

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)

Das Forschungsjahr 2001

Kontakte

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V.
Postfach 90 03 52
81503 München

Besuchsadresse: Nockherstraße 2
81541 München

Telefon: 0 89/6 23 06-0

Fax: 0 89/6 23 06-1 62

Internet: <http://www.dji.de>

Telefondurchwahl
und E-Mail-Adressen: s. Liste der Beschäftigten,
Seite 290–296

© 2002 Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Titelgestaltung:
Büro für Gestaltung Wangler & Abele

Gesamtherstellung:
grafik+druck GmbH, München

ISBN 3-935701-01-2

Inhalt

Ausgewählte Forschungsaktivitäten im Jahre 2001	5
Beiträge	11
Claudia Franziska Bruner, Ursula Winklhofer, Claudia Zinser <i>Partizipation erleben – Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Beteiligungsmodellen</i>	12
René Bendit in Zusammenarbeit mit Olivier Galland, Giancarlo Gasperoni, Antonio Schizzerotto, Claire Wallace <i>Jugend und Jugendpolitik in Europa</i> Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Ersten Europäischen Jugendbericht	30
Jürgen Barthelmes, Ekkehard Sander <i>Geborgenheit im Alltag – Geborgenheit in den Medien: Die Suche der Jugendlichen nach ihren Themen</i>	58
Andrea Pingel, Peter Rieker <i>Pädagogische Auseinandersetzung mit „rechten“ Jugendlichen</i> Chancen und Probleme in einem brisanten Arbeitsfeld	75
Walter Bien, Angela Hartl, Markus Teubner <i>Stieffamilien in Deutschland</i>	87
Carsten Rummel <i>Freiheit und die Erziehungspflicht der Eltern</i>	109
Waltraud Cornelißen, Martina Gille, Holger Knothe, Petra Meier, Monika Stürzer <i>Die Lebenssituation und die Perspektiven junger Frauen und Männer in Deutschland</i> Eine sekundäranalytische Auswertung vorhandener Umfragedaten	133
Kirsten Bruhns, Svendy Wittmann <i>„Man braucht nie Angst zu haben, daß man im Stich gelassen wird“ – Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen</i>	143
Frank Braun <i>Fördern und Fordern: Wege zu einer verbesserten Förderung von Jugendlichen in Projekten der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozial- arbeit</i>	149

Heike Förster, Ralf Kuhnke, Hartmut Mittag, Birgit Reißig <i>Das „Freiwillige soziale Trainingsjahr“ – neue Chancen für benachteiligte Jugendliche in sozialen Brennpunkten</i>	162
Informationen aus den Abteilungen – Forschungsprojekte	173
Institutsleitung	174
Wissenschaftliches Referat beim Vorstand	176
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung	181
Abteilung Jugend und Jugendhilfe	197
Abteilung Familie und Familienpolitik	223
Abteilung Geschlechterforschung und Frauenpolitik	243
Abteilung Social Monitoring	257
Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit	268
Gremien: Kuratorium – Verein – Wissenschaftlicher Beirat	281
Kuratoriumsmitglieder des Deutschen Jugendinstituts e. V.	282
Mitglieder des Deutschen Jugendinstituts e. V.	283
Wissenschaftlicher Beirat des Deutschen Jugendinstituts e. V.	287
Beschäftigte am Deutschen Jugendinstitut e. V. zum 1.2.2002	289
Organisationsstruktur des Deutschen Jugendinstituts e. V. (Faltblatt in Tasche)	

Ausgewählte Forschungsaktivitäten im Jahre 2001

Das Jahr 2001 war das erste Jahr, das im Zeichen der *Mittelfristigen Forschungsplanung* 2001–2005 stand, die – einer Empfehlung des Wissenschaftsrates nach der Begutachtung des Institutes im Jahre 1998 folgend – mit der Einrichtung von Arbeitsgruppen zu den einzelnen Aspekten und Bereichen eines mittelfristigen Forschungsprogramms 1999 in Angriff genommen, in mehreren Durchgängen in den verschiedenen Institutspremien intensiv diskutiert und schließlich im Dezember 2000 vom Kuratorium des Deutschen Jugendinstitutes beschlossen und in Kraft gesetzt wurde.

Im folgenden werden kurz einige Aktivitäten des Instituts beschrieben, die der Umsetzung einiger prioritärer mittelfristiger Aufgaben dienten und die in den Beiträgen dieser Publikation nicht angesprochen sind.

In der Mittelfristigen Forschungsplanung waren für den Aufgabenbereich Jugendforschung am DJI Desiderata benannt worden, die u. a. allgemein die Chancen und Risiken des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen angesichts des beschleunigten sozioökonomischen und soziokulturellen Wandels, neue Aspekte sozialer Ungleichheit, regionale (inkl. europabezogene), ethnische und geschlechtsspezifische Differenzierungen sowie Herausforderungen und neue Entwicklungen im Bildungsbereich betrafen. Im Jahre 2001 wurde dann eine abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe eingesetzt, deren Aufgabe darin bestand und besteht, neue Perspektiven für die Jugendforschung am DJI zu entwickeln, aus denen heraus das bisherige Profil der Jugendforschung reformiert und reformuliert werden kann. Diese Gruppe hat sechs thematische Schwerpunktsetzungen erarbeitet und in einem ersten Zwischenbericht, der mit Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats diskutiert wurde, ausformuliert, nämlich:

- Gesundheitliches Risikoverhalten
- Devianz und Delinquenz
- Formelle Bildung
- Informelle Bildung durch Medien und Technik
- Transnationalisierung
- Migration und Interkulturalität.

Es ist vorgesehen, daß der „Standort“ des DJI hinsichtlich neuer Schwerpunkte in der Jugendforschung und deren gesellschaftspolitische wie wissenschaftstheoretische Begründung in einer Buchpublikation zusammengefaßt und der Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Die Vorstellung der Ergebnisse der PISA-Studie im Herbst 2001 hat das DJI darin bestärkt, sich – so wie es das mittelfristige Forschungsprogramm ausweist – der Thematik „Bildung“, die schon in der Vergangenheit in verschiedenen Fachabteilungen bearbeitet wurde (beispielsweise in den Projekten „Schulentwicklung und Lebenswelten“ oder „Lebenswelten als Lernwelten“), intensiver zu widmen. Ausgangspunkt ist dabei die „DJI-Tradition“ in diesem Forschungsfeld, nämlich den Focus der Forschung auf die vielfältigen informellen Bildungs- bzw. Lernprozesse in Alltagssituationen – als „Aneignung von Welt“ – zu richten. Kinder und Jugendliche lernen außerhalb der

Schule in unterschiedlichen Kontexten und in der aktiven Auseinandersetzung (Stichwort „Selbstbildung“) mit diesen Kontexten: in der Familie, von und mit Freunden, Peers und Cliques, bei der Beschäftigung mit neuen und alten Medien, im (kommunal-)politischen Engagement, in Vereinen und Szenen, bei der Nutzung von Angeboten der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit, beim Jobben, auf Reisen. Die Grenzen zwischen formeller und informeller Bildung sind fließend; so können lebensweltliche Lernanlässe zu formalisierten Lernprozessen führen, wenn spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich werden.

Ein besonderes Interesse der DJI-Forschung gilt in diesem Zusammenhang der Frage nach den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe für den Bildungserfolg, den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen; dabei stellt die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten und Milieus eine besondere Herausforderung dar. Es ist für die Unterstützung von Kindern aus benachteiligten Familien wichtig, daß die Eltern einbezogen werden und ihre Erziehungskompetenz verbessert wird. Kindertageseinrichtungen spielen hier eine große Rolle, weil damit schon vor Schulbeginn spezifische Förder- und Verbesserungsmaßnahmen möglich sind. Ein Ausbau (und die wissenschaftliche Begleitung) spezieller Förderungsformen ist nötig, wenn die Benachteiligung von Kindern aufgrund ihrer sozioökonomischen „Herkunft“, wie sie die PISA-Studie für Deutschland festgestellt hat, abgebaut werden soll.

Das Kinderpanel, das ein Projekt im Rahmen der in der Mittelfristigen Forschungsplanung als zentrale Aufgabe des DJI benannten Dauerbeobachtung von Lebenslagen („Social Monitoring“) ist, und das im Jahre 2001 seine Arbeit aufnahm, widmet sich auch der Frage der Kompetenzentwicklung. Die Projektfragestellung zielt auf die Bedeutung der personalen, sozialen, materiellen, infrastrukturellen und kulturellen Ressourcen für die Entwicklung von Kindern und für ihre Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Das Spektrum der Möglichkeiten ist heute auch für Kinder breiter geworden, und sie müssen lernen, diese Optionen zu nutzen – was Chancen und Risiken mit einschließt. Kinder haben mehr Möglichkeiten zu unterschiedlichen Tätigkeiten, zur eigenen Gestaltung sozialer Beziehungen und zur Erkundung einer komplexer gewordenen Welt. Es stellen sich kinderpolitisch neue Fragen: Welche Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung können Kinder in Auseinandersetzung mit ihren je gegebenen Lebenslagen entwickeln? Wo liegen die Risiken für die Entwicklung von Problemverhalten (Aggressivität, Devianz, Suchtverhalten)? Welche Rolle spielen dabei Persönlichkeitsmerkmale, Familie, Schule, soziale Netzwerke und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe?

Das mittelfristige Forschungsprogramm des DJI hat das wachsende Interesse an einer kritischen Überprüfung und Bewertung politischer und pädagogischer Programme, Maßnahmen und Angebote, insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe als einem der zentralen Forschungsgegenstände des DJI benannt. Effektivität, Effizienz und nachweisbare Wirkungen stehen auf dem Prüfstand; Evaluation als Element der Praxisforschung gewinnt an Be-

deutung, da zunehmend begründete und wissenschaftlich abgesicherte Analysen zur Leistungsfähigkeit und zum Wirkungsgrad der sozialen Handlungs- und Leistungssysteme eingefordert werden.

Das Institut hat deshalb im Jahre 2001 eine Konzeptentwicklungsstelle zu Fragen der Evaluation und der Evaluationsforschung eingerichtet. Sozialpolitische Programme und Modellprojekte sowie die sozialpädagogische Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer ganzen Breite sind die institutspezifischen zentralen Gegenstände von Evaluation. Die Konzeptstelle soll demgemäß gegenstandsangemessene Konzeptionen, Methodologien und forschungspragmatische Lösungsmöglichkeiten sichten, selbst entwickeln bzw. weiterentwickeln und erproben, wobei es zunächst darum gehen muß, von der Evaluationsforschung im englischsprachigen Raum im Austausch und im direkten Kontakt zu lernen. Zu diesem Zweck hat die Entwicklungsstelle 2001 einen institutsinternen Workshop für einschlägige Projekte im DJI vorbereitet, der sich insbesondere mit den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Problemen der Methode der Cluster-Evaluation befassen sollte.

Ein Forschungsdesign, das in der Evaluation erfolgversprechend scheint, ist der Einsatz von Follow-up-Studien. Diese sollen in DJI-Projekten in Form von Längsschnitten mittel- und längerfristige Effekte von Programmen, Modellen und Maßnahmen untersuchen. In zwei Projekten wurde im Jahre 2001 die Arbeit mit diesem Instrument aufgenommen: einmal im Projekt „Evaluation des Pilotprojektes Ambulante Intensive Begleitung (AIB)“ und zum anderen in der Studie „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes ‚Schritt für Schritt‘“. Das erstere untersucht mit einer qualitativ orientierten Follow-up-Studie die Auswirkungen der Maßnahme AIB – nämlich (Re-)Aktivierung der individuellen und institutionellen Netzwerke – auf Lebensumstände und die Lebensbewältigung der an den Projekten vor Ort teilnehmenden Jugendlichen in einem Zeithorizont von ca. zwei Jahren. Das zweite evaluiert die Auswirkungen des Hausbesuchsprogrammes „Schritt für Schritt“ (ein in den Niederlanden entwickeltes sozialpädagogisches Handlungsmodell) bei Familien in schwierigen familiären und ökonomischen Verhältnissen auf die kindliche Entwicklung und auf die soziale Integration von Kinder und deren Familien. Auf drei Ebenen – Kind, Eltern, Familie – sollen Kompetenzen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Anforderungsbereichen gefördert werden. Die Tests und Befragungen bei Kindern und Erwachsenen im Rahmen des Follow-up-Designs beziehen sich auf drei Programmphasen – Programmbeginn, Ende erstes Programmjahr, Programmende – und laufen über eine Zeit von etwa 2,5 Jahren.

Die Mittelfristige Forschungsplanung 2001–2005 hat die Aufgabe der wissenschaftlichen Dienstleistungen für Politik, Praxis und Wissenschaft herausgestellt. Hier sei das Engagement des Instituts bei der „Bundesinitiative Beteiligungsbewegung“ genannt. Diese Bundesinitiative umfaßte eine Reihe von Veranstaltungen mit dem Ziel, die Bedeutung der Beteiligung von Kindern an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen stärker ins öffentliche Bewußtsein zu rücken, Jugendliche zu motivieren, ihre Vorstellungen und Erwartungen

selbstbewußt vorzubringen und bereits praktizierte Beteiligungsformen zu verbreiten und weiterzuentwickeln.

Neben der Organisation dieser Veranstaltungen hatte und hat das DJI die Aufgabe, diese Initiative auf Bundesebene detailliert zu dokumentieren und darüber hinaus Anhaltspunkte dafür zu liefern, welche Arten von Initiativen und Veranstaltungen die Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verbessern. Bei der genaueren bewertenden Analyse von Veranstaltungen wurde darauf geachtet, daß in diesen Veranstaltungen und sonstigen initiativebezogenen Aktivitäten sowohl Gegenstände und Themen aus der unmittelbaren Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen als auch allgemeinere politische Themen vorkamen, da bei der Analyse dieser Initiative u. a. auch die seit längerem aufgeworfene Frage nach der spezifischen Zielrichtung politischer Beteiligung und politischen Interesses junger Menschen eine Rolle spielen soll.

München, Februar 2002
Prof. Ingo Richter

Beiträge

Claudia Franziska Bruner, Ursula Winklhofer, Claudia Zinser

Partizipation erleben – Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Beteiligungsmodellen

1 Einleitung

Die drei folgenden Beiträge spiegeln Gedanken und Befunde wider, die sich aus unseren Erfahrungen im Projekt „Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ ergeben haben. Das Projekt wurde von März 1998 bis Ende 2000 mit finanziellen Mitteln des BMFSFJ am DJI durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie sind inzwischen in zwei Broschüren (Bruner/Winklhofer/Zinser 1999 und 2001) veröffentlicht:

- Die erste Broschüre enthält die Ergebnisse einer bundesweiten Fragebogenerhebung. Ziel dieser quantitativen Forschungsphase war die Erstellung eines Gesamtüberblicks über die verschiedenen Beteiligungsmodelle im kommunalen Bereich, deren Verbreitung, unterschiedliche Formen und Ausgestaltungen.
- Im Mittelpunkt der zweiten Projektphase standen Fragen nach Qualität und Wirkung von Beteiligung sowie die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Im Zuge dieses qualitativen Teils der Studie wurden elf Beteiligungsmodelle aus den Bereichen Kindertagesstätten, Schulen, Verbände und Kommunen untersucht. In mündlichen Interviews befragten wir etwa 100 Kinder und Jugendliche sowie 41 Erwachsene. Darüber hinaus wurden Gremiensitzungen und andere Aktivitäten in den Modellen teilnehmend beobachtet. So erhielten wir ein differenziertes und facettenreiches Bild von den Prozessen und Erfahrungen in den einzelnen Modellen.

Partizipationsangebote führen zu Veränderungen und neuen Erfahrungen – dies betrifft die Kinder und Jugendlichen, die beteiligten Erwachsenen, aber auch die institutionellen Strukturen. Die folgenden Ausführungen greifen drei Aspekte auf:

- Kinder und Jugendliche ernst nehmen – was heißt das für die begleitenden Erwachsenen?
- Wie läßt sich Beteiligung in die bestehenden Strukturen einbinden? Handlungsspielräume in Institutionen, Verbänden und Kommunen
- Was ist den Kindern und Jugendlichen in Beteiligungsmodellen wichtig?

2 Kinder und Jugendliche ernst nehmen – was heißt das für die begleitenden Erwachsenen?

Claudia Franziska Bruner

Unsere Untersuchung stand von Beginn an unter dem Motto „Kinder und Jugendliche sollen/müssen ernst genommen werden“. Dies ist ein Leitsatz, mit dem sich viele Beteiligungsmodelle identifizieren und nach außen hin präsentieren – eine Formel, die rasch breite öffentliche Zustimmung findet. Es mag eingewendet werden, daß der Anspruch, „Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen“, ein hoher Anspruch ist, hinter dem die Wirklichkeit leider allzuoft zurückbleibt. Aber kaum jemand wird in Zeiten, in denen von Politikverdrossenheit und Entpolitisierung der Jugend, von strukturellen Rücksichtslosigkeiten gegenüber den Belangen von Kindern und Familien die Rede ist, die Berechtigung dieser Forderung an sich in Frage stellen (wollen).

2.1 Gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im sozialwissenschaftlichen Forschungszusammenhang

So haben auch wir uns diesen Anspruch zu eigen gemacht: Kinder und Jugendliche gehören fraglos ernst genommen: auch – und gerade – in einer wissenschaftlichen Untersuchung, in der es um Kinder und Jugendliche und deren gesellschaftliche Partizipationschancen geht. Doch was bedeutet das eigentlich? Was verbirgt sich hinter einem solchen Motto, wenn es nicht zu einer zwar mehrheitsfähigen, aber letztlich doch (inhalts-)leeren Worthülse verkommen soll? Welche Konsequenzen haben sich aus diesem Satz für uns Forscher/innen ganz unmittelbar im Fortgang unserer Untersuchung ergeben? Die Konsequenzen, die wir im Laufe des Forschungsprozesses gezogen haben, enthalten auch bereits ein Stück weit Antworten auf die Frage, was es im Rahmen von Beteiligungsmodellen heißt, Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen.

Wir betrachteten es als Aufgabe und hatten auch den Anspruch an uns selbst, nicht *über* Kinder und Jugendliche zu forschen, sondern *spezifische Zugangswege zu ihren Erfahrungswelten* aufzutun. Schließlich wollten wir wissen, welche Erfahrungen sie in und mit Beteiligungsmodellen gemacht hatten. Das hieß gerade für Kinder, aber auch im Fall von Jugendlichen: Es konnte nicht darum gehen, mit vorformulierten Fragen und standardisierten Antwortvorgaben Themen abzufragen, die in unseren Köpfen zwar Relevanz besitzen mögen, aber nicht notwendigerweise auch in den Köpfen der befragten Kinder und Jugendlichen. Es hieß vielmehr zu lernen (und entsprechend darauf ausgerichtete Forschungsstrategien zu entwickeln), den Kindern und Jugendlichen zuzuhören, sie von ihren Erfahrungen erzählen zu lassen, sie an-

zuregen, ihre Meinungen und Urteile zum Ausdruck zu bringen, ja: sie *eigene* Relevanzen setzen zu lassen; zuzulassen, daß sie die Themen und Schwerpunkte ihrer Kritik selbst setzten.

Es gilt deutlich zu machen: Der Satz „Kinder und Jugendliche sollen ernst genommen werden“ erwies sich erst einmal als eine Anforderung und Herausforderung an uns selbst als (Sozial-)Forscherinnen. So gesehen ging es schon bei der methodischen Umsetzung unserer Studie um praktizierte Beteiligung. Gesellschaftliche Beteiligung ist nicht zuletzt eine Herausforderung für *Erwachsene*. Diese besteht auch darin, nicht immer schon zu wissen, *wie* man das macht, „Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen“ – sondern sich immer wieder zu fragen, was es konkret bedeutet und was von einem gefordert ist, wenn man dem nachkommen will.

Das mag an und für sich für Praktiker/innen noch keine spektakuläre Erkenntnis sein, wenngleich sie – zu Ende gedacht – doch häufig schon einiges an Widerständigkeit zu erzeugen vermag.

2.2 Einander ernst nehmen – praktische Bedeutungsdimensionen

Interessant wird es, wenn man noch einen Schritt weitergeht: Wo beginnt dieses „Ernstnehmen“ und wo hört es auf? Wo liegen die Grenzen des „Ernstnehmens“? Was heißt es praktisch – im Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen – einander ernst zu nehmen? Was heißt es insbesondere für die Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen? Und: Einander ernst nehmen hat möglicherweise im Verhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite gar keine *besondere* Bedeutung, die sich unterscheidet von derjenigen zwischen den Erwachsenen. Es sind die bekannten Fragen nach Gleichheit und Gleichberechtigung, nach Chancengleichheit und dem Recht, die eigene Lebenswelt mitzugestalten, um die es geht.

Hier einige praktische Bedeutungsdimensionen, die „einander ernst nehmen“ im Kontext von gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen annimmt:

- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *Es muß bei Beteiligung/Partizipation tatsächlich immer um etwas gehen*; es müssen für die Kinder und Jugendlichen wirklich relevante Dinge auf der Tagesordnung stehen. Beteiligung darf sich nicht auf eine unverbindliche Spielwiese beschränken, wo nur etwas ausprobiert wird, ohne Ernstcharakter. Eine Kindertagesstättenleiterin wies im Rahmen eines Beteiligungsprojektes zur Außengestaltung der KITA darauf hin, daß es eben nicht ausreiche, den Kindern lediglich die Entscheidung zu überlassen, ob sie ein Klettergerüst lieber in Grün oder Orange möchten. In einer Zukunftswerkstatt konnten die Kinder ihre Vorstellungen eines ihren Bedürfnissen entsprechenden Lebensumfeldes artikulieren, mitplanen und mitumsetzen.

- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *Es muß immer weitergehen!* Im Beteiligungsprozeß müssen wirklich spürbare Fortschritte zu verzeichnen sein. Beteiligungsprozesse dürfen nicht durch strukturelle bürokratische und häufig langwierige Entscheidungsprozeduren versanden. Dieses „Weitergehen“ kann sich auf zwei Ebenen abspielen: Zum einen kann gemeint sein, daß ein laufendes Projekt in einem überschaubaren Zeitraum für die beteiligten Kinder und Jugendlichen erlebbare Ergebnisse zeitigt, daß zum Beispiel nicht im Kontext einer Schulhofumgestaltung durch kommunale Finanzierungslücken zwischen Abschluß der Planungsphase und Beginn der Umsetzungsphase die Sommerferien dazwischenkommen und damit ein Teil der Schüler/innen die Schule abgeschlossen und schon verlassen hat. Zum anderen kann der Beteiligungsgedanke – ausgehend von einem zeitlich begrenzten Projekt – als Beispiel auf den Stadtteil, auf die gesamte Stadt wirken und zur Ausbildung einer ganzen Beteiligungskultur beitragen. So geschah es im gerade angesprochenen Fall der Schulhofumgestaltung: Nachdem diese abgeschlossen war, scheiterten die Schüler/innen daran, Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb der Schule einzufordern. So engagierten sich beteiligungsinteressierte und -motivierte Schüler/innen zunehmend in anderen Beteiligungsformen auf kommunaler Ebene und trugen damit letztlich auch zu einer Konsolidierung der Beteiligung bei.
- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *für Selbstwirksamkeit zu sorgen.* Die Folgen der eigenen Entscheidungen müssen für die Beteiligten selbst erfahrbar und spürbar sein. Die Resultate der Beteiligungsprozesse, der eigenen Entscheidungen etc. müssen sich real auswirken in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, damit sie die Chance erhalten, sich als aktiv handelnde und relevante Personen zu erfahren. Kinder und Jugendliche müssen die Erfahrung machen können, daß sie etwas in ihrem Sinn verändern und bewegen können. Ein kommunales Mädchenprojekt in einer Großstadt macht eindrucksvoll deutlich, wie dies aussehen kann. Zunächst haben unterschiedliche Mädchengruppen unter Begleitung zweier Sozialpädagoginnen in einem Stadtteil, der als sozialer Brennpunkt gilt, einen Mädchenstadtplan erstellt. In diesem Zusammenhang erkundeten die Mädchen ihren Stadtteil mit Fotoapparaten, Videokameras und führten Interviews mit Passanten durch. In einer Mädchenkonferenz präsentierten sie den zuständigen kommunalen Entscheidungsträgern ihre Ergebnisse, machten auf Defizite und Mißstände aufmerksam und forderten Abhilfe. Zwar konnten sie nicht alle ihre Forderungen durchsetzen, konnten aber durchaus Teilerfolge verzeichnen, die sich bis heute real auf ihre Lebenswelt auswirken: Zusätzliche Straßenbeleuchtung wurde realisiert, Münztelefone blieben erhalten, Busverbindungen wurden verbessert.
- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *Verantwortung zu teilen.* An die Adresse der Kinder und Jugendlichen gerichtet bedeutet das: Auch sie müssen lernen, mit den Folgen der eigenen Entscheidungen zu leben – und damit die möglichen Konsequenzen, die sich aus den eige-

nen Entscheidungen und (Fehl-)Einschätzungen ergeben, zu antizipieren und gegebenenfalls mit Enttäuschungen umzugehen. In einer Kommune stand die Einrichtung eines neuen Spielplatzes mit dem Anspruch an, ein möglichst breites Altersspektrum anzusprechen. Von Beginn an sollten Kinder und Jugendliche ihre Wünsche und Bedürfnisse einbringen und an der Planung beteiligt sein. Es kristallisierte sich bald heraus, daß eine Minderheit der Älteren ein bestimmtes Spielgerät präferierte, das ein Großteil des zur Verfügung stehenden Budgets verschlungen und die Interessen der Jüngeren in den Hintergrund gedrängt hätte. Zusammen mit den begleitenden Erwachsenen wurde der Interessenskonflikt diskutiert. Die Älteren sind dann nach Abwägung der Konsequenzen für die Jüngeren zum Entschluß gekommen, daß sie auf das teure Gerät zu Gunsten einer gleichmäßigen Verteilung des Budgets im Sinne der Wahrung aller Interessen verzichten. Doch was heißt das für die begleitenden Erwachsenen? Hätten sie gegebenenfalls eine aus ihrer Sicht suboptimale Entscheidung zugelassen?

- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *um der Sache selbst willen tätig werden*; Beteiligung nicht als Mittel zu einem Zweck einzusetzen, der womöglich nicht transparent gemacht wird; Beteiligung nicht zu funktionalisieren, beispielsweise zur eigenen Imagepflege, zur Bekämpfung von Vandalismus etc. Das Problem hierbei ist, daß solche Funktionalisierungen von den beteiligten Kindern und Jugendlichen meist rasch durchschaut werden und daß dann deren Interesse und Motivation für neue Projekte und die Kontinuität bestehender Modelle nicht nachhaltig aufrechterhalten werden können. Eine Kommune in Baden-Württemberg hat über Jahre eine Beteiligungskultur mit unterschiedlichen Partizipationsformen aufgebaut, verschiedene Beteiligungsformen kombiniert, um eine Optimierung der Teilnahmemöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für Kontinuität zu sorgen – und nicht, um die inzwischen verliehene Auszeichnung zur kinderfreundlichen Stadt als Imagepflege anzustreben.
- Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen heißt: *Mut zum Risiko zu haben*. Bei den Erwachsenen muß die Bereitschaft vorhanden sein, Macht und Einfluß tatsächlich zu teilen, ein Stück der gewohnten Kompetenzen abzugeben und bewußt in Kauf zu nehmen, daß die Kinder und Jugendlichen möglicherweise zu Entscheidungen kommen, die man selbst als verantwortlicher Erwachsener gerne anders gefällt hätte. In Beteiligungsprozessen können sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche ihre Demokratiefähigkeit unter Beweis stellen. Ein Lehrer eines Hauptschulmodells betont, daß Lehrer/innen im Verlauf ihrer Berufsbiographie darauf getrimmt werden, die Klasse im Griff zu haben. Er kritisiert damit die ihnen vermittelten oder im eigenen Berufsleben entwickelten autoritären Leitbilder. Als Fazit hält er fest: Beteiligung bedeutet immer auch Risiko. Und ohne Mut zum Risiko ist sie nicht zu haben, das Risiko nämlich, daß Entscheidungen nicht den eigenen Vorstellungen entsprechend gefällt wer-

den. Ernstgemeinte Partizipation muß also die Bereitschaft zur Verlagerung von Kompetenzen und Zuständigkeiten mit einschließen.

Demokratiefähig werden – eine solche (An-)Forderung ergeht natürlich nicht nur an die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als Individuen. *Demokratisierung im Zuge von Beteiligung* steht auch für die Institutionen und Organisationen an, die Beteiligungsmodelle initiieren. Auch an die Institutionen ist die Forderung zu stellen, daß sie sich verändern müssen, strukturell verändern müssen, wenn Beteiligung auf Dauer gelingen soll. Wenn Kinder und Jugendliche im Kontext von Beteiligungsinitiativen ernst genommen werden, heißt das, daß auf die beteiligten Institutionen (Schulen, Kommunen, Verbände) ein enormer Veränderungsdruck ausgeübt wird. Es müssen sich neue Entscheidungsstrukturen ausbilden und neue Transparenzen für die Beteiligten entstehen. Es zeichnen sich auch neue Konfliktlinien zwischen den Beteiligten ab, mit denen umgegangen werden muß. Beteiligung hat also ihren Preis: Sie ist „billig“ nicht zu haben. Die Entscheidung, Beteiligungsmodelle einzuführen, wird immer Folgen haben auch für die Situation und das Verhalten derjenigen, die ein solches Modell initiieren.

3 Wie läßt sich Beteiligung in die bestehenden Strukturen einbinden? Handlungsspielräume in Institutionen, Verbänden und Kommunen

Claudia Zinser

Erwachsene sind aufgefordert, Mut zum Risiko zu zeigen, damit Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als lebendig und wirksam erlebt werden kann. Zugleich ist festzuhalten, daß Erwachsene in ihren Institutionen oder Kommunen in unterschiedliche Systeme eingebunden sind: Abteilungen, pädagogische Teams, Lehrerkollegien, Stadträte, Verbands- und andere Strukturen und natürlich auch in die entsprechenden Gruppen- und Teamprozesse. Ausgehend von diesen Strukturen stellt sich die Frage: Wie läßt sich Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in die existierenden Strukturen einbinden? Dazu sollen drei verschiedene Themenbereiche beleuchtet werden:

- Teamprozesse und Transparenz,
- Resistenz der Strukturen,
- Struktur als Hemmfaktor?

3.1 Teamprozesse und Transparenz

Was passiert auf institutioneller Ebene, wenn Beteiligung anfängt? Eine Person oder eine Gruppe möchte etwas verändern: vielleicht ein Lehrer, der die aufgeladene Atmosphäre an der Schule nicht mehr aushält, oder eine Gruppenleiterin im Jugendverband, die auf einer Fortbildung Anregungen erhalten hat, vielleicht die Leiterin einer Kindertagesstätte, die sich den direkten Austausch mit den Kindern wünscht oder ein Stadtrat, der sich ein neues Image für seine Stadt erhofft. Diese Person begibt sich auf die Suche nach Verbündeten und stößt hier u. U. in den verschiedenen Hierarchie-Ebenen auf die unterschiedlichsten Reaktionen: Begeisterung und Aktion, Skepsis und Abwehr, Ängste und Verzögerungsstrategien. Für die Art der Reaktion ist häufig entscheidend, an welcher Stelle innerhalb der Struktur und damit auch der Hierarchie die Person sitzt, von der die Initiative ausgeht, und in welcher Position sich die Person befindet, die angesprochen wurde. Denn spezifische Konstellationen lösen spezifische Phantasien aus. Es werden je nach Machtverhältnis und Beziehung bestimmte Motive und damit auch Konsequenzen hinter einer Initiative vermutet.

Nehmen wir das Beispiel des Kollegiums eines Gymnasiums. Einige Lehrer/innen der Schule kommen im Rahmen einer Aktion zur Suchtprävention mit externer Begleitung zu dem Ergebnis, daß am Schulklima gearbeitet werden sollte – und zwar am besten gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern. Ein paritätisch besetztes Gremium – sechs Erwachsene und sechs Jugendliche – soll mit dieser Aufgabe betraut werden. Einige Lehrer/innen sind begeistert, weil sie sich Verbesserungen im Klima und eine neue Diskussionskultur erhoffen, andere sind eher skeptisch, da die Spielregeln und Machtbefugnisse des Gremiums noch nicht klar sind. Wie sieht es mit der Solidarität innerhalb der Lehrerschaft aus? Wird dieses Gremium von Kollegen/Kolleginnen dazu genutzt werden, sich bei den Schülern/Schülerinnen einzuschmeicheln? Wird das neue Gremium Entscheidungen des Lehrerkollegiums in Frage stellen? Werden die Schüler/innen weitergehende Mitspracherechte einfordern, die im Schulalltag zu Konflikten führen? Wenn diese Ängste nicht ernst genommen werden, entstehen mit großer Wahrscheinlichkeit Blockaden. Abwehrmechanismen und Verzögerungstaktiken können die Folge sein.

Die engagierten Lehrer/innen unseres Modells reagierten nicht mit Polarisierung. Die Befürchtungen wurden respektiert. Der Angst vor dem Gremium wurde die Möglichkeit zur Mitarbeit auch für skeptische Kolleginnen/Kollegen entgegengesetzt. Das Gremium wurde somit nicht zum Feindbild stilisiert, sondern bot Gestaltungsspielräume – diese wurden auch genutzt. Das Zusammenwachsen der unterschiedlichen Kulturen von Erwachsenen und Jugendlichen, von progressiveren und konservativeren Fraktionen im Lehrerkollegium braucht jedoch Zeit.

Insgesamt benötigen Veränderungsprozesse, Abbau von Hierarchien und Machtabgabe immer Zeit und Geduld. Ängste und Widerstände müssen ernst

genommen werden. Denn es ist lebenswichtig für Beteiligung, das Team in deren Entwicklung und Umsetzung einzubeziehen.

Als unser Forschungsteam das Gremium nach dreijähriger Arbeit bei einer Sitzung beobachten durfte, waren wir beeindruckt von der Selbstverständlichkeit, mit der ein Schüler die Sitzung moderierte, von der Ausgewogenheit der Redebeiträge zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern und von den Koalitionen, die sich nicht an Gruppenzugehörigkeiten, sondern an Themen und Argumenten orientierten. Diese neuen Koalitionen scheinen mittlerweile keine Ängste mehr auszulösen. Alten Vorurteilen über die jeweils andere Seite stehen jetzt konkrete und vielfach positive Erfahrungen gegenüber.

In einem anderen Fall ging die Initiative zu einem Gruppensprechermodell von der Leiterin einer Kindertagesstätte aus. Sie wünschte sich einen engeren Kontakt zu den Kindern und wollte wissen, was in den Gruppen gedacht und gewünscht wird. Jede Gruppe wurde beauftragt, einen Sprecher oder eine Sprecherin zu wählen. Diese sollten die Interessen ihrer Gruppe in den Sitzungen mit der Leiterin vertreten.

Die Interviews mit den Kindern ergaben, daß sie innerhalb ihrer Gruppen kaum strukturelle und pädagogische Unterstützung erhielten wie z.B. feste Zeiten, um von den Ergebnissen der Sitzungen zu erzählen, oder eine klärende Vorbereitung auf die Rolle als Sprecher oder Sprecherin. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Wir werten das nicht als „böse Absicht“ der Gruppenerzieherinnen. Wir sehen darin eher:

- Anzeichen von einerseits ungenügender Vorbereitung auf dieses Beteiligungsmodell und von Unkenntnis der pädagogischen Aufgaben, die Partizipation mit sich bringt,
- aber andererseits auch Anzeichen von Ängsten vor Veränderungen in den bestehenden (Macht-)Strukturen, Hierarchien und Ressourcen.

Diese Ängste waren nicht unbegründet, denn die Befugnisse des Teams verschoben sich tatsächlich zum Teil in Richtung der Kinder. In den Gruppensprechersitzungen wurden die Höhepunkte des Jahres geplant und Regeln für das Zusammenleben im Haus entwickelt – und zwar ohne die Erzieherinnen. Machtverschiebung und Machtabgabe ist ein elementarer Teil ernstgemeinter Partizipation. Diese Machtverschiebung wurde jedoch im vorliegenden Fall mit dem Team weder geklärt noch abgestimmt. Das pädagogische Team einer Einrichtung, das grundsätzlich eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung von Beteiligung hat, wurde zu Beginn des Prozesses nicht gewonnen. Das Modell wurde quasi „von oben“ eingeführt. Rolle und Befugnisse der Gruppenleiterinnen waren nicht geklärt worden. Es fehlte deutlich an Transparenz im Partizipationsprozeß. Erst Partizipation in der „Erwachsenenstruktur“ – also zwischen Team und Leitungsebene, zwischen Gruppenleiterinnen/-leitern und Vorstand, zwischen Kollegium und Schulleitung – schafft Raum für eine lebendige Beteiligungskultur mit Kindern und Jugendlichen. Flache Hierarchien und kurze Dienstwege sind dabei hilfreich.

Entscheidend für die Implementierung von Beteiligungsmodellen in die vorhandenen Strukturen ist somit:

- *Team und Leitung* müssen für Partizipation *gewonnen* werden, sonst werden Beteiligungsinitiativen „ausgehungert“.
- *Transparenz* im Beteiligungsprozeß ist die Grundvoraussetzung für erfolgreiche Partizipation. Das betrifft gleichermaßen Ziele, Methoden, Entscheidungswege und Befugnisse.

Wenn die Einbindung des Teams oder Kollegiums gelingt wie z. B. an der von uns untersuchten Grundschule, wird das Modell im Unterricht und in den Konferenzen mitgetragen, z. B. durch Vorbereitung der Kinder auf das Amt der Klassensprecherin und sogenannte Tandemseminare¹ für beteiligungsaktive Lehrer/innen und Schüler/innen. Es herrscht dadurch insgesamt eine unterstützende Atmosphäre für Beteiligung der Kinder.

Ein Vorteil dieser Schule ist die überschaubare Größe des Kollegiums von zwölf Personen. Ein Kriterium, auf das ich im folgenden näher eingehen werde.

3.2 Resistenz der Strukturen

Die Resistenz gegenüber Partizipation und Veränderung ist unterschiedlich ausgeprägt und hat natürlich zum einen etwas mit dem soeben ausgeführten Thema *Hierarchie* zu tun: Je steiler die Hierarchie in einer Organisation, um so starrer die Strukturen und um so schwerer läßt sich eine Beteiligungskultur in der gesamten Organisation entwickeln. Zum anderen haben Starre und Resistenz auch etwas mit der *Größe und Komplexität* von Organisationen und Institutionen zu tun. Erwachsene wie Jugendliche machen die Erfahrung, daß sich in kleineren Organisationseinheiten (Zeltgruppe, Schulklasse, Jugendgruppe im Verband) ungleiche Machtverteilung und Hierarchien leichter aufbrechen lassen: Experimente können gewagt und ein gleichberechtigter Umgang miteinander geübt werden. Daraus entsteht eine eigene Beteiligungskultur, die auf dieser Ebene viel bewegen kann.

Doch werden die Grenzen der Gesamtorganisation schnell spürbar: zum Beispiel bei einem großen Bundeskinderzeltlager mit 600 Kindern, die in Dörfern mit 40–60 Personen wohnten. Die Mitbestimmung innerhalb des Dorfes erfolgte bei den täglichen Vollversammlungen und wurde auch genutzt. Auch die Kooperation mit anderen Dörfern im Dorfzentrumsrat war immer wieder von Erfolg gekrönt. Von den Kindern gewünschte gemeinsame Aktionen oder Feste wurden nach ihren Vorstellungen durchgeführt. Die Grenze der

¹ In diesen Seminaren erarbeiten Erwachsene und Kinder getrennt voneinander Themen und Kompetenzen rund um die Schülerbeteiligung. Dann werden die Arbeitsergebnisse intensiv ausgetauscht – und dabei häufig festgestellt, daß die beiden Welten doch nicht so weit auseinanderliegen wie gedacht.

Mitbestimmung war jedoch erreicht, als ein Dorf nach einer Woche Zeltlager und akutem Schlafmangel einen „Ausschlaftag“ organisieren wollte, inklusive späterem Frühstück. Jetzt kommt das zentral für alle Gruppen sorgende Küchenteam ins Spiel, das sich auf Grund seines engen Zeitplans strikt gegen eine Veränderung des üblichen Ablaufs aussprach.

Interessant war: Den Kindern gelang in der Verhandlung durchaus der Perspektivenwechsel. Sie verstanden, daß es schwierig ist, 600 Personen mit Frühstück zu versorgen, das Geschirr zu spülen und rechtzeitig das Mittagessen für alle fertigzustellen. Trotzdem standen die Bedürfnisse der Kinder gegen die organisatorischen Notwendigkeiten des Küchenteams.

In diesem Fall konnte durch eine clevere Idee eine Einigung erzielt werden. Der Ausschlaftag kam zustande, weil das Frühstück von zwei Personen der Gruppe in dorfeigenes Geschirr umgefüllt wurde und somit der Spülzeitplan der Küche eingehalten werden konnte. Um diese Lösung zu finden, war allerdings Durchhaltevermögen von seiten der Kinder notwendig.

Resistenz steht aber auch in engem Zusammenhang mit *Themen- und Einflußbereichen*. Gerne wird die gemeinsame Gestaltung des Schulhofs und der Fassade als Partizipationsprojekt durchgeführt. Die Vorteile liegen klar auf der Hand: wesentlich höhere Identifikation mit dem Schulhof, kaum noch Vandalismus, eine freundlichere Atmosphäre, die auch gegen Gewalt wirkt, das Freisetzen von Kreativität und Produktivität bei den Schülerinnen/Schülern, neue Lernfelder und Lernformen und vieles mehr. Dagegen kann doch eigentlich niemand sein. Das Schulamt freut sich. Die Presse greift das Geschehen positiv auf. Dem Image und den Beteiligten geht es gut.

Und plötzlich die Idee, warum sollte das nicht auch innerhalb der Schule funktionieren?

Innovative Lernformen, mitgestaltete Klassenzimmer, neue Konfliktlösungsstrategien, Mitsprache beim Curriculum und bei der Notengebung. Und ganz schnell wird die Grenze der Partizipation deutlich. Am Eingang der Schule hört sie häufig auf – und das, obwohl es durchaus gute Modelle gibt, wo Mitbestimmung auf den unterschiedlichsten Ebenen der Schule funktioniert und den Schulalltag bereichert. Deshalb ist es von Bedeutung, daß insbesondere Entscheidungsträger/innen sich mit der Machtfrage auseinandersetzen, denn ernstgemeinte Partizipation kann nur stattfinden, wenn scheinbar feste strukturelle und organisatorische *Grenzen und Regeln überdacht* und (*Entscheidungs-)*Macht *geteilt* wird.

Festgefahrene Strukturen wirken sich häufig hemmend aus, verhindern Durchlässigkeit und Transparenz. Somit liegt der Schluß nahe: Struktur an sich ist etwas Schlechtes.

3.3 Struktur als Hemmfaktor?

Das Fragezeichen ist bewußt gesetzt. Zwar können Strukturen verknöchert, hinderlich und sinnlos sein – sie haben aber nicht ausschließlich diesen Effekt.

Betrachten wir beispielsweise den kommunalen Raum. In diesem Gewirr an Institutionen, Gremien und Zuständigkeiten ist es für ein Jugendparlament schwer, Fuß zu fassen und Bestand zu haben. Die politischen Mehrheiten ändern sich, Unterstützer/innen wechseln die Arbeitsstelle oder den Wohnort – und plötzlich ist alles anders. Ohne eine Absicherung des Gremiums, z. B. in der Hauptsatzung der Kommune und in der Gemeindeordnung des Landes, sind die Jugendlichen vom „good-will“ einzelner engagierter Erwachsener abhängig.

Vor diesem Hintergrund stehen die auf den ersten Blick vielleicht überraschenden Aussagen:

- Struktur schafft auch *Unabhängigkeit*, denn Struktur bietet *Absicherung*.
- Struktur kann sich darüber hinaus partizipationsfördernd auswirken, denn die bewußte Implementierung partizipativer Strukturen schließt *Machtbefugnisse* für Kinder und Jugendliche mit ein. Damit wird die Teilung von Macht verbindlich.

Erfolgreiche Beteiligung speist sich somit entscheidend aus zwei Polen: Beteiligung benötigt einerseits *Rechte und Strukturen* in Form von politischer und institutioneller Absicherung und Förderung. Andererseits ist *Flexibilität im Denken und Handeln aller Beteiligten* – insbesondere der Erwachsenen in Entscheidungspositionen – unabdingbar. Das regelmäßige Infragestellen von strukturellen Rahmenbedingungen durch Kinder und Jugendliche wirkt Verkrustungen entgegen und ermöglicht Innovationen, die das gesellschaftliche Zusammenleben verbessern.

4 Was ist den Kindern und Jugendlichen in Beteiligungsmodellen wichtig?

Ursula Winklhofer

Eine Studie, in der Beteiligungsmodelle unter Einbezug der Kinder und Jugendlichen untersucht wurden, interessiert zunächst einmal unter der Perspektive: Was wollten die Kinder und Jugendlichen? Waren die Erwachsenen bereit, darauf einzugehen? Und schließlich: Welches *Ergebnis* liegt am Ende des Beteiligungsprozesses vor? Dies impliziert auch die Annahme: Wenn ein bestimmtes Ergebnis vorliegt, war der Beteiligungsprozeß *erfolgreich*.

Wir haben festgestellt: Für die Kinder und Jugendlichen ist das nicht die einzig entscheidende Perspektive. Natürlich ist das Ergebnis wichtig, und oft haben scheinbar kleine Kompromisse große Bedeutung. So gab es z. B. in einem unserer Modelle, einem großen Zeltlager für Kinder im Alter von 7 bis 13 Jahren, intensive Aushandlungsprozesse über die Öffnungszeiten der Disco

für die verschiedenen Altersgruppen. Es war ein wichtiger Erfolg für die Jüngeren, daß sie zu Beginn eine Stunde alleine in der Disco sein durften, auch wenn sie eine Verlängerung ihrer Tanzzeit in den späteren Abend nicht erreichen konnten.

Es fällt jedoch auf, daß es für die Kinder und Jugendlichen *nicht nur* um das Ergebnis, sondern gerade auch darum geht, was sie *im gesamten Beteiligungsprozeß erleben*: ob sie in der Gruppe mit den anderen Spaß haben, wie das Zusammenspiel mit den Gleichaltrigen funktioniert und welche Konflikte es dabei gibt, wie sich die Beziehungen zu den Erwachsenen gestalten und wie sie sich selbst mit ihren Fähigkeiten in den Prozeß einbringen können.

Die Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen in den Modellen umfaßt ein breites Spektrum an Themen und gestaltet sich in den verschiedenen Bereichen jeweils unterschiedlich. Differenzierungen und unterschiedliches Erleben finden sich je nach Alter, Geschlecht, nationaler Herkunft und Bildungsstand. Insgesamt lassen sich drei Bereiche unterscheiden, die die Kinder und Jugendlichen beschäftigen; hier soll aus jedem Bereich ein ausgewählter Aspekt näher beleuchtet werden:

- Zum einen sind die Kinder und Jugendlichen mit ihrer persönlichen Entwicklung beschäftigt, darauf bezieht sich das Thema „Kompetenz erleben“.
- Sie machen zum anderen Erfahrungen mit den Peers, indem sie beispielsweise neue Rollen in der Peergroup einnehmen, mit denen auch neue Herausforderungen verbunden sind.
- Zum dritten erleben sie Veränderungen in den Beziehungen zu den Erwachsenen; dazu gehört für viele die neue Erfahrung, die eigenen Interessen in der erwachsenen Öffentlichkeit zu vertreten.

4.1 Kompetenz erleben

In einem Beteiligungsmodell mitzumachen, führt viele Kinder und Jugendliche in neue Situationen. Sie sitzen das erste Mal in einem Kinderparlament, erhalten die Möglichkeit, als Delegierte eine Gruppe zu vertreten, können in einer Schulfirma aktiv sein. Sie stehen damit oft vor neuen Aufgaben: die eigene Meinung zu äußern oder die Interessen einer Gruppe zu vertreten, Standpunkte in der Peergroup auszuhandeln und mit Erwachsenen ihre Wünsche und Forderungen zu verhandeln.

Dazu ein Beispiel aus einem unserer Modelle: Lena, 13 Jahre alt, ist Klassensprecherin an der Realschule und gehört als Siebtkläßlerin zu den Jüngsten. Sie vertritt ihre Klasse im Schülerrat. Am Anfang war sie sehr schüchtern und hatte ziemlich Mühe, vor den Großen in der Schülerratssitzung etwas zu sagen – die haben ja viel mehr Ahnung, und der Direktor wendet sich auch erst mal an die Großen. Diese Herausforderung hat sie sehr beschäftigt: Wie kann ich in diesem Gremium Fuß fassen und den Mut finden, die Meinung meiner Klasse zu vertreten? Sie bekam Unterstützung, und zwar zum einen von den

Achtkläßlern, die ihre eigenen Schwierigkeiten als Jüngste in dem Gremium noch kannten und hilfreiche Tips und Erklärungen gaben. Zum anderen konnte sie mit ihrer Mutter darüber sprechen, die sie bestärkt hat, sich in diesem Gremium zu äußern. Gleichzeitig wurde ihr der ganze Rahmen vertrauter, sie konnte den Direktor mit anderen Augen sehen, gewann mehr Vertrauen und kam zu dem Schluß: „Aber jetzt geht es schon, jetzt sag ich schon mal öfter was.“

Dieses Beispiel beleuchtet einen Prozeß, der für viele Kinder und Jugendliche in Beteiligungsmodellen abläuft: Sie stehen vor neuen Herausforderungen und wollen diese auch meistern. Wie sehr sie dabei ihre bestehenden Kompetenzen entfalten, etwas dazulernen und sich persönlich weiterentwickeln können, ist bedingt durch das Zusammenspiel von drei Faktoren:

- *Form und Methode des Modells: Welche Handlungsmöglichkeiten bietet das Modell an und welche Fähigkeiten werden dafür verlangt?*

Die Anforderungen im Schülerrat sind typisch für viele Beteiligungssituationen, in denen es darum geht, als Stellvertreter/in die Position einer Gruppe in einem Gremium zu vertreten. Neben der Aufgabe, die Meinungen der Gruppe in ihren Grundzügen zu erkennen und zusammenzufassen, sollte es gelingen, sich in den Diskussionsprozeß des Gremiums einzubringen, die Interessen der Gruppe zu vertreten, sich sowohl mit den anderen Klassensprechern/Klassensprecherinnen als auch mit dem Direktor zu verständigen bzw. Kontroversen auszuhandeln. Hinzu kommt, daß es in altersgemischten Gruppen für die Jüngeren oft schwierig ist, sich gegenüber den Älteren zu behaupten.

- *Auf welche Voraussetzungen trifft dies bei den Kindern und Jugendlichen?*

Lena hat keine Probleme, in der Klasse ihre Meinung zu äußern, tut sich aber schwer in diesem neuen Kontext. Hier sind ihr der Rahmen, die Themen, das Beziehungsgefüge zwischen Direktor und Schülervertretern/Schülervertreterinnen noch unbekannt und unvertraut. Sie hat noch keine Sicherheit im Umgang mit dem Direktor gefunden und muß sich gegen die Älteren behaupten. Sie besitzt jedoch die Energie, sich durch diese Schwierigkeiten durchzukämpfen, verfügt über Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen, um ihren Platz in diesem Gremium zu finden.

- *Wie viel Unterstützung erhalten die Kinder und Jugendlichen?*

Für Lena ist in unserem Beispiel die Unterstützung durch die Peers besonders hilfreich, da diese auch ganz praktische Hilfestellung in der konkreten Situation geben. Die Gespräche mit ihrer Mutter bestärken sie in ihrem Durchhaltevermögen und unterstützen ihr Selbstbewußtsein. Die Erwachsenen im Modell, also die Lehrkräfte oder der Direktor, werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert, haben also offensichtlich nicht unterstützend eingegriffen.

Das Ausmaß, in dem sich die Kinder und Jugendlichen in den Beteiligungsmodellen als kompetent erleben können, wird durch diese drei Faktoren bestimmt, die wechselseitig voneinander abhängen. Wenn die Anforderungen

des Modells sehr anspruchsvoll sind, müssen entweder die Kinder und Jugendlichen ein hohes Maß an Fähigkeiten mitbringen oder aber besonders intensiv unterstützt werden. Geht man von den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen aus und stimmt Form und Methoden des Modells darauf ab, so wird sich das Ausmaß an Unterstützung reduzieren lassen. Das Beteiligungsmodell sollte Kinder und Jugendliche weder überfordern – das führt zur Erfahrung von Nicht-Kompetenz und zu Resignation –, noch unterfordern – dies birgt die Gefahr von Desinteresse und Langeweile.

