiten vor der Schule: So müssen etwa elementare Bildungsprozesse in der Familie – Spracherwerb, kognitive Grundausstattung, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Auffassungsgabe und vieles mehr – ebenso erfolgreich erbracht werden wie beispielsweise die „Schulreife“ der Kinder sowie eine altersgerechte frühkindliche Bildung durch die Kindertageseinrichtungen.
- Dies gilt aber auch für die Zeiten neben der Schule: So ging Schule bislang selbstverständlich davon aus, dass zumindest die Familie, gewissermaßen als ständiger schulischer Wegbegleiter, nicht nur weitere (schul)stabilisierende Ergänzungsleistungen während der Schulzeit erbringt – etwa durch Unterstützung bei den Hausaufgaben, durch bedarfsabhängige Nachhilfe oder durch schulergänzende Sicherung der kognitiv-emotionalen Reifung –, sondern dass sie genauso fraglos zum generellen Ausfallbürgen für Versäumnisse und Engpässe der Schule selbst wird, und sei es um den Preis der Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. die Diskussion um die „verlässliche Halbtagsschule“). Und die Debatte der letzten Jahre hat dar-

wie stark und wie selbstverständlich Schule zugleich auf anderen Bildungsleistungen und Bildungsakteuren aufruft

Zeiten vor der Schule

Zeiten neben der Schule

über hinaus auch auf die impliziten und expliziten Bildungsleistungen anderer Bildungsakteure hingewiesen, angefangen bei der außerschulischen Jugendbildungsarbeit über die Kinder- und Jugendhilfe allgemein bis zu den so genannten „Nebenschulen“, den Peers oder den Medien.

Mit anderen Worten: Das Konzept Schule funktioniert in seiner gegenwärtigen Verfasstheit im Kern nur dann einigermaßen reibungslos, wenn die Bildungsaspirationen von dritter Seite, durch Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure vor und während der Schulzeit fraglos unterstützt werden, wenn die impliziten Bildungsleistungen der non-formalen und informellen Bildung durchschnittlich erwartbar erbracht werden. Und genau dieser bislang weitgehend unhinterfragte Funktionsmechanismus der extern erbrachten Bildungsleistungen ist es, der zunehmend ungewiss, instabil wird, der jedenfalls immer weniger von alleine für einen reibungslosen Ablauf sorgt, der Schule in wachsendem Maße zu schaffen macht, der das Unbehagen an den Schulstrukturen nicht verstummen lässt, der Umbauten in der frühkindlichen Bildung ebenso erforderlich macht wie den Ausbau der Ganztagschulen.

3. Das Konstrukt Alltagsbildung

Wir haben uns weitgehend daran gewöhnt, von non-formaler und informeller Bildung zu sprechen, um deutlich zu machen, dass es jenseits der schulisch-formalen Bildung auch eine andere Seite der Bildung gibt. „Bildung ist mehr als Schule“ ist zur programmatischen Formel für diesen Sachverhalt geworden. Um jedoch zu vermeiden, dass dadurch diese andere Seite der Bildung zu einer bloßen Residualkategorie verkommt (gemäß der Negation „alles, was nicht schulische Bildung ist“), plädiere ich dafür, diese andere Seite nochmals zu dekonstruieren, d.h. in ihre impliziten Bestandteile zu zerlegen. Dabei würde ich vorschlagen, diese andere Seite der Bildung in einem Catch-All-Begriff unter dem Titel der Alltagsbildung zusammenzufassen. Allerdings beinhalten dann die damit verbundenen Formen der Alltagsbildung drei ineinander verwobene Dimensionen, die es deutlicher voneinander zu unterscheiden gilt:

1. Zum einen geht es bei der anderen Seite der Bildung um die Frage nach den anderen Bildungsorten, also um jene Lern- und Bildungssettings, die in den (Selbst-)Beschreibungen des Bildungssystems üblicherweise diesem nicht zugerechnet werden, in denen aber unübersehbar gelernt wird, die möglicherweise sogar einen gesetzlichen Bildungsauftrag haben und dennoch aus der offiziellen Bildungspolitik ausgeblendet werden (wie dies beispielsweise bei der Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist). Terminologisch bietet sich in dieser Dimension an, – je nach Grad der Standardisierung und des expliziten Bildungsauftrags (also etwa im Unterschied zwischen Kindergarten und Familie) – non-formale Bildungsorte von informellen Lernwelten zu unterscheiden. Das Spektrum reicht hierbei, wie schon erwähnt, von der Familie über den Kindergarten, die Jugendarbeit, die Gleichaltrigen, die Vereine bis zu den Medien und einer generalisierten Alltagspraxis.

„Bildung ist mehr
als Schule“

die anderen
Bildungsorte

2. Zum anderen geht es bei der anderen Seite der Bildung um die Frage nach den anderen Modalitäten des Lernens, also um die Wege der Kompetenzaaneignung jenseits standardisierter Lehr-Lernprozesse, um Fragen also, ob es sich um explizite oder implizite Formen des Lernens handelt, ob das Lernen intendiert oder nicht intendiert ist, ob es direkt oder indirekt abläuft, ob es zufällig oder geplant zustande kommt. In seinen beiden Polen kommen die unterschiedlichen Modalitäten des Lernens dadurch zum Ausdruck, dass am einen Ende das curricular gestaltete, hoch standardisierte Lernen steht, während sich am anderen Ende das Lernen im Vollzug, also durch konkretes Handeln mit Ernstcharakter vollzieht (Besonderheit: kann nur retrospektiv beobachtet werden). Insofern kann in dieser Dimension zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen unterschieden werden. die anderen Modalitäten des Lernens
3. Und schließlich geht es bei der anderen Seite der Bildung – und das wird meist übersehen – auch um die Frage nach den anderen Inhalten der Bildung, also um jene Dimensionen, die in den offiziellen Plänen des Bildungswesens nicht vorkommen oder zumindest an die Ränder, in die Präambeln oder auf die hinteren Seiten verbannt werden. Dabei werden mit dieser Dimension der anderen Inhalte – allerdings vorschnell – meist „weiche“ Themen verbunden, bei denen es um die Frage der sozialen oder personalen Kompetenzen geht, bei der so etwas wie politische Bildung, Verantwortungsübernahme oder Selbstständigkeit im Mittelpunkt steht. Allerdings würde ich im Unterschied dazu auf der Ebene der Inhalte erst einmal etwas allgemeiner formulieren, es geht hierbei zunächst um alles, was nicht in der Schule, zumindest nicht in den Kernfächern vorkommt, was nicht unbedingt in einem Lehrplan steht, für das es kein eigenes Unterrichtsfach gibt. Dass dies aber nichtsdestoweniger erhebliche Teile der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sein können, die das Kompetenzprofil Erwachsener konturieren, die beispielsweise in ganzen Branchen und Berufsgruppen benötigt werden, ohne dass diese in den standardisierten und regulierten Bildungssettings expliziter Gegenstand sind, ohne dass diese in Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen stehen oder standardisiert im öffentlichen Bildungssystem generiert werden, dürfte vermutlich kaum ernsthaft strittig sein (vgl. Richter 1999). die anderen Inhalte der Bildung

Es zeigt sich somit, dass bereits diese einfache Unterteilung eine ganze Menge an Folgeüberlegungen nach sich zieht, dass mit der Frage nach der Konturierung der Alltagsbildung unter Umständen ungewollt ganz unterschiedliche Dimensionen angesprochen werden. Infolgedessen plädiere ich bei der anderen Seite der Bildung bzw. der Alltagsbildung dafür, die Frage nach dem Wo – den anderen Orten – von dem Wie – den anderen Modalitäten – und dem Was – den anderen Inhalten – zu unterscheiden. Diese drei Dimensionen des Was, Wie und Wo der anderen Seite der Bildung werden aber oft bis zur Unkenntlichkeit miteinander vermengt, was dazu führt, dass der Alltagsbildung eine gewisse Beliebigkeit und Nicht-Fassbarkeit zugeschrieben wird, mit der man sich einer eingehenderen Analyse elegant entziehen kann.

4. Alltagsbildung als Schlüsselproblem, oder: Alltagsbildung als bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft

Vieles, was der Schule zugerechnet wird – Positives wie Negatives, Erfolge wie Niederlagen –, ist in Wirklichkeit keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf Schule zurückzuführen; dies haben uns die PISA-Befunde mehr als deutlich gemacht: Migration und soziale Herkunft erklären die Kompetenzunterschiede weit mehr als die jeweilige Schulform. Deshalb kommt es entscheidend darauf an, die konstitutiven Kontexte, die Rahmungen, die vorbereitenden ebenso wie die stabilisierenden Ko-Produzenten der Bildung gezielter ins Blickfeld zu rücken. In seiner Konsequenz heißt das aber auch: Erhebliche Teile der in der Schule identifizierten Probleme müssen gar keine schulimmanenten Probleme sein, sind vielmehr Ausdruck bislang erbrachter Leistungen der Alltagsbildung gegenüber dem formalen Bildungsort Schule, die offenbar immer weniger selbstverständlich für alle Heranwachsenden durchschnittlich sichergestellt werden können. Diese Form der zeitlich vorgelagerten bzw. der schulergänzenden Alltagsbildung ist dabei, zum eigentlichen Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung zu werden. Und zwar insbesondere deshalb, weil sie bislang implizit, ungeregt, naturwüchsig, unbeachtet und unthematisiert geblieben ist und als selbstverständliche Leistung der Lebenswelt unterstellt wurde.

Dies wäre im Grunde genommen so lange nicht weiter von Bedeutung, solange diese Seite der Bildung eben nur eine bildungsergänzende, letztlich nur sich selbst verpflichtete Relevanz hätte. Und dies ist erstaunlicherweise die in Deutschland nach wie vor vorherrschende Zuschreibung und Lesart. Aber genau darin liegt ein folgenschwerer Irrtum:

- Auf der einen Seite stimmt immer weniger die lebensweltlich-idealisierende Annahme, dass Alltagsbildung so etwas wie die letzte Bastion einer zweckfreien, in sich ruhenden Bildung ist, die nur für sich selbst steht, und die allein schon deshalb vor den Gefahren einer Fremdbestimmung und Instrumentalisierung, vor jedem gesellschaftlichen Vereinnahmungsversuch zu schützen ist. Es gibt für einen Normalbürger der globalisierten Gegenwartsgesellschaft keinen gesellschaftsfreien Naturzustand mehr, es gibt für einen durchschnittlichen Lebensentwurf nahezu keine Reservate des selbstbestimmten Lebens mehr jenseits der immer wieder geltend gemachten Nischen und Oasen des alternativ-guten Lebens. Die Aufrechterhaltung einer Illusion der Erhältbarkeit zweckfreier Bildungsräume ist jedoch eine – folgenreiche – Gemeinsamkeit von Bildungsbürgertum, Bildungseliten und gesellschaftskritischen Modernisierungsskeptikern.
- Auf der anderen Seite stimmt aber auch die umgekehrte, schulverhaftete Annahme nicht, dass Bildung im Wesentlichen auf schulisch-formaler Bildung basiere bzw. sich im Kern auf diese reduzieren ließe, jedenfalls nicht in höchst voraussetzungsvoller Weise von eben dieser lebensweltlichen Alltagsbildung abhängig wäre. Dies ist eine bisweilen aus dem Geist der Kultusbürokratie wahrzunehmende Position, der auch die Bildungspolitik in

Erhebliche Teile der in der Schule identifizierten Probleme müssen gar keine schulimmanenten Probleme sein

vielen Teilen verhaftet ist und deshalb schulische Defizite vorrangig durch ein Mehr an Schule zu beantworten versucht.

Beide Positionen übersehen unterdessen, dass weder die eine noch die andere Lesart in der heutigen Gegenwartsgesellschaft weiterhin schlüssig ist. So wenig, wie heute noch ernsthaft davon auszugehen ist, dass wesentliche Teile des alltäglichen Lebens und der Bildung von einem gesellschaftlichen Leben außerhalb der eigenen Lebenswelt abgeschottet werden können (in einem gleichsam vorgesellschaftlichen Naturzustand), so wenig kann man zugleich davon ausgehen, dass sich die elementaren Bildungsprozesse im Prozess des Aufwachsens auf den Ort Schule reduzieren lassen. Zugespitzt formuliert: Kinder, die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet würden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt.

Kinder, die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet würden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt.

Meine Überlegungen zielen daher auf den genau umgekehrten Sachverhalt. Deshalb lautet meine Kernthese: Insbesondere der Umstand, dass die Bedeutung der Alltagsbildung bislang so stark aus den offiziellen Bildungsdebatten ausgeblendet wurde – egal, ob aus ideologischen oder aus funktionalen Gründen –, ist eine wesentliche Ursache für deren eminent folgenreiche Wirkung, die sich unbemerkt hinter dem Rücken der Betroffenen entfalten kann.

Weit mehr im Mittelpunkt müsste demzufolge die bislang unbeachtete, vergleichsweise selbstverständlich unterstellte und nicht eigens gewürdigte Alltagsbildung stehen, d.h. jene andere Seite der Bildung, die bislang eher als zu vernachlässigende Randvariable behandelt worden ist.

Eine damit einhergehende partielle Aufwertung bzw. Rehabilitierung der Alltagsbildung mag dem einen oder anderen ja vielleicht noch unmittelbar einleuchten. Aber reicht das? Muss diese Seite des lebensweltgebundenen Bildungsgeschehens nicht viel stärker unter seiner elementaren, konstitutiven Bedeutung für die Gesamtentwicklung der Individuen einerseits und der Gesellschaft andererseits ins Blickfeld gerückt werden? In diesem Fall hätte sie eine weitaus folgenreichere Wirkung. Es ist jedenfalls nicht von vorneherein von der Hand zu weisen, zugespitzt zu formulieren: Nicht die formale Bildung, sondern die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung erzeugen die eigentliche Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern.

Wenn diese Annahme des sozialen Filters und der sozialen Selektion durch diese andere Seite der Bildung auch nur im Ansatz richtig ist – und mit den konzeptionellen Überlegungen Bourdieus spricht viel dafür –, dann müssen nicht nur viele Bildungsmaximen als Mythen entlarvt, müssen manche Bildungsempfehlungen umgeschrieben und vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Es müsste vielmehr zugleich anders akzentuiert über Bildung, über Bildungskonzepte und Bildungspolitik nachgedacht werden.

Die damit verbundene, grundlegende Herausforderung würde ich folgerichtig als eine zweite bildungspolitische Revolution bzw. als die bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft bezeichnen. Dabei geht es nach dem Prozess der funktionalen Differenzierung, wie sie bereits Luhmann/Schorr vor 25 Jahren für die sich durchsetzende Schule beschrieben haben, nun um eine neue

die bildungspolitische Revolution der Wissensgesellschaft

Verhältnisbestimmung zwischen formaler Bildung und Alltagsbildung, zwischen dem Bildungsort Schule und den anderen Bildungsorten bzw. Lernwelten, zwischen schulischen und nicht-schulischen Themen und Inhalten sowie um das Nebeneinander von curricularem und erfahrungsbasiertem, von tauschwert- und gebrauchswertorientiertem Lernen.

Und das hätte schließlich auch Konsequenzen für die bisweilen hilflos wirkende Debatte um soziale Benachteiligung und deren Abbau. Denn: Nicht die formale, schulische Bildung würde demnach aus sich heraus und für sich genommen die wachsenden sozialen Unterschiede erzeugen, sondern – sehr viel stärker, als dies bislang bildungspolitisch zum Ausdruck kommt – die sie umgebende, meist verborgen bleibende Alltagsbildung. Oder methodisch formuliert: Unabhängige und abhängige Variable müssten getauscht werden.

Um dies nochmals am Beispiel der so populär gewordenen Kompetenzstudien zu veranschaulichen: Wenn „schulnahe“ Leistungsstudien wie PISA oder IGLU mathematische oder sprachliche Kompetenzen bei Kindern – zweifellos zentrale Grundlagen der kulturellen „Weltaneignung“ – untersuchen, identifizieren sie dabei eine nicht unerhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern, die man aufgrund des schwachen Abschneidens als „PISA-Risikogruppe“ bezeichnen kann.

Damit ist aber noch keineswegs geklärt, ob die dieser Gruppe zugerechneten Heranwachsenden tatsächlich an ihren kognitiven Kompetenzen oder nicht vielmehr genauso häufig an einer Kompetenz scheitern, die eher als Resultat lebensweltlicher Alltagsbildung zu betrachten ist und gezielte Bildungsprozesse im und durch Unterricht erst ermöglicht: die erlernte Fähigkeit, an formalisierten Bildungsprozessen kontinuierlich und einigermaßen konzentriert teilzunehmen.

Mehr noch: PISA weist auf einen Umstand hin, der zwar lautstark beklagt worden, in seinen bildungspolitischen Konsequenzen bislang jedoch wenig erörtert worden ist, dass nämlich die soziale Herkunft einen stärkeren Einfluss auf die gemessenen Kompetenzen der Kinder hat als die jeweilige Schulform. Zuge-spitzt kann man diesen Befund demnach auch so lesen: dass schulexterne Einflüsse, dass Bildungsprozesse jenseits der Schule, dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als die Schule selbst. Zumindest ist davon auszugehen, dass der PISA-Indikator für das kulturelle Kapital der Familien, die Zahl der Bücher im eigenen Haushalt, nicht durch seine schiere Größe wirkt, sondern nur indirekt vermittelt durch die damit zusammenhängenden Bildungsleistungen.