Eine positive Erfahrung mit dem Beteiligungsangebot hängt wesentlich damit zusammen, ob die Kinder und Jugendlichen bei ihren Fähigkeiten ansetzen und diese erweitern können. Konnten sie durch das Angebot Neues lernen, das eigene Selbstbild erweitern und Selbstbewußtsein entfalten? Wenn dies erfolgreich gelingt, entstehen Begeisterung und Engagement.

In einem Modell an der Hauptschule wurden Schülerfirmen gegründet, die weitgehend von den Schülerinnen und Schülern selbst geführt werden. Angesetzt wird hier bei den handwerklichen Fähigkeiten der Schüler/innen, z. B. in der Fahrradwerkstatt oder in der eigenen Druckerei. Yasemin, 15 Jahre, und Rocco, 12 Jahre, leiten die Schülerfirmen „McCater“, ein Partyservice, und „Der Grüne Daumen“, die Gärtnerei. Sie beschreiben beide sehr begeistert, daß sowohl die Arbeit als solche als auch die Teamarbeit Spaß machen. Als Chef/in müssen sie jedoch auch darauf achten, ihr Team zusammenzuhalten, damit ein Produkt rechtzeitig fertig wird. Zu ihren Aufgaben gehören auch organisatorische wie z. B. die Abwicklung der Bestellungen; sie genießen schulinterne Privilegien wie den Besitz eines Ausweises, der sie berechtigt, Telefon, Fax und den Kopierraum zu benutzen.

In diesem Modell ist es gelungen, bei den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen anzusetzen und gleichzeitig neue Herausforderungen durch neue Aufgaben und mehr Verantwortung anzubieten. Diese neue Tätigkeit verändert die Haltung von Yasemin und Rocco zur Schule grundlegend: Während diese früher langweilig war, ist sie jetzt zu einem zentralen Lebensraum geworden. Yasemin berichtet aus einem Gespräch mit ihrer Cousine:

„Zum Beispiel frage ich meine Cousine, die ist an einer anderen Hauptschule: Und, was macht ihr in der Schule so? Sie: Gar nichts. Ich: Wie, gar nichts, habt ihr keine Schülerfirma oder so? Sie: Nein, es ist langweilig. – In der Grundschule war mir genauso langweilig, nur noch in die Schule, lernen, Hausaufgaben, und das war's. Aber hier unternehmen wir wenigstens was, nachmittags, man kommt immer so gern in die Schule – ich komme gern in die Schule, und früher bin ich nie so gerne gegangen. Ich finde die Schule echt cool.“

Kinder und Jugendliche erleben also den Beteiligungsprozeß als befriedigend, wenn sie *neue Erfahrungen machen*, ihr *Handlungsspektrum erweitern* und dabei *Kompetenzen entfalten* können.

4.2 Neue Rollen stellen neue Herausforderungen

Es ist ein Charakteristikum von Teilnehmungsmodellen, daß sie oft neue Rollen anbieten: Vertretungsrollen wie Gruppensprecher oder Klassensprecher, Delegierte, die in einem Jugendparlament ihre Schulen oder Jugendzentren vertreten, oder auch Sprecherrollen, z. B. Sprecher in einem Jugendrat oder die Chefin einer Schulfirma.

Dabei lassen sich drei Themenfelder feststellen:

- Kinder und Jugendliche sind oft stark mit der Frage beschäftigt, wie sie diese Rolle ausfüllen können und sollen;
- die mit diesen Rollen verbundenen Aufgaben sind oft unzureichend geklärt;
- im Zusammenspiel mit den Peers bergen diese Positionen einiges an Konfliktpotential.

Punkt zwei und drei sollen hier etwas näher ausgeführt werden: Eine klassische Vertretungsrolle ist die Rolle der Klassensprecher/innen. Es war überraschend, welche unterschiedlichen Auffassungen von dieser Rolle bestehen: Einmal ist es die Wahl der Schönheitskönigin oder des Sportcracks, andere sehen Klassensprecher/innen als Konfliktmanager/innen und Ansprechpartner/innen für die Problemfälle der Klasse. Es kommt vor, daß die Klasse den unbeliebtesten Schüler wählt, um ihn zu ärgern, weil der Job des Klassensprechers als vollkommen unattraktiv eingeschätzt wird (Tafel putzen, störende Schüler aufschreiben etc.). In vielen Schulen ist es offenbar nicht üblich, die Aufgaben dieser Rolle gemeinsam zu definieren. Je jünger die Kinder sind, um so eher ist auf seiten der Pädagoginnen und Pädagogen das Bewußtsein vorhanden, daß die Kinder in eine solche Rolle eingeführt werden müssen. Wir konnten jedoch feststellen, daß sich auch ältere Jugendliche mit den unterschiedlichen Erwartungen an diese Positionen nicht leicht tun.

Zu den Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen gehört z. B.:

- Vorbild zu sein und nicht mehr so viel „Quatsch“ machen zu dürfen wie die anderen;
- Streit und Konflikte zu klären;
- mit einem Informationsvorsprung umzugehen, ohne die Neuigkeiten oder Interna an die besten Freunde zu verraten.

Gemeinsames Thema dieser Konflikte sind die Ambivalenzen zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit zu den Peers in der Klasse oder Gruppe auf gleicher Ebene und den Anforderungen, die die Sprecherrolle mit sich bringt. Die Rolle fordert von den Kindern und Jugendlichen, ein Stück erwachsener und vernünftiger zu sein und teilweise in eine Vermittlerrolle einzutreten, einerseits zwischen den Gleichaltrigen, andererseits auch zwischen den Peers und den Erwachsenen. Sie können in dieser Position nicht nur die Sichtwei-

sen ihrer Peergroup einnehmen, sondern müssen sich auch verstärkt mit den Perspektiven der Erwachsenen auseinandersetzen.

In kommunalen Gremien – wie Jugendräten – geht es oft um die Befugnisse von bestimmten Rollen, also um Fragen wie z. B.:

- Was dürfen die Sprecher/innen selbständig entscheiden?
- Wie viel darf der Pressesprecher ohne Rücksprache an die Öffentlichkeit geben?
- Welche Entscheidungen trifft der gesamte Jugendrat, wie unabhängig agieren die Projektgruppen?

An solchen Unklarheiten können sich heftige Konflikte entzünden, die einiges Frustrationspotential in sich bergen, gerade wenn besonders engagierte Jugendliche sich plötzlich heftiger Kritik von seiten der Peers ausgesetzt sehen.

Angesichts der Herausforderung durch neue Rollen ist es wichtig, daß die *Aufgaben und Befugnisse* von Delegiertenrollen, Sprecherrollen u.ä. *geklärt werden*. Hilfreich im Umgang mit diesen Rollen ist sowohl auf seiten der Kinder und Jugendlichen als auch auf seiten der Erwachsenen ein Bewußtsein von möglichen Ambivalenzen und Konflikten. Dazu gehört auch, daß *Raum für Klärungsprozesse* zur Verfügung gestellt wird. Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen bieten *Fortbildungsangebote*, wie sie teilweise für den Bereich der Schule und der Kommune angeboten werden.

4.3 Die eigenen Interessen in der erwachsenen Öffentlichkeit vertreten

Kinder und Jugendliche machen zwar heute durchaus die Erfahrung, von ihren Eltern oder nahen erwachsenen Bezugspersonen mit ihrer Meinung angehört zu werden; sich mit ihren Interessen in der erwachsenen Öffentlichkeit darstellen zu können, ist jedoch für viele eine neue und beeindruckende Erfahrung. Dies trifft auf ganz unterschiedliche Kontexte zu: sei es nun die aktive Teilnahme an der Gesamtkonferenz mit allen Lehrkräften in der Schule, das öffentliche Gespräch mit dem Bürgermeister oder die Präsentation der Ideen vor der Stadtteilkonferenz.

Ruth, 10 Jahre alt, zu ihren Erfahrungen vor der Gesamtkonferenz in der Grundschule:

„... das war eigentlich total schön für mich, daß da Erwachsene richtig zuhören, das ist ja was, finde ich, was ganz Besonderes. Es hören zwar alle zu, meine Mama und Papa auch, so ist das nicht – aber daß die dann alle so auf mich gucken, das war für mich was ganz Tolles.“

Es hat also eine deutlich andere Qualität, ob dieses Angehörtwerden durch die Eltern passiert, oder ob Kinder und Jugendliche mit ihrer Meinung in der Öffentlichkeit oder in offiziellen Kontexten präsent sind.

In einem unserer Modellprojekte hat eine Gruppe von Mädchen ihren Stadtteil erkundet und einen Mädchenstadtplan erstellt. Anschließend präsentierten sie ihre Forderungen auf einer Stadtteilkonferenz mit Vertreterinnen/Vertretern aus Politik und Verwaltung. Die Mädchen hatten sich intensiv darauf vorbereitet, in Rollenspielen die Darstellung ihrer Anliegen geübt und haben die Veranstaltung als sehr erfolgreich erlebt. Marina, 15 Jahre, über ihre Erfahrungen auf der Mädchenkonferenz:

„Sie haben zugehört, klar. Und sie mußten das, weil wir waren ja nicht nur Mädchen, da waren viele – also z. B. unsere Beraterinnen waren da, die Betreuer – sie mußten das einfach machen, sie konnten sich gar nicht zurückziehen. Wir haben nicht nachgegeben, wir sind richtig so draufgegangen, ja, wir wollen das. Und das war’s. Und sie haben gesehen, da sitzen also 20, 30, 40 böse Mädels, und sie gehen da drauf. Ich saß ja da auch nicht allein, sondern mit mehreren. Und sie haben das bestimmt gespürt, diesen Druck.“

Die Mädchen hatten Ziele und wollten diese auch erreichen. Es fiel jedoch auf, daß in den Interviews die Erfolge teilweise überschätzt wurden. Dies kann gerade im kommunalen Bereich geschehen. Hier ist es besonders eindrucksvoll für die Kinder und Jugendlichen, vom Bürgermeister angehört zu werden oder sogar in den lokalen Medien zu erscheinen. Die Kinder und Jugendlichen sehen dies zu Recht als einen ersten Erfolg. In den erwachsenen Strukturen plötzlich einen Platz zu haben, die persönliche Aufwertung durch regelmäßige Sitzungen mit kommunalen Funktionsträgern, diese neue Erfahrung kann eine betörende Wirkung entfalten, so daß die kritische Prüfung dessen, was wirklich erreicht und beeinflusst wird, zumindest eine Zeitlang unterbleibt. Von seiten der Erwachsenen besteht die Gefahr, daß sie ihren Beteiligungsanspruch erfüllt sehen, indem sie die Teilhabe an den Strukturen anbieten, de facto ihre Entscheidungen jedoch kaum beeinflussen lassen. Längerfristig gesehen wird Beteiligung von den Kindern und Jugendlichen allerdings auch an ihren konkreten Ergebnissen gemessen; wenn sie einmal zu der Erkenntnis gekommen sind, daß sie in ihren Forderungen nicht ernst genommen werden, kann dies zu einer nachhaltig frustrierten und ablehnenden Haltung gegenüber politischer Partizipation führen.

Insgesamt zeigte sich in unserer Studie, daß neben den Ergebnissen eines Beteiligungsangebotes auch die Qualität der Prozesse eine entscheidende Rolle spielt. Für Kinder und Jugendliche kommt es ganz entscheidend darauf an, was sie während des gesamten Beteiligungsprozesses erleben. Sie wollen sich als kompetent erfahren, sind herausgefordert durch neue Rollen und genießen die Erfahrung, in der erwachsenen Öffentlichkeit präsent zu sein. Für die Erwachsenen stellt sich die Aufgabe, sowohl für eine *Ergebnisorientierung der Beteiligungsverfahren zu sorgen* als auch die verschiedenen *Facetten des Beteiligungsprozesses kompetent zu begleiten*.

Literatur

Bruner, Claudia Franziska/Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), München 1999

Bruner, Claudia Franziska/Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin 2001

René Bendit

in Zusammenarbeit mit Olivier Galland, Giancarlo Gasperoni, Antonio Schizzerotto,
Claire Wallace

Jugend und Jugendpolitik in Europa

Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Ersten Europäischen Jugendbericht

Einleitung

Im Rahmen des Programms „Jugend für Europa“ vergab im Jahr 2000 die Generaldirektion Bildung und Kultur der EU-Kommission den Auftrag, eine Studie zur „Lage der Jugend und der Jugendpolitik in Europa“ zu erstellen. Diese Studie wurde zwischen April 2000 und Februar 2001 von einem internationalen Konsortium durchgeführt und von der Fondazione IARD – Ricerca Sociologica koordiniert und geleitet¹. Sie ist das Resultat der Kooperation zwischen mehreren Forschungsinstituten und Experten aus den 15 EU-Mitgliedstaaten sowie aus Liechtenstein, Norwegen und Island.

Die Studie besteht aus drei Schwerpunkten:

1. der Analyse der Lage der Jugend,
2. der Untersuchung der Entwicklung von Jugendpolitik,
3. der Bestandsaufnahme zur Ausbildungssituation von Mitarbeitern der Jugendarbeit in den betreffenden Ländern.²

Die Ergebnisse der Studie wurden am 26. Juni 2001 der Öffentlichkeit präsentiert. Sie können von der Homepage der EU-Generaldirektion „Bildung und Kultur“ abgerufen werden (<http://www.europa.eu.int/comm/education/youth/studies.htm>).

¹ Mitwirkende an diesem Konsortium waren: IARD – Ricerca Sociologica, Mailand (Antonio Schizzerotto und Giancarlo Gasperoni), Leitung und Koordination des Projekts; Institute for Advanced Studies, Wien (Claire Wallace); Centre National de la recherche Scientifique – Observatoire Sociologique du Changement, Paris (Olivier Galland); Deutsches Jugendinstitut e.V., München (René Bendit); University of Essex, Department of Sociology (Carlo Ruzza).

Der vorliegende Beitrag beruht auf einem Bericht, den René Bendit gemeinsam mit Antonio Schizzerotto, Giancarlo Gasperoni, Joi Bay, Olivier Galland und Claire Wallace verfaßt und für das DJI-Forschungsjahr 2001 bearbeitet hat.

² Diese Teil-Studien werden jeweils in einem gesonderten Band vorgestellt werden. Der erste Band enthält (außer einer Zusammenfassung der Hauptergebnisse) drei allgemein gehaltene, länderübergreifende bzw. vergleichende Berichte zu jedem der oben erwähnten Schwerpunkte. Der zweite Band enthält die Länderberichte zur Lage der Jugendlichen, der dritte die Länderberichte zur Jugendpolitik und zur Ausbildungssituation der Mitarbeiter der Jugendarbeit in den jeweiligen Ländern.

Im vorliegenden Beitrag können nur einige Aspekte, Ergebnisse und Empfehlungen der Studie präsentiert werden. Es handelt sich dabei um solche, die sowohl in den allgemein gehaltenen vergleichenden Teilen als auch in den einzelnen Länderberichten behandelt wurden. Die nachfolgende Präsentation konzentriert sich dabei auf die Bereiche

- demographische Entwicklung,
- Bildung und Ausbildung,
- Jugend und Arbeitsmarkt,
- wirtschaftliche Situation, Einkommensquellen und Wohnsituation Jugendlicher,
- politische Partizipation,
- europäische Dimension,
- Modelle der Jugendpolitik in Europa,
- Empfehlungen für eine europäische Jugendpolitik.

Weitere Aspekte des Berichts können in der mittlerweile elektronisch von der Kommission veröffentlichten Version nachgelesen werden. Der hier zusammengefaßt dargestellte Bericht war eine der Grundlagen für die Erarbeitung des „Weißbuchs der Europäischen Kommission – Neuer Schwung für die Jugend Europas“.

1. Demographische Entwicklung und Wandel der Familienstruktur

Die Geburtenrate sinkt in allen Ländern Europas, doch besonders deutlich in Spanien und Italien. Während einerseits als allgemeine Tendenz außereheliche Lebensgemeinschaften und außereheliche Geburten zunehmen, gibt es andererseits auch große Unterschiede in der Familienstruktur zwischen den europäischen Staaten:

- In den protestantischen nordeuropäischen Ländern werden das Verlassen des Elternhauses und die Gründung eines unabhängigen Haushaltes als normaler Übergang zum Erwachsenenalter betrachtet, der aber nicht notwendigerweise mit einer Eheschließung verbunden sein muß. Mit einem Partner/einer Partnerin zusammenzuleben – oft aber auch der Wunsch, ein Kind zu bekommen – ist von der Eheschließung abgekoppelt.
- In den südeuropäischen katholischen und griechisch-orthodoxen Ländern und in Irland hängen Kinderwunsch und Eheschließung – die als Chance gesehen wird, einen unabhängigen Haushalt zu gründen – noch eng zusammen. Daher leben die unverheirateten jungen Menschen in Spanien, Italien, Portugal und Griechenland eher bei ihren Herkunftsfamilien.

- In den mitteleuropäischen Ländern und Frankreich ist nichteheliches Zusammenleben verbreitet, das erst bei einer geplanten oder akzeptierten Schwangerschaft in eine formelle Eheschließung mündet. Der Hauptgrund für einen Verbleib in der Herkunftsfamilie ist in diesen Ländern in der Regel ein Mangel an finanziellen Möglichkeiten.

Tatsächlich hat die demographische Entwicklung in Europa zu einer Verringerung des Anteils der Jugendlichen im Vergleich zur erwerbstätigen Bevölkerung geführt, so daß in Zukunft den heutigen Jugendlichen eine immer größere Last aufgebürdet wird, besonders was die Produktivität und Dauer ihres Berufslebens betrifft – und damit ihre Ergiebigkeit als Steuerzahler. Deshalb ist es unumgänglich, den Wunsch nach Maximierung der Bildungsqualifikationen der Jugendlichen mit der Notwendigkeit zu verbinden, sie so rasch wie möglich in die Arbeitswelt einzugliedern, um damit sowohl der Identitätsfindung der Jugendlichen als auch den demographischen Ungleichheiten Rechnung zu tragen.

2. Bildung und Ausbildung

Bildung ist ein zentraler Bestandteil der Identität Jugendlicher. In allen europäischen Ländern befindet sich ein Großteil der 15- bis 19jährigen in einem Bildungs- oder Ausbildungsverhältnis, und sogar viele ältere Jugendliche und junge Erwachsene – wenn auch nicht die Mehrheit – bleiben im Ausbildungssystem, um ihre Qualifikationen zu verbessern.

Tatsächlich stehen „jung sein“ und „Schüler/Student sein“ in einem so engen Verhältnis zueinander, daß es gewöhnlich als ein Problem angesehen wird, wenn der eine Status nicht mit dem anderen zusammenfällt. Die meisten europäischen Jugendlichen haben großes Vertrauen in die Bildungseinrichtungen, die sie besuchen, und meinen, daß der Schulbesuch die adäquate Vorbereitung auf das Erwachsenenalter sei; tatsächlich denkt der Großteil der Jugendlichen in den meisten (nicht allen) europäischen Ländern, daß die Schule sie „sehr gut“ auf die Zukunft vorbereite. Bildung und Berufsausbildung werden von ihnen als der wichtigste Weg angesehen, um Fertigkeiten und Befähigungsnachweise zu erwerben, die zusammen mit einer gut bezahlten, sicheren Arbeit für ihre Zukunft entscheidend sind.

In der Folge besucht ein immer größer werdender Teil der europäischen Jugendlichen nach der Pflichtschule eine weiterführende Schule oder durchläuft eine berufliche Ausbildung. So wird einerseits die in einem Lehr- oder Ausbildungsverhältnis verbrachte Zeit immer länger; andererseits verfügen Schulabbrecher – wenn auch ihre Zahl zurückgeht – meistens nicht über die nötigen Nachweise und Fertigkeiten, um einen zufriedenstellenden Platz in der Arbeitswelt zu erhalten.

Tabelle 1: Mindestalter bei Beendigung der Schulpflicht (Indikator C1), Prozentsatz der 15- bis 19jährigen, die Schüler/Studenten sind (C2) und Prozentsatz der 20- bis 29jährigen, die Schüler/Auszubildende/Studenten sind C3)

	A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	FL	I	IRL	ISL	L	N	NL	P	S	UK
C1	15	18	18	16	16	15	16	17		15	15	16	15	16	18	14	16	16
C2	75,7	92,1	87,9	79,6	73,8	72,0	88,3	81,8		79,3	79,7			83,8	88,5	67,5	83,3	72,1
C3	16,8		20,5	26,0	21,8	12,0	19,1	29,6			14,6	24,5		25,2	23,7	20,5	23,6	17,5

Quelle: IARD, basierend auf OECD: Education at a Glance, 1998
 A = Österreich, B = Belgien, D = Deutschland, DK = Dänemark, E = Spanien, EL = Griechenland, F = Frankreich, FIN = Finnland, FL = Fürstentum Liechtenstein, I = Italien, IRL = Irland, ISL = Island, L = Luxemburg, N = Norwegen, NL = Niederlande, P = Portugal, S = Schweden, UK = Großbritannien; für die in den Tabellen zusammengefaßten Aussagen liegen zum Teil nicht für alle Staaten Daten vor.

Tabelle 2: Prozentsatz der höheren Schulabschlüsse bezogen auf die jeweilige Altersgruppe (Indikator C6: bei zwei Zahlen innerhalb einer Länderspalte bezieht sich die erste auf Kurzstudien, die zweite auf längere Studiengänge)

A	B	D	DK	E	EL	FIN	I	IRL	ISL	L	N	NL	P	S	UK
10	16	20	20	11	13	11	1	14	15	15	22	24	2	11	34
			+8	+15		+13	+12	+11			+6	+7	+14	+8	

Quelle: IARD, basierend auf OECD: Education at a Glance, 1998

Trotz dieser Entwicklungen bestehen weiterhin wesentliche Unterschiede zwischen Bildungs- und Ausbildungssystemen der verschiedenen europäischen Länder, was Grundgedanken, Partizipation, Chancen und Auswirkungen betrifft. In einigen Ländern – wie Belgien, Dänemark, Deutschland und Österreich – genießt die Bildung/Ausbildung wegen der berufsorientierten Fertigkeiten, die sie den Jugendlichen vermittelt, hohes Ansehen, in anderen – z.B. Griechenland, Portugal, Spanien – soll hauptsächlich Allgemeinbildung vermittelt werden, in den meisten Ländern kommt es außerdem über die Ausbildung zu einer Auslese der Schüler je nach Fertigkeiten und Lernpotential.

3. Jugend und Arbeitsmarkt

Eine sichere Arbeit zu bekommen oder in einem Land mit hoher Aufstiegs-mobilität und guten Arbeitsmöglichkeiten zu leben, ist ein wichtiger Schritt für den Übergang in das Erwachsenenalter. Leider haben in Europa die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vergleich zu den älteren Erwachsenen in den letzten 20 Jahren eine Verschlechterung ihrer Position auf dem Ar-

beitsmarkt erlebt: Die Beschäftigungsquoten junger Menschen sind – bezogen auf die nämliche Altersgruppe, d.h. im *intragenerationellen* Vergleich – in den letzten zwei Jahrzehnten gesunken, während ihre Arbeitslosenraten gestiegen sind. Auch im *intergenerationellen* Vergleich sind in den untersuchten Ländern – mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs – die Beschäftigungsquoten der 15- bis 24jährigen viel niedriger und ihre Arbeitslosenraten viel höher als die der 25- bis 64jährigen.

Tabelle 3: Prozentsatz der 15- bis 24jährigen Arbeitslosen (Indicator D1)

A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	NL	P	S	UK
4,4	6,7	4,9	5,1	14,6	11,9	9,0	17,2	13,0	5,5	2,3	5,8	4,5	7,1	7,9

Quelle: Eurostat, European Labour Force Survey, 1998, 2000

Außerdem haben diachrone Datenerhebungen gezeigt, daß *ceteris paribus* die Dauer der ersten Arbeitssuche für die heutigen Jugendlichen länger ist, als sie es für die Gleichaltrigen früherer Generationen war. Das Bild verändert sich, wenn man die gegenwärtigen Quoten der Langzeitarbeitslosigkeit untersucht, d.h. Arbeitslosigkeit von mindestens zwölf oder mehr zusammenhängenden Monaten: Langzeitarbeitslosigkeit trifft Erwachsene viel häufiger als junge Menschen. Wiederholte Perioden von Arbeitslosigkeit widerfahren dagegen viel häufiger Jugendlichen und Berufsanfängern.

Auch Ausbildung und Geschlecht haben Einfluß auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt und auf die Risiken und die Dauer der Arbeitslosigkeit unter europäischen Jugendlichen:

- Mit Ausnahme der Mittelmeerländer, insbesondere Italiens, läßt sich sagen, daß besser ausgebildete Jugendliche eher eine Arbeit bekommen. Sie riskieren weniger, arbeitslos zu werden, und erleben kürzere Perioden der Arbeitslosigkeit.
- Mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs haben junge Frauen immer noch schlechtere Chancen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und riskieren eher die Arbeitslosigkeit.

In den letzten zwei Jahrzehnten ist der Anteil der Jugendlichen mit sogenannten „atypischen“ Arbeitsverträgen (befristete Arbeitsverhältnisse, Teilzeitverträge, Franchising und ähnliches) deutlich gestiegen. Das bedeutet, daß das Niveau des Arbeitnehmerschutzes für Berufseinsteiger deutlich niedriger ist als in der Zeit zwischen 1950 und 1980. Das trifft auch für die „Grau-“ und „Schwarzarbeit“ zu.

Der wachsende Beschäftigtenanteil in der sogenannten „informellen Wirtschaft“ erstreckt sich quer durch die Generationen. Dabei sind die Generationsunterschiede viel deutlicher in den Ländern, in denen – wie in Mitteleuropa und den Mittelmeerländern – ein hoher Arbeitnehmerschutz besteht oder wo gesetzliche und vertragliche Regelungen atypische Verträge auf die erste Arbeitsstelle für junge Leute beschränken.