Sofern man sich also bei diesem Zusammenhang nicht einfach mit dem Verweis auf eine soziale Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zufrieden gibt, sondern diesen Erklärungszusammenhang als Ausdruck eines komplexeren Gesamtgefüges von dahinter liegenden, sozial selektiv wirkenden Mechanismen begreift, springt einem die mögliche Bedeutung der Alltagsbildung geradezu ins Auge. Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit und vieles mehr gelernt oder eben nicht gelernt zu haben, wird so zu einer entscheidenden Variable, wird selber zu einem wichtigen Bildungsgut im modernen Bildungsmehrkampf der Kinder und Jugendlichen. Diese „andere Seite der Bildung“ wird unter Bildungsgesichtspunkten, wird als eigener Modus der Bildung je-

... dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als die Schule selbst

... dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als die Schule selbst

doch gar nicht gezielt in den Blick genommen (sondern lediglich als soziologische Hintergrundvariable).

Dabei gibt es so viele Bildungsgüter, die schwerpunktmäßig außerhalb der Schule erworben und dennoch für das spätere berufliche Leben von elementarer Bedeutung sind. So wird allzu oft übersehen, dass Spitzensportler, brillante Musiker, Künstler, Computerspezialisten, Angehörige sozialpflegerischer Berufe und viele andere Berufsgruppen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre entscheidenden Impulse und einen Großteil ihrer „Grundausstattung“ meist außerhalb der etablierten Bildungsorte erhalten haben. Dies alles wirft die Frage auf, ob die Alltagsbildung, ob die informellen Lerngelegenheiten nicht doch sehr viel wichtiger sind und als erklärende Variablen für erfolgreiche Bildungsprozesse auf der einen bzw. der Entstehung sozialer Differenz auf der anderen Seite herangezogen werden müssen. Zumindest fällt es auf, dass alle empirischen Befunde zeigen, dass außerschulische Bildungsaktivitäten in der Regel die ohnehin Bildungsbeflissenen zusätzlich unterstützen und stabilisieren, auch wenn diese oft mit dem Anspruch der Kompensation schulischer Bildungsbenachteiligung auftreten.

Das Lernen, oder richtiger: das Nicht-Lernen im Alltag, die wachsende Kluft zwischen den eher zunehmenden Erfordernissen und den zugleich immer weniger selbstverständlich werdenden Anlässen und Gelegenheiten einer lebensweltbasierten Alltagsbildung, markiert ein Schlüsselproblem, ist die gesellschaftliche und politische Zentralherausforderung auf dem Weg in die Zukunft. Die zumindest schleichende Erosion dieser lebensweltlichen Bildungsleistung könnte sich als die Achillesferse moderner Bildungsanstrengungen erweisen.

Das Lernen, oder richtiger: das Nicht-Lernen im Alltag ist die gesellschaftliche und politische Zentralherausforderung auf dem Weg in die Zukunft.

5. Formen der Alltagsbildung

Ich will vor diesem Hintergrund beispielhaft Konstellationen der Alltagsbildung andeuten. Ich wähle die drei Beispiele (1) Familie, (2) Kindertageseinrichtungen und (3) Computernutzung.

(1) Im Kontext der Alltagsbildung nimmt die familiäre Bildung, also das Bildungsgeschehen in der Familie, eine zentrale Stellung ein. Die Bildung in der Familie ist nicht nur der markanteste Ausdruck für eine lebensweltgebundene Alltagsbildung, sondern zugleich auch die am meisten unterschätzte und ausgeblendete Phase der individuellen Bildung, wie dies zurecht der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2003 im Anschluss an die erste PISA-Studie festgestellt hat.

das Bildungsgeschehen in der Familie

Spezifisch für die familiäre Alltagsbildung sind zwei Besonderheiten: Zum einen ist für die familiäre Bildung kennzeichnend, dass sie ausgesprochen wenig strukturiert, geplant und vorbereitet zum Ausdruck kommt. Oder anders formuliert: Familiäre Bildung ist erfahrungsbasiert, lebensweltnah, situativ, eben Alltagsbildung. Und zum anderen ist für die Bildungsprozesse in der Familie typisch, dass diese einen unauflösbaren Zusammenhang mit den Dimensionen der Erziehung und der Betreuung bilden. Mehr noch: Diese Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung ist ein Grund dafür, dass familiäre Bildung in besonde-

rer Weise durch die beiden Maximen „alles ist möglich“, aber „nichts ist sicher“ gekennzeichnet ist, sprich; dass sie eine ungeheure Potenzialität in sich enthält, aber zugleich auch hoch fragil ist.

Wie im „richtigen“ Leben wird aufgrund dessen in der Familie einem Teil der Kinder ein gut gepolstertes Konto, ein Guthaben an „sozialem und kulturellem Kapital“ vererbt, während andere von Anfang an Hypotheken und Schulden der Elterngeneration mit sich schleppen müssen. Das, was man mit Pierre Bourdieu als kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital bezeichnen kann, ist mithin ausgesprochen ungleich verteilt und wirkt sich von Anfang an auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern aus und prägt deren Lebenschancen. So hat schon in den frühesten Jahren allein die Art, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen und auf sie eingehen, einen Einfluss auf die Qualität frühkindlicher Bindungs- und Bildungserfahrungen. Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern interagieren und kommunizieren, vermittelt den Kindern ab den ersten Lebenstagen etwas über ihre kulturelle, gegenständliche und soziale Welt. Und auch in dieser Hinsicht sind die Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten der Eltern und des sozialen Umfeldes ausgesprochen ungleich verteilt.

Kindertages-
einrichtungen

(2) Kindertageseinrichtungen sind nicht in erster Linie deshalb wichtig, weil sie eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen, sondern weil sie als familiennahe und lebensweltbasierte Einrichtungen ein wichtiges Bildungspotenzial für die ersten Lebensjahre der Kinder bieten. Und genau in diesem Sinne wird der Ruf nach mehr frühkindlicher Bildung lauter.

Die neuere PISA-Studie aus dem Jahre 2003 hat, ähnlich wie bereits die IGLU-Studie, gefragt, ob die Kinder vor der Einschulung einen Kindergarten besucht haben. Dabei zeigte sich, dass Kinder, die mehr als ein Jahr einen Kindergarten besuchten, bei den Kompetenztests signifikant besser abschnitten. Dies ist im strengen Sinne zwar kein Beweis für die Leistungsfähigkeit des Kindergartens, da die Studien nicht direkt miteinander vergleichbar sind und dieses Ergebnis auch damit zusammenhängen könnte, dass die ohnehin etwas agileren und vom Elternhaus besonders geförderten Kinder häufiger einen Kindergarten besuchen. Allerdings nimmt dieser Einwand bei Nutzungsquoten von mehr als 80 Prozent in seiner Bedeutung ab.

Es erscheint deshalb zumindest als evident, dass eine intensive Zuwendung und Förderung im frühen Alter, etwa im Rahmen guter Kindergärten, sich als Bildungsleistung ebenfalls positiv auf die Entwicklung und die Bildungsbiografie der Kinder auswirkt. Und es ist zugleich ein wichtiger Anhaltspunkt dafür, dass Formen der Alltagsbildung auch in dieser Hinsicht von Bedeutung sein können.

Computer

(3) Und schließlich zeigt sich die Bedeutung der Alltagsbildung auch beim Thema Computer. Im ersten Bildungsbericht haben wir als einen Indikator das Thema „Computernutzung in und außerhalb der Schule“ auf der Basis der PISA-Daten verwendet. Nimmt man die eben eingeführte Unterscheidung von Orten, Inhalten und Modalitäten ernst, dann lässt sich auch an diesem Beispiel sehr schön das Ineinander mehrerer Dimensionen sichtbar machen:

Zum einen geht es bei dem dargestellten Thema Computer ganz offenkundig um einen Inhalt, der bislang nicht zu den Kernfächern der Schule gehört, sich aber dennoch unstrittig zu einer basalen Kulturtechnik des heutigen Alltags und zu einer Kernkompetenz des Arbeitslebens entwickelt hat. Gerade das Beispiel Computer macht mehr als deutlich, dass es bei der Alltagsbildung keineswegs nur um soziale oder personale Kompetenzen, also wenn man so will, nur um „weiche“ Kompetenzthemen geht, sondern um ganz elementare Facetten moderner Bildung und instrumenteller Kompetenzen.

Zum anderen wird am Beispiel des Computerindikators aber auch gut sichtbar – und dies stimmt mit allen Lebenserfahrungen überein –, dass keineswegs die Schule der zentrale Lernort ist, an dem sich diese Kompetenz entwickelt, sondern sehr viel mehr die Familie, die Peers, oder etwas allgemeiner: der Alltag. Auch dies scheint mir ein starkes Indiz dafür zu sein, dass viele Dinge außerhalb und neben den öffentlichen und regulierten Bildungsorten gelernt werden.

Und schließlich kann man am Beispiel Computerlernen wunderbar beobachten, dass keineswegs nur der curricular gestaltete Unterricht eine wichtige Modalität des Lernens ist, sondern dass zugleich auch das spontane, ungeplante, das implizite und das selbstregulierte Lernen von enormer Bedeutung sein kann. Computerkenntnisse entwickeln sich jedenfalls zu großen Teilen auf diesen verschlungenen Pfaden des unregulierten Lernens im Vollzug, „learning by doing“.

In allen drei Dimensionen ist somit das Beispiel Computer ein anschaulicher Beleg dafür, dass die anderen Orte, Modalitäten und Inhalte der Alltagsbildung fundamentale Bedeutung für eine ebenso zukunftsrelevante wie basale Kulturtechnik haben können.

6. Alltagsbildung als Schlüsselproblem der Zukunft

Insgesamt besteht bei der Alltagsbildung – gerade, weil sie nicht zwingend, nicht standardisiert ist und nicht überall vorkommt –, mehr als bei allen Spielarten der formalisierten Bildung die Gefahr, dass durch sie soziale Ungleichheit nicht nur reproduziert, sondern dass durch die Alltagsbildung soziale Differenz zuallererst erzeugt, gewissermaßen koproduziert wird. Auf diese Weise lernt ein Teil der Kinder Dinge, die wie selbstverständlich in ihren Alltag eingebaut sind, während bei einem anderen Teil diese lebensweltgebundenen Bildungsimpulse einfach nicht vorkommen, Lernprozesse nicht angeregt, nicht entsprechend stimuliert werden.

Dies alles wird aber bei PISA & Co. nicht ins Blickfeld gerückt, ja noch nicht einmal thematisiert. Im Gegenteil: Diese Studien müssen, da sie keinerlei längsschnittlichen Aussagen erlauben, vereinfachend davon ausgehen, dass die externen Einflüsse auf die Schule konstant bleiben, da ansonsten aktuell gemessene Unterschiede nicht mehr sinnvoll interpretiert werden können. Mehr noch: sie müssen gewissermaßen vereinfachend so tun, als gäbe es auf der einen Seite bei den Heranwachsenden so etwas wie eine stabile Grundgröße „Intelligenz“ –

Insgesamt besteht bei der Alltagsbildung die Gefahr, dass durch sie soziale Ungleichheit erzeugt wird.

gewissermaßen als individuelle, quasi-genetische Grundausstattung –, während diese auf der anderen Seite durch schulische, soziale und gesellschaftliche Einflüsse, also durch Schulform, sozialer Herkunft, Migrationsstatus etc. negativ beeinflusst wird („bei gleichen Potenzialen werden Kinder aus bildungsfernen Schichten benachteiligt“) – wobei dann zu allem Überflus noch die externen Einflussfaktoren „Herkunft“ und „Migration“ die schulischen Effekte überlagern.

Gesetzt den Fall, die hier angedeuteten Überlegungen sind vom Ansatz her plausibel, dann käme es künftig entscheidend darauf an, diese unbeachtete Seite der Bildung, die implizite Bildung, die Alltagsbildung einerseits sichtbar zu machen bzw. andererseits angemessen zur Geltung zu bringen sowie – im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen. Nur so wäre es möglich, die wachsende soziale Diskrepanz zwischen Gewinnern und Verlierern, zwischen Privilegierten und Benachteiligten zu reduzieren, die durch die eminent ungleich vorhandene, genutzte und wirkende Alltagsbildung zustande kommt. Deshalb diskutieren wir gegenwärtig auch so leidenschaftlich Themen wie die Betreuung unter Dreijähriger oder die Ausweitung der Ganztagschule.

privilegierte
Zugänge der
privaten,
informellen,
ungeregelten
Alltagsbildung

Diese Akzentverlagerung wäre jedoch ein deutlich anderes auf Chancengleichheit setzendes Projekt, würde die Frage der sozialen Ungleichheit, ihrer Entstehung, ihrer Dynamik nochmals aus einer anderen Warte formulieren, würde deren Ursache stärker in den vernachlässigten Bildungsprozessen vor den Schultoren und außerhalb der formalisierten Bildungsaktivitäten ausfindig zu machen versuchen. Denn: Die Vorteile der Bildungsgewinner liegen dann aller Voraussicht nach nicht mehr so sehr in den Differenzen der formalen Bildungsettings, sondern in den privilegierten Zugängen der privaten, informellen, unregulierten Alltagsbildung.

Es zeigt sich meines Erachtens recht deutlich, dass die Formatierung der Alltagsbildung im Leben von Kindern und Jugendlichen sehr viel stärker in den Blick genommen werden muss, um den Bildungsprozessen im Verlauf des Aufwachsens im vollen Umfang gerecht werden zu können. Bislang reist diese eher außerhalb der offiziellen Tagesordnung, also der öffentlichen Beobachtung, gewissermaßen als blinder Passagier der Bildungsbiografie mit, obwohl sie die Weichen der individuellen Zukunft weitaus mehr mitstellt, als das bislang realisiert worden ist. Wenn es der Wissenschaft gelänge, in dieser Weise die verengenden Debatten der neueren Bildungsforschung aufzubrechen, hätten wir schon viel gewonnen.

Anmerkung

- 1 Gekürzte Fassung des Festvortrages zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger am 20.11.07 in den Franckeschen Stiftungen, Halle.

Literatur

- Baumert, Jürgen u.a.* (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert, Jürgen* (2003): Transparenz und Verantwortung. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M., S. 213-228
- Bos, Wolfgang u.a.* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, Wolfgang u.a.* (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster
- Bundesjugendkuratorium* (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Aus: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion/BMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/leipziger-thesen,property=pdf-,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>; Download am 30.11.2007
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Grunert, Cathleen* (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E.* (Hrsg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas* (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden
- PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich* (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München
- Richter, Ingo* (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München, Wien
- Tully, Claus J.* (Hrsg.) (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. München, Weinheim
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen* (2002). Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 224. Stuttgart

Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern bei der Implementierung von Bildungsplänen am Beispiel von QUASI Heidelberg

*Jeanette Roos, Andrea Grau, Margareta Heck
& Hermann Schöler*



Jeanette Roos



Andrea Grau



Margareta Heck



Hermann Schöler

Zusammenfassung

Bei der länderspezifischen Umsetzung von Bildungs- und Orientierungsplänen werden die unerwünschten Folgen eines fehlenden bundesweit geltenden und verbindlichen Orientierungsrahmens für den Elementarbereich sichtbar. Ihre Implementierung in den Kindertagesstätten erfolgt – wenn überhaupt – beliebig, unkoordiniert und unterliegt keinerlei Qualitätskontrolle. Am Beispiel des Projektes *QUASI Heidelberg* wird ein strukturierterer und umfassender Weg der Implementierung im Kontext des Baden-Württembergischen Orientierungsplans aufgezeigt.

Schlagnote: Frühkindliche Bildung, Elementarbereich, Bildungs- und Orientierungspläne, Professionalisierung, Bildungsreform.

Abstract

Professionalization of kindergarten teachers with regards to the implementation of state-wide curriculum guidelines: General experiences of the research project QUASI Heidelberg

The lack of standardized and compulsory national curriculum guidelines on early childhood education entails unintentional and undesirable consequences. Not only does it result in a variety of state-wide frameworks of reference, it also entails that curriculum guidelines are implemented by early childhood education facilities in an arbitrary, uncoordinated way, without adequate supervision. By contrast, the research project *QUASI Heidelberg* intends to highlight a more structured and comprehensive way of implementing these guidelines according to the framework of reference on early childhood education within the state of Baden-Wuerttemberg (Germany).

Keywords: Early-childhood education, infant education, contents of education and curriculum guidelines, professionalization, educational reform.

1. Die Realisierung von Qualitätsstandards im Elementarbereich, eine Utopie?

Im Bericht *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2006), dessen Daten in den Jahren 2002 bis 2004 gesammelt wurden, wird u. a. bemängelt, dass in Deutschland nur 0,6 Prozent des Bruttoinlandsproduktes in

den Elementarbereich investiert wird – ohne Elternbeiträge und anderweitige Zuschüsse sind es sogar nur 0,4 Prozent. Deutlich weniger als in anderen Ländern. Kritisiert werden außerdem das Ausbildungsniveau und die Ausbildungsqualität der Fachkräfte sowie der geringe Status, den Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland genießen. Zwölf Länder beteiligten sich freiwillig bereits an der ersten Prüfrunde, die von 1998 bis 2000 stattfand. Die im ersten Bericht (OECD, 2001) erhobenen Daten ergeben, dass eine substanzielle und direkte öffentliche Finanzierung der Leistungen eine effizientere staatliche Steuerung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) ermöglicht und sich positiv auf Struktur wie Prozessqualität auswirkt.

frühkindliche
Betreuung, Bildung
und Erziehung als
öffentliches Gut

Immer mehr setzt sich die Auffassung durch, dass frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung als *öffentliches Gut* betrachtet werden sollten. Ein Standpunkt der auch durch Untersuchungen von Bildungsökonomern erhärtet wird. Zudem wächst die Einsicht, dass ein früher Zugang zu Bildung vor allem Kindern aus Familien mit Niedrigeinkommen und Kindern mit fremder Muttersprache zu einem guten Start ins Leben verhilft. Der Ausbau der Kinderbetreuung ist zu einem wichtigen gesellschafts- und bildungspolitischen Thema und auch Vorhaben geworden ist. Zumindest Wirtschaft und Wissenschaft fordern einhellig, dass für den Elementarbereich (und auch die Grundschule) viel mehr getan werden muss. Über den Elementarbereich und das System der Tageseinrichtungen wird viel nachgedacht, an verschiedenen Stellen des Bereiches sind auch Bewegung, Weiterentwicklung und Verbesserungsversuche wahrnehmbar. Die Professionalisierung von Frühpädagoginnen und -pädagogen wird seit den Pisa-Veröffentlichungen in Politik und bei Fachverbänden heiß diskutiert. Tiefer greifende und zwingend notwendige konzeptionelle wie strukturelle Reformen lassen aber auch weiterhin auf sich warten oder geschehen nur vereinzelt, unsystematisch, kaum zusammenhängend oder gar flächendeckend. Und auch an der anhaltend chronischen Unterfinanzierung des Elementarbereiches hat sich bislang kaum etwas verändert. Zwar erfährt der Krippenbereich derzeit einen quantitativen Ausbau, allerdings ohne zugrunde liegende Gesamtkonzeption, die beispielsweise der Neugewichtung des Bildungsauftrages Rechnung trägt und den Bereich von 0-3 Jahren in der Ausbildung hinreichend berücksichtigt. Die Robert Bosch Stiftung unterstützt seit 2005 die Erarbeitung eines Kerncurriculums für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Hochschulen. In einem bundesweiten Netzwerk aus zwei Universitäten und drei Fachhochschulen sowie weiteren Vertretern aus Praxis, Fachschulen, Wissenschaft und Politik, entstehen so Bildungsinhalte und -orte für den Elementarbereich. Im Rahmen des Baden-Württembergischen Programms „Hochschule 2012“ ist bei der Ausbauplanung für die sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes auch die Schaffung von Bachelor (B.A.) -Studiengängen im Früh- und Elementarbereich beschlossen worden. Diese Studiengänge haben zum Wintersemester 2007/2008 ihren Betrieb aufgenommen. Dies sind erste Schritte in Richtung auf eine Akademisierung im Elementarbereich – wenn allerdings die ersten Absolventinnen und Absolventen ihr dreijähriges Studium beendet haben werden, treffen sie zumindest bislang auf eine Praxis, die strukturell auf ihr Kommen wenig vorbereitet ist.

Die Professionalisierung von
Frühpädagoginnen
und -pädagogen
wird seit den Pisa-
Veröffentlichungen
heiß diskutiert.

Kerncurricula für die
Aus- und Weiter-
bildung frühpädagogischer
Fachkräfte
an Hochschulen

Bachelor (B.A.)
-Studiengänge im
Früh- und
Elementarbereich

Das deutsche System frühkindlicher Bildung und Erziehung hat komplizierte und wenig transparente Strukturen. Die Zuständigkeiten innerhalb des Elementarbereiches sind verwirrend (Bund, Länder, Kommunen, viele verschiedene Träger). Das föderale System mit seiner Bildungshoheit der Länder, in dem frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung ganz unterschiedlichen Ministerien zugeordnet ist (Bildung, Soziales und Familie) trägt seinen Teil dazu bei, und es ergeben sich bundesländerspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen. Dennoch ist es bis zum Jahresanfang 2006 gelungen, dass alle 16 Bundesländer ein länderspezifisches Bildungsprogramm für den Elementarbereich entweder bereits verabschiedet oder im Entwurf vorgelegt haben, so auch Baden-Württemberg mit seinem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (2006 – Pilotphase).

Das deutsche System frühkindlicher Bildung und Erziehung hat komplizierte und wenig transparente Strukturen.

In Anlehnung an internationale Vorbilder wie Neuseeland, Kanada, Norwegen, Schweden oder England sollen diese Pläne ein *vergleichbares Qualitätsniveau* der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen fördern und den pädagogischen Fachkräften eine möglichst zielgerichtete Orientierung und Unterstützung für ihre Arbeit geben (vgl. auch Koch & Jüttner 2007). Die „16“ vorhandenen Pläne weisen, sieht man von ihrem sehr unterschiedlichen Umfang einmal ab (ca. 488 Seiten in Bayern und 19 Seiten im Saarland), neben Gemeinsamkeiten – wie etwa der Konkretisierung des gesetzlichen Bildungsauftrages des Kindergartens durch die Benennung einzelner Bildungs-, Entwicklungs- oder Kompetenzziele und die Beschreibung exemplarischer Umsetzungsideen und -aktivitäten sowie der Forderung nach Maßnahmen zu Qualitätssicherung, Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation – auch viele Unterschiede auf. Mit Ausnahme von Hessen, das zukunftsweisend einen Bildungs- und Erziehungsplan für 0-10-Jährige entwickelt hat, erscheint u. a. die Beschränkung auf bestimmte Altersgruppen (z.B. 3-6 Jahre, 5 Jahre oder den Vorschulbereich) nicht verständlich. Ausgeklammert bleibt in der Regel (Ausnahmen stellen z.B. Bayern und Hessen dar) der Altersbereich von 0-3 Jahren. Auch die inhaltliche Ausgestaltung weist neben der Umsetzung und Qualitätssicherung große Beliebigkeit auf. Richtungsweisenderen und bereits erstmals erprobten Plänen (z.B. Bayern) wurde bei der Bearbeitung so mancher „jüngerer Exemplare“ eher wenig Beachtung geschenkt und somit „das Rad immer wieder neu erfunden“. Die dabei verursachte Verschwendung menschlicher und finanzieller Ressourcen wird hier nicht weiter diskutiert, dürfte aber erheblich sein und ist weder nachvollziehbar noch verantwortbar.

vergleichbares Qualitätsniveau der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen

In der Regel bleibt es den unterschiedlichen Trägern überlassen, ob überhaupt und in welchem Maße die jeweiligen Bildungspläne in ihren Einrichtungen umgesetzt werden oder nicht. Ein *länder- und institutionenübergreifender „Bundes-Rahmenbildungsplan“* ist nicht vorhanden und damit fehlen auch ein bundesweit verbindlicher inhaltlicher Orientierungsrahmen (Curriculum) sowie eine einheitliche Konzeption und Vorgaben für die Umsetzung bzw. Implementierung vor Ort – kurzum die Steuerungskraft. So vollzieht sich die Umsetzung auf höchst unterschiedliche Weise – mitunter auch gar nicht – und mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten. Während beispielsweise Bayern auf eine Fortbildungskampagne für Leitungskräfte setzt und für diese eine zum Bildungs-

Ein länder- und institutionenübergreifender „Bundes-Rahmenbildungsplan“ ist nicht vorhanden

und Erziehungsplan passende Seminarkonzeption entwickelt hat, finden in vielen anderen Bundesländern keine gezielten Fortbildungsmaßnahmen statt. Baden-Württemberg schreibt dem Fachpersonal aller Einrichtungen *verbindlich* mindestens sechs Fortbildungstage in drei Jahren vor (s.u.). Allerdings ohne sich dabei über die Gestaltung und Umsetzung Gedanken zu machen (s.u.), abgesehen von einem eher wenig differenzierten und lediglich die Inhalte aufzählenden „Fortbildungskonzept“ des Kultusministeriums. Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Orientierungsplans sind gehalten, sich an diesem Fortbildungskonzept zu orientieren und die Förderwürdigkeit ihrer Fortbildungsmaße über einen Antrag beim Landesinstitut für Schulentwicklung bestätigen zu lassen. Andere Bundesländer wie Rheinland-Pfalz, das Saarland oder Berlin fokussieren weniger auf die Fortbildung des Fachpersonals, sondern sind vielmehr bestrebt, die Etablierung von Evaluationsinstrumenten mit der Einführung der Bildungspläne zu verbinden.

Im Folgenden wird die Konzeption des Projektes *QUASI Heidelberg* (Qualitätssicherung- und Qualitätsentwicklung in *Heidelberger* Kindertageseinrichtungen) vorgestellt, das auf die Stadt Heidelberg bezogen ist und Möglichkeiten eröffnet, den eher unverbindlichen und mit wenigen Steuerungsmöglichkeiten (s.o.) versehenen baden-württembergischen Orientierungsplan praktikabel zu gestalten und umzusetzen. *QUASI Heidelberg* kombiniert ein an die Inhalte des Orientierungsplans angelehntes, aber erweitertes Fortbildungskonzept mit Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation. Diese drei Säulen sind eingebettet in ein wissenschaftliches Begleitprogramm von inhaltlicher Planung und Organisation der Fortbildungsveranstaltungen, Beratung der Tageseinrichtungen und Unterstützung bei der Umsetzung der verschiedenen Maßnahmen in die Praxis.

2. QUASI Heidelberg – ein Umsetzungsbeispiel

Das Projekt *QUASI Heidelberg* wurde von der Stadt Heidelberg gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern aus dem Hochschulbereich und dem Gesundheitsamt initiiert und geplant. Die Realisierung des Projektes ist der Klaus Tschira Stiftung zu verdanken, welche die Personalmittel für die wissenschaftliche Begleitung und die Mittel für Materialien der Einrichtungen sowie einen kleineren Teil der Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung stellt. Die Stadt Heidelberg finanziert insbesondere die Durchführung der Fortbildungen des Projektes inklusive Personalmittel für die gesamte Organisation der Fortbildungen. Die Pädagogische Hochschule stellt kostenlos Räume und Technik für die Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Beantragt wurde das Projekt durch Prof. Dr. Jeanette Roos und Prof. Dr. Hermann Schöler von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Prof. Dr. Dr. Franz Resch, Leiter der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosoziales Zentrum des Universitätsklinikums Heidelberg, sowie von Prof. Dr. Martin Klett, Leiter des Gesundheitsamtes des Rhein-Neckar-Kreis.¹ Das Projekt soll innerhalb der drei Jahre, die für die Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg vorgesehen sind, sicher-

stellen, dass die Kindertageseinrichtungen *aller* Träger der Stadt² in diesem unumgänglichen Prozess nicht auf sich allein gestellt sind, und bindet die Träger der Stadt Heidelberg in eine gemeinsame, durch fortlaufende Beratung und Moderation begleitete Qualifizierungsmaßnahme ein (vgl. auch *Roos & Schöler* 2007). Der Versuch, alle Träger der Stadt in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb eines gemeinsamen Kooperationsmodells zu versammeln, ist gleichermaßen gewagt wie innovativ. Ein Anfang 2006 gegründeter Beirat, in dem neben allen großen Trägern (katholische und evangelische Kirche sowie die Stadt Heidelberg) auch kleinere Träger durch gewählte Vertreterinnen und Vertreter repräsentiert sind, unterstützt, koordiniert und überwacht den Fortgang des Projektes. Damit gelingt es, Ressourcen optimal zu bündeln, sich auszutauschen und sicherzustellen, dass allen Erzieherinnen und Erziehern der Stadt Heidelberg im gleichen Zeitraum inhaltlich adäquate, theoriegeleitete und dennoch möglichst praxisnahe Fortbildungsinhalte vermittelt werden. Darüber hinaus wird vor allen Dingen angestrebt, *vergleichbare* Qualitätskriterien, Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen innerhalb sämtlicher Einrichtungen der Stadt zu etablieren. Auch der Einsatz von Verfahren und Instrumenten zur Diagnostik und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen wird angeleitet und wenn nötig, auf die Bedürfnisse der Einrichtungen zugeschnitten. Während des dreijährigen Prozesses werden regelmäßige Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen unter Berücksichtigung wissenschaftliche Kriterien sowie verbindlichen Zielvorgaben des Orientierungsplanes angeboten. Dieses Vorgehen minimiert den organisatorischen Aufwand von Trägern und Kindertageseinrichtungen und fördert zudem den regelmäßigen Austausch zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Einrichtungen, die vorher wenig oder keine Begegnungsmöglichkeiten hatten.

Alle Erzieherinnen und Erzieher, die in den Kindertageseinrichtungen Heidelbergs arbeiten, erhalten seit Februar 2007 curricular übereinstimmende und inhaltlich wie methodisch anspruchsvolle Fortbildungsveranstaltungen nebst einheitlichen Materialien und Fortbildungsunterlagen, die über eine eigene Projekt-Homepage³ abgerufen werden können bzw. verteilt werden. Tabelle 1 gibt den für das erste Jahr vorgesehenen Zeitplan wieder.

Die finanzielle Unterstützung durch die Tschira-Stiftung erlaubt es auch, alle Kindertageseinrichtungen der Stadt mit wichtiger und im Rahmen der Fortbildungen benötigter Literatur zu versorgen. Auch die Beschaffung von diagnostischen Materialien ist im zweiten Projektjahr vorgesehen. Über die vom baden-württembergischen Kultusministerium zur Fortbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten beabsichtigte Fortbildungskonzeption hinausgehend, lernen pädagogische Fachkräfte auch, wie die Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in den Einrichtungen vollzogen werden kann. Dabei werden die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit den inhaltlichen Bausteinen der Fortbildung verzahnt. Die Diagnostik des Entwicklungsstandes von Kindern (beobachten und testen, beurteilen und dokumentieren, anregen und fördern) wird nicht nur in den Fortbildungen vermittelt, sondern ab dem zweiten Projektjahr ebenfalls vor Ort unterstützt und durch Beratung begleitet. Die Umsetzungsstrategien sind, soweit möglich, an den Bedürfnissen der Kindertageseinrichtungen orientiert. Die Praxisbegleitung erfolgt durch die beiden

Der Versuch, alle Träger der Stadt in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb eines gemeinsamen Kooperationsmodells zu versammeln, ist gleichermaßen gewagt wie innovativ.

Mitarbeiterinnen des Projekts über den gesamten Zeitraum der Pilotphase hinweg. In den Phasen der Praxisbegleitung wird darauf geachtet, dass die Gestaltungsfreiheit der Einrichtungen hinreichend gewahrt bleibt. Die drei wesentlichen Säulen, auf denen die *QUASI Heidelberg* Konzeption ruht werden im Folgenden genauer beschrieben.

Tabelle 1: QUASI-Konzept im Jahr 2007

Zeitplan 2007		J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Fortbildung	Leitung: Selbstevaluation in den Kindertageseinrichtungen												
	Alle: Grundlagen des Orientierungsplans												
	Alle: Sprachliche Entwicklung u. Diagnostik												
	Alle: Sprachförderung												
	Alle: Kognitive Entwicklung u. Diagnostik												
Selbstevaluation	Qualitätsbereich: Sprache & Kommunikation												
	Qualitätsbereich: Kognitive Entwicklung												
Entwicklungsdiagnostik/ Dokumentation													

2.1 Fortbildungsorganisation

Das Fortbildungskonzept „Orientierungsplan“ des Landes Baden-Württemberg ist eine Rahmenkonzeption und „Bestandteil der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Förderung von Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten“. Fortbildungsträger bzw. -institutionen konkretisieren, wie oben beschrieben, ihre Angebote auf dem Hintergrund dieser Rahmenkonzeption. Vor Beginn der Fortbildungen soll außerdem mit den jeweiligen Trägern eine Klärung herbeigeführt werden, welche Module von der jeweiligen pädagogischen Fachkraft belegt werden sollen. Im Fortbildungskonzept des Landes werden sechs Fortbildungsbausteine beschrieben:

1. Die Chancen des Orientierungsplanes (*bis* zu 2 Tage)
2. Beobachtung und Dokumentation (*bis* zu 2 Tage)
3. Kooperation mit Eltern, Schulen, anderen Partnern und Institutionen (1 Tag)

4. Wahlmodule aus den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern (Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl sowie Sinn, Werte und Religion) (*bis* zu 3 Tage)
5. Sprachbildung und Sprachförderung als zentrales Bildungs- und Entwicklungsfeld im Orientierungsplan (2 Tage)
6. Fortbildung Leitungskräfte (1 Tag)

Die Fortbildungstage verteilen sich auf drei Jahre. Leitungskräfte erhalten im gesamten Implementierungszeitraum einen zusätzlichen Fortbildungstag. Die Fortbildungen werden hälftig durch das Land und die Kommunen finanziert. Es gibt nur wenige Fortbildungsträger und Institutionen, die alle Fortbildungsbausteine zusammen anbieten. Fortbildungseinrichtungen sind über das gesamte Bundesland verstreut. Fahrtkosten und Gelder für Ausfallzeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich in Fortbildungen befinden, sind nicht vorgesehen. Sie müssen von den Trägern geschultert werden. Insbesondere kleinere Träger, zeigen unter diesen Umständen weniger Motivation, ihre Fachkräfte weiterbilden zu lassen. In solchen Fällen erweist sich der Beirat als hilfreiche Einrichtung. Er organisiert auch Informationsveranstaltungen für Träger, Elternvertreterinnen und -vertreter und informiert die einzelnen Einrichtungen durch einen mehrfach im Jahr erscheinenden Rundbrief, um Zusammenarbeit, Transparenz und Kooperation zu fördern.