Es gibt noch keine eindeutigen Ergebnisse dazu, ob Personen, die ihre Karriere auf rechtlich schlecht geschützten Positionen beginnen, ihr ganzes Arbeitsleben in solchen Arbeitsverhältnissen verbringen oder ob sie den Sprung in sicherere Positionen schaffen. Einige wenige kürzlich erstellte Analysen – z.B. Bernardi et al. 2000, Pisatti 2000, Schivardi 1999, Shavit/Müller (eds.) 1998 – verweisen in die letztgenannte Richtung. Doch auch hier gilt – wie im Fall der Teilnahme am Arbeitsmarkt und des Risikos der Arbeitslosigkeit –, daß die Wahrscheinlichkeit, mit einem ungeschützten Arbeitsverhältnis oder mit Schwarzarbeit zu beginnen, für Leute mit einer besseren Ausbildung geringer und für Frauen höher ist. Ausnahmen von dieser Regel sind allerdings die Zeitvertragsarbeitsverhältnisse selbst hoch qualifizierter wissenschaftlicher Hilfskräfte und Angestellter im universitären Bereich.

Wie in der Vergangenheit verdienen auch heute junge Beschäftigte am Beginn ihrer Laufbahn weniger als Erwachsene mit längerer Arbeitserfahrung. Das Problem ist aber, daß das Einkommen der Jugendlichen bezogen auf das der Erwachsenen in vielen europäischen Ländern immer niedriger wird.

Die nationalen Berichte über Jugendpolitik, die im Rahmen der Arbeiten zum „Europäischen Jugendbericht“ erstellt worden sind, unterstreichen, daß es in den meisten EU-Ländern keine spezifisch jugendbezogenen Arbeitsmarktinitiativen gibt. In den meisten Fällen beschäftigt man sich mit den Schwierigkeiten der arbeitssuchenden Jugendlichen nur im Rahmen einer allgemeineren Reduzierung der Arbeitslosenquoten des jeweiligen Landes. Doch es lassen sich auch einige Maßnahmen ausmachen, die sich hauptsächlich auf die Arbeitsmarktposition der Jugendlichen richten.

Eine mögliche Strategie zur Senkung der Jugendarbeitslosenrate besteht in einer Reihe von Maßnahmen zur *Senkung der Arbeitskosten Jugendlicher*. Es wurden vor allem drei Zugänge zur Erreichung dieses Ziels angeführt:

1. Senkung des Gehalts für Jugendliche innerhalb spezifischer Programme unter das vertragliche Mindestgehalt: so zum Beispiel die Lehrstellenverträge in Irland, den Niederlanden, Norwegen, dem Vereinigten Königreich; innerbetriebliche Ausbildungsverträge in Belgien und Frankreich; Berufseinstiegsprogramme im Vereinigten Königreich;
2. Senkung der vom Arbeitgeber für den jungen Arbeitnehmer gezahlten Sozialabgaben (innerbetriebliche Ausbildungsverträge in Frankreich, Italien, Spanien und Portugal);
3. Zuschüsse für Arbeitgeber, die Jugendliche anstellen (Portugal).

Inwieweit diese Art der Politik tatsächlich neue Arbeitsplätze schafft, ist nicht bekannt. Die Autorengruppe zum Europäischen Jugendbericht vermutet, daß die Maßnahmen zur Senkung des Mindestgehalts bei Lehrstellenverträgen und die Reduktion der Sozialabgaben für den Arbeitgeber für die Schaffung neuer Arbeitsverhältnisse am erfolgreichsten sein könnten. In bezug auf die Auswirkung auf die weitere berufliche Laufbahn der in diese Programme eingebundenen Personen scheint nach Auffassung des Europäischen Jugendberichts der Wechsel zwischen praktischer Arbeitserfahrung und

Fachausbildung in entsprechenden Einrichtungen (wie im dualen Ausbildungssystem in Deutschland) am erfolgreichsten zu sein.

Wie schon erwähnt, haben viele europäische Regierungen atypische Verträge eingeführt, um die negativen, zu Rigidität führenden Auswirkungen eines strengen Arbeitnehmerschutzes am Arbeitsplatz Jugendlicher zu reduzieren. Auch wenn diese atypischen Arbeitsverträge erfolgreich dazu beitragen, daß die Jugendlichen schnell einen ersten Arbeitsplatz finden, ist es ungewiß, ob schlecht geschützte Jobs später zu einer festen Anstellung führen. Da Datensätze zu Langzeitstudien fehlen – weshalb die Berichtskommission entsprechende Forschungsaufträge anmahnt –, ist die Beantwortung dieser Frage schwierig. Aktuelle Umfragen (Schivardi 1999, Bernardi et al. 2000, Müller et al. (eds.) 1999, Couppié/Mansuy 2000) haben ergeben, daß der Anteil derer, die nach einem atypischen Vertrag in ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis überwechseln konnten, von Land zu Land sehr stark variiert. Italien verfügt über die höchste, Spanien über die niedrigste Erfolgsquote. Wenn der Erfolgsanteil niedrig ist, entsteht ein weiteres Problem der Generationenungleichheiten: Während die Erwachsenen dauerhafte Beschäftigungen haben, sind die Jugendlichen langfristig, potentiell sogar ihr ganzes Arbeitsleben hindurch, auf schlecht geschützte Arbeitsverhältnisse angewiesen. Nach Auffassung der Autoren wäre eine graduelle Verstärkung der Arbeitsmarktflexibilität, die alle Altersgruppen erfaßt, eine gerechtere Lösung als die gegenwärtige Situation.

4. Wirtschaftliche Situation, Einkommensquellen und Wohnsituation Jugendlicher

Die relative Benachteiligung der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt wird durch die oben erwähnten steigenden Arbeitslosenquoten und durch Kürzungen im Wohlfahrtssystem verstärkt. In einigen EU-Ländern wie z. B. in den Niederlanden und Großbritannien sind Arbeitslosenhilfen für Jugendliche, die noch nicht berufstätig waren, gekürzt worden oder die Verteilungsregeln sind restriktiver geworden. Jedenfalls begünstigt der Sozialschutz in den meisten EU-Ländern die Jugendlichen weniger als die Erwachsenen (s. Bernardi et al. 2000, Walther/Stauber (eds.) 2002). Die wirtschaftliche Situation Jugendlicher und junger Erwachsener in Europa läßt sich unter anderem aus den verschiedenen Quellen, aus denen sie ihr Einkommen beziehen, ableiten (vgl. Tabelle 4).

Wie aus Tabelle 4 zu entnehmen ist, stammt das Einkommen vieler junger Menschen in Europa aus mehreren Quellen, wobei die Bedeutung der einzelnen Einkommensquellen in den jeweiligen Ländern variiert. Allgemein gesehen variiert der Prozentsatz der Jugendlichen, die ihre reguläre Arbeit als wichtigste Einkommensquelle nennen, offensichtlich je nach Arbeitslosenra-

Tabelle 4: Wirtschaftliche Situation; Einkommensquellen (Indikator E1)

	A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	NL	P	S	UK
Reguläre Arbeit	45,5	33,0	51,2	64,9	35,9	40,6	40,1	24,6	26,1	36,9	37,3	33,8	47,1	29,5	56,8
Gelegenheitsarb.	8,2	9,1	15,8	3,6	10,9	5,3	14,6	19,5	15,5	12,1	23,2	22,8	5,1	18,6	6,2
Ausb.-Zuschüsse/Studienbeihilfen	13,6	2,4	5,8	28,2	1,5	0,1	5,4	25,4	1,3	4,7	4,7	24,7	1,7	10,4	2,8
Arbeitslosen-, Wohlfahrts-Unterstützung	4,7	10,3	7,8	8,5	2,1	1,7	5,6	15,1	0,1	13,1	1,4	5,7	1,3	11,7	18,3
Eltern/Familie	41,0	48,0	37,7	18,7	62,4	50,9	47,8	40,6	67,6	38,0	58,0	32,6	50,7	34,2	17,3

Quelle: Eurobarometer 47.2, 1997; Eurobarometer 34.2 (item Q 56)

ten und Zahl der nicht beschäftigten Jugendlichen. Daher weisen Italien, Spanien, Belgien, Finnland und Schweden den niedrigsten Anteil von jungen Menschen auf, deren Einkommen aus einer regulären Arbeit entstammt. Noch deutlicher wird dies, wenn man das Einkommen aus Gelegenheitsarbeiten hinzufügt. In diesem Fall gesellen sich auch Griechenland und Portugal zur Gruppe der Länder, die – allerdings aus sehr unterschiedlichen Gründen – den geringsten Anteil von Jugendlichen aufweisen, die ihr Einkommen durch Arbeit beziehen. Großbritannien ist hingegen das Land mit dem größten Anteil von Jugendlichen, die ihr Einkommen aus eigener Arbeit erzielen. Wie zu erwarten war, sind einerseits die skandinavischen Länder diejenigen, die den größten Anteil an Jugendlichen aufweisen, die ihr Einkommen aus Zuwendungen des Staates beziehen, und andererseits die Mittelmeerländer diejenigen, in denen junge Menschen am wenigsten von Staats wegen und am meisten von ihren Familien finanziell unterstützt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Das Einkommen der jungen Menschen in Europa wird a) in den nordeuropäischen Ländern sehr stark vom Staat gestützt, basiert b) im Vereinigten Königreich vor allem auf dem Arbeitsmarkt, ist c) in den Mittelmeerländern den Herkunftsfamilien überlassen und basiert d) in den meisten mitteleuropäischen Ländern teils auf dem Arbeitsmarkt, teils auf Zuwendungen von Seiten der Familien.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, daß Jugendliche in Italien, Spanien und Griechenland am ehesten Gefahr laufen, unter die Armutsgrenze zu fallen, wenn man diese mit 40% des durchschnittlichen Einkommens festlegt. Das hängt damit zusammen, das die Herkunftsfamilie eine wirtschaftlich schwächere Institution ist als der Staat oder der Markt. In anderen Worten: Wenn junge Italiener, Spanier, Griechen und Portugiesen keine Unterstützung von ihren Familien erhalten, oder wenn sich die Herkunftsfamilien selbst in einer wirtschaftlich schwachen Lage befinden, können sich die Jugendlichen nicht auf den Arbeitsmarkt oder den Staat verlassen, um ihren Lebensstandard zu verbessern oder nicht unter die Armutsgrenze zu fallen.

Steigende Arbeitslosenzahlen, Kürzungen bei den staatlichen Zuwendungen und eine relative Verringerung des Arbeitseinkommens erklären teilweise, warum in den meisten EU-Ländern – und insbesondere in den Mittelmeerländern – die Zahl derjenigen, die bis zum Ende ihres zwanzigsten Lebensjahres noch bei ihrer Herkunftsfamilie leben, gestiegen ist.

Tabelle 5: Prozentsatz der bei den Eltern lebenden 20- bis 24jährigen (Indikator G10)

A	B	D	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	NL	P	UK
65	68	55	89	72	52	29	87	64	69	47	82	47

Quelle: European Commission: Youth in the European Union, 1997; Sekundärquelle: H. Hackauf/ W. Winzen 1999

Es überrascht auch nicht, daß die Länder mit dem höchsten Prozentsatz von Jugendlichen, die finanzielle Zuwendungen von der Herkunftsfamilie erhalten, auch den höchsten Prozentsatz von jungen Männern und Frauen aufweisen, die im Alter von 20 bis 24 Jahren noch bei den Eltern leben.³ Finnland, Großbritannien, die Niederlande, Frankreich und Deutschland haben dagegen den niedrigsten Prozentsatz von Jugendlichen, die im Alter von 20 bis 24 Jahren noch bei den Eltern leben. Doch sind es unterschiedliche Gründe, die zu dieser Situation geführt haben: In nordeuropäischen Ländern können die jungen Leute dank der staatlichen Zuwendungen allein leben, im Vereinigten Königreich wegen der Effizienz des Arbeitsmarktes; und in einigen mitteleuropäischen Ländern ist es eine wirkungsvolle Kombination von Arbeitsmarkt und Zuwendungen von seiten des Staates, die das frühe Alleinleben ermöglicht (siehe Tabelle 4). Diese Faktoren erklären aber noch nicht die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verweildauer in der Herkunftsfamilie, die für junge Männer länger ist als für junge Frauen.

³ In den Mittelmeerländern stellt noch immer die Standardkernfamilie eine zentrale und stabile soziale Institution dar. Das kommt zum Teil vom Fortbestehen traditioneller kultureller Muster, die den Ablauf des Alltags und die Beziehungen zwischen Mann und Frau, Eltern und Kindern betreffen. Aber vor allem stellt es das Resultat eingeschränkter Strukturen dar. Wie schon in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt, müssen sich junge Männer und Frauen in den Mittelmeerländern zur Sicherung des wirtschaftlichen Überlebens meistens, manchmal ausschließlich, auf die Eltern stützen. Man muß aber auch in Betracht ziehen, daß die Familien im Mittelmeerraum relativ viel erlauben: Junge Männer und Frauen, die bei ihren Eltern leben, genießen eine große Freiheit im Alltagsleben (Cavalli and Galland 1995). Dennoch verlängert dieses Zusammenleben mit den Eltern, wie schon betont wurde, die Übergangsphase zum Erwachsenenalter bei den Jugendlichen im Mittelmeerraum.

5. Soziale und politische Partizipation

In allen westeuropäischen Ländern wird auf die Bedeutung der lokalen, regionalen und nationalen Jugendvereinigungen als Hauptquelle der sozialen und politischen Partizipation und Einflußnahme der Jugendlichen hingewiesen. Jugendvereinigungen – ob als private Dachorganisationen von Jugendorganisationen oder Jugendvereinen (Jugendringe) oder staatliche Jugendräte („Youth Councils“), die öffentliche Jugendeinrichtungen und staatliche Behörden umfassen – sind die normalen Kanäle der Kooperation und des Informationsaustausches zwischen Politikern, Behörden und Jugendlichen. Doch das herkömmliche Partizipationsmodell zeigt mehrfach seine Grenzen.

Tabelle 6: Prozentsatz der 15- bis 24jährigen, die Mitglieder einer Vereinigung sind (Indikatoren J1a, J2a, J4a, J5a)

	A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	NL	P	S	UK
beliebige															
Vereine	60	47	58	77	38	36	49	67	54	61	66	77	40	82	50
Sportvereine	27	24	36	44	12	15	28	27	23	44	40	50	21	51	28
Pfarrvereine, religiöse Vereine	12	2	7	5	6	2	3	12	18	7	6	18	8	13	7
Jugendvereine	9	13	6	18	8	3	7	11	7	12	26	8	5	9	8

Quelle: Eurobarometer 34.2 (item Q 12) und Eurobarometer 34.0 (item Q 11)

Auch aus den Ergebnissen der nationalen Berichte zur Lage der Jugend („Youth conditions“) und zur Jugendpolitik geht hervor, daß überall in Europa Jugendvereine, mit Ausnahme der Sportvereine, nur eine Minderheit der Jugendlichen anziehen bzw. vertreten. Darüber hinaus stellen die Jugendvereinigungen keinen sozial ausgeglichenen Ausschnitt der jugendlichen Bevölkerung dar. Weiter ist bei den Jugendlichen eine Tendenz zur Veränderung der Motivation bezüglich einer Mitgliedschaft oder aktiven Teilnahme an Organisationen festzustellen: Statt Mitglieder zu sein, werden Jugendliche immer mehr zu Benützern oder „Konsumenten“ der Organisationen. Schließlich wird beobachtet, daß die Personen, die Jugendliche in den Jugendvereinigungen und in den Jugendräten vertreten, nicht notwendigerweise selbst jung sein müssen und ihre Kenntnisse der Interessen der jungen Mitglieder recht gering sein können (s. IARD, 2001, vol. 1, S. 61/62, 91).

Es gibt nur wenig Information über die traditionelle politische Partizipation Jugendlicher – als Parteimitglieder, als Wähler bei Lokal-, Regional-, National- und Europaparlamentswahlen, als Kandidaten für politische Parteien, als Mitglieder staatsvertretender Körperschaften: des Parlaments, der regionalen oder lokalen Ratsversammlungen. Daten aus einigen empirischen Untersuchungen und andere Informationen aus ausgewählten Ländern legen den Gedanken nahe, daß es unter den jungen Leuten – vor allem, wenn sie zum er-

sten Mal ihre Stimme abgeben können – mehr Nichtwähler gibt als unter den Älteren, und daß die jungen Erwachsenen als Mitglieder von Nationalparlamenten oder lokal gewählten Körperschaften unverhältnismäßig schlecht vertreten sind. Vergleichbare Zahlen zeigen, daß die Mitgliedschaft in politischen Vereinigungen oder in Gewerkschaften nur einen kleinen Teil der Jugendlichen interessiert, wobei die skandinavischen Länder eine bemerkenswerte Ausnahme darstellen. Sogar „Diskussionen mit Freunden über politische Belange“ werden nur von einem kleinen Teil der Jugendlichen regelmäßig geführt. Ein weiterer bedeutender Indikator der politischen Partizipation ist die Selbstpositionierung auf einer 10-Punkte-links-rechts-Skala. In vielen Ländern – besonders in den Mittelmeerländern, aber auch in Österreich und Luxemburg – gibt mehr als ein Viertel der 15- bis 24jährigen an, sich nicht einordnen zu können oder verweigert die Antwort.

Tabelle 7: Prozentsatz der 15- bis 24jährigen, die nicht wissen, wie sie sich auf der politischen Links-rechts-Skala einordnen sollen (oder es nicht angeben wollen) (Indikator J7)

A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	N	NL	P	S	UK
35	19	19	12	26	26	20	17	32	28	35	20	14	30	9	17

Quelle: Eurobarometer 43.0 und 43.1 (item D1) und Eurobarometer 44.1 (item D1) und Eurobarometer 44.0 (item D1)

Diese unterschiedlichen Standards der politischen Partizipation und die zugrundeliegenden Muster spiegeln sich im unterschiedlichen Vertrauen der Jugendlichen in die politischen Institutionen wider. Das Vertrauen in nationale politische Institutionen ist in den Mittelmeerländern – Spanien, Italien und Portugal – relativ niedrig (30–35%), aber auch in anderen Ländern wie Finnland und Großbritannien. Das Nationalparlament genießt im europäischen Vergleich unter den Jugendlichen das höchste Vertrauen in verschiedenen mitteleuropäischen und einigen skandinavischen Ländern. Dennoch ist auch dort das Nationalparlament bei weitem nicht die für die Jugendlichen vertrauenswürdigste nationale Einrichtung.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Begrenztheit der sozialen und politischen Partizipation Jugendlicher – bezogen auf Wahlen, Parteimitgliedschaft, Mitgliedschaft bei Jugendvereinen und -organisationen und Vertretungen in beschlußfassenden Körperschaften – nach den Erkenntnissen des Europäischen Jugendberichts in den meisten westeuropäischen Ländern als eines der Hauptjugendprobleme angesehen wird. Das sinkende politische Engagement und die sinkende gesellschaftliche Teilnahme der Jugendlichen werden als Herausforderung für die Zukunft der repräsentativen Demokratie angesehen.

Laut der eingeholten Expertenberichte zum Themenbereich „Jugendpolitik“ wurde besonders in den nord- und zentraleuropäischen Ländern – aber auch in Belgien, Frankreich, Deutschland und Österreich – eine Reihe von Initiati-

Tabelle 8: Der Prozentsatz der 18- bis 24jährigen, die einen hohen Vertrauensgrad in das Parlament ihres Landes bekunden und das Verhältnis (r) zwischen der Zahl der Jugendlichen, die in ausgewählte Institutionen Vertrauen haben, und der Zahl der Jugendlichen, die ihr Vertrauen in das Nationalparlament bekunden: Wenn das Verhältnis > 1 ist, wird den entsprechenden Institutionen mehr Vertrauen geschenkt als dem Parlament (in den Daten für Großbritannien ist Nordirland nicht einbegriffen; Indikatoren I)

	A	B	D	D	DK	E	F	FIN	I	IRL	N	NL	P	S	UK
			(W)	(O)											
Nationales															
Parlament (%)	36	40	42	33	42	32	51	32	33	37	56	58	33	44	34
Justizsystem (r)	1,7	1,2	1,4	1,4	1,9	1,3	1,2	2,4	1,0	1,3	1,3	1,3	1,1	1,4	1,5
Polizei (r)	1,6	1,2	1,4	1,2	2,1	1,5	1,2	2,2	1,9	2,0	1,6	1,4	1,2	1,7	2,3
Kirchen (r)	1,0	0,9	0,5	0,9	0,7	0,9	0,6	0,8	1,7	1,5	0,6	0,4	1,5	0,7	0,9
Presse (r)	0,5	1,0	0,8	0,7	0,6	1,6	0,7	1,6	1,3	0,8	0,9	0,7	1,1	0,8	0,3
Unternehm. (r)	0,9	1,3	0,7	1,3	0,9	1,4	1,4	1,6	1,8	1,5	1,1	1,0	1,4	1,3	1,4
EU (r)		1,8	1,2	1,8	1,1	1,7	1,5	2,0	2,4	2,0	0,7	1,1	1,9	1,5	1,5

Quelle: World Value Surveys 1995; 1998

ven ergriffen, um dieser Tendenz entgegenzuwirken. In Ländern wie Schweden, Dänemark, Finnland, Norwegen, Luxemburg und dem Vereinigten Königreich wurde die politische Partizipation der Jugendlichen explizit zum jugendpolitischen Hauptthema erklärt, und dementsprechend wurden auf regionaler wie nationaler Ebene verschiedene Programme gestartet.

Außer in den Mittelmeerländern hat die problematische Entwicklung im Bereich der sozialen und politischen Partizipation Jugendlicher zur Einführung neuer Formen der Partizipation geführt; nicht als Alternativen zum Modell der Jugendvereine, Jugendverbände und Jugendringe, sondern als experimentelle Ergänzung. So wird z. B. mit innovativen Modellen – wie Jugendparlamenten, Workshops und Ausschüssen, Informationen über Jugendliche von Jugendlichen, Kampagnen etc. – experimentiert. Länder wie Island, Dänemark, Irland, Liechtenstein und Schottland haben nationale Jugendparlamente eingerichtet, während es in Deutschland, Österreich, Dänemark, Finnland und Schweden lokale Jugendstadtversammlungen oder regionale Jugendparlamente gibt. In einigen Ländern – z. B. Dänemark, Irland, Schweden, zum Teil auch in einigen deutschen Städten – werden diese Jugendparlamente von den Jugendlichen gewählt, in einigen Fällen – z. B. Dänemark, Schweden, Finnland – haben sie eine beschränkte Entscheidungsbefugnis und ein eigenes Budget erhalten. In Luxemburg, Liechtenstein und den Niederlanden hat die Suche nach alternativen Formen der Kooperation zwischen Jugendlichen und Behörden zu ad hoc einberufenen kooperativen Körperschaften oder Workshops geführt, in denen die Jugendlichen oder die Vertreter von Jugendvereinen sich mit Verwaltungsbeamten oder Politikern zu einem Gedankenaustausch über die Jugendpolitik treffen.

Norwegen und Österreich haben nationale Jugendberatungsstellen geschaffen; Deutschland, Finnland, Norwegen und Österreich haben begonnen, statistisches Datenmaterial und qualitative Datensammlungen über die Jugend zu benutzen, um der Jugend indirekt Gehör zu verschaffen.

Gegenüber dieser Entwicklung zeichnet sich jedoch deutlich ab, daß diejenigen südeuropäischen Länder, bei denen die Teilnahme an Freiwilligenorganisationen und Vereinen gering ist, auch die Länder sind, in denen es, wenn überhaupt, nur wenige Experimente mit alternativen Formen der Jugendpartizipation gibt. Offensichtlich soll in diesen Ländern zunächst die Mitgliederzahl von Organisationen erhöht werden, um die traditionell repräsentativen Jugendorganisationen und -vereine zu stärken und schließlich die Kooperation zwischen den Behörden und dem Tertiären Sektor zu konsolidieren.

6. Die europäische Dimension

Empirische Daten aus der europäisch-vergleichenden und der nationalen Jugendforschung zeigen, daß Jugendliche immer noch im Kontext ihrer Lebenswelten verwurzelt sind und ihre Zukunft zwar als von der Europäischen Union beeinflusst, aber nicht von ihr abhängig sehen. Ein Großteil der jungen Leute bleibt weiterhin an den lokalen Kontext gebunden, an die nationalen Perspektiven, Bräuche und Lebensstile. Was die *subjektiv empfundene Bedeutung der Europäischen Union für Jugendliche* betrifft, gibt es große geographische und von der Ausbildung beeinflusste Unterschiede: kritisch bis

Tabelle 9: Die Jugendlichen und die „Europäische Dimension“ (Indikatoren N1, N4, N5a)

	A	B	D	DK	E	EL	F	FIN	I	IRL	L	NL	P	S	UK
% Beherrschung nur der Muttersprache	24	21	26	4	43	29	27	6	31	30	1	4	33	3	55
% Auslandsbes. in den letzten zwei Jahren	71	78	76	91	30	17	63	80	46	57	97	90	49	84	51
% meinen, daß die EU „ein Weg zu einer besseren Zukunft ist“	40	26	34	26	26	40	32	35	51	49	34	23	40	30	27

Quelle: Eurobarometer 47.2, 1997

skeptisch in Skandinavien wie auch in Deutschland und Österreich, positiv bis optimistisch im Süden und in Irland. Diese Unterschiede in der subjektiven Bedeutungszumessung der EU für die eigenen Belange spiegelt sich auch darin wider, daß junge Skandinavier und junge Deutsche der EU und den europäischen Institutionen am skeptischsten gegenüberstehen, während es in den südeuropäischen Ländern eine positivere Haltung gegenüber der EU und einer Unionsbürgerschaft gibt.

Die *Bereitschaft der Jugend zur geographischen Mobilität* wird durch Indikatoren wie Fremdsprachenkenntnisse und Interesse an Reisen und an Auslandsaufenthalten (Studium oder Arbeit) angezeigt. In Luxemburg, den skandinavischen Ländern und in den Niederlanden sprechen die jungen Leute zu meist eine oder zwei Fremdsprachen. Auch die jungen Belgier und die jungen Deutschen sprechen neben ihrer Muttersprache noch eine weitere Fremdsprache.

Skepsis gegenüber der EU und ihren Institutionen (nicht gegenüber den direkten Kontakten mit anderen jungen Europäern) und die Wahrnehmung, daß Sprachenkenntnis eine zentrale Voraussetzung grenzüberschreitender Mobilität ist, gehen hier eine harmonische Verbindung ein. Trotz dieser Wahrnehmung gibt es aber noch viele junge EU-Bürger, die keine andere Sprache beherrschen als ihre Muttersprache, vor allem in den südeuropäischen EU-Staaten und in den englischsprachigen Ländern. In Großbritannien wird von den Jugendlichen keine Notwendigkeit gesehen, über die eigene „Weltsprache“ Englisch hinaus eine andere Sprache zu lernen. Die Erleichterung von Reisemöglichkeiten in ganz Europa wird, außer von jungen Briten, Spaniern und Griechen, als wichtige Aufgabe der EU angesehen (s. European Commission (ed.) 1997).