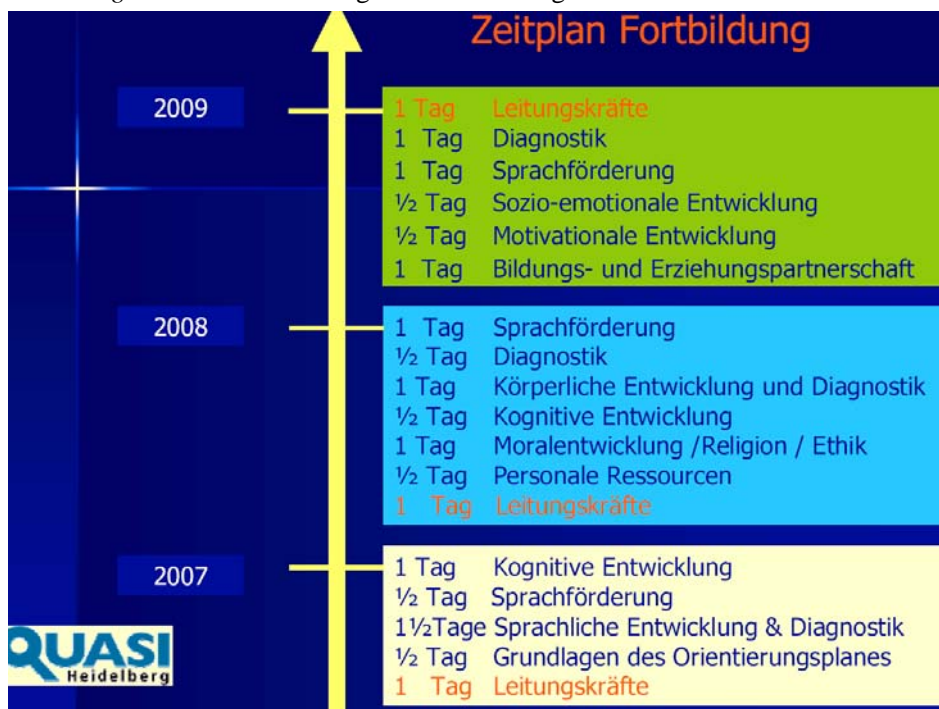
Durch die finanzielle Unterstützung der Klaus Tschira Stiftung und eine Erhöhung der anteiligen Finanzierung durch die Kommune kann *QUASI Heidelberg* mehr Fortbildungstage anbieten als vom Land vorgesehen. Für die Erzieherinnen und Erzieher stehen insgesamt zwölf Fortbildungstage à acht Stunden zur Verfügung. Leitungskräfte erhalten drei zusätzliche Fortbildungstage. In jedem für die Implementierung vorgesehenen Jahr finden in der Regel acht halbe Fortbildungstage statt. An die im Orientierungsplan beschriebenen Bausteine angelehnt, aber inhaltlich ergänzt und auf den Altersbereich zwischen 0 und 7 Jahren erweitert, ergibt sich für Heidelberg folgende Umsetzungsstruktur und Organisation:

1. Allgemeine Grundlagen des Orientierungsplanes, Qualitätsentwicklung und -sicherung (1/2 Tag)
2. Diagnostik (Beobachtung und Dokumentation) (3 Tage)
3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (1 Tag)
4. Sieben Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper und Sinne, kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung, motivationale Entwicklung, Moralentwicklung (Sinn, Werte, Religiosität), Spracherwerb, Personale Ressourcen) (5 Tage)
5. Sprachförderung (2,5 Tage)
6. Fortbildung Leitungskräfte (3 Tage)

Anders als im Orientierungsplan vorgesehen, werden bei *QUASI Heidelberg* einige Bildungs- und Entwicklungsfelder kombiniert bzw. zusammengefasst und um mehrere Bausteine inhaltlich erweitert (z.B. personale Ressourcen, motivationale Entwicklung, Moralentwicklung). Ausnahmslos alle Entwicklungsbereiche werden durch Fortbildungsveranstaltungen abgedeckt, die Erzieherinnen und Erzieher wählen nicht einzelne Module aus.

Zu jedem Fortbildungsbaustein werden sechs Termine vor Ort angeboten, die über mehrere Wochen verteilt sind, so eine gewisse Flexibilität in der Terminwahl ermöglicht und dem Fachpersonal im Falle von Erkrankungen erlaubt, auf einen anderen Termin auszuweichen. Der Fortbildungsort ist für alle gut erreichbar, und es fallen wenn überhaupt nur geringe Fahrtkosten an. Jeder Fortbildungstag wird durch zwei Referentinnen bzw. Referenten gestaltet. Die Fortbildungen werden fortlaufend evaluiert, den Evaluationsergebnissen angepasst und, wo erforderlich und möglich, verbessert. Der folgenden Abbildung kann die inhaltliche Kombination und Abfolge der Fortbildungen über drei Jahre hinweg entnommen werden.

Abbildung 1: Inhaltliche Abfolge der Fortbildungen in den Jahren 2007-2009



2.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch interne Evaluation

Eine weitere der drei zentralen Säulen von *QUASI Heidelberg* stellt die interne Evaluation der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen dar. Voraussetzung für einen gezielten Qualitätsentwicklungsprozess ist die Feststellung des bisher erreichten Qualitätsniveaus, d.h. das Erkennen eigener Stärken und Schwächen der pädagogischen Arbeit. Sowohl für die Qualitätsfeststellung (Selbstevaluation) als auch für die daran anschließende Qualitätsentwicklung werden Verfahren eingeführt, die dem Nationalen Kriterienkatalog (*Tietze et al. 2003*) entnommen werden und eine strukturierte Vorgehensweise ermöglichen.

Mit dem Nationalen Kriterienkatalog liegt ein Instrument vor, welches für 20 Qualitätsbereiche konkrete und verhaltensnahe Kriterien zur Bearbeitung in den Kindertageseinrichtungen anbietet, z.B. in den Bereichen Sprache und Kommunikation, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung, Leitung sowie Zusammenarbeit mit Familien. Jeder Qualitätsbereich gliedert sich in sechs Gesichtspunkte (räumliche Bedingungen, Erzieher-Kind-Interaktion, Planung, Vielfalt und Nutzung von Material, Individualisierung und Partizipation), welche den inneren Ordnungsrahmen bzw. eine Untergliederung bilden und die grundlegenden Anforderungen an eine pädagogische Fachkraft repräsentieren (vgl. Tietze et al. 2003).

Um die interne Evaluation durchzuführen, wird für jeden der ausgewählten Qualitätsbereiche eine Checkliste zur individuellen Bearbeitung angeboten (Tietze et al. 2004), welche konkrete Handlungen und Situationen im pädagogischen Alltag beschreibt und auf diese Weise eine möglichst klare Selbsteinschätzung und damit eine Situationsanalyse der Stärken und verbesserungsfähigen Aspekte ermöglicht. Alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter setzen sich zunächst einzeln, anhand vorgegebener Evaluationsfragen und Qualitätskriterien, kritisch mit ihrer eigenen Arbeit auseinander und erstellen anschließend ein *gemeinsames Qualitätsprofil* für ihre Kindertageseinrichtung. Aus diesem Qualitätsprofil werden Stärken und Schwächen sowie unterschiedliche Einschätzungen der Arbeit zwischen den Fachkräften ersichtlich. Es stellt die Grundlage für die Weiterarbeit im Team dar. Im sich anschließenden, weiteren Schritte umfassenden Arbeitsprozess („Qualitätszirkel“) werden Aspekte zur Weiterentwicklung herausgearbeitet sowie Qualitätsziele formuliert und einzelne konkrete Umsetzungsmöglichkeiten geplant. Am Ende der Evaluationsphase werden die Ergebnisse im Team geprüft und beurteilt (Tietze et al. 2004), und der Qualitätszirkel beginnt erneut.

gemeinsames
Qualitätsprofil

Eine einführende Fortbildung für Leitungskräfte zielte darauf ab, die notwendige Akzeptanz für den Qualitätsentwicklungsprozess generell wie auch für das entsprechende Qualitätsentwicklungsinstrument speziell zu schaffen. Dieses Vorgehen gründete in der Überlegung, dass für eine gelingende Verwirklichung der angebotenen Verfahren die Unterstützung der Kindertagesstättenleitungen von entscheidender Bedeutung ist. Neben der Vermittlung allgemeiner Grundlagen des Orientierungsplans und der Qualitätsentwicklung wie Evaluation lag das Hauptaugenmerk der ersten Fortbildungsveranstaltung für *alle* pädagogischen Fachkräfte vor allem auf der Vorstellung und praktischen Anwendung der Checklisten des Nationalen Kriterienkatalogs. Da die Leitungskräfte neben den für sie vorgesehenen Fortbildungen auch an allen anderen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, konnten sie bei dieser ersten Fortbildung zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für *alle* Fachkräfte bereits Arbeitsgruppen leiten und in die Rolle von Expertinnen und Experten schlüpfen. Innerhalb der ersten Fortbildung sollten Kompetenzen erworben werden, die es ermöglichen, den Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen unmittelbar im Anschluss an die Fortbildung initiieren zu können.

Akzeptanz für den
Qualitätsentwick-
lungsprozess

Ein weiteres wesentliches Element für eine gelingende Umsetzung der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ist die fachliche Begleitung der einzelnen Teams in den Einrichtungen. Alle 87 Einrichtungen werden sowohl durch telefonische

fachliche Begleitung
der einzelnen Teams
in den Einrichtungen

Beratung als auch durch Coaching vor Ort während des Qualitätsentwicklungsprozesses unterstützt. Die Coaching-Termine vor Ort erweisen sich als sehr wichtiges Unterstützungsinstrument für die Teams, da sie sich gezielt an den Bedürfnissen der Einrichtungen orientieren und ihnen Hilfen anbieten. Zahlreiche Fragen werden aufgegriffen und geklärt sowie die individuelle Situation vor Ort gemeinsam beleuchtet. Dabei ist es besonders wichtig, die Stärken der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen hervorzuheben und zu würdigen.

Hinsichtlich des Beratungsbedarfs offenbart sich ein heterogenes Bild: Es finden sich einige wenige Einrichtungen, die kaum oder keine Beratung benötigen, da sie durch die Instruktionen sowie das innerhalb der Fortbildung erworbene Wissen und auch durch bereits vorhandene praktische Vorerfahrungen im Qualitätsmanagement ausreichende Kompetenzen erworben haben, um einen Qualitätsentwicklungsprozess in die Wege zu leiten und auch motivational durchzuhalten. Darüber hinaus gibt es Einrichtungen, die einmalig Beratung beanspruchen, dann aber keinen weiteren Bedarf anzeigen. Und es gibt Kinderteamteams, die mehrmaligen Beratungsbedarf signalisieren, sei es um anfängliche Unsicherheiten im Umgang mit dem Verfahren auszuräumen, erneut Fragen zu klären oder einzelne Teamsitzungen zu bestimmten Schritten innerhalb des Qualitätsentwicklungsprozess moderieren zu lassen. Einige wenige Teams erleben den Besuch auch im Sinne einer Einmischung und Kontrolle – in der Regel ist bei diesen Einrichtungen die Motivation zur Initiierung für Prozesse im Sinne eines Qualitätsmanagements nicht sehr ausgeprägt.

Die Besuche in den Einrichtungen machen deutlich, dass die Teams an ganz unterschiedlichen Stellen des Qualitätsentwicklungsprozesses Hilfestellung und Beratung benötigen. Allerdings kristallisieren sich zwei häufiger auftretende Problembereiche heraus: Zum einen scheint es Schwierigkeiten zu bereiten, Prioritäten bei der Auswahl verbesserungswürdiger Aspekte in einem bestimmten Qualitätsbereich zu treffen, die dann gemäß bestimmter Zielvorstellung weiter bearbeitet werden sollen. Beim Treffen der Auswahl zu verändernder Bereiche profitieren die einzelnen Teams deshalb ganz besonders von der Beratung sowie moderierten Teamsitzungen. Zum anderen ergeben sich Probleme bei der Festlegung von Qualitätszielen. Häufig wird Unterstützung bei der Frage gesucht, wie das Team mit dem festgestellten Qualitätsprofil nun weiterarbeiten könne. „Wie kommen wir zu einem guten Qualitätsziel?“, ist eine der häufigsten Fragen in der Arbeit mit den Teams. Dabei sehen sich die beiden Beraterinnen immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, den Arbeitsprozess zu verlangsamen, da das Engagement in manchen Einrichtungen dazu führt, zu viele Umsetzungsschritte übereilt und/oder parallel zu planen. Die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Qualitätsentwicklungsprozesses stellt für die Teams eine besondere Herausforderung dar. Eine wesentliche Aufgabe in diesem Zusammenhang ist es, gemeinsam umsetzbare Qualitätsziele zu formulieren. Dabei versuchen die Beraterinnen den Blick auf Fragen zu lenken, die eine klärende Wirkung für die Zielerreichung haben können: „Was genau wird sich durch das gesteckte Ziel für die Qualität der Kinder verändern?“ „Wie wird die Entwicklung der Kinder durch das Qualitätsziel beeinflusst und gefördert?“ „Was verbessert sich dann an Qualität für die Einrichtung insgesamt?“

Prioritäten bei der
Auswahl
verbesserungs-
würdiger Aspekte

Festlegung von
Qualitätszielen

Im Juli 2007 konnte die erste Phase der Selbstevaluation im Qualitätsbereich „Sprache und Kommunikation“ erfolgreich abgeschlossen werden. Ab September 2007 wurde mit dem Bereich kognitive Entwicklung die zweite Phase der Selbstevaluation gestartet. Pro Jahr sollen jeweils zwei, insgesamt also sechs Qualitätsbereiche, evaluiert werden, die in enger inhaltlicher und zeitlicher Verknüpfung mit den angebotenen Fortbildungen stehen (vgl. auch Tabelle 1, oben). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben die Möglichkeit, ihr Wissen zu den evaluierten Qualitätsbereichen durch die angebotenen Fortbildungen aufzufrischen und zu erweitern. Gleichzeitig werden die Qualitätsbereiche auf die alltäglichen Arbeitsbereiche in den Einrichtungen bezogen, sodass der Prozess der Qualitätsentwicklung von verschiedenen Seiten möglich wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beratungen sowohl von den Einrichtungen als auch von den Beraterinnen überwiegend positiv bewertet und erlebt werden. Häufigkeit und Inhalt der Beratungen unterscheiden sich je nach Einrichtung, wengleich der Unterstützungsbedarf an zeitlicher und inhaltlicher Strukturierung des internen Qualitätsentwicklungsprozesses für fast alle Teams ein Thema ist. Für eine erfolgreiche Implementierung des Orientierungsplans ist die fachliche Begleitung der Einrichtungen vor Ort von sehr wesentlicher Bedeutung, da nur so die Möglichkeit gegeben ist, jede Einrichtung in ihrer Besonderheit zu berücksichtigen und vor allem individuelle Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Obgleich der Bereich des Qualitätsmanagement für die meisten pädagogischen Fachkräfte Neuland darstellt, zeigt sich, dass in vielen Einrichtungen Interesse und Einsatz dafür groß sind. Die Fachkräfte sind überwiegend bereit, im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bislang nicht gekannte Wege einzuschlagen. Allerdings werden gerade bei der Umsetzung von Maßnahmen zum Qualitätsmanagement von zahlreichen pädagogischen Fachkräften aller Träger die Rahmenbedingungen der Einrichtungen stark kritisiert: Der ungünstige Erzieher/-innen-Kind-Schlüssel und insbesondere die viel zu kurzen Verfügungszeiten wirken sich aus ihrer Sicht negativ bzw. behindernd auf die Umsetzung der Qualitätsentwicklung aus. So müssen mitunter bereits etablierte Qualitätsstandards, wie z.B. eine intensive Elternarbeit wieder zurückgestellt werden, um Zeit für den Evaluationsprozess zu gewinnen.

Der ungünstige
Erzieher/-innen-
Kind-Schlüssel

2.3 Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation

Die Entwicklungsdiagnostik und Dokumentation des Entwicklungsstandes ist die dritte Säule von *QUASI Heidelberg*. Die kontinuierliche Durchführung von Entwicklungsdiagnostik, die sorgfältige und fortlaufende Dokumentation des Entwicklungsstandes der Kinder und die gezielte, ihrem aktuellen Kompetenzniveau angepasste Förderung werden künftig entscheidende Qualifikationen von im Elementarbereich tätigen Personen sein. In einer einführenden Fortbildung wurde daher zunächst die Bedeutung von Diagnostik erläutert und die grundlegenden Bedingungen diagnostischer Prozesse mit einem Schwerpunkt auf professioneller Beobachtung erörtert. Weitere Inhalte des Bausteins „Diagnostik“ sind in die Bildungs- und Entwicklungsfelder der Fortbildungen integriert und

werden im Zusammenhang mit diesen Entwicklungsbereichen bearbeitet. Wegen ihrer umfassenden Bedeutung ist die Diagnostik in allen drei Implementierungsjahren Thema in jedem Entwicklungsbereich und in den praktischen Anwendungen.

Ein nicht unerheblicher Teil der bisher erstellten Qualitätsprofile der Einrichtungen lässt Schwächen im Bereich Diagnostik und Dokumentation erkennen. Dies verwundert nicht weiter, da dieser Bereich bislang nicht in die Ausbildung der Fachkräfte in Baden-Württemberg integriert ist. Notwendige Kenntnisse für Auswahl, Einsatz und Durchführung bestimmter Verfahren fehlen und können nicht vorausgesetzt werden. Auch eine professionelle, an wissenschaftliche Kriterien angelehnte Beobachtung wurde vorher weder thematisiert, noch systematisch angeleitet und erprobt. Professionelle Beobachtung in der Kindertagesstätte bedeutet absichtsvolles, zielgerichtetes, sorgfältiges und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhalten der Kinder. Sie fragt danach wer, was, wann und in welcher Art und Weise tut? Beobachten in diesem Sinne beruht auf Entscheidungs- und Vergleichsprozessen. Was beobachtet wird, ist mit definierten Kategorien, bestimmten Klassen oder Normen in Beziehung zu setzen. Dies gelingt nur, wenn entwicklungspsychologisches Wissen und diagnostische Kompetenzen gleichermaßen vorhanden sind und synergetisch angewendet werden können. Daher ist auch Schäfer (2004) nicht zuzustimmen, der zwischen „gerichteter“ und „ungerichteter“ Beobachtung unterscheidet und postuliert, dass im Wesentlichen im Kindergarten ungerichtete Beobachten benötigt würde: „Der Beobachter will nichts Bestimmtes wissen, sondern er ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen“ (S. 2). Im Widerspruch zu Nietzsche („Es gibt keine unbefleckte Erkenntnis“) und den Erkenntnissen der Wahrnehmungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie postuliert dann Schäfer auch noch die Tautologie eines „wahrnehmenden, entdeckenden Beobachtens der Erzieherin“.

Auch für die Dokumentation des Entwicklungsstandes bieten weder Ausbildung noch Orientierungsplan irgendwelche Anhaltspunkte, die es den Fachkräften ermöglichen würden, Ist-Soll-Vergleiche kompetent anzustellen, unerwünschte Zustände zu beheben und erwünschte Gegebenheiten zu erhalten. Schließlich sind die pädagogischen Fachkräfte auch kaum mit den aus den diagnostischen Informationen zu ziehenden Schlussfolgerungen vertraut und nicht in der Lage, geeignete und am aktuellen Entwicklungsstand der Kinder orientierte Förderpläne zu entwickeln oder Vorhersagen zukünftiger Ereignisse zu treffen (z.B. im Bereich der Schulfähigkeit).

Den pädagogischen Fachkräften muss daher innerhalb der Fortbildungen explizit die Möglichkeit gegeben werden, diagnostische Verfahren und Instrumente kennen zu lernen und Kompetenzen bei der Durchführung der Entwicklungsdiagnostik zu erwerben. Die praktische Umsetzung diagnostischer Maßnahmen und die Dokumentation der Entwicklungsverläufe werden ab dem zweiten Fortbildungsjahr ebenfalls gezielt in den Einrichtungen begleitet und unterstützt, sodass mögliche individuelle Erfordernisse der einzelnen Einrichtung hinreichend Berücksichtigung finden können.

Professionelle Beobachtung in der Kindertagesstätte bedeutet absichtsvolles, zielgerichtetes, sorgfältiges und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhalten der Kinder.

3. Ausblick

Die Umsetzung der Ziele des Orientierungsplanes Baden-Württemberg kann durch *QUASI Heidelberg* sicherlich maßgeblich unterstützt werden. Das Vorgehen im Rahmen von *QUASI-Heidelberg* zeigt aber auch, dass zusätzliche Investitionen unumgänglich sind, weil erst durch sie eine fortbildungsübergreifende, wissenschaftliche Begleitung, Beratung und Unterstützung der Einrichtungen insbesondere bei der Umsetzung qualitätsorientierter und diagnostischer Maßnahmen in die Praxis möglich wird. Der vom Kultusministerium angedachte Umfang an Fortbildungszeit ist in Anbetracht der zu bewältigenden Inhalte viel zu gering und unregelmäßig. Auch was an Fortbildungszeit im Rahmen des Projektes geleistet werden kann, reicht wahrscheinlich nicht aus, obgleich die zeitlichen Vorgaben durch Bereitstellung weiterer finanzieller Mittel immerhin verdoppelt, für die Leitungskräfte gar verdreifacht werden konnten.

Auch *QUASI Heidelberg* hat noch keine Lösung dafür gefunden, wie etwa neu eingestellte pädagogische Fachkräfte, die aus anderen Bundesländern oder frisch von der Fachschule kommen, versäumte Fortbildungsinhalte nachholen können. Zudem muss man sich in diesem Zusammenhang fragen, was passieren wird, wenn die Implementierungszeit des Orientierungsplans in Baden-Württemberg abgelaufen ist und sich bis dahin keine dramatischen Veränderungen in der Professionalisierung und Ausbildungsqualität von Erzieherinnen und Erziehern vollzogen haben? Noch gehört unser Fachpersonal zum am schlechtesten ausgebildeten in Europa, ist der Elementarbereich eine wie *Wehrmann* (2007) formuliert „akademikerfreie Zone“. Parallel müsste dringend daran gearbeitet werden, Ausbildungsinhalte zu reformieren und zu verändern. Ansonsten werden sich in drei Jahren wieder pädagogische Fachkräfte auf dem Markt befinden, die den Anforderungen des Orientierungsplanes nicht genügen. Was dann?

Kindertagesstätten müssen neuerdings Bildungsstandards gewährleisten, wobei sich die Standards überwiegend auf das professionelle Agieren und Reagieren der Fachkräfte auf situative Bedingungen im Kinderalltag beziehen (Prozessqualität). Dabei wird außer Acht gelassen, dass Kinder auch bestimmte Entwicklungsschritte garantiert erreichen sollten, bevor der Übertritt in die Grundschule erfolgt (Orientierungsqualität). Egal, welche Ebene der Qualität im Vordergrund steht, das Fachpersonal benötigt besseres berufliches Rüstzeug. Die in den Bildungs- und Orientierungsplänen geforderten Ziele schreien nach einer Akademisierung der Ausbildung. Die deutlich erhöhten Anforderungen an Engagement, eigene Bildung und vor allen Dingen Kompetenzen insbesondere in den Bereichen Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Diagnostik und Dokumentation müssen in eine Veränderung und Höherstufung der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie in eine Verbesserung der Strukturqualität münden. Die in Bildungs- und Orientierungsplänen geforderten komplexen, anspruchsvollen Aufgaben und Kompetenzen werden von keiner anderen im Bildungsbereich tätigen Berufsgruppe unter vergleichbar schlechten Rahmenbedingungen erwartet – Ausbildung und Gehalt pädagogischer Fachkräfte rangieren aber weiter am unteren Ende aller Berufe (vgl. auch *Roos & Schöler* 2007).

Prozessqualität

Orientierungsqualität

Die Durchführung der dringend erforderlichen Maßnahmen und Umstrukturierungsprozesse ist mit finanziellem Aufwand verbunden. Allerdings wäre diese Investition in die Zukunft für den Staat ausgesprochen rentabel, wie das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln kürzlich (Anger *et. al.* 2007) errechnet und beschrieben hat. Wer hindert ihn also daran, endlich zu handeln und die „Baustelle“ (Wehrmann 2007) frühkindliche Bildung anzupacken?

Anmerkungen

- 1 Die Projektleitung obliegt Frau Prof. Dr. Jeanette Roos sowie den Herren Prof. Dr. Hermann Schöler und Dr. Johann Haffner (in Vertretung für Herrn Prof. Dr. Franz Resch).
- 2 Von 27 Trägern werden 87 Kindertageseinrichtungen unterhalten.
- 3 Siehe die Website des Projektes: www.quasi-heidelberg.de.

Literatur

- Anger, C., Plünnecke, A & Tröger, M. (2007). Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V.. Online verfügbar unter: www.wissensfabrik-deutschland.de.
- Koch, K. & Jüttner, A.-K. (2007). Kinderbetreuungseinrichtungen zwischen Dienstleistung, Bildungsauftrag und pädagogischer Qualität. *Bildungsforschung*, 4, 1, S. 1-13.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Weinheim: Beltz.
- Oberhumer, P. (2005). Regionale Lösungen zu einem nationalen Anliegen. *Kinder in Europa*, 9, 11, S. 17-21.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). "QUASI Heidelberg" – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen. Eine Projektbeschreibung. In Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Hrsg.), *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung, Heft 73 Elementarbildung*, S. 39-45. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schäfer, G. E. (2004). Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung. Verfügbar unter <http://www.gew-nrw.de/binarydata/download/Schaefer.pdf> [02.11.2007].
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Gödert, S., Grenner, K., Groot-Wilken, B. & Sommerfeld, V. (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. & Viernickel, S. (2004). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren*. Weinheim: Beltz.
- Wehrmann, I. (2007). *Aufbruch in die Welt von morgen: Neue Wege für Erzieher/-innen*. Vortrag gehalten im Haus der Wissenschaft in Bremen.

Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter

Heinz Reinders



Heinz Reinders

Zusammenfassung

Es wird untersucht, welchen Beitrag biographische Orientierungen zur Regulation von Handlungen von Jugendlichen leisten. Biographische Orientierungen werden in den Subdimensionen Übergang in den Erwachsenenstatus (Transitionsorientierung) und Verbleib in der Jugendphase (Verbleibsorientierung) betrachtet. Auf der Basis eines kybernetischen Handlungsregulationsmodells wird postuliert, dass das Interesse und die Fähigkeit, eigenes Handeln auf langfristige Ziele bzw. kurzfristige Impulse durch das Ausmaß der beiden biographischen Orientierungen vorhersagbar ist. Ob und inwieweit Jugendliche sich anstrengenden Handlungen mit in ferner Zukunft liegenden Belohnungen zuwenden oder Handlungen mit geringem Anspruchsniveau und unmittelbarem Ertrag verfolgen, ist Resultat ihrer Kognitionen über die Ausgestaltung der aktuellen Lebensphase. Die in Jugendtheorien vorherrschende Perspektive auf Jugend als zukunftsorientierte Phase wird theoretisch begründet um ihren Gegenwartsbezug erweitert und die Implikationen dieses Gegenwartsbezugs für Handlungsregulation aufgezeigt.

Schlagworte: Jugend, Jugendtheorie, Moratorium, Zeitorientierung

Abstract

Biographical orientations, actions and action conflicts in adolescence

This paper focuses on the role of life-stage orientations for self-regulation and actions of adolescents. Biographical orientations are evaluative conceptions of one's own biographical status and are subdivided into the orientation towards the future as adult and the orientation towards the presence of being an adolescent. Based on a model of self-regulation it is assumed that the ability to pursue long-term goals and to follow immediate impulses is linked to these biographical orientations. If and how adolescents try to realize actions which are apt to lead into adulthood (e.g. learning in school) or to enjoy the benefits of youth (e.g. meeting friends) depends on their cognitions about how to use the life-stage of youth. The major assumption is that adding the time-perspective of the immediate presence to existing youth theories allows to explain not only why adolescents act towards the future but also tend to choose actions which are not aiming at becoming an adult. In addition, focusing on both biographical orientations broadens common explanations of why and how adolescents experience action conflicts.

Keywords: Theory on youth development, moratorium, time orientation

Partizipation am
Arbeitsmarkt

In westlichen Industrienationen hat sich die Jugendphase in Folge der Industrialisierung als eigenständiger Lebensabschnitt herausgebildet und wurde kulturell mit der Funktion versehen, Qualifikationen für die Partizipation am Arbeitsmarkt zu erwerben (Fend 1980; Ferchoff/Kurtz 1994). Das kulturell definierte Ziel von Jugend ist demnach jenes des Statusübergangs in die Selbständigkeit durch Lernen.

Teilhabe am
Konsumwarenmarkt

Gleichzeitig hat sich ein auf Jugend zugeschnittener Lebensbereich etabliert, der durch mehr Freizeit im Allgemeinen und Geselligkeit mit Gleichaltrigen sowie Teilhabe am Konsumwarenmarkt im Besonderen gekennzeichnet ist (Feil 2003; Hofer/Fries 2005; Zinnecker 1987). Diese Angebotsstruktur ermöglicht es Jugendlichen, Handlungen durchzuführen, die einerseits unmittelbaren Ertrag versprechen und wenig Mühe kosten (Freunde treffen, ins Kino gehen, Computer spielen etc.) und die andererseits vor allem in der Jugendphase ausgeführt werden können.

Theorien zur Entwicklung im Jugendalter berücksichtigen diese Dualität jugendlicher Rationalitäten nicht hinreichend. Sie fokussieren vielmehr auf jugendliche Entwicklung als Abfolge von Handlungen, deren Ziel der Übergang in den Erwachsenenstatus darstellt (Schönpflug 1993). Dies deckt sich nicht mit der empirischen Befundlage. Zwar zeigen Studien, dass der (berufliche) Übergang in den Erwachsenenstatus und die Zukunftsorientierung bei heutigen Jugendlichen hoch ausgeprägt sind (Kracke/Heckhausen, in Druck). Jedoch artikulieren Jugendliche auch einen hohen Gegenwartsbezug und häufige Probleme bei der Realisierung schulischen Lernens und zukunftsbezogener Handlungen (Deutsche Shell 2002; McInerney u.a. 1998; Reinders 2005; Shanahan/Flaherty 2001; Stecher 2003).

Im Folgenden werden ausgewählte Jugendtheorien behandelt und in ihrem Erkenntnispotenzial diskutiert.

1. Theorien zur Entwicklung im Jugendalter

Neo-analytische
Identitätskonzepte

Neo-analytische Identitätskonzepte. Erikson (vgl. 1968) hat für die Jugendphase als zentrale Krise jene der Identitätsfindung vs. Identitätsdiffusion formuliert. Als Ursache hierfür sieht er die im Vergleich zur Kindheit neuen, teilweise konfliktären Ansprüche an, die sich aus psychischen, physischen und sozialen Veränderungen ergeben. Das Entwicklungsziel für Jugendliche ist, diese Krise produktiv zugunsten der Ausbildung einer Ich-Identität zu bewältigen, um für biographisch nachfolgende Krisenphasen gut vorbereitet zu sein. Marcia (vgl. 1966, 1980) hat die Krisenannahme aufgegriffen und den Lösungsprozess durch sein Konzept der Identitätsstadien sequenzialisiert. Im Wechselspiel von Exploration und Verpflichtung gegenüber getroffenen Entscheidungen beschreibt er die Lösung der Identitätskrise als Stadien Diffusion, Moratorium, übernommene und erarbeitete Identität. Dieses Konzept wurde in zahlreichen Studien zu Grunde gelegt und empirisch geprüft (zusf. Meeus 1992; Waterman 1982).

Handlungstheoretische
Entwicklungstheorien

Handlungstheoretische Entwicklungstheorien. Theorien zur Entwicklungsregulation im Jugendalter gehen zurück auf das Grundprinzip des kybernetischen Handlungsmodells (Carver 1979; Carver/Scheier 1981). Danach dienen

Handlungen Jugendlicher dem Ziel, die Differenz von erreichtem Entwicklungsstand und durch Entwicklungsaufgaben definierten Soll-Zuständen zu reduzieren (Brandstätter 1985; Coleman 1989; Schönflug 1993; Silbereisen 1986, 1996). Der Jugendliche wird in diesen Ansätzen nicht als passiv reagierend angesehen, sondern als seine Entwicklung aktiv steuernder Agent, der nicht nur vorhandene (personale und soziale) Ressourcen nutzt, sondern Umwelten aufsucht und gemäß eigener Bedürfnisse zur Reduktion der Ist-Soll-Diskrepanz modifiziert (Lerner/Busch-Rossnagel 1981; Noack 1990).

2. Kritik an neo-analytischen und Handlungstheorien

Beide Theorie-Ansätze konzentrieren sich auf Jugend als Vorbereitungs- und Übergangsphase zum Erwachsenenstatus. Hierdurch wird zum einen das Gelingen bzw. Misslingen jugendlicher Biographien normativ betrachtet (Reinders/Wild 2003). Zum anderen tragen die Theorien nicht der historisch-kulturellen Realität der heutigen Jugendphase in westlichen Industrienationen Rechnung. Jugendliche orientieren sich in ihrem Handeln nicht mehr ausschließlich an einer zeitlich entfernten Zukunft der Transition in das Erwachsenenleben, sondern suchen die besonderen Möglichkeiten der Jugendphase durch möglichst langfristigen Verbleib zu nutzen (Aram/Mücke/Tamke 2003; Cavalli 1988; Kohr 1992).

Ferner sind diese Ansätze nicht in der Lage, die Entstehung und die Auswirkungen von Handlungskonflikten zu bestimmen, die sich aus der Konkurrenz von zukunfts- und gegenwartsbezogenen Handlungen ergeben (Hofer 2004; Reinders 2005). Tatsächlich berichten Jugendliche jedoch in bedeutendem Maß alltägliche Handlungskonflikte, die sich aus der Dualität von Zukunfts- und Gegenwartsorientierung ableiten lassen (Fries u.a. 2005; Reinders 2005; Schmid u.a. 2005).

Konkurrenz von zukunfts- und gegenwartsbezogenen Handlungen

Zur besseren Vorhersagbarkeit jugendlicher Handlungen ist es deshalb notwendig, (1.) eine Theorie zu entwerfen, die sowohl den Zukunfts- als auch den Gegenwartsbezug von Handlungen thematisiert als auch (2.) Aussagen darüber trifft, unter welchen Bedingungen Handlungskonflikte auftreten werden. Die Skizze einer solchen Theorie wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3. Eine Theorie der Handlungsregulation im Jugendalter

Ähnlich bisherigen Theorien der Entwicklungsregulation basiert auch der eigene Ansatz auf dem kybernetischen Handlungsmodell von Carver/Scheier (vgl. 1981). Auch handelt es sich um ein für die Jugendphase adaptiertes Grundmodell, indem lebensphasenspezifische Merkmale und Entwicklungsdynamiken berücksichtigt werden.