Die meisten Jugendlichen beziehen ihre *Informationen* über die Europäische Union hauptsächlich aus dem Fernsehen, an zweiter Stelle kommen die Schule und die Universitäten. Eine stärkere Kombination zwischen den verschiedenen Informationsquellen findet man in den nordeuropäischen Ländern, besonders in Schweden. Interessanterweise zeigen Umfragen (unter den Jugendlichen, aber auch unter der Bevölkerung allgemein) eine große Diskrepanz einerseits zwischen der geringen Kenntnis über die Europäische Union und der geringen Akzeptanz ihrer Einrichtungen und andererseits der wachsenden Bedeutung, die die Befragten eben diesen Institutionen für das Alltagsleben der Bürger der Union beimessen (European Commission (ed.) 1997).

7. Modelle der Jugendpolitik in Europa

Ausgehend von den 18 vorgelegten nationalen Berichten zu Zielsetzungen, Organisationsmerkmalen, Themenschwerpunkten, Vorgehensweisen und Schwächen der Jugendpolitik in den untersuchten Ländern sowie unter Nutzung bestimmter Klassifikationskriterien⁴ wurde der Versuch unternommen, eine Klassifizierung der Jugendpolitiken in den verschiedenen Regionen Europas vorzunehmen. Eine solche Typologie kann beim derzeitigen Stand der Forschung nur versuchsweise und rein hypothetisch ausdifferenziert werden. Ein derartiger Versuch erfordert einige Abstraktionen, in denen die Unterschiede zwischen den Ländern sowie Abweichungen innerhalb eines Landes als allgemeingültige Tendenzen behandelt werden. Daraus ergibt sich eine Reihe von „idealtypischen“ Modellen, die einige der wichtigsten jugendpolitischen Aspekte innerhalb einer Gruppe von Ländern in einer abstrahierten und vereinfachten Form zusammenfassen (vgl. Abbildung 1):

1. Das in den *skandinavischen Ländern* dominierende „*universalistische*“ Jugendpolitikmodell: Es ist verhältnismäßig neu und geht auf eine jugendpolitische Neustrukturierung in den letzten 10 bis 15 Jahren zurück. In diesem Zeitraum wurde die Jugendpolitik in Schweden, Norwegen und Finnland, die bis dahin auf verschiedene Ressorts verteilt war, in jeweils einem Ministerium zusammengefaßt, das für die landesweite Koordinierung jugendpolitischer Angelegenheiten zuständig ist. Dennoch ist in diesem Modell kein eigenes Jugendministerium vorgesehen, und Jugendressorts sind entweder von zweitrangiger Bedeutung oder inexistent. Trotz des gut ausgebauten Fürsorgesystems spielt die Zivilgesellschaft in der Jugendpolitik die wichtigste Rolle. Zielgruppe des skandinavischen Jugendpolitikmodells sind alle juvenilen Altersgruppen, zu denen Jugendliche und junge Erwachsene von 15 bis 25 Jahren gehören (deswegen auch „*universalistisch*“ genannt).
2. Das in *Mitteleuropa* (Deutschland, den Niederlanden, Luxemburg, Liechtenstein, Österreich), aber auch in Belgien und Frankreich vorherrschende „*schützende*“ Politikmodell, das auf eine langwährende Tradition zurückblicken kann: In diesem jugendpolitischen Kontext wird „Jugend“ mit „jungen Menschen“ gleichgesetzt, wozu Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 0 bis – je nach Land unterschiedlich – 21, 25 oder 27 Jahren gehören. In diesem Modell gilt „Jugend“ als verletzlich und als eine Gruppe innerhalb der Gesellschaft, die *beschützt*, gefördert und unterstützt werden muß. Das starke jugendpolitische Engagement äußert sich in

⁴ Definition des „Jugend“-Begriffs: „Jugend als Ressource“ vs. „Jugend als Problem“; Hauptziele und Zielgruppen der Jugendpolitik in den jeweiligen Ländern; Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein eines Jugendministeriums bzw. einer Direktion; Relevanz existierender Jugendressorts; Hauptprobleme und Themen der Jugendpolitik; Hauptadressaten und Zielgruppen der Jugendpolitik etc.

Abbildung 1: Typology of Youth Policies

Model of Youth Policy	Country	Youth Ministry/ Directorate ²	Youth Sector	Dominant Image of Youth	Major Aims	Major problems	Target groups	Major age groups
Universalistic Model	Denmark	-/-	Minor or no youth sector	Youth as a resource	Autonomy Independence Development Political participation	Participation of youth	Whole generation of youth	13/15 – 25 years
	Finland	+/+						
	(Iceland)	-/-						
	Norway	+/+						
	Sweden	+/+						
Community-based Model	Ireland	+/+	Minor or no youth sector	Youth as a problem	Prevention of social problems Political participation	Prolonging of youth Social exclusion Participation of youth	Disadvantaged youth	Primary school – 25 years
	United Kingdom	-/-						
Protective Model	Austria	+++	Major youth sector	Vulnerable youth Youth as a resource Youth as a problem	Integration Prevention of social problems Political participation	Participation of youth Social exclusion	Whole generation of youth Disadvantaged youth	0 – 25/30 years
	Belgium	+/+						
	(France)	+++						
	Germany	+++						
	Liechtenstein	+++						
	Luxembourg	+++						
	Netherlands	+/+						
Centralized Model	Greece	+/+	Major youth sector	Youth as a problem Youth as a resource	Autonomy Independence Integration Political participation	Prolonging of youth Social exclusion	Specialized groups of youth	15–25/30 years
	(Italy)	-/-						
	Portugal	+/+						
	Spain	+/+						

¹ Youth policies of Iceland, France and Italy are hybrids that cannot easily be classified within one of the four models of youth policies.

² +/- indicates that youth policy is allocated to one ministry; +++ indicates a specialized and dedicated youth ministry; -/- indicates that there is not a youth oriented ministry.

- diesem Modell auch darin, daß es spezifische Jugendministerien, einflußreiche Jugenddirektionen und starke bzw. eigenständige kommunale Jugendressorts gibt.
3. Das *gemeinschaftsorientierte* jugendpolitische Modell *Großbritanniens*, das auf einer langen Tradition der gemeinschaftsorientierten Jugendarbeit und einer sehr beschränkten staatlichen Beteiligung an der Planung und Umsetzung von Jugendpolitik basiert.
 4. Das *zentralistische* jugendpolitische Modell der *Mittelmeerländer*: Es ist verhältnismäßig neu; bis vor ungefähr 20 Jahren waren – mit Ausnahme Spaniens – hauptsächlich die Familie und die Kirche für die Jugendarbeit sowie die Unterstützung von Jugendlichen verantwortlich. Das Modell basiert zwar auf einer gewissen Regionalisierung der Jugendpolitik; der Staat spielt aber auf seinen verschiedenen Ebenen – von den Kommunen, über die Regionen, bis zur Landesregierung – immer noch eine überragende Rolle gegenüber der Zivilgesellschaft. Deshalb wird dieses Modell als „zentralistisch“ charakterisiert. Die altersmäßig erst spät einsetzende, aber auch spät endende jugendpolitische Zielgruppe von 15 bis 30 Jahren ist sicherlich auch auf diese noch nicht lange zurückliegende Einführung nationaler Jugendpolitik zurückzuführen. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die daraus folgende verlängerte Jugendzeit sind einige der besorgniserregenden Probleme, denen durch die Förderung von Autonomie und Unabhängigkeit sowie der sozialen Integration von Jugendlichen entgegenge-wirkt werden soll.

8. Empfehlungen für eine europäische Jugendpolitik

Jugendpolitik ist vorwiegend eine Sache der jeweiligen Mitgliedstaaten bzw. der Regionen und Kommunen. Im Laufe der Jahre ist mit der zunehmenden Europäisierung jedoch eine Reihe von Kompetenzen der EU übertragen worden (s. Stellungnahme der Bundesregierung zum EU-Weißbuch 2001). Deswegen beruhen Konzipierung und Umsetzung einer europäischen Jugendpolitik inzwischen auf vier Entscheidungs- und Durchführungsebenen:

- den Kommunen,
- den Regionen (in Deutschland Bundesländer und Bezirke),
- den EU-Mitgliedstaaten,
- der EU-Kommission.

Die folgenden Empfehlungen des „Europäischen Jugendberichts“ sind deshalb in einem ersten Teil an die Regierungen der Mitgliedstaaten gerichtet und in einem zweiten Teil an die EU-Kommission, wobei Überschneidungen in den Fällen nicht zu vermeiden sind, für die beide Institutionen zuständig sind.

8.1 Empfehlungen an die EU-Mitgliedstaaten

8.1.1 Bildung und Ausbildung

Eine Reihe von Faktoren und Akteuren – wie Wirtschaftsstruktur, Arbeitsmarktgesetze, Lohn- und Gehaltsschemata, Wohnungsmarkt, Familienstrukturen, Arbeitgeber, Berufsverbände, Gewerkschaften – beeinflussen Ausbildung und Berufseinstieg, die Verbleibdauer junger Menschen in der Herkunftsfamilie und den Übergang in das Erwachsenenalter. Hinzu kommen aus der sozialen Herkunft resultierende Ungleichheiten. Für eine wirkungsvolle Bildungspolitik, die die Auswirkungen solcher Ungleichheiten reduzieren möchte, spricht der Europäische Jugendbericht folgende Empfehlungen aus:

- Verhinderung des frühzeitigen Schulabbruchs und frühzeitige Maßnahmen gegen Einstellungen mancher Jugendlicher, die dem Erwerb einer Mindestqualifikation im Wege stehen,
- Ermutigung aller Jugendlichen zum Erwerb besserer Fähigkeiten und höherer Qualifikationen,
- Bemühungen um eine sicherere Verbindung zwischen Ausbildungsergebnissen und Arbeitsmarktmöglichkeiten.

Obwohl Bildungspolitik immer eine implizite Komponente der Jugendpolitik ist, ist sie es doch weniger deutlich als andere Politik-Bereiche (z. B. Wohnungs- und Familienpolitik, Arbeitsmarkt- und andere, nicht jugendspezifische Fragen), da Bildung sich meistens exklusiv an die Jugend wendet. In diesem Sinne kann man die „*Problem-*“ versus „*Ressourcenorientierung*“ der Jugendpolitik, wie sie in den nationalen Berichten zur Jugendpolitik in den EU-Mitgliedstaaten identifiziert werden konnte (s. Studie zur Lage der Jugend und zur Jugendpolitik in Europa. Schlußberichte. Bd. 1, S. 78–83), auch auf die Bildungspolitik anwenden. Wenn Jugendliche ihren Ausbildungsweg unter- oder abbrechen und potentiell eine Last für die Gemeinschaft werden, dann ist der politische Zugang oft der, daß „Jugend“ als *Problem* dargestellt wird; wenn hingegen alle Ausbildungsebenen verbessert werden, stellen die Jugendlichen eine *Ressource* dar, die zum Wohle der Gemeinschaft entwickelt werden muß. Beide Zugänge können zu unterschiedlich hohen Ausgaben führen, wie man in den verschiedenen Ländern an den Bildungsausgaben pro Schüler bzw. Student oder am Verhältnis Bildungsausgaben/Bruttoinlandsprodukt bemerken kann.

Die Verhinderung eines frühzeitigen Schulabbruchs gehört zu den wichtigsten politischen Zielen, da diejenigen Jugendlichen, die ohne Bildungsabschlüsse oder mit nur sehr niedrigen Bildungszertifikaten die Schule verlassen, heute mehr denn je von Arbeitslosigkeit und allgemeiner sozialer Ausgrenzung bedroht sind. In den meisten europäischen Ländern wird der Kampf gegen die hohen Quoten der Schulabbrecher im Bereich der Sekundarstufe I mit verschiedenen Strategien geführt:

- mit Angeboten für den zweiten Bildungsweg,
- mit besserer Studienberatung,
- mit der Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu machen,
- mit Programmen für lebenslanges Lernen,
- mit finanzieller Unterstützung,
- mit dem Ausgleich von Bildungslücken,
- mit der Erleichterung der formellen Anerkennung informell erworbener Qualifikationen (z. B. von praktischen Erfahrungen, aber auch von Fremdsprachen- oder Informatikkenntnissen),
- mit Lernprozessen gemeinsam mit Gleichaltrigen und durch Gleichaltrige,
- mit Projekten für die Erkennung spezifischer Risikogruppen (zumeist ethnischer, sozialer oder regionaler Gruppen).

Weiterhin fördern Differenzierung und „Flexibilisierung“ von existierenden Bildungseinrichtungen die Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten für den Erwerb von Fähigkeiten und formellen Bildungsabschlüssen – und daher auch die Wahrscheinlichkeit, daß potentielle Schulabbrecher zumindest eine Bildungs-/Ausbildungseinrichtung finden, die ihren Interessen und Wünschen entspricht. Schließlich muß das Stigma einer „nur“ berufsbildenden Ausbildung beseitigt werden, soweit diese in einigen Ländern als zweitrangig im Vergleich zur klassischen akademischen Bildung betrachtet wird.

Eine weitere Strategie, die von allen europäischen Ländern verfolgt wird, wenn auch mit unterschiedlichen Mitteln, ist eine umfassende Verbesserung der Ausbildungsqualität durch

- die Neuformulierung von Lehrplänen,
- Rekrutierung und Training der Ausbilder,
- Modernisierung der Lehrtechniken,
- Einführung neuer Informationstechnologien,
- allgemeine „Erneuerung“.

Schulsysteme mit einer Struktur, die lokale Entscheidungsprozesse privilegieren (und daher auf einem Zusammenspiel von Arbeitgebern, politischen Behörden und Schulbehörden gründen), und mit einem weniger hierarchischen Aufbau sind effizienter und egalitärer als solche, die von einer zentralen Stelle geleitet werden und in verschiedene Schultypen aufgesplittert sind. Daher sollte die Reform der zentralisierten Bildungssysteme in die Wege geleitet werden.

8.1.2 Ausbildung und Einstieg in den Arbeitsmarkt

Die Verbesserung der Bildungsqualität bedeutet notwendigerweise eine engere Verbindung zwischen Ausbildungseinrichtungen und Arbeitsmarkt. Bis zu einem gewissen Grad bedingt das eine Verwischung der Trennlinie zweier zuvor unterschiedlicher Lebensphasen – dem Vollzeit-„Studium“ und der

Vollzeit-„Beschäftigung“; mit anderen Worten: Der Übergang vom einen zum anderen wird erleichtert, wenn nicht sogar ganz aufgehoben. Heute ist die Zahl der Jugendlichen, die gleichzeitig in einem schulischen Ausbildungs- und in einem Arbeitsverhältnis stehen (spezifische Programme für Werkstudenten mit eingeschlossen) in einigen Ländern recht gering; in anderen Ländern mit traditioneller Lehrlingsausbildung, einem dualen Ausbildungssystem oder mit einem großen Angebot an Teilzeitarbeit (Dänemark, Deutschland, die Niederlande, Österreich und das Vereinigte Königreich) ist diese Zahl dagegen beachtlich (20–35% der älteren Teenager; in den erstgenannten Ländern sind es oft deutlich weniger als 10%). Eine Lehre und das duale System erhöhen die Vermittelbarkeit der jungen Arbeitssuchenden. Weitere Initiativen umfassen die Entwicklung von zweifachen Ausbildungswegen, die eine allgemeine Bildung mit technischer und beruflicher Fachausbildung verbinden, womit die Transparenz der verschiedenen Aus- und Übergänge von einem zum anderen Ausbildungsweg erleichtert wird: die Einführung des praxisbezogenen Lernens und der Teilzeitarbeit innerhalb der Allgemeinbildung, Lehrpläne mit integrierten Trainingsverträgen und so weiter.

Alle diese Strategien verlangen eine arbeitsmarktbezogene Berufsausbildung, was gewöhnlich bedeutet: Aufgaben an regionale und/oder sektorale Ebenen delegieren; direkte Einbeziehung der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und anderer diesbezüglicher Körperschaften; ständige Neu-Definierung und Aktualisierung der Anforderungen, um die Attraktivität der Ausbildungsprogramme und eine effektive Integration in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

8.1.3 Förderung von Migrantenkindern und -jugendlichen

Der Europäische Jugendbericht empfiehlt den Mitgliedstaaten, daß sich politisches Denken und spezifische Untersuchungen noch anderen Herausforderungen für die Chancengleichheit in der allgemeinen Bildung und in der Berufsausbildung zuwenden, die nicht spezifisch im Bereich der vorliegenden Studie lagen. Eine dieser Herausforderungen ist die Ausdehnung der Bildungsmöglichkeiten auf Kinder von Immigranten: Immer stärkere Zuwandererflüsse von außerhalb Europas haben zu immer größeren Zahlen von Immigranten der zweiten Generation geführt (und werden es weiterhin tun), und dies bedeutet, daß eine neue Risikogruppe Jugendlicher aufgetaucht ist, deren soziale Integration neue Probleme aufwirft.

8.1.4 Geschlechtsspezifische Förderung

Auch wenn Frauen/Mädchen in stärkerem Ausmaß in die Bildung eingebunden sind als junge Männer und damit ihre Arbeitsmarktchancen deutlich verbessert haben (wobei sich die Männer nach wie vor mehr an Erwerbsarbeit als an Haushalt und Familie orientieren), sind doch viele Lehrpläne eher auf

die typisch männlichen Arbeitsmarktwege ausgerichtet. Außerdem gibt es geschlechtsabhängige Unterschiede in der Wahl des Universitäts-/Hochschulstudiums; so wird die immer größere Bedeutung der Informatik und des computergestützten Lernens in der Zukunft höchstwahrscheinlich die Bildungschancen der Mädchen mindern, wenn es nicht gelingt, die vorhandenen, gesellschaftlich bedingten Geschlechtsunterschiede im Zugang zur Technologie auszugleichen.

8.1.5 Übergreifende Bildungsziele und europäische Austauschprogramme

Ein potentielles Risiko für die Grund- und Sekundarstufe besteht darin, ihr immer mehr extracurriculare Aufgaben zuzuteilen, die im üblichen Fächerkanon nicht berücksichtigt werden, d. h., daß der Status der Bildungseinrichtungen als Sozialisationsagent benutzt wird, um sie mit „Querschnittsthemen“ zu betrauen, die nicht direkt mit der fachspezifischen Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten verbunden sind: sexuelle Erziehung, Antirassismus-Kampagnen, Gesundheitsfragen etc. Wenn dies geschieht, ohne dafür ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, leidet entweder die Qualität des Unterrichts zu diesen Querschnittsaufgaben darunter oder die unterrichtliche Qualität der etablierten Fächer.

Auch bei der Überprüfung der Teilnahme an europäischen Austauschprogrammen sollten sich die europäischen Institutionen besonders sensibel verhalten und darauf hinwirken, daß diese Programme Jugendlichen jeder sozialen Herkunft oder, noch besser, den benachteiligten Jugendlichen dienen, und nicht vor allem von Jugendlichen aus privilegierten Schichten genutzt werden.

8.2 Empfehlungen an die EU-Kommission

Empfehlungen für eine europäische Jugendpolitik lassen sich nur im Rahmen der von den Mitgliedstaaten der EU übertragenen Kompetenzen formulieren. Dies ist auch der Grund dafür, daß viele der in den nationalen Berichten vorgebrachten Empfehlungen nicht aufgegriffen werden konnten. Die im „Europäischen Jugendbericht“ enthaltenen Empfehlungen (die hier nicht im Detail angesprochen werden können) beziehen sich u. a. auf folgende Bereiche:

- Förderung der Unionsbürgerschaft und einer positiven Haltung gegenüber der Europäischen Union bzw. Verstärkung eines europäischen Bewußtseins,
- europäische Antirassismus-Kampagnen und Aktionen gegen Fremdenfeindlichkeit,
- Verbesserung der Informationsarbeit über die EU und ihre Programme,

- Förderung der Mobilität junger Menschen in Europa in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Freizeit, Jugendarbeit, freiwilliges Engagement,
- Förderung der sozialen und politischen Partizipation auf europäischer Ebene (das Thema Partizipation muß als *Querschnittsaufgabe* definiert werden, wodurch die Interessen der Kinder und Jugendlichen zum Thema aller europäischen Generaldirektionen und Programme werden sollen),
- Intensivierung der Kooperation zwischen EU und Mitgliedstaaten im Bildungsbereich, insbesondere hinsichtlich bereits existierender gemeinsamer Zielsetzungen wie z. B.:
 1. alle Jugendlichen zum Erwerb besserer Fähigkeiten und höherer Qualifikationen zu ermutigen,
 2. eine bessere Verbindung zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktmöglichkeiten zu erreichen und
 3. Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten auf Kinder von Immigranten auszudehnen,
- Förderung der europäischen Jugendforschung und einer regelmäßigen Jugendberichterstattung,
- Intensivierung der Kooperation zwischen den Mitgliedstaaten und der EU im Bereich Ausbildung und Weiterbildung von Mitarbeitern der Jugendarbeit und Einführung eines europäischen Zertifikats zum Bereich „Europäische Jugendarbeit“.

Diese und andere Empfehlungen werden in den jeweiligen vergleichenden Teilberichten der Studie zur Lage der Jugend und der Jugendpolitik in Europa diskutiert. Im folgenden sollen nur einige wenige Bereiche angesprochen werden.

8.2.1 Die Förderung der Unionsbürgerschaft

In Anbetracht der in verschiedenen Untersuchungen festgestellten Tendenzen hinsichtlich der Bedeutung der EU für die Jugendlichen in Europa, insbesondere der skeptischen Haltung in den nordeuropäischen Ländern, sollte die Verstärkung eines *europäischen Bewußtseins und der Unionsbürgerschaft* eine Priorität der europäischen Jugendpolitik sein. Dies umfaßt eine Verbesserung der europäischen Maßnahmen in den folgenden Bereichen:

- Bessere Information für Jugendliche über europäische Themen und Politik wie auch über jugendrelevante Aktivitäten und Programme auf europäischer Ebene,
- Teilnahme der Jugendlichen an den politischen Prozessen,
- Zusammenarbeit zwischen europäischen Institutionen und den entsprechenden nationalen Einrichtungen.

8.2.1.1 Die Information Jugendlicher über europäische Themen

Junge Menschen in Europa erhalten Informationen über die Europäische Union hauptsächlich durch das Fernsehen, an zweiter Stelle stehen Schulen und Universitäten, dann Zeitungen und Zeitschriften und andere Informationsquellen. Jugendvereine und -organisationen spielen keinerlei Rolle als Informationsquelle zu Fragen über die EU. Da die Sekundarstufe europaweit einen großen Teil der jugendlichen Bevölkerung erreicht, wäre es wichtig, das Wissen der Sekundarstufen-Lehrer über europäische Themen und jugendrelevante europäische Programme zu verbessern. Dafür sollte die Europäische Kommission (gemeinsam mit anderen nationalen Ausbildungseinrichtungen und Jugendpolitikbehörden) spezifische Informations- und Qualifikationsprogramme entwickeln, damit die Lehrer als qualifizierte Vermittler für die von diesen Programmen angebotenen Aktivitäten und Möglichkeiten fungieren können. Etwas Ähnliches sollte für Jugendarbeiter und andere jugendbezogene Praktiker erdacht werden. In jedem Land sollten die „Nationalen Koordinierungsstellen“ und jugendrelevanten Organisationen attraktive und auf den letzten Stand gebrachte Informationspakete, Homepages und andere gedruckte und elektronische Informationsmittel erstellen und verteilen, um die Jugendlichen über europäische Themen und die Europäische Union zu informieren, über ihre Mitgliedstaaten wie auch über wichtige Ereignisse, Stipendienmöglichkeiten, Jugendaustauschprogramme (Europäischer Freiwilligendienst etc.) und andere für die Jugendlichen interessante Aktivitäten. Multi-Mediaprogramme für die nichtformelle Ausbildung junger Leute wie zum Beispiel Informationspakete über jugendrelevante Themen für Vermittler in der Jugendarbeit auf nationaler und internationaler Ebene, sollten ausgearbeitet und mit verschiedenen Gruppen getestet werden. Auch mit EU-Mitteln geförderte multilaterale Jugendinformationsprojekte (Pilotprojekte) sollten entwickelt und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst umgesetzt werden.

8.2.1.2 Zur Partizipation Jugendlicher

Eine wesentliche Bedingung für eine effektive Jugendpolitik ist die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in alle sie betreffenden Entscheidungen. Doch werden sie sich nicht einsetzen, wenn sie nicht überzeugt werden, daß ihre Mitarbeit sich auf ihre Zukunft auswirken wird, daß ihre heutigen Entscheidungen ihre grundlegenden Lebensumstände von morgen betreffen. So wachsen die Jugendlichen in die Demokratie hinein und lernen, ihre Meinung und ihre Bedürfnisse auszudrücken. Partizipation auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene gibt den jungen Leuten die Sicherheit, daß ihre Interessen wahrgenommen werden. Auf der europäischen Ebene kann es so indirekt zu einer besseren Akzeptanz der europäischen Institutionen von seiten der Jugendlichen kommen. Daher ist die Partizipation eines der Rech-

te, die von der Europäischen Union verstärkt werden sollten. Partizipation muß von der EU-Kommission als *sektorenübergreifende Aufgabe* definiert werden, wodurch die Interessen der Kinder und Jugendlichen zum Thema aller europäischen Generaldirektionen und Programme werden sollen. Für eine Umsetzung dieser Strategie müssen zwei Bedingungen – analog zu den Bedingungen für eine effiziente europäische Informationspolitik für Jugendliche – erfüllt werden:

- Erstens müssen sich alle Einrichtungen auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene öffnen und zugänglich werden für junge Leute: Partizipation ohne Partnerschaft und Dialog und ohne horizontalen Austausch und Transparenz, was Rechte und Pflichten betrifft wird, nicht funktionieren.
- Zweitens müssen die Jugendlichen dazu motiviert werden, ihre Chancen zu erkennen und zu ergreifen, indem sie aktiv an der Gestaltung der Politik teilnehmen.

Diese Auffassung von Partizipation sollte von der europäischen Jugendpolitik konkret, realistisch und effektiv unterstützt werden, damit die Heranwachsenden mehr Gelegenheiten erhalten, ihre Ansichten und Ideen in Planungsprozessen auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene einzubringen. Vor allem sollten die Heranwachsenden in die folgenden Formen der Partizipation einbezogen werden:

- Repräsentative Formen der Partizipation: Jugendgemeindeversammlungen, Kinder- und Jugendparlamente, Stärkung der Vertretung junger Menschen auf europäischer Ebene (z. B. im Europäischen Jugendforum),
- offene Formen der Partizipation: Kinder- und Jugendforen (die Jugendlichen sollten freien Zugang haben und spontan daran teilnehmen), z. B. „Runde Tische“, Konsultationen,
- projektorientierte Formen der Partizipation: kurzfristige, problembezogene Projekte,
- Präsenz Jugendlicher in Erwachsenenkomitees, Bürgerinitiativen etc.,
- direkte Teilnahme an Entscheidungsprozessen in Planungsgruppen Erwachsener, wie z. B. in Nachbarschaftsgruppen, Round-Table-Gesprächen und Bürgerinitiativen,
- Kontakte mit Lokalpolitikern,
- Beratungsstunden, Tag der offenen Tür von Verwaltungen und Parlamenten für Schulklassen, Ombudsmann,
- Gedankenaustausch mit Politikern, die sich den Kindern dazu zur Verfügung stellen,
- Mitwirkung an elektronischen Foren bzw. jugendpolitischen Netzwerken.

Neben der politischen Partizipation als zentraler Möglichkeit demokratischen Lernens und politischer Erziehung ist auch die soziale Partizipation im weitesten Sinne demokratisches Lernen. Beide Partizipationsformen vermitteln den Jugendlichen Erfahrung und Wissen und verstärken ihre Kompetenzen für ihre späteren Aktivitäten. Soziale und politische Partizipation ist ein

Wert, der dem großen Potential der Jugend entgegenkommt, ihren Wünschen und Hoffnungen, ihrer Neugierde und der Lust am Entdecken und Experimentieren, und wodurch jugendgeeignete Perspektiven entwickelt werden können. Eine Teilnahme sollte allen Jugendlichen offenstehen, auch denen, die keiner Organisation angehören. Daher sollte die Europäische Union Pilotprojekte und Programme finanzieren, unterstützen und evaluieren, in denen mit neuen Formen der Partizipation experimentiert werden kann. Eine weite Verbreitung der Ergebnisse sollte gefördert werden.

8.2.1.3 Die Kooperation zwischen der Europäischen Union und nationalen Institutionen und Organisationen

Wie schon aufgezeigt, ist eine enge Kooperation zwischen Einrichtungen der Europäischen Union und öffentlichen und privaten nationalen Einrichtungen notwendig, um das Image der Europäischen Union bei der Bevölkerung und vor allem bei den Jugendlichen zu verbessern. Solche Initiativen können umfassen

- die Vertiefung und Verbesserung der bereits existierenden Beratungsprozeduren und -strukturen zwischen dem Europaparlament, der Europäischen Kommission und den Verantwortlichen für Jugendpolitik auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene,
- eine experimentelle Einführung von neuen Strukturen für die Partizipation, ihre Umsetzung innerhalb der nationalen und europäischen Jugendpolitik,
- regelmäßige Berichte über die „Lage der Jugendlichen“ und die „Europäische Jugendpolitik“ (diese Berichte sollten von der EU-Kommission, dem Europaparlament und den Regierungen der Mitgliedstaaten vorgelegt und in allen Mitgliedstaaten verteilt werden),
- die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Berufsqualifikation der Jugendarbeiter und anderer auf dem Feld der Jugendarbeit tätigen Praktiker,
- die Anerkennung der Zertifikate der Jugendarbeiter und anderer beruflich im Bereich von Kinder- und Jugendpolitik bzw. Jugendhilfe Tätigen, um ihre europaweite Mobilität zu erleichtern.

Maßnahmen oder Initiativen dieser Art mit Auswirkungen auf europäischer Ebene sind schwierig vorzuschlagen, da Untersuchungen zur politischen Partizipation Jugendlicher zeigen, daß die politischen Interessen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen allgemein vom Prinzip der Nähe bestimmt werden: Die Lokal- bzw. Kommunalpolitik ruft mehr Diskussionen und Teilnahme hervor als die Nationalpolitik oder die europäische Politik. Daher sollten Initiativen zur Förderung der politischen Partizipation der Jugendlichen vornehmlich von den lokalen Interessen und lokalen Problemen der Jugend ausgehen. Die Europäische Union sollte daher sowohl bereits existie-

rende als auch zukünftige Experimente mit aktiver Partizipation der Jugendlichen im demokratischen Prozeß unterstützen. Das könnte mit einem Erfahrungsaustausch oder mit einem Ideenaustausch erreicht werden, mit der Förderung von Modellprogrammen, mit der Erstellung von Datensätzen über Programme und Informationen zur politischen Partizipation der Jugendlichen, mit vergleichenden Forschungsarbeiten zum politischen Verhalten der Jugendlichen, mit Netzwerken lokaler Experten, mit einer Forschung zur Frage „Was funktioniert bei der Förderung der Partizipation der Jugendlichen auf lokaler Ebene?“ etc.

8.2.2 Die Förderung der Mobilität Jugendlicher in Europa

Direkt erworbene praktische Kenntnisse von Europa, internationale Erfahrungen durch Auslandsreisen, ausländische Besucher im eigenen Land empfangen, andere Kulturen kennenlernen und so Vorurteile abschaffen, Bekanntschaften und Freundschaften mit Jugendlichen aus anderen Ländern schließen oder mit ihnen langfristig auf europäischer Ebene zusammenarbeiten – all dies sind biographische Schlüsselerlebnisse für junge Leute, die ihr Interesse und ihre Begeisterung für Europa wecken. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Ausweitung der Mobilität und der EU-Bürgerschaft ein wichtiger Aspekt und zweifellos eines der wichtigsten Elemente der europäischen Jugendpolitik. Die europäischen Institutionen bestätigen oft die Bedeutung dieses politischen Bereichs, dennoch müssen Jugendliche, die an Mobilitätsprogrammen teilnehmen, mit einer Reihe von Hindernissen kämpfen wie unzureichende Sprachkenntnisse, bürokratisch umständlich zu beantragende oder geringe Stipendien und andere Finanzierungsschwierigkeiten sowie sozialversicherungsrechtliche oder steuerrechtliche Probleme. Die europäische Jugendpolitik sollte dazu nach Meinung des Europäischen Jugendberichts beitragen, diese Hindernisse durch Schwerpunktsetzung in den folgenden drei Bereichen zu überwinden.

8.2.2.1 Fremdsprachenkenntnisse

Vor allem in Südeuropa und im Vereinigten Königreich sind Fremdsprachenkenntnisse auf einem höheren Niveau nicht besonders weit verbreitet. Dies zu verbessern gehört in die Verantwortung des nationalen Ausbildungssystems. Hier können europäische Bildungs- und Jugendpolitik mit den folgenden Initiativen zu verbesserten Fremdsprachenkenntnissen beitragen:

- Finanzielle Förderung der Entwicklung europäischer Rahmenbedingungen und Bewertungsstandards für den Fremdsprachenunterricht an der Schule,
- Finanzierung, Umsetzung und Verbreitung der Ergebnisse von Modellprojekten über innovativen Fremdsprachenunterricht für Kinder und Jugendliche,

- Finanzierung eines hochqualifizierten und anspruchsvollen Fremdsprachenunterrichts für Studenten, die eine Zeit im europäischen Ausland zu Studien- oder Praktikazwecken verbringen wollen,
- Organisation von „Begegnungswochen“ und anderen Aktivitäten mit europäischem Charakter, die Interesse für und Wissen über andere Kulturen anregen und mit der praktischen Ausübung der theoretisch erworbenen Fremdsprachenfähigkeiten verbunden sind,
- Förderung europäischer Sommerlager mit Fremdsprachenunterricht als zentralem Teil des Programms für Kinder und Heranwachsende und Förderung des informellen Lernens,
- Förderung verschiedener sportlicher, sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Veranstaltungen über ein mehrsprachiges Medienprogramm (Muttersprache und zwei Fremdsprachen) im Fernsehen, in der Presse und im Radio.

8.2.2.2 Auslandsbesuche und Austauschprogramme

Die Autorengruppe des Europäischen Jugendberichts empfiehlt, daß bereits existierende europäische Mobilitätsprogramme wie „Jugend“ (einschließlich des erfolgreichen Programms „Jugend für Europa“ – heute als „Programm Jugend“ bezeichnet – des Europäischen Freiwilligendienstes, Leonardo, Sokrates etc.) als Kernelemente der europäischen Jugendpolitik angesehen werden. Die in diesen Programmen vorgesehenen Aktivitäten sollten ergänzt werden durch andere, offene Formen der Mobilität wie

- Projekte des europäischen Jugendtourismus,
- bi-, tri-, multilaterale Sommerarbeitscamps,
- Jugendprojekte im Kontext der Städtepartnerschaften,
- europäische Festivals,
- kulturelle und sportliche Aktivitäten.

Die Mobilität der jungen Leute sollte auch durch Aktionsprogramme – wie die „nichtformelle europäische Jugendbildung“ – verbessert werden. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen verschiedener Länder sollten von der Europäischen Union innerhalb des Rahmens des Programms „Jugend“ und in Zusammenarbeit mit Jugend- oder Non-Profit-Organisationen z.B. folgende Aktivitäten entwickelt bzw. verbessert werden:

- Nationale und internationale Seminare und Workshops zu europäischen Themen,
- Ausbildungskurse zur EU-Bürgerschaft,
- Ausbildungskurse für „Multiplikatoren“ auf dem Feld der internationalen Jugendarbeit,
- themenbezogene Projekte junger Leute zu europäischen Fragen (z.B. Initiativen gegen Rassismus, Fremdenhaß und Intoleranz).

8.2.2.3 Auslandsstudien

Programme wie Erasmus und Leonardo haben schon ihre positiven Auswirkungen auf die Mobilität der Jugendlichen in Europa gezeigt. Die in diesen Programmen gewonnene Erfahrung sollte ausgeweitet werden, vor allem auf benachteiligte Jugendliche, die am wenigsten Gelegenheit haben, längere Zeit in anderen europäischen Ländern sich ausbilden zu lassen, zu studieren oder zu arbeiten. Intensive Sprachkurse, gekoppelt mit sechsmonatigen Studienaufenthalten in Schulen, Firmen oder anderen Einrichtungen könnten diese Jugendlichen dazu motivieren, ihre Fähigkeiten in anderen kulturellen und gesellschaftlichen Umfeldern zu testen.

Literatur

- Bernardi, F./Layte, R./Schizerotto, A./Jakobs, S. (2000): Who exits unemployment? A comparison of Britain and Italy. In: Gallie/Paugam (eds.): Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe. Oxford: Oxford University Press, pp. 218–242
- Cavalli, A./Galland, O. (eds.) (1995): L'allongement de la Jeunesse. Arles
- Couppié, Th./Mansuy, M. (2000): La Place des débutants sur les marchés du travail européens. Céreq Bref n° 164, May 2000. Marseilles: Céreq
- European Commission (ed.) (1997): The Young Europeans. Eurobarometer 47.2. Brüssel, S. 40–49 und 79–81
- IARD (ed.) (2001): Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe. Final Reports. Vol. 1: Executive Summary and Comparative Reports. Milano (s. auch: <http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/html>)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Weißbuch der Europäischen Kommission. Neuer Schwung für die Jugend Europas. Brüssel, 21.11. 2001 – COM (2001) 681 final (s. auch: <http://europa.eu.int/comm/education/youth/ywp/index.html>)
- Müller, W., et al. (eds.) (1999): A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe – based on the European Community Labour Force Survey. Report to the European Commission. Mannheim/ Maastricht/Marseille
- Pisatti, M. (Arbeitsmaterial 2001; im Erscheinen 2002): La transizione alla vita adulta. In: Schizerotto, A. (ed.): „Vite ineguali“
- Shavit, Y./Müller, W. (eds.) (1998): From School to Work. Oxford: Oxford University Press
- Schivardi, F. (1999): Rigidità nel mercato del lavoro, disoccupazione e crescita. In: Termini di discussione del Servizio Studi della Banca d'Italia, N° 364, pp. 1–33
- Walther, A./Stauber, B. (eds.) (erscheint Mai 2002): Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe and their Unintended Risks of Social Exclusion. Opladen: Leske + Budrich

Jürgen Barthelmes, Ekkehard Sander

Geborgenheit im Alltag – Geborgenheit in den Medien: Die Suche der Jugendlichen nach ihren Themen

Die Ereignisse des 11. September 2001 in New York und Washington haben das Thema Sicherheit und Geborgenheit wieder mehr ins Bewußtsein gerückt, und das Wort „Geborgenheit“ ist im öffentlichen Diskurs wieder geläufig geworden: Es ist auf Wahlplakaten zu finden, es ist verstärkt auf Elternabenden zu hören und es taucht häufig in den Ratgebersendungen des nachmittäglichen Fernsehens auf. Dieses Wort wird jedoch von Jugendlichen kaum ausdrücklich benannt, aber sie reden über dieses Gefühl und sie suchen in ihrem Alltag nach diesem Zustand.

Das Wort Geborgenheit und seine Bedeutung

Das Wort „Geborgenheit“ ist weder ein soziologischer noch ein psychologischer Begriff, sondern ein Wort der Alltagssprache. Es bezieht sich auf das Verb „bergen“ (mittelhochdeutsch; althochdeutsch „bergan“, russisch „beorgan“) und bedeutet „in Sicherheit bringen“, „hüten“, „bewahren“. Es läßt sich auch von dem Wort „Berg“ ableiten, und Geborgenheit bedeutete ursprünglich den Vorgang „jemanden auf den Berg bringen“, „jemand in einer Fluchtburg unterbringen“, d. h. „jemanden in Sicherheit bringen“.

Das Wort „Geborgenheit“ steht für eine Alltagserfahrung bzw. Alltagstheorie und drückt den Grad des allgemeinen Wohlbefindens aus. Die „Suche nach Geborgenheit“ ist ein handlungsleitendes Motiv und hat mit subjektiver Befindlichkeit zu tun.

Synonyme zur „Geborgenheit“ sind (laut Duden) „Sicherheit“, „Gesichertheit“, „Gesichertsein“, „Behütetheit“, „Behütetsein“.

„Sich-geborgen-fühlen“ heißt dann: sicher, geschützt, *behütet*, *beschirmt* (also immer etwas über dem Kopf), und das Gegenteil wäre ungeborgen, unsicher, ungeschützt, ein Zustand, der von niemandem angestrebt wird.

Geborgenheit und „schöne neue Arbeitswelt“

Wo aber finden Menschen Geborgenheit? In der Familie, unter Freunden, am Arbeitsplatz? Der neuen Arbeitswelt wird unterstellt, daß sie in zunehmendem Maße die Menschen zu fremdbestimmten Zielen und Zeiteinteilungen zwingen würde. Dadurch werde die „persönliche Erfahrung“ untergraben und entwertet, was sich nicht nur auf den Bereich der Arbeitswelt, sondern auch auf die Familie und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen insgesamt auswirkt, zumal es für Eltern immer schwieriger wird, tradierte und somit auch erprobte Erfahrungen und Wertvorstellungen an die nächste Generation weiterzugeben (Sennett 2000).

Das Motto der neuen Arbeitswelt heißt: „nichts Langfristiges“, „bleib in Bewegung“, „geh keine Bindungen ein“, „bring keine Opfer“. Verpflichtung, Verlässlichkeit, Loyalität und Zielstrebigkeit sind aber langfristige Tugenden und brauchen das Gefühl an Vertrauen und Geborgenheit. Kurzfristigkeit und erzwungene Flexibilität erzeugen jedoch eher Angst und Unsicherheit, und „nichts Langfristiges“ hat Folgen, denn es „desorientiert auf lange Sicht jedes Handeln, löst die Bindungen von Vertrauen und Verpflichtung und untergräbt die wichtigsten Elemente der Selbstachtung“ (Sennett 2000, 38).

Medienwelten – ein Hort der Geborgenheit?

Was aber trägt im Familienalltag zur Selbstachtung und zum Vertrauen bei? In erster Linie natürlich die Bereitschaft der Familienmitglieder, den anderen zuzuhören, auf die Wünsche der anderen einzugehen, die anderen zu achten. Die Bedeutung der Familie hat für Kinder und Jugendliche gleichermaßen gewonnen und verloren: Familie ist vor allem der Ort, der den Familienmitgliedern emotionalen Rückhalt gibt. Familie hat aber als Hort eines traditionellen Herkunftsmilieus sowie als Ort der Weiterbildung an Bedeutung verloren.

Die Medienwelten traten in die Familiensphäre ein, und in den Familien zeigt sich entsprechend den Ergebnissen unserer Längsschnittstudie, daß zwischen Eltern und Kindern über Fernsehinhalte (beispielsweise über Spielfilme und Serien) viel geredet, gestritten und gelacht wird. Das Reden über Medienthemen in Familien, insbesondere über Gewalt und Sexualität, ist zu einem Forum geworden, bei dem zum einen „ethische Grundregeln“ vermittelt werden, zum anderen das „kulturelle und soziale Erbe“ einer Familie weitergegeben wird. Die Medienwelten haben in den Familien eine neue Qualität der Kommunikation geschaffen, indem sie zu Wohlbefinden, Geborgenheit und Gemeinsamkeit innerhalb der Familie beitragen (Barthelmes/Sander 1997/2001; Sander 2001).

Ausgehend von diesem wichtigen Ergebnis unserer Studie zu den „Medienerfahrungen von Jugendlichen“ stellen sich die folgenden Fragen: Kann der Umgang mit Medien dem Zerfall persönlicher Erfahrung nicht gegensteuern? Werden durch Wiederholung von Medienangeboten, durch die gewonnene Vertrautheit mit Themen und Inhalten sowie durch beeindruckende Medien-erlebnisse nicht langfristige Erfahrungen gefördert, die Markierungen in der eigenen Biographie setzen und dadurch eine „Treue zu sich selbst“ herausbilden, was für die Identitätsbildung förderlich sein kann? Schaffen die Medienwelten in den Familien nicht einen „Ort des Gemeinsamen“ sowie einen „Hort der Geborgenheit“, was möglicherweise den oft extensiven sowie intensiven Umgang mit Medien erklären würde?

Suche nach Themen in den Medien – eine neue Art von Geborgenheit

Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung wollten wir herausbekommen, welchen sozialen Nutzen und welchen persönlichen Gewinn Jugendliche aus dem Umgang mit Medien ziehen.

Von 1992 bis 1998 befragten wir 22 Münchener Jugendliche und deren Familien über die Zeit ihrer Adoleszenz (von 13 bis 20 Jahren) hinweg zu ihren Medienerfahrungen sowie zu aktuellen Themen und Alltagssituationen. In den Gesprächen mit den Jugendlichen und ihren Eltern fiel auf, daß bei ihnen der Wunsch und die Suche nach Geborgenheit wichtige Themen sind. „Geborgenheit“ bezieht sich dabei nicht nur auf ihr Alltagsleben, sondern auch auf den Umgang mit den Medien und den damit verbundenen Reisen in die Medienwelten (Fernsehen, Film, Internet, PC-Spiele).

In Zusammenhang mit den von uns geführten Interviews wurden von den Jugendlichen und Eltern zum Themenfeld „Geborgenheit“ sowohl bei der Beschreibung ihres Alltages sowie ihres Umgangs mit Medien immer wieder folgende Wörter benannt:

„Sicherheit“, „Vertrautheit“, „Nähe“, „Zugehörigkeit“, „Wiederholung“ sowie „Treue zu sich selbst“ bzw. „Treue zu Lieblingssendungen oder Lieblingsstars“.

Die Befindlichkeit „sich geborgen zu fühlen“ wird von ihnen gekennzeichnet durch Wörter wie „mit etwas bekannt werden und bekannt sein“, „mit jemandem und etwas vertraut werden und vertraut sein“, „sich auf jemanden, auf etwas verlassen können“.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Längsschnittuntersuchung ist, daß die Jugendlichen ihre beeindruckenden und für sie thematisch wichtigen Medieninhalte immer mit ihren aktuellen Themen oder ihren (medien-)biographischen Erfahrungen verknüpfen. Auch wenn das Zappen zu einer Grundform des Fernsehens wurde, so wählen sie dennoch mit Absicht Spielfilme oder Serien aus, in denen sie Antworten auf ihre Themen, Fragen und Zweifel finden.

Diese Medieninhalte haben mit ihnen zu tun und korrespondieren mit ihren Lebenssituationen und Entwicklungsthemen. Somit nutzen sie die Medien vor allem vor dem Hintergrund ihrer eigenen Entwicklung, und der Umgang von Jugendlichen mit Medien ist von der *Suche nach Themen* bestimmt. Dazu einige Beispiele:

- Mit 13/14 Jahren rangieren bei ihnen Filme zum Thema „Liebe und Beziehung“ noch unter der Rangfolge „eher negativ“ und werden oftmals mit „igittigitt“ kommentiert; mit 15/16 Jahren steigen diese Filme bei ihnen in das Mittelfeld auf und im Alter von 19/20 Jahren führen bei ihnen diese Filme die Liste ihrer Spielfilm-Vorlieben als Spitzenreiter an.

Dieser Aufstieg in der Beliebtheitsskala korrespondiert mit der Tatsache, daß das Thema „Liebe und Beziehung“ bei den Jugendlichen von Jahr zu Jahr aktueller und brisanter wird. Damit verbunden wächst auch ihr Interesse an solchen Themen in den Medien.

- Mit 13/14 Jahren befinden sich die Actionfilme im Mittelfeld der Beliebtheit, wogegen Komik und Abenteuer für diese Altersgruppe an erster Stelle stehen. Mit 15/16 Jahren (also in der Zeit, in der es am häufigsten zu Konflikten und Streitgesprächen mit den Eltern kommt) sind dann die Actionfilme Spitzenreiter, fallen aber mit 19/20 Jahren ins untere Mittelfeld ab, denn dieses Alter hat andere Themen.

Actionfilme (dieses Genre ist bei den von uns befragten Jungen und Mädchen gleichermaßen beliebt) haben also in der Beliebtheitsskala eine andere Kurve als Liebesfilme. Hinzu kommt, daß allein das Sehen von Actionfilmen in einigen Familien schon Anlaß von Konflikten ist; doch die Actionfilme sind nicht nur Anlaß für soziale Konflikte der Familienmitglieder, sondern das Thema der Actionfilme hat für die Jugendlichen eine besondere Bedeutung, denn es geht ihnen weniger um Gewalt, Kampf oder ein Duell, sondern um die Anschauung, wie Männer und Frauen in prekären oder auswegslosen Situationen bestehen können. Diese medial vermittelte Erfahrung läßt die Jugendlichen an eigene Situationen ihres Familien- oder Schulalltages erinnern sowie an die damit verbundenen Gefühle der Angst, Verzweiflung, Ausweglosigkeit, Wut, Waghalsigkeit sowie des Aufbruchs und des Muts.

Die Suche nach Themen in den Medien geschieht demnach offenbar vor dem Hintergrund der Alltagserfahrungen der Jugendlichen sowie ihrer Entwicklungsaufgaben und Lebensthemen.

Geborgenheit im Alltag: Ablösung und Selbständigkeit brauchen das Gefühl von Sicherheit

Das *Entwicklungsziel* der Pubertät und Adoleszenz ist die *eigenständige Kompetenz der Lebensbewältigung*. Dies berührt in besonderem Maße die Entwicklung der Identität, in deren Mittelpunkt die Orientierung in der Welt sowie die Plazierung in der eigenen Kultur stehen. Thema und Aufgabe ist ferner, einen entsprechenden Platz in Familie und Gesellschaft zu finden und einzunehmen sowie eigene Perspektiven zu entwickeln. Was den Umgang mit den Medien betrifft, so lernen die Jugendlichen diesen *vor allem und von früh an in ihren Familien*. Ihre häuslichen Medienerfahrungen tragen sie dann in die Gleichaltrigen-Gruppen hinein und dort werden sie zum Stoff für Gespräche und kulturelle Praxen.

Leitmotiv der Adoleszenz ist die *Ablösung* von den Eltern. In der frühen Adoleszenz (10 bis 14 Jahren) stürzt das „idealisierte Eltern-Bild“ in sich zusammen, in der mittleren Adoleszenz (15 bis 18 Jahren) werden die Eltern „über-kritisch“ gesehen und in der Post-Adoleszenz (18 bis 25 Jahre) kommt es allmählich zu einer „realistischen Wahrnehmung“ der Eltern. Distanzierung von und zu den Eltern bedeutet aber nicht, daß die Beziehung und die Bindung zu den Eltern völlig aufgegeben, sondern daß sie umgewandelt, verändert und neu gestaltet werden.

Ablösung und Erreichen von Selbständigkeit können jedoch erst dann gelingen, wenn es für die Jugendlichen immer auch (noch) ein „Quentchen Sicherheit“ bzw. eine „Portion Geborgenheit“ gibt. Die rasche Veränderung der Gesellschaft in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts machte für die Jugendlichen die *Alltags- und Lebensbewältigung* zu einer eigenständigen Entwicklungsaufgabe. Dabei spielt auch eine Rolle, Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit Medien zu erreichen. So zeigt sich bei den Jugendlichen in der Auswahl ihrer Lieblingsfilme deutlich das Leitmotiv: Bedürfnis und Suche nach Sicherheit, Verlässlichkeit sowie nach dem Gefühl der Geborgenheit.

Die Entwicklungsaufgaben bestimmen bei den Jugendlichen ihre Suche nach Antworten auf ihre Themen, Fragen und Zweifel. Die Jugendlichen sind die Protagonisten ihrer Reise durch die Zeit der Adoleszenz, die als „Exposition“ mit dem Abschied von der Kindheit beginnt: Mit 13/14 Jahren möchten sie nicht mehr als Kind gelten, die Kindersachen werden weggesteckt, die Gewohnheiten aus der Kindheit aufgekündigt. Der Blick ist nach vorn gerichtet und der allgemeine Aufbruch zum Abenteuer der Jugend und des zukünftigen Lebens ist angesagt. Die Schwelle von Kindheit zur Jugend zu überschreiten ist jedoch nicht einfach, und es kommt zur Weigerung, zu Widerstand, zu Ängsten vor dem Zukünftigen. Verunsicherung und Verwirrung können entstehen und bis zu Risikoverhalten, Autoaggressionen, psychotischen Zuständen oder Suizidversuchen führen. Trotz des Bedürfnisses der Ablösung und der Aufgabe, immer mehr ein Stück selbständiger zu werden,

herrscht aber nach wie vor (und gerade deswegen) bei den Jugendlichen der Wunsch nach Geborgenheit sowie nach Schutz und Hilfe vor.