Der eigene Ansatz geht jedoch über bisherige Theorien hinaus, weil nicht nur die Zukunfts- sondern auch die Gegenwartsorientierung Jugendlicher als Quelle der Varianzaufklärung herangezogen wird und durch die Betrachtung beider Zeitbezüge die Vorhersage von Handlungskonflikten möglich ist. Die Theorie wird in drei Schritten dargestellt. Zunächst werden die Grundannahmen

sowie zentralen Konstrukte der Theorie erläutert und sodann die Zusammenhänge zwischen den Variablen bestimmt. Schließlich wird das formale Modell auf die Besonderheiten der Jugendphase angewandt.

3.1 Grundannahmen und zentrale Konstrukte

kybernetisches
Handlungsregulatio-
tionsmodell

Das kybernetische Handlungsregulationsmodell nimmt an, dass individuelle Handlungen initiiert werden, wenn eine Diskrepanz zwischen dem aktuell erreichten Status und einem salienten sowie positiv valenten Standard besteht, der als erreichbar wahrgenommen wird. Kognitive Schemata spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, da in ihnen bereits erworbene Handlungsstrategien zur Ist-Soll-Diskrepanzreduktion gespeichert sind. Ferner umfassen kognitive Schemata Annahmen über die Erreichbarkeit eines Standards, dessen Wahrnehmung und Bewertung. Handlungsergebnisse werden danach bewertet, ob und in welchem Ausmaß der anvisierte Standard durch Handlungen erreicht wurde. Diese Bewertung von Handlungsergebnissen ist selbstwertrelevant. Scheiternsempfindungen resultieren in einem negativen, Erfolgswahrnehmungen in einem positiven Selbstbild (Carver 1979; Carver/Scheier 1981; Wrosch u.a. 2003).

Zentrale Konstrukte:

Standards mit Ziel-
und mit
Impulscharakter

Standards. Standards werden als Anreize für Handlungen definiert, die in ihrer Verbindlichkeit, ihrem Anspruchsniveau und dem Ausmaß ihrer Erreichbarkeit variieren. Es wird zwischen zwei Formen von Standards unterschieden. Standards mit Ziel- und solchen mit Impulscharakter (Baumeister/Heatherton 1996; Strack/Deutsch 2004). Standards mit Zielcharakter weisen eine langfristige zeitliche Perspektive auf und ihre Erreichung ist mit höherer Anstrengung verbunden. Standards mit Impulscharakter sind demgegenüber auf einen kurzen Zeitraum begrenzt und bedürfen zu ihrer Erreichung geringerer Anstrengungen. Im Folgenden wird von Standards als Zielen vs. als Impulsen gesprochen.

Kognitive Schemata

- *Zeitorientierungen.* Zeitorientierungen sind die Verortung der eigenen Person und individueller Handlungen in Gegenwart und Zukunft (Cavalli 1988; Kohr 1992) und umfassen die beiden unabhängig variierenden Dimensionen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Gegenwartsorientierung ist die Verknüpfung von individuellem Status und Handlungen mit dem Hier und Jetzt. Mit dieser Gegenwartsorientierung geht als spezifisches Zeitverständnis jenes von Zeit als Zyklus einher (Häder 1996; Rammstedt 1975). Handlungsmöglichkeiten werden nicht als einmalig möglich angesehen, sondern aufgrund der Wiederkehr vergleichbarer Bedingungen als (prinzipiell) unendlich wiederholbar erlebt (Schmied 1989). Kennzeichnend für dieses zyklische Zeitverständnis ist die Segmentierung von Zeit in kleine Intervalle. Die Zukunftsorientierung stellt die Einordnung von Status und Handeln in eine noch zu erreichende Lage von Zuständen dar (vergleichbar dem Konzept der Zielorientierung von Kruglanski u.a. 2002). Jeder Augenblick stellt

einen nicht wiederkehrenden Moment im Lebenslauf dar, dessen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten einmalig und nicht wiederholbar sind (Häder 1996; Rammstedt 1975).

- *Standard-Wahrnehmung.* Die Wahrnehmung von Standards ist definiert als das Ausmaß, in dem Personen die inhaltliche Qualität des Standards und dessen Verbindlichkeit für Handeln wahrnehmen. Dies wird als Salienz eines Standards bezeichnet (Carver 1979).
- *Bewertung von Standards.* Standard-Bewertung wird definiert als die individuelle Bedeutsamkeit, die ein Standard erfährt. Diese Bewertung reicht von einer positiven bis hin zu einer negativen Valenz (Carver 1979).
- *Erreichbarkeit.* Die individuelle Wahrnehmung der Möglichkeit, einen Standard durch eigenes Handeln erreichen zu können, wird als Erreichbarkeit bezeichnet. Sie ist das Produkt der Wahrnehmung individueller und sozialer Ressourcen bzw. Restriktionen (Mischel/Mischel 1983).

Handlung. Handlung wird definiert als intendiertes und kontrolliertes Verhalten zur Erreichung eines Standards (Carver/Scheier 1981). Zwei Formen von Handlungen werden unterschieden: Transzendente Handlungen werden im Kontext eines übergeordneten Ziels durchgeführt. Impulsive Handlungen dienen dem unmittelbaren Nachgehen von Impulsen (Baumeister/Heatherton 1996).

Handlungsergebnis. Hierunter wird das Ergebnis einer Handlung verstanden, das zwischen den Polen Erreichen und Verfehlen eines Standards variieren kann (Carver 1979).

3.2 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten

Es wird davon ausgegangen, dass Standards durch die kognitiven Schemata einer Person kategorisiert werden. Diese kognitive Verarbeitung der Standards führt einerseits zu einer Bewertung des Standards hinsichtlich seiner Valenz und Bedeutsamkeit. Andererseits resultieren aus der Kategorisierung Erwartungen darüber, ob und mit welchen Mitteln der Standard erreicht werden kann. Diese Operationen stehen in Abhängigkeit dazu, in welchem Ausmaß die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung ausgeprägt sind (s.u.). Fällt die Bewertung zugunsten des Standards aus und wird die Erwartung seiner Erreichbarkeit gebildet, erfolgt die Handlungsausführung. Diese Handlungen führen ihrerseits zu einem Handlungsergebnis, das je nach Performanz und positiver oder negativer Valenz des Standards zur Diskrepanzreduktion bzw. -maximierung führt (vgl. Abbildung 1).

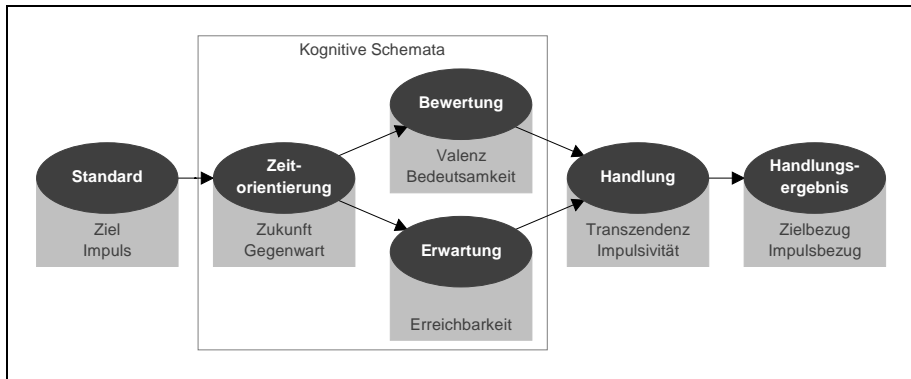


Abbildung 1: Schematisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und Handlungsergebnissen

3.3 Zeitorientierungen

Die Zeitorientierung wird als zentrale Weiche für den Verlauf der Sequenz angesehen. Durch den Aufbau einer Zeitperspektive gelingt es Personen, Ziele zu entwickeln und Planungen zur Erreichung der Ziele vorzunehmen (Bandura 1986; Nurmi 1991).

Fähigkeit zum Belohnungsaufschub

Zahlreiche Studien zeigen, dass die Zukunftsorientierung positiv mit der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub und negativ mit Impulsivität, Aggressivität und Exploration korreliert ist (zusf. Lens/Simons/DeWitte 2002).

Im vorliegenden Modell wird postuliert, dass nicht nur die Orientierung an der Zukunft, sondern zudem die Fokussierung auf die Gegenwart eine wichtige Rolle für die Bewertung und Erreichbarkeit von Standards und nachfolgenden Handlungen spielt. Sowohl das Konzept der Selbstkontrolle von Baumeister (vgl. 1995) als auch jenes des Belohnungsaufschubs von Mischel (vgl. 1974) legen nahe, beide Zeitdimensionen als erklärende Variablen in den Blick zu nehmen.

Zukunfts- und Gegenwartsorientierungen als kognitive Schemata unabhängig voneinander

Im eigenen Modell wird angenommen, dass Zukunfts- und Gegenwartsorientierungen als kognitive Schemata unabhängig voneinander variieren (Cavalli 1988; Kohr 1992). Personen können sowohl über die Fähigkeit verfügen, in Zukunftskategorien zu denken als auch Kognitionen zur aktuellen Gegenwart entwickeln. Zeitorientierungen als kognitive Schemata dienen der Kategorisierung von Standards einerseits und haben andererseits Auswirkungen auf die Bewertung von Standards und Erwartungen ihrer Erreichbarkeit. Im Folgenden wird das Modell differenziert nach den beiden Zeitorientierungen Zukunft und Gegenwart durchdekliniert.

3.4 Das zukunftsorientierte Handlungsmodell

Personen mit hoher Zukunftsorientierung werden eher zur Erreichung zeitlich entfernterer und anspruchsvoller Standards (Ziele) tendieren als Personen mit

geringer Zukunftsorientierung (*McInerney* 2004). Diese Standards werden von solchen Personen mit einer positiveren Valenz versehen als von Personen mit geringer Zukunftsorientierung. Aufgrund der vorhandenen Kognitionen zur Erreichung von zukünftigen Zielen und der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bzw. Selbstregulation, wird bei hoher eher als bei geringer Zukunftsorientierung die Erwartung gebildet, das Ziel erreichen zu können. Bei der Handlungsdurchführung selbst besteht die Tendenz aufgrund der Fähigkeit, aktuelle Handlungen im Kontext eines langfristigen Ziels zu sehen, stärker zu transzendenten Handlungen (*Bembenuddy/Karabenick* 2004).

3.5 Das gegenwartsorientierte Handlungsmodell

Der zweite prototypische Ablauf ist abhängig vom Ausmaß der Gegenwartsorientierung. Personen mit einer hohen Gegenwartsorientierung neigen zur Auswahl von Standards mit kurzem Zeithorizont und geringem Anspruchsniveau (Impulse) (*Baumeister/Heatherton* 1996). Sie werden solche Impulse eher als positiv valent und bedeutsam ansehen als Personen mit geringer Gegenwartsorientierung. Sie verfügen über (insofern zur Impulsbefriedigung notwendigen) Kognitionen, die zur Erreichung solcher Standards notwendig sind und bilden die Erwartung, die Impulse befriedigen zu können. Da die gewählten Standards hinsichtlich des Zeithorizonts und des Anspruchsniveaus eher niederschwellig ausfallen, also eher den Charakter eines Impulses als eines Ziels annehmen, wird eine hohe Gegenwartsorientierung mit stärker impulsiven Handlungen einhergehen (*Strack/Deutsch* 2004). Handlungen werden mit einem geringen Ausmaß an Selbstkontrolle ausgeführt und das Ergebnis der Handlungen hat einen engen Bezug zum Impuls.

3.6 Handlungskonflikte als Folge multipler Zeitorientierungen

Die für die Zeitorientierungen spezifisch formulierten Modelle können erklären, inwiefern die Zukunfts- bzw. Gegenwartsorientierung zur Wahl bestimmter Standards, deren Bewertung, Erreichbarkeit, Handlungen und Outcomes führen. Ungeklärt ist, in welchem Verhältnis beide Zeitperspektiven zueinander stehen, insbesondere, welche Folgen die Kombination beider Orientierungen für konkrete Handlungen besitzt. *Baumeister/Heatherton* (vgl. 1996) sowie *Mischel* (vgl. 1974) postulieren, dass sich transzendente und impulsive Handlungen in der Ausführung ausschließen. Von den korrespondierenden Zeitorientierungen wird angenommen, dass diese simultan bestehen können. Die Erklärung hierfür liegt in der mit der Zeitorientierung verknüpften Orientierung an Standards und deren Bewertung. Personen, die eine vergleichbar hohe Gegenwarts- und Zukunftsorientierung aufweisen, neigen zur Wahl von Standards mit Ziel- und Impulscharakter. Die Dualität der Zeitorientierung führt dazu, dass beide Varianten von Handlungsstandards hoch valent und bedeutsam sind und gleichermaßen zur Realisierung drängen. Dies führt in der konkreten Handlungssituation dazu, dass gleichzeitig Standards anvisiert werden, die einerseits eine Transzendierung der Handlung notwendig machen und andererseits die Befriedigung der

Standards mit Ziel- und Impulscharakter

Impulse nahe legen (*Schmid* u.a. 2006). Impulsive Handlungen stören jedoch die Durchführung transzendenter Handlungen, was zu einem Handlungskonflikt führt. Dieser Handlungskonflikt fällt tendenziell zugunsten von Impulsen aus, weil diese in ihrer Fristigkeit und ihrem Anspruchsniveau niederschwelliger sind und weniger Handlungsinvestitionen erfordern.

4. Handlungsregulation im Jugendalter

In den vorangegangenen Abschnitten wurde eine formale Theorie der Handlungsregulation vorgestellt. Sie wird in den weiteren Überlegungen auf die Spezifika der Jugendphase angepasst und um inhaltliche Aussagen ergänzt.

4.1 Standards des Bildungs- und des Freizeitmatoriums

Anforderungen an Jugendliche in westlichen Industrienationen sind durch die Dualität der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus und des Verbleibs in der Jugendphase gekennzeichnet. Die erste kulturelle Deutung von Jugend wird als Phase des Bildungsmatoriums bezeichnet (*Zinnecker* 2003). Die gesetzten Standards sind jene der Berufsvorbereitung durch den Erwerb von Bildungskapital und Bildungstiteln, die eine möglichst optimale Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gewährleisten soll (*Ferchoff/Kurtz* 1994).

Die zweite kulturelle Deutung von Jugend wird in den Begriff des Freizeitmatoriums gefasst (*Reinders/Hofer* 2003). Die bei dieser Deutung implizierten Standards sind jene der Gestaltung von Freizeit durch Peer-Aktivitäten, Partizipation am jugendspezifischen Konsumwarenmarkt und insgesamt die Nutzung der freien Zeit für eigene Bedürfnisse (*Zinnecker* 1987). Es handelt sich gemäß der skizzierten Theorie um Standards mit Impulscharakter.

4.2 Biographische Orientierungen im Jugendalter

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung besitzen im Kontext der Jugendphase eine spezifische Bedeutung. Die Betonung der Gegenwart bedeutet, die Besonderheiten des Jugendlich-Seins in den Mittelpunkt zu rücken. Bei positiver Bewertung dieses Hier und Jetzt mit seinen lebensphasenspezifischen Möglichkeiten liegt es für Jugendliche nahe, im aktuellen Lebensabschnitt möglichst langfristig zu verbleiben. Mit dieser Verbleibsorientierung geht als spezifisches Zeitverständnis jenes von Zeit als Zyklus einher (s.o.). Handlungsmöglichkeiten werden nicht als einmalig möglich angesehen, sondern aufgrund der Wiederkehr vergleichbarer Bedingungen als unendlich wiederholbar erlebt (*Schmied* 1989).

Die Zukunft ist für Jugendliche jene des Übergangs in den Erwachsenenstatus. Dieser Erwachsenenstatus gilt als Ziel-Zustand, zu dessen Erreichung eine Reihe von Handlungen notwendig sind, die konsekutiv aufeinander aufbauen (*Coleman* 1989; *Havighurst* 1948). Bei positiver Bewertung dieses zukünftigen

Phase des Bildungs-
matoriums

Begriff des
Freizeitmatoriums

Status ist es für Jugendliche funktional, eine rasche Transition dorthin zu vollziehen.

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als kognitive Schemata besitzen in der Adoleszenz die spezifische Konnotation des Hier und Jetzt des Jugendlichseins (Verbleibsorientierung) und jene der Zukunft als Erwachsener (Transitionsorientierung). Jugendliche mit einer hohen Verbleibsorientierung weisen das kognitive Schema von zyklischer Zeit auf, während Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung über Kognitionen von Zeit als linearen Prozess verfügen.

Verbleibsorientierung
Transitionsorientierung

4.3 Bewertung und Erreichbarkeit von Standards in der Jugendphase

Die Bewertung von Standards und die Erwartungen zu deren Erreichbarkeit variieren in Abhängigkeit der biographischen Orientierungen. Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung werden Standards mit dem Ziel der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus positiv bewerten (*McInerney* 2004). Zudem werden sie über Strategien verfügen, auch anstrengende Handlungen trotz unmittelbar fehlenden Ertrags aufrecht zu erhalten (*Mischel/Mischel* 1983).

Für Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung sind demgegenüber Standards mit Impulscharakter positiv valent. Ihre Fokussierung auf die Möglichkeiten des Hier und Jetzt führt dazu, dass Standards, deren Erfüllung vor allem in der Jugendphase möglich ist, eine positive Bewertung erfahren. Da die Erreichung dieser Standards mit geringer Anstrengung verbunden ist und zudem unmittelbaren Ertrag verspricht, ist die Gegenwartsorientierung ausreichend, um die Erwartung zu bilden, dass Impuls-Standards realisierbar sind.