Die Suche nach Geborgenheit in der Familie und bei den Eltern

Die Jugendlichen möchten trotz Ablösung und Aufbruch nach wie vor Sicherheit, Verlässlichkeit und Geborgenheit erfahren, und dies insbesondere von seiten ihrer Eltern. Dieses Bedürfnis zieht sich durch die ganze Zeit der Adoleszenz hindurch. Die Gründe dafür sind vielschichtig:

- Bei einem Teil der Familien kam es während der Zeit der Adoleszenz zu Trennungen und Scheidungen der Eltern. Aufgrund ihrer Familienerfahrungen („broken home“) äußerten die Töchter und Söhne immer wieder den Wunsch nach einer „vollständigen Familie“, auch wenn ihnen die Problematik der Elternbeziehung bewußt war und sie die Trennung der Eltern letztlich akzeptierten. Die Töchter und Söhne stellten dabei den „Mythos der Selbstverwirklichung“ ihrer Eltern bzw. ihrer Mütter in Frage, die sich als Teilhabende einer „Generation der Emanzipation“ verstanden.
- Ein Teil der von uns befragten Jugendlichen stammte aus Familien mit Stief- und Adoptiveltern. Diese Töchter und Söhne setzen sich (vor allem zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr) verstärkt mit ihrer Herkunft sowie mit ihren kulturellen Wurzeln auseinander („Woher stamme ich eigentlich?“, „Wer sind meine wahren Eltern?“). In dieser Rückerinnerung an die Vergangenheit spielen die in der Kindheit immer wieder gesehenen Lieblingsfilme und Lieblingsserien eine wichtige Rolle, denn die Medienerlebnisse und Medienerfahrungen der Vergangenheit bewahren gleichsam in verschlüsselter Form die vielfältigen Kindheitserlebnisse auf.
- Ein Teil der befragten Jungen und Mädchen litt in der Adoleszenz vor allem unter der Abwesenheit ihrer Väter: In den Kernfamilien waren die Väter aus beruflichen Gründen häufig wenig anwesend, und einige Töchter und Söhne kannten ihren leiblichen Vater nicht. Ein Teil der Mütter war alleinerziehend. Dies bewirkte, daß die betroffenen Töchter und Söhne den abwesenden Vater idealisierten und er dadurch den „Status des Besonderen“ erhielt („wenn er schon mal auftauchte, dann war es wie ein Fest!“, 20jähriger Fachoberschüler). Wer aber in der Realität wenig da ist, der ist um so präsenter in den Bildern und Phantasien. Was unbekannt ist, wie beispielsweise die männliche Art und Weise, mit Menschen, Situationen und Dingen umzugehen, schürt Zweifel und wirft Fragen auf.

Die Abwesenheit bzw. das Nicht-Kennen der Väter sowie die Erfahrungen mit Trennung und Scheidung der Eltern verstärken den Wunsch nach Nähe sowie die Suche nach Geborgenheit.

Andererseits entwickelten die Familien insgesamt eine höhere Kompromißbereitschaft sowie einen verständnisvolleren Umgang miteinander, wobei die Töchter und Söhne zunehmend partnerschaftlich wahrgenommen werden, was eine wichtige Voraussetzung für Geborgenheit und Wohlbefinden ist:

„Es gibt nur noch wenige deutsche Jugendliche, die keine Vertrauensperson haben, die also kaum über etwas oder über gar nichts sprechen können, wenn sie etwas bedrückt. Die wichtigste Vertrauensperson ist die Mutter (für 56 % der deutschen Jugendlichen), besonders für die Mädchen (61 %). Es folgen der Partner/Freund bzw. Partnerin/Freundin (je 50 %), der Vater (30 %), besonders für die Jungen (36 %)“ (Fritzsche 2000, 210).

Andererseits fiel auf, daß die von uns befragten Jugendlichen im Alter von 19/20 Jahren in den Interviews wiederholt eine versteckte Kritik an der Generation ihrer Eltern äußerten, deren Lebensführungskonzept vor allem darin besteht, selbständig zu sein, beruflich etwas zu leisten sowie alleine leben und zurechtkommen zu können. Diesen „Zeitgeist der Individualisierung“ bekommen die Töchter und Söhne bei ihren Eltern unmittelbar mit. Aufgrund ihrer Erfahrungen mit Trennung, Scheidung sowie den abwesenden Vätern klagen sie jedoch immer wieder das Gemeinsame der Familie ein und wünschen sich die vollständige Familie als Lebensqualität und Ort der Geborgenheit.

Die Eltern jedoch haben sich das Lebensführungskonzept der Individualisierung in Reaktion auf die Erziehung in ihren Herkunftsfamilien erkämpft und angeeignet. Doch die Töchter und Söhne sind damit im Grunde nicht (ganz) einverstanden. Für sie selbst spielt nicht nur die Leistungs- und Berufsorientierung eine Rolle, sondern auch *das Gemeinsame*: möglichst viel mit den Freunden und Freundinnen zusammen machen, möglichst viel gemeinsam erreichen und der Liebe einen Platz einräumen, auch wenn dies im Alter von 17 bis 20 Jahren ihnen zuweilen noch große Schwierigkeiten bereitet. Ihr Wunsch ist, in den Beziehungen zu den *Eltern*, den *Freunden* und den *Partnern* *Verlässlichkeit* und *Vertrauen* zu erreichen.

Die Suche nach einer verlässlichen Freundschaftsbeziehung

Neben Elternhaus und Schule sind für die Sozialisation der Jugendlichen vor allem die Gleichaltrigen-Gruppen prägend. Mit zunehmendem Alter wächst die positive Bedeutung der Beziehungen zu den Gleichaltrigen. Dies beruht auf der Tatsache, daß Kinder und Jugendliche (gleichaltrige) Interaktionspartner brauchen, die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung haben

wie die Erwachsenen. Durch die Erfahrungen in den Gleichaltrigen-Gruppen können die Jugendlichen ein neues Verhältnis zu ihren Eltern finden, denn die bislang idealisierten Erwachsenen (als Vorbilder und Autoritäten) werden durch den Diskurs mit den Gleichaltrigen zunehmend mehr „als Menschen“ gesehen (Krappmann 1991). Die Gleichaltrigen-Gruppen erfüllen ferner das Bedürfnis der Jugendlichen nach *Vertrauen, emotionaler Sicherheit* und *Zugehörigkeit*. Die Gleichaltrigen unterstützen sich vor allem bei der Entwicklung ihres Selbstwertgefühles, und positive Beziehungen zu den Gleichaltrigen sind grundsätzlich wichtig für das eigene *Wohlbefinden*. Jugendliche heute haben insgesamt häufiger Vertrauenspersonen, mit denen sie ihre Sorgen und Nöte durchsprechen als die Jugendlichen vor 15 Jahren (Jugendwerk der Deutschen Shell 1985; Fritzsche 2000).

Die Erfahrungen der von uns befragten Jugendlichen/jungen Erwachsenen in Sachen Paarbeziehung zeigen deutlich, daß es gelernt sein will, eine Beziehung zu leben und zu gestalten, daß es notwendig ist, Kompromisse einzugehen, daß es sinnvoll ist, die Bilder vom „Traumprinzen“ oder von der „Traumprinzessin“ aufzulösen. Ihre Paarbeziehungen sind zum einen mit Glücksgefühlen verbunden, zum anderen enthalten sie auch Erfahrungen der Ernüchterung sowie des Scheiterns, was das Gefühl der Geborgenheit und der Sicherheit empfindlich treffen und erschüttern kann.

Die „erotische Wendung“, d.h. zum ersten Mal die Erfahrung zu machen, „daß einen ein Junge/ein Mädchen überhaupt mag“, bedeutet für sie „das erste Glück“ und somit eine Veränderung ihres Verhaltens. Zu diesem Glück gehören aber nicht nur die erotisch-sexuellen Erfahrungen, sondern auch die Umsetzung der eigenen Bilder und Vorstellungen, was eine Beziehung ist, und wie eine Beziehung zwischen Frau und Mann gelebt werden kann. Zum anderen bringt diese Erfahrung auch Enttäuschung und Verzweiflung mit sich. Das erste Beziehungsglück kann schnell matt werden, denn die Diskrepanz zwischen Vorstellung und Wirklichkeit wird offensichtlich, die Umsetzung dessen, was man sich wünscht, wird oft als schwierig erlebt, und lakonisch faßt ein 20jähriger Fachoberschüler seine Erfahrung zusammen, „daß eine Freundin auch Geld kostet“.

Die Aussagen der Jugendlichen insgesamt zeigen, daß sie sich bei der Liebe und Beziehung schwer tun: Mit 13/14 Jahren träumen sie noch von einer romantischen Beziehung, und mit 19/20 Jahren haben sie keine Zeit mehr für eine Beziehung und schieben die Arbeit zwischen sich und den anderen: „Kaum kenne ich einen Freund richtig, dann laß ich ihn fallen!“ oder „Die ich mag, die mag mich nicht!“

Diese Unsicherheit und Unentschiedenheit für die Beziehung und Liebe sowie das gleichzeitige Engagement für die Arbeit (Ausbildung, Beruf) als Quelle der Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung kommen bei den Mädchen und Jungen bzw. jungen Frauen und Männern gleichermaßen vor. Das Thema Beziehung und Liebe steht bei beiden Geschlechtern im Vordergrund. Die Mädchen bzw. jungen Frauen kommen dabei schneller zum Thema, und sie sprechen leichter und ausführlicher darüber; sie haben auch mehr

Theorien darüber, weshalb sie Schwierigkeiten oder Probleme haben. Wenn es bei ihnen mit der Beziehung und Liebe nicht klappt, dann heißt es oft bei ihnen: „Ich arbeite und arbeite, und am besten, ich denk nicht an die Liebe.“ Die Jungen bzw. jungen Männer sprechen das Thema Beziehung und Liebe ebenfalls an, sie sprechen aber über ihre Gefühle mit eher nüchternen Worten wie „Bei mir geht es halt nicht“, „Ich denke drüber nach, aber ich weiß es einfach nicht“, „Ich weiß selbst nicht, was ich will“.

Aufgrund dieser Erfahrungen stellt sich für die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen immer wieder die Frage, ob sie für eine Beziehung schon reif genug sind, ob der eigene Traum von Beziehung überhaupt umsetzbar ist und warum eine Beziehung so schnell zerbrechen kann? Einige Jugendliche machen beispielsweise mit sich die Erfahrung, daß Mädchen und Jungen nur so lange interessant sind, als diese für sie keine festen Freunde oder Freundinnen werden. Sobald dieser Zustand eintrete, hätten sie „vom Freund/von der Freundin genug“, und ein Graffiti amerikanischer Teenager lautete (im Jahre 2000) nicht umsonst „I HATE LOVE!“

Die Suche nach dem „eigenen Weg“

Die Jugendlichen entwickeln im Verlauf der Adoleszenz insgesamt eine immer größer werdende Selbständigkeit. Bei den von uns befragten Mädchen und Jungen kristallisierten sich dabei folgende Merkmale heraus:

- Im Alter von 13/14 Jahren beginnt diese Suche nach dem eigenen Weg mit einem langsamen Aufbau der Freundschaften und mit der Gestaltung der damit verbundenen Aktivitäten. Diese verlagern sich von den Treffen und Übernachtungen in der jeweiligen Familie immer mehr in den öffentlichen Bereich der Schule (Nachmittagsaktivitäten), der Vereine (Sport, Pfadfinder, Treffs von Jugendvereinen) oder der Tanzschule. Die allgemeine Lösung heißt: „neue Leute kennenlernen“.
- Im Alter von 15/16 Jahren bauen die Jugendlichen ihre Freundschaftsbeziehungen aus. Die Aktivitäten weiten sich zeitlich und räumlich aus: Wegbleiben und Ausflüge über das ganze Wochenende; gemeinsame Reisen mit Gleichaltrigen, bei denen oft die ersten erotisch-sexuellen Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht gemacht werden. Ferner beginnen in dieser Phase die ersten großen Reisen – nach innen (Selbsterfahrung) wie nach außen (allein in die weite Welt, z.B. als Austauschschüler in die USA) –, wodurch die bisherigen Erfahrungen erweitert werden. Doch all dies konnte nur dann gut gelingen, wenn die eigene Familie als eine Art „Basis-Lager“, d. h. als ein Hort der Geborgenheit, des Schutzes und der eventuellen Hilfe zur Verfügung stand. Die Familie bzw. die Eltern dienten ihnen

auch immer dann als Rückhalt, wenn es beispielsweise Probleme in den Freundschaften oder Paarbeziehungen gab.

- Im Alter von 19/20 Jahren erhält dieser Prozeß der Ablösung und der Selbständigkeit eine neue Qualität. Der „juvenile Aktionismus“, immer wieder neue Leute kennenzulernen und „möglichst viel mit vielen“ gemeinsam zu unternehmen, reduziert sich zugunsten einer Konzentration auf die „wirklich wichtigen Freundschaften“. Der Alltag der Paar-Beziehungen wurde bestimmend und erforderte ein ständiges Abstimmen und Überdenken der eigenen individuellen Interessen vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten bzw. der Unterschiede mit dem Partner oder mit der Partnerin. Der andere wird in der Beziehung nun mehr mitgedacht und mehr mitberücksichtigt.

Der Weg zur Selbständigkeit, zur Autonomie schließt das Gefühl der Geborgenheit, Sicherheit und des Vertrauens nicht aus, im Gegenteil, dieser Weg kann um so gelingender beschritten werden, je mehr Voraussetzungen für „ein sicheres Gefühl“ vorhanden sind. In den Familien erfahren die Jugendlichen primär das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit, und diese Erfahrung dient als Ausrüstung auf dem Weg in die Selbständigkeit bzw. ist Teil des kulturellen Erbes der Familie.

Geborgenheit in den Medien – Was suchen die Jugendlichen?

Das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit spielt beim Umgang mit den Medien ebenfalls eine Rolle. Kindern und Jugendlichen wird ja leicht unterstellt, daß sie „wahllos“, „exzessiv“ und „risikohaft“ die Medien nutzen. Die Rede von der Sucht nach Medien erweckt oftmals den Eindruck, als ob es sich bei Kindern und Jugendlichen um Verhungernde oder Verdurstende handelt. In unserer Untersuchung entdeckten wir jedoch andere Muster des Medienumganges, eben nicht die Sucht, sondern die Suche nach Themen und Antworten auf die eigenen Fragen und Zweifel.

Die von uns befragten Jugendlichen hatten schon als Kinder bestimmte Medienvorlieben sowie ritualisierte Gewohnheiten beim Medienumgang, was in ihrem Alltagsleben das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit erhöhte. Die Eltern der von uns befragten Jugendlichen waren in der Regel nicht Gegner, sondern Förderer in Sachen Medien. Aufgrund der oft negativen Medienerfahrungen in ihrer eigenen Jugendzeit zogen die Eltern die Lehre, ihre Kinder in Sachen Medien liberaler und offener zu erziehen. Sie hatten einen Nachholbedarf an Mediennutzung, denn in den meisten Elternhäusern der von uns befragten Mütter und Väter war das Fernsehen stark reglementiert, kontrol-

liert und wurde eher als „ungemütlich“ erlebt. So kommt es, daß sie mit ihren Töchtern und Söhnen von früh an viel gemeinsam fernsehen und Musik hören. Die Eltern legen Wert darauf, daß die Medien in ihrem häuslichen Alltag zur „Gemütlichkeit“ und zu gemeinsamen Aktivitäten beitragen. Auch wenn dies in den meisten Familien von den Jugendlichen im Alter von 15/16 Jahren aufgekündigt wird, so wurde das *gemeinsame Fernsehen* zu einer *neuen Gemeinsamkeit innerhalb des Familienlebens*, denn über das Fernsehen wurde in diesen Familien sich viel zusammengesetzt und viel auseinandergesetzt. Dies nahmen die Jugendlichen als positive Erfahrung mit und konnten dabei auch einen *individuell ausgeprägten Umgang mit Medien* entwickeln.

Die Medien sind Spiegel des eigenen Lebens

Medien dienen insbesondere der Vermittlung von Informationen und Wissen, aber auch der Unterhaltung. Bei den von uns befragten Jugendlichen waren Musik hören und das Anschauen von Spielfilmen und Serien die beliebtesten Medienaktivitäten. Dabei ging es ihnen vor allem um „Erlebnisse“, die sich von ihren alltäglichen Erfahrungen abheben bzw. die ihre eigenen Erfahrungen auf einer anderen Ebene und in einer anderen Form widerspiegeln. Diese Faszination durch „erzählte Geschichten“ mittels Medien lernten sie von früh an, denn die Jugendlichen der 90er Jahre gehören der „Fernseh-Generation“ an, die mit den Inhalten und Formaten des Fernsehens schnell vertraut wurde:

- Als Kinder bevorzugten sie Komik, Abenteuer, Fantasy, Science-fiction, und sie waren zufrieden und fühlten sich wohl, wenn am Ende einer Geschichte der Gute oder das Gute siegte und der Böse oder das Böse bestraft wurde.
- Als Jugendliche sahen sie vor allem Action, Komik Abenteuer, Horror, Thriller, aber auch Filme zum Thema Liebe und Beziehung. Sie hatten an eine Mediengeschichte nun schon andere Ansprüche, denn sie wollten Differenzierung: Der gute Held hat eben auch seine anderen Seiten, seine dunklen Seiten, und der Star hat auch seine Bruchstellen und seine Schwächen.

Jugendliche sind keine passiven Empfänger von Mediengeschichten, sondern sie nehmen teil an den Erlebnissen der männlichen und weiblichen Protagonisten und Gegenspieler. Sie identifizieren sich am ehesten mit einer Person, die offen, verwundbar und verletzlich ist. Die Auswahl der Lieblingsfilme, Lieblingsserien bzw. Lieblingsgeschichten ist nicht immer im Sinn der Pädagogik: Action, Thriller, Horror sind mitunter ihre bevorzugten Themen, doch die Jugendlichen verarbeiten hierüber auch ihre eigenen Ängste und Befürchtungen. Dabei geht es weniger um das entsprechende Genre oder grundsätzlich um das Thema „Gewalt“, sondern die Jugendlichen interessiert vor

allem das Thema „Konflikt“ und dessen Lösung bzw. die Auseinandersetzung zwischen Protagonist und Antagonist, und oft sind Held und Schurke in *einer* Person vereint, sowohl in den Mediengeschichten als auch im richtigen Leben.

Konflikt und Auseinandersetzung, hervorgerufen durch Argwohn, Neid, Mißgunst, Gegensätze, Konfrontation, Ablehnung sind wesentliche Bestandteile einer dramatischen Handlung, und dies kennen sie auch aus ihrem Alltag. Im Mittelpunkt einer dramatischen Handlung (Theater, Roman, Film, Fernsehspiel, Serie, Computer oder Videospiel) steht immer die Konfrontation zweier Rivalen bzw. Rivalinnen, indem die Vorstellungen und Wünsche der männlichen und weiblichen Protagonisten durch personifizierte Gegenspieler vereitelt oder in Frage gestellt werden. Die Jugendlichen können in diesen dramatisierten Auseinandersetzungen „ihre Dramen“ (zum Beispiel in den Freundschaftsbeziehungen) wiedererkennen und dazu einen Bezug herstellen, denn diese Geschichten widersprechen nicht ihren Erfahrungen in den Prozessen der Ablösung und zunehmenden Selbständigkeit. Demzufolge haben die Jugendlichen Vergnügen und Spaß an Konflikten in Mediengeschichten, jedoch weniger an Konflikten ihres Alltages, denen sie sich mitunter nicht gewachsen fühlen.

Mediengeschichten handeln von Hoffnungen, Wünschen, Zielen, aber auch von den damit verbundenen Enttäuschungen, Verlusten, Niederlagen und Abgründen des menschlichen Handelns. Mediengeschichten helfen somit, sich selbst und die anderen (besser) zu verstehen. Diese Wirkung wird verstärkt, wenn die Protagonisten und Protagonistinnen dieser Geschichten auch ihre Lieblingsschauspieler und Lieblingsschauspielerinnen sind. Die Jugendlichen wollen in ihnen das sehen, was sie auch bei sich sehen können. Dennoch erwarten sie von den Medien mehr, denn Jugendliche mögen männliche und weibliche Medien-Protagonisten, die auffallen, sich von der Masse abheben, exzentrisch, außergewöhnlich, wild, verschroben, unnachgiebig sind, also insgesamt anders sind als die Menschen in ihrem Alltag. Dabei muß das Leben in den Mediengeschichten nicht „eins zu eins“ abgebildet sein, denn die Sprache der Medien ist die Metapher, der Vergleich, der symbolische Spiegel, was von den meisten Jugendlichen als Mitglieder der Fernseh-Generation auf Anhieb verstanden wird.

Den Vater in den Medien suchen

Für einen Teil der von uns befragten Söhne und Töchter mangelt es am miterlebten Beispiel der „männlichen Art und Weise“, die „Dinge des Lebens“ im Alltag zu sehen und anzugehen. Deshalb suchen die Jungen und die Mädchen gleichermaßen in den Medien (und insbesondere in den Spielfilmen) nach Bildern des Männlichen in all seiner Vielfalt und Widersprüchlichkeit: von „Rambo“, „Terminator“, „Mit stählerner Faust“, „Krieg der Sterne“,

„Ohne Ausweg“ bis hin zu „Indiana Jones“, „Schindlers Liste“ oder „Der mit dem Wolf tanzt“.

Die Jugendlichen beschäftigt dabei vor allem die Frage, was einen „guten Vater“ bzw. einen „guten Mann“ ausmacht. Die ausgewählten Spielfilme müssen dabei den Aspekt der „Vater-Suche“ nicht explizit zum Inhalt haben, jedoch Erfahrungen zu diesem Thema aufzeigen.

Medien als Gemeinsamkeit in den Freundschafts- und Paarbeziehungen

In einer Folge der Serie „Bart Simpson“ muß der indische „Quicki-Markt“-Besitzer auf Befehl seiner Mutter eine ihm unbekannte Frau heiraten. Er trifft sie wenige Minuten vor der Trauung zum ersten Mal. Seine einzige Frage an sie: „Wir kennen uns ja gar nicht! Sage mir deinen Lieblingsfilm, dein Lieblingsbuch und dein Lieblingsessen.“ Aufgrund ihrer Antworten, die exakt seinen Vorlieben entsprechen, verliebt er sich in sie. Die Hochzeit wird gefeiert und dann reiten beide auf einem Elefanten durch Springfield hinein in den Sonnenuntergang.

Eine Paarbeziehung wird bereichert, wenn die Partner (im wesentlichen) den gleichen Geschmack bzw. ähnliche Medienvorlieben haben. Dies ist zwar letztlich für den Bestand einer Beziehung nicht ausschlaggebend, spielt aber insbesondere beim Kennenlernen sowie beim Sich-aneinander-Gewöhnen eine Rolle. Der Kinobesuch schafft bereits bei den Freundschaften mit der besten Freundin oder dem besten Freund ein Klima der Geborgenheit (z. B. „bei derselben Stelle lachen oder weinen“). Auch für die Beziehungen mit den festen Freunden und Freundinnen können die Medien behilflich sein, beispielsweise, um das „Gemeinsame“ einer Paarbeziehung zu unterstreichen. Der gleiche Medien-Geschmack und die ähnlichen Medienvorlieben verstärken das Zusammengehörigkeitsgefühl, und der erste gemeinsam angeschauter Film enthält oftmals das „verborgene“ Motto der Paarbeziehung selbst.

Wiederholung schafft Vertrautheit und Geborgenheit

Wieder lesen, wiedersehen, wiederholen, wiedererkennen: mit diesen Worten lassen sich die Medienerfahrungen der Jugendlichen auf den Punkt bringen. Die Wiederholung spielt beim Medienumgang eine wichtige Rolle: Sie lesen immer wieder das gleiche Buch, sie sehen bis zu zwanzigmal und mehr den gleichen Film, sie hören bis zu hundertmal das gleiche Lied, so lange, bis sie alles einigermaßen verstehen. Ferner versuchen sie in der Zeit der Adoleszenz immer mehr, den anderen zu verstehen, seien es ihre Eltern, seien es ihre besten oder festen Freunde und Freundinnen. Sich selbst zu verstehen und den anderen zu verstehen braucht Zeit, braucht einen Spiegel, braucht einen Begleiter. Die von uns befragten Jugendlichen haben in der Zeit der Adoleszenz

aus den Medien jeweils *für sich* einen solchen Spiegel und einen solchen Begleiter gemacht.

Das Verstehen beruht auf Wiederholung, das Alltagsleben beruht auf Wiederholung, und die Präsentation von Medien sowie der Umgang mit Medien beruhen ebenfalls auf dem Prinzip der Wiederholung. Wiederholung aber schafft Vertrautheit, Sicherheit und Geborgenheit. Die Wiederholung von Tätigkeiten ist keine vergebliche Arbeit, denn der alltägliche Umgang mit Medien trägt zum Erwerb von Kompetenz und Erfahrung bei:

- Einige der befragten Mädchen sahen beispielsweise bis zu zwanzigmal Filme wie „Dirty Dancing“, „Pretty Woman“, „Grüne Tomaten“ oder „Der Feind in meinem Bett“ und setzten sich dabei mit den unterschiedlichen Frauenbildern auseinander, indem sie beim medialen Miterleben immer wieder ihre eigenen Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Einschätzungen aufs neue ausloteten.
- Mädchen, die sich ihren Ängsten vor der Zukunft sowie dem Schrecken vor Horror und Gewalt stellen, wählten dann beispielsweise Filme wie „Das Schweigen der Lämmer“, „Friedhof der Kuschtiere“, „From Dusk till Dawn“, „Der mit dem Wolf tanzt“, „Ohne Ausweg“, „My private Idaho“, „Gilbert Grape – Irgendwo in Iowa“, „Boyz’ n’Hood“, „Menace to Society“ oder „Philadelphia“.

Die Medien selbst wiederum sind dem Prinzip der Wiederholung verpflichtet (formal und inhaltlich). Das Fernsehprogramm lebt von festen Sendezeiten, Serien sowie Spielfilmwiederholungen. Ferner werden in den Mediengeschichten auf vielfältige Weise Märchen, Mythen, Geschichten sowie Archetypen und Symbole dargeboten. Die Medien erzählen Geschichten, die in einer Gesellschaft kulturell bekannt sind und verstanden werden. Dabei werden die alten und gängigen Themen immer wieder neu aufgegriffen und verarbeitet.