4.4 Biographische Orientierungen und Handlungen im Jugendalter

Entsprechend der Bewertung von Standards und dem Erleben ihrer Erreichbarkeit wählen Jugendliche in Abhängigkeit ihrer biographischen Orientierung Handlungen.

Die Wahl wird auf transzendente Handlungen fallen, um bereits in der Jugendphase die Weichen für einen optimalen Übertritt in den Erwachsenenstatus zu stellen. Diese anstrengenden Handlungen des Lernens, Hausaufgaben Erledigens etc. werden trotz der im Vergleich zu Freizeithandlungen relativ hohen Investitionen aufrecht erhalten, weil sie im Kontext des langfristigen Ziels gesehen werden.

Diese Persistenz ist bei Jugendlichen mit hoher Verbleibsorientierung nicht gegeben. Es werden Handlungen gewählt, die der Diskrepanzreduktion zu Standards mit Impulscharakter dienen und die den Standards gemäß wenig Anstrengung bedürfen und deren Belohnung in der Handlung selbst liegt (*Schmid* u.a. 2006). Die Zeit mit Freunden zu verbringen oder Computer zu spielen sind Handlungen, die durchgeführt werden, weil sie nicht mühsam sind. Gleichzeitig

werden Handlungen von Jugendlichen mit hoher Verbleibsorientierung häufiger und schneller abgebrochen, sobald der in der Handlung selbst liegende Anreiz zu gering ist oder eine zu hohe Anstrengung damit verbunden ist (Hofer 2004). Häufigeres Springen zwischen Handlungen und geringes Commitment ist die Folge, weil jede Handlung, die der Bearbeitung von Impulsen gewidmet ist, keine Einbettung in ein übergeordnetes Ziel besitzt (Baumeister 1995). Auch ist erwartbar, dass Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung eher größere Cliques statt Zweier-Freundschaften als Form der Geselligkeit wählen, weil größere Netzwerke mehr Optionen der Freizeitgestaltung, ein höheres Anreizpotenzial und insgesamt ein geringeres Maß an reziproker Verpflichtung mit sich bringen (Berndt 1996).

Insgesamt wird erwartet, dass Transitionsorientierte eher transzendente Handlungen im Sinne von Standards des Bildungsmoratoriums wählen während Verbleibsorientierte vermehrt impulsive Handlungen durchführen, die im Einklang mit Standards des Freizeitmoratoriums stehen.

4.4 Biographische Orientierungen und Handlungskonflikte im Jugendalter

Handlungskonflikte können für Jugendliche innerhalb und zwischen den Klassen von Standards entstehen. Als zentrales Merkmal eines Handlungskonflikts wird die zur Verfügung stehende Zeit zur Umsetzung von Handlungen angesehen (Hofer 2004).

Handlungskonflikte innerhalb von Standard-Klassen. Diese Form von Handlungskonflikten entsteht, wenn zwei Standards mit Zielcharakter oder zwei Standards mit Impulscharakter gleich hoch bewertet werden, die auf der Handlungsebene einander ausschließen oder sich wechselseitig in der Realisierung behindern. Für Verbleibsorientierte entsteht ein Handlungskonflikt bspw. dann, wenn zwei Freunde miteinander konkurrierende Aktivitäten anbieten (ins Kino gehen vs. Fußball spielen). Strategien der Konfliktvermeidung wären deren zeitliche Reihung, der Wechsel zwischen Handlungen oder, falls möglich, Multitasking (Hofer u.a. 2005).

Für transzendente Handlungen zur Zielerreichung zeigen diverse Studien, dass Jugendliche dazu tendieren, Prioritäten zu setzen (Coleman 1989; Schönpflug 1993).

Handlungskonflikte zwischen Standard-Klassen. Handlungskonflikte zwischen Ziel- und Impuls-Standards werden bei Jugendlichen erwartet, die beide Varianten positiv bewerten. Da Verbleibs- und Transitionsorientierung unabhängig voneinander variieren (Aram/Mücke/Tamke 2003; Reinders 2005) ist denkbar, dass Jugendliche eine vergleichbar hohe Transitions- und Verbleibsorientierung aufweisen. Dies führt auf der Handlungsebene für diese Gruppe von Jugendlichen zu Konflikten, wenn eine Handlung, die geringer Anstrengung bedarf, mit einer anderen Handlung konkurriert, die Mühe kostet. Dieser Konflikt wird verstärkt zu Lasten der transzendenten Handlung gehen, da diese mehr Investitionen bedarf als die impulsive Handlung, ihr Ertrag in der Zukunft liegt und damit unsicherer ist (Baumeister/Heatherton 1996; Hofer 2004; Hofer

Handlungskonflikte
innerhalb von
Standard-Klassen

Handlungskonflikte
zwischen Standard-
Klassen

u.a. 2005). So wird gemäß der Theorie erwartet, dass Jugendliche mit vergleichbar hohen biographischen Orientierungen einen Handlungskonflikt erleben, wenn sie während des Erledigens von Hausaufgaben von einem Freund zu einer gemeinsamen Aktivität eingeladen werden, die verspricht, freudvoll zu werden (Alsaker/Flammer 1999; Fries u.a. 2005). Handlungskonflikte zwischen den beiden Klassen von Standards entstehen dann nicht, wenn die eine Handlung der Realisierung der anderen nutzt (bspw. gemeinsames Lernen mit Freunden) oder wenn Jugendliche über die Fähigkeit der Strukturierung von Handlungen verfügen (Hofer/Fries 2005).

5. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wird eine Handlungstheorie des Jugendalters skizziert, die neben der in der Literatur dominanten Fokussierung auf Jugend als zukunfts-vorbereitende Phase die Bedeutung des Gegenwartsbezugs jugendlicher Entwicklung betont.

Es werden exemplarisch bisherige Jugendtheorien diskutiert und gezeigt, dass diese durch die Ausblendung des Gegenwartsbezugs nicht dazu geeignet sind, jugendliche Entwicklung im Kontext ihrer kulturell zugeschriebenen Bedeutungen hinreichend zu beschreiben. Es wird ein erweitertes Modell auf der Basis der Handlungstheorie von Carver/Scheier (vgl. 1981) vorgeschlagen, welches jugendliche Handlungen als Folge sowohl von zukunftsbezogenen Zielen als auch gegenwartsbezogenen Impulsen auffasst. Die zentrale Aussage ist, dass Jugendliche Handlungen wählen, die ihrer dominanten biographischen Orientierung entsprechen und Handlungskonflikte als Folge multipler biographischer Orientierungen auftreten werden.

Transitionsorientierte Heranwachsende wählen Handlungen (bspw. schulisches Lernen), die die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus zum Zweck haben, während Verbleibsorientierte zu Handlungen neigen, die der Nutzung von – durch Jugendlich Sein ermöglichten – Freiräumen dienen. Handlungskonflikte erschweren dann die Erreichung von zukunftsbezogenen Standards, wenn Jugendliche sowohl die Transition in den Erwachsenenstatus als auch den Verbleib in der Jugendphase intendieren.

Die Theorie ist hinsichtlich ihrer Aussagen darauf hin zu prüfen, in welchem Verhältnis sie zu bisherigen Theorien steht und ob sie mit Befunden vorhandener Studien in Einklang steht.

Theoretische Annahmen und bisherige Befunde. Die Theorie steht im Einklang mit bisherigen Befunden. Studien zeigen, dass Handlungen zur Erreichung von Entwicklungszielen mit einer hohen Zukunftsorientierung Jugendlicher einhergehen, wohingegen Aktivitäten wie Freunde treffen und die Freizeitaktivitäten an öffentlichen Plätzen mit einer hohen Gegenwartsorientierung korreliert sind (Bell/Kozlowski 2002; Lens/Simons/DeWitte 2002; Nurmi 1989; Peetsma 2000; Reinders u.a. 2001). Ferner deuten Untersuchungen an, dass Handlungskonflikte weniger innerhalb als zwischen zukunfts- und gegenwartsorientierten Standards auftreten. Jugendliche mit einer vergleichbar hohen Wert-

schätzung von Transition und Verbleib bzw. von Schule und Freizeit berichten häufiger Probleme bei schulischem Lernen und der Durchführung von Freizeitaktivitäten (*McInerney* u.a. 1998; *Fries* u.a. 2005; *Schmid* u.a. 2005). Auch sind Schulnoten unterdurchschnittlich bei Jugendlichen, die sowohl eine hohe Transitions- als auch Verbleibsorientierung aufweisen (*Reinders* 2005).

Wenngleich diese Befunde in keinem stringenten Zusammenhang zur Theorie stehen, deuten sie dennoch an, dass der skizzierte Ansatz in der Lage ist, über bestehende Theorien hinaus Handlungen und Handlungskonflikte Jugendlicher zu erklären.

Biographische Orientierungen werden als zusätzliche Varianzquelle zur Erklärung von Handlungen und Handlungskonflikten im Jugendalter herangezogen und durch die kursorisch angeführten Befunde in ihrem Einfluss glaubhaft gemacht. Die empirische Prüfung des Ansatzes steht noch aus.

Literatur

- Alsaker, F. D./Flammer, A.* (1999): The adolescent experience. European and American adolescents in the 1990s. – Hillsdale, NJ.
- Aram, E./Mücke, S./Tamke, F.* (2003): Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 6, S. 571-589.
- Aram, E./Tamke, F.* (2004): Entwicklung und Entfaltung – Jugendliche Orientierungsmuster. In: *Kirchhöfer, D./Merkens, H.* (Hrsg.): Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland. – Baltmannsweiler, S. 69-88.
- Bandura, A.* (1986): Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ.
- Baumeister, R. F.* (1995): Transcendence, guilt, and self-control. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, S. 122-123.
- Baumeister, R. F./Heatherton, T. F.* (1996): Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, S. 1-15.
- Becker-Stoll, F.* (2003): Moratorium als Niemandsland. Anorexie und Bulimie im Jugendalter als Ausdruck eines Verharrens in der Auszeit? In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Timeout? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 293-310.
- Bell, B. S./Kozłowski, S. W. J.* (2002): Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 3, S. 497-505.
- Berndt, T. J.* (1996): Exploring the effects of friendship quality on social development. In: *Bukowski, W. M./Newcomb, A. F./Hartup, W. W.* (Hrsg.): The company they keep. Friendship in childhood and adolescence. – Cambridge, UK, S. 346-365.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.* (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. – Weinheim.
- Brandstätter, J.* (1985): Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierungen. In: *Liepmann, D./Stiksrud, A.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme der Adoleszenz. – Göttingen, S. 6-12.
- Brandstätter, J.* (2002): Searching for paths to successful development and aging: Integrating developmental and action-theoretical perspectives. In: *Pulkkinen, L./Caspi, A.* (Hrsg.): Paths to successful development: Personality in the life course. – Cambridge, UK, S. 380-408.
- Braun, F./Lex, T./Rademacker, H.* (Hrsg.) (2001): Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. – Opladen.
- Buhrmester, D.* (1996): Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In: *Bukowski, W. M./Newcomb, A. F./Hartup, W.*

- W. (Hrsg.): *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence.* – Cambridge, UK, S. 158-185.
- Carver, C. S. (1979): A cybernetic model of self-attention process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 8, S. 1251-1281.
- Carver, C. S./Scheier, M. F. (1981): Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behaviour. – Heidelberg.
- Cavalli, A. (1988): Zeiterfahrungen. Versuch einer Typologie. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 168, 30, S. 187-197.
- Coleman, J. C. (1989): The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In: Hurrelmann, K./Engel, U. (Hrsg.): *The social world of adolescents.* – Berlin, S. 43-56.
- Dales, R. J. (1955): A method for measuring developmental tasks: Scales for selected tasks at the beginning of adolescence. *Child Development*, 26, S. 111-122.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002.* – Frankfurt am Main.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985a): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz.* – Göttingen, S. 56-70.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985b): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter.* – Weinheim, S. 30-61.
- Ebert, B. (2003): Diagnostik und Förderung des Zeitbewusstseins bei Schülern der Primarstufe. In: Ricken, G./Fritz, A./Hofmann, C. (Hrsg.): *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf.* – Lengerich, S. 440-458.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity, Youth and Crisis.* – New York.
- Falkner, M. (2005): *Entstehung von Berufsorientierungen Jugendlicher.* – Univ. Magisterarbeit. Mannheim.
- Feil, C. (2003): *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit.* – Weinheim.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule.* – München.
- Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert.* – Frankfurt am Main.
- Fend, H. (1990): *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Band 1).* – Bern.
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* – Opladen.
- Ferchhoff, W./Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft. Zur Ausdifferenzierung der Berufsrollen in der modernen Gesellschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90, 5, S. 478-498.
- Fries, S./Schmid, S./Dietz, F./Hofer, M. (2005): Conflicting values and their impact on learning. *Journal of Psychology and Education*, 20, 3, S. 259-274.
- Greenfield, P. M./Keller, H./Fuligni, A./Maynard, A. (2003): Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, S. 461-490.
- Hartup, W. W. (1993): Adolescents and their friends. In: Laursen, B. (Hrsg.): *New directions for child development: Close friendships in adolescence.* – San Francisco, CA, S. 3-22.
- Havighurst, R. J. (1972): *Developmental tasks and education.* – New York.
- Häder, M. (1996): Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewusstseins. *ZUMA-Nachrichten*, 39, 20, S. 17-44.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. *Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92.
- Hofer, M./Fries, S. (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.): *Entwicklung in sozialen Beziehungen.* – Stuttgart, S. 151-168.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M. (2005): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 81-101.
- Hurrelmann, K. (2004): *Lebensphase Jugend.* – Weinheim.

- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.) (1981): Jugend 81 – Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. – Hamburg.
- Kohr, H.-U.* (1992): Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend 92. Band 2: Im Spiegel der Wissenschaften. – Opladen, S. 145-168.
- Krampen, G./Reichle, B.* (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim, S. 319-349.
- Kreppner, K.* (1998): Sozialisation in der Familie. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 321-334.
- Krettenauer, D./Gudulas, N.* (2003): Motive für einen Freiwilligendienst und die Identitätsentwicklung im späten Jugendalter: Eine empirische Untersuchung zur Lebenslaufcharakteristik „neuen sozialen Engagements“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, S. 221-228.
- Kruglanski, A. W./Shah, J. Y./Fishbach, A./Friedman, R./Chun, W. Y./Sleeth-Keppler, D.* (2002): A theory of goal systems. *Journal of Applied Psychology*, 34, S. 331-378.
- Lange, E.* (1997): Jugendkonsum im Wandel. – Opladen.
- Lens, W./Simons, J./Dewitte, N.* (2002): From duty to desire. The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In: *Pajares, F./Urduan, T.* (Hrsg.): Academic motivation of adolescents. – Greenwich, CT, S. 221-245.
- Lerner, R./Bush-Rossnagel, N. A.* (Hrsg.) (1981): Individuals as producers of their development. – New York.
- Marcia, J. E.* (1966): Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, S. 551-558.
- Marcia, J. E.* (1980): Identity in adolescence. In: *Adelson, J.* (Hrsg.): Handbook of adolescent psychology. – New York, NY, S. 159-187.
- Mead, G. H.* (1964): The nature of the past. – New York, NY.
- Mead, M.* (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. – Olten.
- Meeus, W.* (1992): Toward a psychological analysis of adolescent identity: An evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). In: *Meeus, W./de Goede, M./Kox, W./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): Adolescence, Careers, and Cultures. – Berlin, S. 55-75.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P.* (2003): Globalization, uncertainty and changes in early life courses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, S. 188-218.
- Mischel, W.* (1974): Process in delay of gratification. In: *Berkowitz, L.* (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. – New York, NY, S. 249-292.
- Mischel, H. N./Mischel, W.* (1983): Development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, S. 603-619.
- Mischel, W./Shoda, Y./Peake, P. K.* (1988): The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, S. 687-696.
- Mitterauer, M.* (1986): Sozialgeschichte der Jugend. – Frankfurt am Main.
- Müller, W.* (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: *Friedrichs, J./Lepsius, M. R./Mayer, K. U.* (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. – Opladen, S. 81-112.
- Neisser, U.* (1976): Cognition and reality. – San Francisco, CA.
- Neuenschwander, M. P.* (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. – Bern.
- Neuenschwander, M. P.* (2003): Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 219-233.
- Noack, P.* (1990): Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. – München.
- Noack, P.* (2002): Familie und Peers. In: *Hofer, M./Wild, E./Noack, P.* (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. – Göttingen, S. 143-167.
- Nurmi, J.-E.* (1989): Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, S. 195-214.

- Nurmi, J.-E. (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 59, 11, S. 1-59.
- Nurmi, J.-E. (1993): Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, S. 169-189.
- Oerter, R. (2002): Hochleistungen in Musik und Sport. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim, S. 787-799.
- Peetsma, T. (2000): Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, S. 177-192.
- Rammstedt, O. (1975): Alltagsbewußtsein von Zeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27, S. 47-63.
- Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Butz, P./Claßen, G. (2001): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.): *Zukunftsperspektiven junger Menschen. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung*. – Weinheim, S. 200-216.
- Reinders, H./Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Timeout? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. – Opladen, S. 15-36.
- Reinders, H./Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. – Opladen, S. 237-256.
- Reinders, H. (2005): Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 4, S. 551-567.
- Schmid, S./Hofer, M./Dietz, F./Reinders, H./Fries, S. (2005): Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 20, S. 259-274.
- Schmied, G. (1989): Zyklische Zeit – Lineare Zeit. In: Wendorff, R. (Hrsg.): *Im Netz der Zeit*. – Stuttgart, S. 118-127.
- Schorch, G. (1982): Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins. – Bad Heilbrunn.
- Schönpflug, U. (1993): Entwicklungsregulation im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 13, S. 326-339.
- Seiffge-Krenke, I. (1990): Developmental processes in self-concept and coping behavior. In: Bosma, H./Jackson, S. (Hrsg.): *Coping and self-concept in adolescence*. – New York, S. 51-68.
- Shanahan, M./Flaherty, B. (2001): Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72, S. 385-401.
- Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G. (Hrsg.) (1986): *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. – New York, NY.
- Silbereisen, R. K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, S. 29-46.
- Silbereisen, R. K. (1996): Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In: Schumann-Hengsteler, R./Trautner, H. M. (Hrsg.): *Entwicklung im Jugendalter*. – Göttingen, S. 1-18.
- Stecher, L. (2003): Jugend als Bildungsmoratorium. Die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. – Opladen, S. 201-218.
- Steinberg, L./Silverberg, S. B. (1986): The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, S. 841-851.
- Waterman, A. (1982): Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory an a review of research. *Developmental Psychology*, 18, S. 341-358.
- Wild, E. (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. – Unv. Habilitationsschrift. Mannheim.

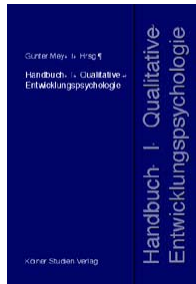
- Wrosch, C./Scheier, M. F./Carver, C. S./Schulz, R.* (2003): The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, S. 1-20.
- Youniss, J./Yates, M./Su, Y.* (1997): Social integration: Community service and marijuana use in High School seniors. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 245-262.
- Zimbardo, P.* (1990): Stanford time perspective inventory. – Stanford, CA.
- Zinnecker, J.* (1987): Jugendkultur 1940-1985. – Opladen.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 37-64.

Mey, Günter (Hg.) Handbuch qualitativer Entwicklungspsychologie

Tanja Mangold



Tanja Mangold



Kölner Studien
Verlag, 2005.
636 Seiten.
ISBN 3-936010-06-4

Ziel des Buches ist die Wiederbelebung qualitativer Sozialforschung in der Entwicklungspsychologie. Hierzu wird jedoch nicht auf die Klassiker der Entwicklungspsychologie (z.B. Clara und William Stern, Jean Piaget) zurückgegriffen, sondern es werden vielmehr eigenständige Interpretationen entworfen und das methodische Vorgehen weiterentwickelt (Mey, S.19).

Die Gliederung des Handbuchs in zwei Teilbereiche ist wohl überlegt. So werden im ersten Teil des Handbuchs die theoretischen und methodologischen Überlegungen in den Mittelpunkt der Beiträge gerückt. Dem eher einleitenden Kapitel von Valsiner und Diriwächter zu den historischen und epistemologischen Kontexten der qualitativen Forschung schließt Breuer mit dem Aspekt der Modellierung des Gegenstandes in der Entwicklungspsychologie an. Nach diesen eher stark abstrakten Artikel folgen Beiträge von Burmann zur Genderforschung, von Mey zur Kindheitsforschung, von Josephs zur cultural developmental psychology und von Kaiser zur Biographieforschung. In diesen werden entwicklungspsychologisch relevante Themen aufgegriffen und mit qualitativer Sozialforschung in Verbindung gebracht. Appelsmeyer arbeitet die Verzahnung zwischen der psychoanalytischen Forschung und der Säuglingsforschung heraus und kann zeigen, dass die Säuglingsforschung die psychoanalytische Forschung nicht widerlegt, sondern ergänzt. Die Artikel von Brockmeier zum Thema „Erzählungen verstehen“, sowie von Gahlleitner und Kiegelmann zu ethnischen Fragen in der qualitativ entwicklungspsychologischen Forschung runden den ersten Teil dieses Handbuchs inhaltlich ab.

Während im ersten Teil des Handbuchs die Schwerpunktsetzung der Beiträge auf den theoretischen und methodologischen Überlegungen basiert, verschiebt sich der Fokus im zweiten Teil zugunsten der qualitativen Methoden und Designs (z.B. Interviewverfahren, Gruppendiskussion, Tagebuchanalysen, teilnehmende Beobachtung, Videomaterial, Kinderzeichnungen, Internet-Forschung, qualitatives Experiment, Einzelfallstudien, usw.). Die verschiedenen Verfahren der qualitativen Sozialforschung und deren Einsatz sowie deren Grenzen werden detailliert und leicht verständlich mit vielen entwicklungspsy-

chologischen Beispielen aufgezeigt und verdeutlicht. So heben beispielsweise Mey und Wenglorz in ihrem Beitrag über Einzelfallstudien mit dem „Fall Samantha“ den entwicklungspsychologischen Kontext qualitativer Forschung hervor. Und Burkhart verwendet Forschungsergebnisse von Jean Piaget, um die Verbindung zur Entwicklungspsychologie bei der Beschreibung des qualitativen Experimentes herzustellen. Gerade im zweiten Teil des Handbuchs wird besonders deutlich von Mayring und Jenull-Schiefer herausgearbeitet, dass die quantitative und die qualitative Sozialforschung nicht als Gegensatzpaar aufzufassen, sondern parallel und ergänzend zueinander zu betrachten sind. Auch sprechen sich diese beiden Autoren für einen Methodenmix innerhalb der qualitativen Sozialforschung aus.

Dieses Handbuch überzeugt vor allem durch seine Auswahl an entwicklungspsychologischen Themenstellungen, die den Bedarf von qualitativer Sozialforschung in der Entwicklungspsychologie verdeutlichen. Es werden Schwachstellen in der entwicklungspsychologischen Forschung aufgezeigt und Lösungsvorschläge, die auf weiterentwickelten qualitativen Methoden basieren, kritisch diskutiert. Die Argumentationen sind einleuchtend, nachvollziehbar und stehen immer in Zusammenhang mit dem aktuellen entwicklungspsychologischen und qualitativen Forschungsstand.

Dieses Handbuch ist vor allem fortgeschrittenen Lesern zu empfehlen, die bereits Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie und in der qualitativen Sozialforschung besitzen. Klassiker der Entwicklungspsychologie werden angerissen, jedoch nicht ausführlich thematisiert. Als Ergänzung zu Handbüchern aus der Entwicklungspsychologie und der qualitativen Sozialforschung darf dieses Handbuch nicht fehlen. Im Vergleich zu renommierten entwicklungspsychologischen Beiträgen wird in diesem Handbuch die Entwicklungspsychologie von einer anderen, einer qualitativen, Seite betrachtet, was als Bereicherung angesehen werden kann. Insgesamt ein gelungenes Handbuch, welches die entwicklungspsychologischen und qualitativen Fragestellungen hervorragend miteinander in Einklang bringt.

Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGSS) des Robert Koch-Instituts

Gerda Winzen



Gerda Winzen

Mit der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGSS) des Robert Koch-Instituts, Berlin, liegt nun für das vereinte Deutschland zum ersten Mal eine repräsentative Untersuchung zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen vor. Die ersten Ergebnisse und Informationen zum methodischen Hintergrund und dem breit gestreuten Spektrum gesundheitsrelevanter Themen wurden im September 2006 auf einem Symposium vorgestellt und im Mai/Juni 2007 im Bundesgesundheitsblatt veröffentlicht. Damit schließt sich eine seit vielen Jahren im internationalen Vergleich bestehende Datenlücke.

Bundesgesundheitsblatt, Band 50, Heft 5/6, Mai/Juni 2007

Von einem interdisziplinär zusammengesetzten Forscherteam wurden (im Zeitraum von Mai 2003 bis Mai 2006) 17.641 Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 17 Jahren und ihre Eltern aus 167 Orten der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich ihres Gesundheitszustandes ärztlich untersucht und mündlich befragt (bei Kindern unter 11 Jahren wurden nur die Eltern befragt). Für Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren stehen vier Datenquellen zur Verfügung: die ärztlichen Befunde, Labordaten, die Auskunft der Eltern und der Selbstbericht der Betroffenen. Neben Alter und Geschlecht wurde – über den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern und deren Haushaltsnettoeinkommen – der Sozialstatus der Kinder erfasst. Auch die ethnische Herkunft fand angemessene Berücksichtigung: Personen mit Migrationshintergrund wurden entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung an diesem Gesundheitssurvey beteiligt, so dass jetzt auch repräsentative Daten für diese Kinder und Jugendlichen vorliegen.

In den Ergebnissen zeigt sich vor allem die herausragende Bedeutung des elterlichen Sozialstatus für die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. So bewerten z.B. 17-jährige Befragte aus Familien mit einem hohen Sozialstatus ihre Gesundheit häufiger als „sehr gut“ als Befragte aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Im Bereich der psychischen Störungen sind hingegen die geschlechtsspezifischen Unterschiede besonders augenfällig, insbesondere bei emotionalen Problemen. (7% der Mädchen, aber nur 2% der Jungen waren betroffen.) Auch hier zeigt sich deutlich der Einfluss des sozialen Status der Familie: ca. 12% der Befragten mit hohem, 17% mit mittlerem und 21% mit niedrigem Sozialstatus

erwähnten psychische Störungen und Belastungen. Nicht nur in den genannten Bereichen haben Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Ergebnisse, sondern in nahezu allen ermittelten Aspekten. Diese Gruppe weist eine Häufung von Risikofaktoren auf, insbesondere von Unfällen, Krankheit, Übergewicht, Umweltbelastungen sowie eine schlechtere gesundheitliche Versorgung und häufigere psychische Probleme. Die Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus verfügen ersichtlich über weniger personale, soziale und familiäre Ressourcen. Zwischen diesen Schutzfaktoren und dem gesundheitlichen Risiko sind in den Ergebnissen der KIGGS-Studie deutliche Zusammenhänge feststellbar. Beispielsweise rauchen Hauptschüler/Innen fünfmal häufiger als ihre Peers auf den Gymnasien.

Für eine zielgerichtete Planung von Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie für die Durchführung präventiver Maßnahmen im Bereich der Gesundheitsförderung sind umfassende Informationen u.a. über den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten, das Geschlecht und soziale und materielle Hintergründe erforderlich. Die KIGGS-Studie liefert solche Informationen erstmals sehr umfassend.

Sind diese Informationen aber ausreichend? Im komplexen Gefüge der unterschiedlichen Faktoren von Gesundheit und Krankheit können relevante Zusammenhänge bislang nur beschrieben, nicht aber kausal erklärt werden. Zudem können Fragen zu den Bedingungsfaktoren von Gesundheit und Krankheit, wie etwa, warum Kinder, deren riskante Lebensbedingungen sich scheinbar gleichen, unterschiedlich vulnerabel für Erkrankungen sind, kaum aufgeklärt werden. Es bleibt daher zu hoffen, dass die – zunächst nur als einmalige Erhebung geplante – Studie gesundheitspolitische Anstöße für ein langfristiges „Monitoring„ der Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland gibt und im Rahmen der europäischen Initiativen zur Gesundheitsberichterstattung weiter entwickelt wird. Durch den Vergleich der Gesundheitstrends in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten lassen sich weitere Erkenntnisse über Zusammenhänge von sozialer Lage und Vulnerabilitäten von Kindern und Jugendlichen gewinnen. So können die Erfahrungen der anderen europäischen Länder bei sich abzeichnender Problementwicklung konstruktiv genutzt werden.

Die Gesundheitsberichterstattung auf internationaler Ebene sollte vor allem auch die interdisziplinäre Entwicklung objektiver und subjektiver Gesundheitsindikatoren verstärkt fördern. Denn ohne eine sozial integrierende Konzeption, die das subjektive Gesundheitsbefinden und die objektiven Gesundheitsrisiken zusammenführt, bleibt die ganzheitliche Dimension „Gesundheit“ allzu pauschal und für Zwecke der Prävention zu undifferenziert.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Dr. René Bendit, Dipl. Psychologe und Soziologe M.A., senior researcher und verantwortlich für Europaforschung und Internationale Forschungskooperation am Deutschen Jugendinstitut (bis zum 30.04.2007). Lehrbeauftragter am Institut für Kinderpsychologie und Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin und am Pädagogischen Institut der Ludwig Maximilian Universität München. Gastprofessor an der Lateinamerikanischen Fakultät der Sozialwissenschaften (FLACSO) in Buenos Aires, Argentinien. *Forschungsschwerpunkte*: Migrantenjugendliche und Angehörige ethnischer Minderheiten in Europa; Jugend und Jugendpolitik in Europa; Europäisch vergleichende Übergangsforschung.
Kontakt: bendit@dji.de

Wolfgang Gaiser, Dr. rer. soc., geb. 1946; seit 1973 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, gesellschaftliche und politische Partizipation
Kontakt: gaiser@dji.de

Diplom-Psychologin und Erzieherin Andrea Grau, Jahrgang 1973, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „QUASI Heidelberg – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Evaluation und Qualitätssicherung im Elementarbereich; Coaching und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften; Übergänge im Bildungssystem.
Kontakt: grau@ph-heidelberg.de

Diplom-Psychologin und Kinderkrankenschwester Margareta Heck, Jahrgang 1963, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „QUASI Heidelberg – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen“, Pädagogische Hochschule Heidelberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Organisation und Mitgestaltung der Fortbildungen und Coaching zur Qualitätsentwicklung und Entwicklungsdiagnostik in den Kindertageseinrichtungen.
Kontakt: heck@ph-heidelberg.de

Tanja Mangold, Erziehungswissenschaft/Soziologie M.A., Lehrassistentin am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I und Doktorandin in Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim. *Forschungsinteressen*: Interethnische Beziehungen jugendlicher Migranten
Kontakt: tmangold@rumms.uni-mannheim.de

Rafael Merino, Professor der Soziologie an der Universidade Autònoma de Barcelona. Mitglied von GRET (Forschungsgruppe zur schulischen und beruflichen Ausbildung)
Kontakt: rafael.merino@uab.cat

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Jg. 1952, Prof. Dr., Vorstandsvorsitzender und Direktor des Deutschen Jugendinstituts e. V., Professor für Sozialpädagogik an der Universität Dortmund. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Bildung im Kindes- und Jugendalter, Jugendarbeit, Ausbildung und Arbeitsmarkt für soziale Berufe, Ehrenamt, Freiwilligendienste/Zivildienst, Verbändeforschung, Theorie der Sozialen Arbeit.
Kontakt: rauschenbach@dji.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, forscht zur Sozialisation in Kindheit und Jugend mit den Schwerpunkten außerschulische Bildung, Migration und Freundschaftsbeziehungen.
Kontakt: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Johann de Rijke, Dipl.-Soz., geb. 1946, seit 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend und Politik, politische und gesellschaftliche Partizipation, sozialwissenschaftliche Methodologie
Kontakt: derijke@dji.de

Prof. 'in, Dr. rer. nat., Dipl. Psych. Jeanette Roos, Jahrgang 1957, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fach Psychologie. *Arbeitsschwerpunkte* in der Forschung: Schriftsprach- und Sprachentwicklung, Bildung und Entwicklung von Kindern im Elementarbereich, Evaluations- und Schulforschung, die Entwicklung komplexer Emotionen (insbesondere Peinlichkeit, Scham und Schuld) sowie Moralentwicklung.

Kontakt: roos@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. phil, Dipl. Psych. Hermann Schöler, Jahrgang 1946, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fach Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, Leiter des B.A.-Studiengangs Frühkindliche und Elementarbildung. *Forschungsschwerpunkte* liegen im Erst-, Zweit- und Schriftspracherwerb, ihrer Diagnostik und ihren Störungsformen.

Kontakt: k40@ix.urz.uni-heidelberg

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. *Arbeitsschwerpunkte:* Theorie und Geschichte der Sozialpolitik und Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, Übergänge in Arbeit, Transnationale soziale Unterstützung, Migrations- und Flüchtlingsforschung.

Kontakt: schroeer@uni-hildesheim.de

Mike Seckinger, Dr. phil., Dipl. Psych., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e. V., München, Abteilung Jugend und Jugendhilfe

Kontakt: seckinger@dji.de

Dr. Lasse Siurala, director of youth, department of youth, city of Helsinki

Kontakt: lasse.siurala@nk.hel.fi

Dr. Andreas Walther ist wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen sowie freier wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS) in Hechingen und Tübingen. Seine Arbeitsgebiete umfassen Junge Erwachsene, Übergangsforschung, internationaler Vergleich sowie europäische Kooperation.

Kontakt: Andreas.Walther@uni-tuebingen.de

Hans-Georg Wicke, Diplom-Sozialwissenschaftler, Jahrgang 1958. Seit 1995 Leiter von JUGEND für Europa – Deutsche Nationalagentur für das EU-Aktionsprogramm JUGEND IN AKTION und seine Vorläuferprogramme (www.webforum-jugend.de). Dort unter anderem verantwortlich für die Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit im Jugendbereich. Vorher acht Jahre Geschäftsführer und Pädagogischer Mitarbeiter des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks (IBB) in Dortmund

Kontakt: wicke@jfemail.de

Gerda Winzen Jahrgang 1952, Studium der Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms Universität, Münster. Postgraduiertenstudium der Soziologie (Schwerpunkt Medizinsoziologie) am Institut für Höhere Studien und Wissenschaftliche Forschung (IHS), Wien. Tätig als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). München.

Kontakt: winzen@dji.de