Jugendliche und Erwachsene haben eine Medien-Biographie, in der sich Medienvorlieben, Mediengewohnheiten sowie Medienerfahrungen herausbilden. Medienerlebnisse verbinden sich mit biographischen Alltagssituationen oder Ereignissen. Bei der Wiederholung bestimmter Medieninhalte (Lieder, Songs, Filme, Stars) werden dann die „damals“ damit verbundenen Erlebnisse, Gefühle und Erfahrungen wiedererinnert, wiederholt. In der Medienbiographie entsteht eine *Treue* zu bestimmten Formaten (Serien, Sendungen) sowie zu Inhalten (Genres, Stars, Darsteller und Darstellerinnen). In dieser „Treue zu Medien“ ist auch eine „Treue zu sich selbst“ enthalten und somit die Möglichkeit der Selbstvergewisserung der eigenen Person und Entwicklung.

Der Umgang mit Medien ist Ausdruck der Selbstbildung

Der Umgang mit Medien steht zu einem großen Teil für die *Selbstbildung* der Jugendlichen, denn sie nutzen die Medien vor allem für sich alleine: die eigenen Themen in den Medien (mit Absicht) suchen, durch den Umgang mit Medien für sich selbst Medienerfahrungen machen, sich über Medieninhalte der eigenen Themen bewußt werden. Der innere Dialog bei der Auseinandersetzung mit dem Mediengeschehen ist ein entscheidendes Moment dieser Selbstbildung, denn dabei „passiert vieles wie von selbst“ (Erfahrungen, Erkenntnisse, Vertrautheit) und ohne unmittelbaren Einfluß bzw. Beteiligung der Eltern. Dieser Effekt wird durch das Prinzip der Wiederholung (Struktur der Medien, Medienangebote, Medienumgang) verstärkt. Die Medien bzw. die Zeiten des Umgangs mit Medien werden somit zu Orten, an denen sich die Jugendlichen sicher, verstanden und „wie zu Hause“ fühlen. Der Umgang mit Medien bedeutet, „jemanden bzw. sich selbst auf den Berg, in eine Fluchtburg bringen“, eben dort hinzugehen, wo es Sicherheit, Vertrautheit und Geborgenheit gibt.

Selbstbildung über Medien ist jedoch kein abgehobener Vorgang, denn dieser Prozeß hängt vom kulturellen Kapital der Familie ab:

- Was die Eltern den Kindern an Büchern, Kassetten, CDs, Videos, PC-Spielen und anderem schenken, stellt Weichen.
- Was die Eltern den Kindern an Sendungen, Filmen, Musik und anderem vorschlagen, legt Fahrten.
- Wie Eltern selbst mit den Medien umgehen, hinterläßt bei den Töchtern und Söhnen Spuren.

Weichen stellen, Fahrten legen und Spuren hinterlassen als medienbezogene Handlungskonzepte der Familie sind Ausgangspunkt des Umgangs mit Medien sowie der Verarbeitung von Inhalten. Die Muster des Umgangs mit Medien werden dabei nicht nur adaptiert, sondern gerade in der Zeit der Adoleszenz modifiziert und von den Jugendlichen jeweils für sich neu definiert. Das von den Eltern und Geschwistern im Umgang mit Medien Vorgelebte ist für die Töchter und Söhne tragendes Beispiel.

Über den gemeinsamen Medienumgang in der Familie erfahren die Jugendlichen, daß sie zur Selbstbildung den anderen brauchen. In unseren Ergebnissen wird deutlich, daß in den Familien die Medien auch deshalb benutzt werden, um sich auf einer anderen Ebene treffen zu können, und nicht nur auf der Ebene der alltäglichen Familienorganisation. Die *Medien* gehören im Familienalltag immer auch zum *Bereich des Sozialen*, der *Gemeinsamkeit* sowie der *Reflexion des Lebens mittels Symbolen und Geschichten*. Insofern ist der *Umgang mit Medien* eine wichtige kulturelle Praxis, deren Qualität von der jeweiligen Familienkommunikation abhängig ist und somit auch mit *Gebor-*

genheit zu tun hat, denn bei den von uns befragten Jugendlichen haben die *Medien* mit *Wohlbefinden* zu tun, und dies weist auf ihre *Selbstfürsorge* bzw. „*Selbstsorge*“.

Selbstsorge ist „eine Haltung der Selbstführung des Lebens, die auf Grund autonomer Entscheidungen des Individuums grundlegende Orientierung in der Welt erschafft. Die Selbstsorge ist damit Grundelement eines glücklichen, gelingenden Lebens, das aus einer tätigen Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt resultiert. Selbstsorge ist schließlich eine wesentliche Triebfeder individueller Bildung“ (Lange 2000, 326).

Die von uns befragten Jugendlichen kamen trotz der Sorge und Bedenken ihrer Eltern von ihren „Reisen in die Medienwelten“ immer wieder heil zurück, selbst wenn sie dort problematischen Inhalten begegneten wie Action, Horror und Gewalt, Satansfilmen oder Pornographie. Sie hatten in ihren Familien einen Rückhalt, was sich auch bei der Verarbeitung von Medieninhalten zeigte. Die Jugendlichen hörten beispielsweise von sich aus auf, wenn sie die Medien und deren Angebote nicht mehr ertragen konnten. Sie achteten selbst darauf, daß sie von den Medien nicht beschädigt wurden. Andererseits nutzten sie aber auch bewußt die Medien, wenn sie diese für ihre Themen oder für ihr Wohlbefinden brauchten, und wenn der Grund nur darin lag, den Fernseher einfach laufen zu lassen, ohne hinzuschauen, um so mehr Sicherheit zu haben, wenn sie alleine zu Hause waren und sich dabei unbehaglich fühlten.

Natürlich gibt es auch Jugendliche, die über solche günstigen Bedingungen des Umgangs mit Medien bzw. der Verarbeitung von Medieninhalten nicht verfügen. Wenn Jugendliche auf die Horror- und Pornovideos des Vaters zurückgreifen können oder diese von ihm ausgeliehen bekommen, wenn Jugendliche zu den Waffenkammern ihrer Väter ungehindert Zugang haben, wenn Jugendliche in ihrem Umfeld sozial isoliert sind, dann ist dies kein Problem der Medienwelten mehr, sondern ihrer prekären Lebenssituationen. In erster Linie wirken die Lebenswelten, die Medienwelten dagegen spiegeln die Lebenswelten wider. Die soziokulturelle Ausstattung für die Reise in die Medienwelten bekommen die Jugendlichen unmittelbar von ihren Eltern mit.

In den von uns befragten Familien kam in der Zeit der Adoleszenz immer wieder eine „Sehnsucht nach Normalität“ zu Tage, doch diese vorgestellte und gewünschte Normalität konnte weder von den Eltern noch von den Jugendlichen eingelöst werden. Die Lebenserfahrungen sowie die Medienerfahrungen führten dann zur Erkenntnis, daß das Leben „alles andere als normal“ sei. Die von uns befragten Jugendlichen mußten eine ganze Reihe von Entwicklungsschritten machen, um zu dem zu werden, was sie selbst erreichen wollten und was die Gesellschaft von ihnen verlangt. Dabei boten ihnen die verschiedenen Medien unterschiedliche Anregungen und Hilfen an. Last but not least: Die Medien trugen viel zum Wohlbefinden und zur Geborgenheit bei.

Literatur

- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard: Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 1. München 1997
- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in der Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 2. München 2001
- Fritzsche, Yvonne: Modernes Leben. Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Band 1. Opladen 2000, S. 181–219
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Shell Jugendstudie. Jugend und Erwachsene '85 – Generationen im Vergleich. Opladen 1985
- Krappmann, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 355–376
- Lange, Andreas: Sozialisation durch Medien. In: Grundmann/Lüscher (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz 2000, S. 305–332
- Sander, Ekkehard: Common Culture und neues Generationenverhältnis. Die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und ihrer Eltern im empirischen Vergleich. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 3. München 2001
- Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München 2000

Andrea Pingel, Peter Rieker

Pädagogische Auseinandersetzung mit „rechten“ Jugendlichen

Chancen und Probleme in einem brisanten Arbeitsfeld

Als im Sommer 2000 das Projekt „Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Jugendpolitische und pädagogische Herausforderungen“ startete, hätte es nicht aktueller sein können: Die öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema Rechtsextremismus war nach dem Anschlag in Düsseldorf auf einem neuen Höhepunkt angekommen und „Fremdenfeindlichkeit“ wurde angesichts der Green-Card-Debatte und der Erkenntnis, daß die bundesrepublikanische Gesellschaft langfristig Zuwanderung braucht, unter neuen Gesichtspunkten diskutiert. Noch im Herbst 2000 beschloß die Bundesregierung ein umfangreiches Aktionsprogramm gegen Rechtsextremismus mit dem Ziel, Zivilcourage und eine Kultur gegen Rechts zu stärken. Dem bis dahin schon recht unüberschaubaren und bunten Feld von Aktionen, Initiativen und Kampagnen, gerade von und für Jugendliche, kamen (und kommen weiterhin) also noch zahlreiche hinzu. Dies ist gesellschaftspolitisch sehr erfreulich, macht eine umfassende, bundesweite Dokumentation dieser Aktivitäten aber sehr schwierig. Zu einer adäquaten Beantwortung der Fragen, welchen Beitrag denn die Kinder- und Jugendhilfe – und hier vor allem die Jugendarbeit – tatsächlich zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit leistet und wo genau ihre Aufgaben, ihre Möglichkeiten und Chancen in diesem Feld liegen, erschien deshalb eine Schwerpunktsetzung und Eingrenzung dringend geboten. Nur so läßt sich dem Anliegen des Projektes Rechnung tragen, die aktuelle Praxis der Jugendhilfe und der außerschulischen Bildungsarbeit zu dokumentieren.

1 Pädagogische Arbeit mit „rechten“ Jugendlichen

Scheinbar unberührt vom verstärkten Engagement gegen „Rechts“ weist der Verfassungsbericht 2000 steigende Zahlen bei den fremdenfeindlichen Gewalttaten und den gewaltbereiten, rechtsextremen Personen aus: So wurden im Jahr 2000 998 (Vorjahr: 764) Gewalttaten mit rechtsextremem Hintergrund gezählt, die Zahl der gewaltbereiten Rechtsextremen, Neonazis und Skins wurde nun mit ungefähr 10.000 (Vorjahr: 9.000, 1995: 6.200) beziffert. Bei allen Einschränkungen, die bei der Erfassung von rechtsextremen Strafta-

ten und den dementsprechenden Zahlen zu berücksichtigen sind¹, bleibt es doch erschreckend, daß sich hierin z. B. ein weiter andauernder Zuwachs insbesondere der rechten Skinheadszenen widerspiegelt, die wiederum weiterhin ihren Schwerpunkt in den östlichen Bundesländern hat. Die Gewalttäter sind überwiegend junge Männer. Ob die Zahl der beteiligten Mädchen und jungen Frauen tatsächlich angestiegen ist, wie oftmals gemutmaßt wird, läßt sich anhand dieser Zahlen nicht sagen. Die Straftaten insgesamt belaufen sich für das Jahr 2000 auf 15.951 (Vorjahr: 10.037). Auch wenn diese Zahlen von einer gestiegenen Aufmerksamkeit und Anzeigebereitschaft bei Bevölkerung und Polizei zeugen, sind sie ein Hinweis darauf, daß der „Aufstand des Anständigen“ noch nicht wirklich Früchte getragen hat (Bundesministerium des Innern 2001).

Nun hat Jugendhilfe in der Regel nichts mit straffälligen Neonazis zu tun, aber sehr wohl mit fremdenfeindlich eingestellten Jugendlichen, die sich oftmals selbst als Teil einer rechten Jugendkultur begreifen. Zur Erinnerung: Im Rahmen des DJI-Jugendsurvey stimmen 1997 7% der befragten 16- bis 29-jährigen Deutschen im Westen und 19% im Osten der Aussage zu, daß es am besten wäre, wenn alle Ausländer Deutschland verlassen würden. Die Aussage „Ausländer sollten in allen Bereichen die gleichen Rechte haben wie die Deutschen“ lehnen 1997 sogar 24% der befragten Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Westen und 34% im Osten ab (Gille/Krüger 2000). Zwar liegen noch keine vergleichbaren Zahlen für das Jahr 2001 vor, aber Recherchen und Erfahrungsberichte legen den Schluß nahe, daß es sich hier um ein weiter zu beachtendes Phänomen bei Jugendlichen handelt. Häufig berichten Praktikerinnen und Praktiker von ihrem Eindruck, dass Fremdenfeindlichkeit weiter zugenommen hat und längst nicht auf die „rechte Jugendszene“ beschränkt bleibt.

Es erschien deshalb sinnvoll und notwendig, die Frage nach der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, die rechtsextreme Orientierungen vertreten oder zumindest in diese Richtung tendieren, an den Anfang der Projektarbeit zu stellen. Wer arbeitet in der Praxis tatsächlich mit diesen Jugendlichen, und welche Erfahrungen liegen vor?

Ohne die Verantwortung oder die Möglichkeiten der Jugendhilfe und auch der Jugend- und Bildungsarbeit überzustrapazieren, ist der Versuch, Jugendliche mit pädagogischer und sozialer Arbeit zu erreichen, ohne Alternative. Weder lassen sich ihre Einstellungen und Verhaltensweisen ungestraft von der Jugendhilfe ignorieren, noch ist eine Beschränkung auf Repression wünschenswert oder erfolversprechend.

Gleichzeitig ist offensichtlich, daß es viele offene Fragen und Forschungslücken zur Arbeit mit dieser Klientel gibt: Was sind die Bedingungen für einen

¹ Zur Problematik der polizeilichen Meldepraxis und des Hell-/Dunkelfelds sowie zu weiteren Einschätzungen der rechtsextremen (Jugend-)Szene unter sicherheitspolitischen Aspekten vgl. auch den 1. Periodischen Sicherheitsbericht der Bundesregierung (Bundesministerium des Innern/Bundesministerium der Justiz 2001) hier vor allem S. 266–299.

Einstieg und vor allem für einen Ausstieg aus der rechtsextremen Szene und rechtsextremen Gruppen? Welche Rolle spielt die Gleichaltrigengruppe? Welche Unterschiede weisen Mädchen und Jungen auf, welche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit liegen vor und müssen hinterfragt werden? Bis zu welchem Alter und welchem Grad an Eingebundenheit in die „rechte“ Szene lassen sich die Jugendlichen erreichen und verändern? Gibt es bestimmte Methoden und Zugänge, die sich in der Praxis als erfolgreich oder auch gescheitert erwiesen haben? Wie funktioniert darüber hinaus zielgerichtete Prävention gegen Rechtsextremismus und in welchem Alter müßte sie beginnen?

Trotz vieler offener Fragen ist allerdings auch klar: Die Arbeit mit diesen Jugendlichen ist politisch und auch in der Fachwelt umstritten; versprach man sich hiervon noch zu Beginn der 90er Jahre schnelle Lösungen, ist sie nunmehr öffentlich in die Kritik geraten. So spricht man z. B. im Bundesjugendministerium mit Rückbezug auf das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) der damaligen Bundesregierung (Bohn/Münchmeier 1997) von einem Paradigmenwechsel: Nicht mehr mit den Tätern zu arbeiten, sondern die Gegenkulturen zu stärken stehe jetzt im Vordergrund. Selbst Franz Josef Krafeld, als prominentester Vertreter und Mitbegründer der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen, scheint zu dem Schluß gekommen zu sein, daß zumindest unter den Rahmenbedingungen der östlichen Bundesländer diese Arbeit so nicht möglich ist und sie durch einen „gerechtigkeitsorientierten Ansatz“ ersetzt werden muß (Krafeld 2000).

Die wichtige Erkenntnis, daß Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit als gesellschaftliche und auch politische Probleme (und nicht als Jugendprobleme) mit einer ganzen Bandbreite von Ursachen und Erscheinungsformen wahrzunehmen und zu bekämpfen sind, sollte aber genauso wie die Tatsache, daß einzelne Projekte und Ansätze der Jugend(sozial)arbeit tatsächlich gescheitert sind, nicht zu verkürzten und pauschalen Urteilen über die Möglichkeiten pädagogischer und sozialer Arbeit generell verleiten. Im Gegenteil stellt sich die Frage, wie kann Jugendhilfe dieser Herausforderung besser gerecht werden? Welche jugendpolitischen Maßnahmen sind dazu nötig und hilfreich?

2 Erkundungen und erste Orientierungen in der Praxis

Eine zentrale Aufgabe kann zur Zeit in der Dokumentation und Beschreibung der aktuellen Praxis der Jugendhilfe gesehen werden. Dabei geht es nicht vordringlich um eine möglichst vollständige Erfassung aller Projekte und Angebote, sondern um qualitative Beschreibungen: Welche Erfahrungen in der Arbeit mit rechtsgerichteten Jugendlichen gibt es? Welche Ziele wer-

den in der Arbeit verfolgt? Was heißt „erfolgreich“ mit diesen Jugendlichen zu arbeiten? Was sind Voraussetzungen für solche Erfolge? Hierzu liegt wenig Material vor. So fehlt eine aktuelle und umfassende Übersicht über Träger, Projekte und Ansprechpartner. Ausgewertete Erfahrungen oder Evaluationen einzelner Projekte und Maßnahmen, die sich auf die Veränderung rechtsextremer und fremdenfeindlicher Einstellungen und Verhaltensweisen beziehen, gibt es praktisch nicht. Mit Hilfe von Expertinnen und Experten, Multiplikatoren, Veranstaltungen und Literaturrecherche ist es dennoch möglich, einen aktuellen Überblick zu gewinnen.

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts nehmen wir zunächst Kontakt mit Praktikerinnen und Praktikern auf, die mit rechtsorientierten bzw. rechtsextrem eingestellten Jugendlichen pädagogisch arbeiten. Ausgewählte Projekte werden besucht und leitfadengestützte Interviews mit den vor Ort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen geführt. In diesen Gesprächen geht es um den Ansatz und die Ziele der Projekte, um die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit sowie um die im Verlauf der Projektarbeit gesammelten Erfahrungen. Dabei stehen die besonderen Chancen und Probleme der Arbeit mit „rechten“ Jugendlichen im Vordergrund des Interesses. Diese Interviews werden dokumentiert und systematisch ausgewertet. Auf der Grundlage einer ersten Auswertung wird die Datensammlung dann komplettiert und abschließend ausgewertet. Bis zum Herbst 2001 konnten mehr als 30 Praxisprojekte erreicht, interviewt und in die Untersuchung einbezogen werden. Diese befinden sich in acht ost- und westdeutschen Bundesländern, arbeiten mit unterschiedlichen Ansätzen und auch mit unterschiedlichen Zielgruppen. Eine erste Auswertung des vorliegenden Materials macht deutlich, daß es gelungen ist, ein breites Spektrum unterschiedlicher Projekte und Angebote zu erfassen.

2.1 Praxisprojekte suchen – wer arbeitet überhaupt mit diesen Jugendlichen?

Eine erste Feststellung hierzu: Es ist gar nicht leicht, solche Praxisprojekte zu finden. Zum einen gibt es tatsächlich nicht sehr viele Beispiele innerhalb der Jugendhilfe für die Arbeit mit dieser Klientel. Insbesondere in den alten Bundesländern muß man intensiv suchen, um überhaupt jemanden zu finden, der mit rechtsorientierten Jugendlichen arbeitet. Ob Rechtsextremismus unter Jugendlichen konkret vor Ort, beim Jugendamt, in der Kommune oder in der Region überhaupt ein Thema oder ein Anliegen ist, das man sich in der Jugendarbeit zu eigen gemacht hat, hängt weniger von dem möglichen Bedarf ab (wie z. B. der Situation unter den Jugendlichen), sondern ist oft eher zurückzuführen auf einen kleinen Kreis von „Aktiven“: einzelne Personen und Träger oder Mitarbeiter/innen im Jugendamt, die sich in diesem Themenfeld ehren- oder hauptamtlich besonders engagieren. Strukturen und Projektzusammenhänge, die es z. B. in den neuen Ländern im Zusammenhang mit dem AgAG-Programm gab, sind nur in wenigen Orten noch erhalten bzw. aktiv. Die Tendenz, lieber das Thema zu tabuisieren, zu verdrängen oder zu ver-

harmlosen (bei uns gibt es solche Jugendlichen nicht) oder aber von vornherein diese Jugendlichen auszuschließen, ist auch innerhalb der Jugendhilfe weiterhin festzustellen.

Eine ganze Reihe von Trägern und Projekten, die uns im Rahmen von Experteninterviews oder von Praktikern empfohlen oder genannt wurden, arbeitete – wie sich dann herausstellte – aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr mit „rechten“ Jugendlichen oder existierten überhaupt nicht mehr. Das liegt zum einen daran, daß ein großer Anteil der Jugendarbeit – insbesondere in den neuen Ländern – befristet war und/oder inzwischen eingespart wurde. Projekte sind ausgelaufen oder haben neue Aufträge und Zielgruppen übernommen. Der Ansatz, spezielle Angebote nur für die „rechte Jugendszene“ zu machen, ist von vielen Trägern in den östlichen Bundesländern bewußt revidiert worden; wohl zu Recht, da dies in einigen Fällen zur Konsequenz hatte, daß nur noch „rechte“ und/oder gewaltbereite Jugendliche in den „Genuß“ von Jugendarbeit kamen. Einzelne Projekte sind beendet worden, weil sie als gescheitert angesehen wurden, bzw. mußten ihre Arbeit abbrechen, weil sie von „Rechten“ okkupiert/dominiert wurden und eine pädagogische Arbeit nicht mehr möglich war – in der Regel dann, wenn es ihnen an Ausstattung und Möglichkeiten fehlte, geeignete Angebote zu machen oder auch qualifizierte Grenzsetzungen vorzunehmen.

Es gibt aber auch noch andere Ursachen. Pädagogische Arbeit mit den „Rechten“ kann individuell oder im Team auf Dauer als belastend und überfordernd empfunden werden, so daß dann bewußt oder auch eher schleichend eine Verschiebung zu weniger „anstrengenden“ Jugendlichen stattfindet. Das kann auch indirekt durch ein striktes Alkoholverbot geschehen, mit dem bestimmte Gruppen z.B. aus der offenen Arbeit ausgegrenzt werden. Hinzu kommen die belastenden Rahmenbedingungen, unter denen diese Arbeit vielerorts geleistet wird: Enge zeitliche Befristung der Projektarbeit, ungenügende finanzielle Ausstattung, Konkurrenz durch rechtsextreme Organisationen und mangelnde Unterstützung durch andere lokale Akteure. Dies macht einerseits deutlich, daß diese anspruchsvolle Arbeit – gerade wenn sie nicht wirklich finanziell und fachlich abgesichert wird – oft nur über eine gewisse Zeit zu leisten ist. Andererseits hat sich auch die jugendkulturelle Situation in einigen Orten und Stadtteilen verändert: Es sind andere Jugendgruppen und Cliques entstanden, die nun bewußt unterstützt werden, während die „rechte“ Szene abgewandert oder vor Ort auch tatsächlich kleiner geworden ist. Hier kann auch gute pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen Grund für eine veränderte Ausrichtung und Konzeption sein.

Die Entscheidung von zahlreichen Projekten, Trägern und Personen in der Jugendhilfe, nicht oder nicht mehr mit dieser Zielgruppe zu arbeiten, ist in vielen Fällen nachvollziehbar, oft auch die fachlich gebotene Entscheidung. Die Jugendhilfe – vor allem auch die Jugendarbeit – ist im Einzelfall gut beraten, wenn sie ihre eigenen Grenzen anerkennt. Andererseits erledigt sich damit nicht der Auftrag und die Aufgabe der Jugendhilfe insgesamt. Schließlich vergibt man durch den Ausschluß dieser Jugendlichen die Chance, sie durch

alternative Angebote zu erreichen und überläßt sie den Angeboten rechtsextremer Organisationen, die sie stark umwerben.

2.2 Formen der pädagogischen Arbeit

Die meisten pädagogischen Angebote und Projekte, die sich an rechtsorientierte und rechtsextreme Jugendliche wenden, finden sich in der Jugendsozialarbeit, insbesondere der aufsuchenden Straßensozialarbeit. Auch in der offenen und der mobilen Jugendarbeit, die häufig einfach dadurch gefordert ist, daß ein großer Anteil der Jugendlichen, die in die offenen Häuser, Clubs, Räume und Busse kommen, eben rechtsorientierte Jugendliche sind, gibt es einige Beispiele, in denen eine fachlich abgesicherte Arbeit gelingt, die zielgerichtete und flexible Maßnahmen für Gruppen und einzelne entwickelt und zu Grenzsetzungen in der Lage ist. Offene Jugendhäuser können dann ein guter Ausgangspunkt für intensive pädagogische Arbeit, aber auch für sozialräumliche Aktivitäten werden. Außerdem ist die Arbeit mit Gruppen und Cliques in diesem Feld häufig der Beginn für eine intensive Einzelbetreuung mit dem Ziel, Jugendliche von der Clique zu lösen und ihnen einen Ausstieg aus der „rechten“ Szene zu ermöglichen. Interessante Ansätze fanden sich außerdem im Bereich der Sozialen Trainingskurse und des Anti-Aggressivitätstrainings (AAT), insofern hier versucht wird, nicht allein Gewalt und Straftaten zu problematisieren, sondern sich auch mit (rechtsextremen) Einstellungen und Verhaltensmustern auseinanderzusetzen. Oft werden solche Angebote in Kooperation mit oder auch in der Verantwortung der Jugendgerichtshilfe durchgeführt. Weitere gute Beispiele für die pädagogische Arbeit mit „rechten“ Jugendlichen finden sich im Sportbereich. Hier haben wir einige sport-/körperorientierte Angebote gefunden, in denen Pädagogen, Sozialarbeiter und Sportler zusammenarbeiten, z.B. bei einem American-Football-Verein oder beim Streetball. Auch hier handelt es sich in der Regel um spezielle Angebote, die meistens außerhalb von Vereinsstrukturen angesiedelt sind, sei es, weil die Jugendlichen nicht bereit oder in der Lage sind, in bestehenden Strukturen mitzumachen, oder eben auch keine passenden Angebote für solche Jugendlichen bei Vereinen bereitstehen. Methodisch kommt der Bildungsarbeit und auch der Erlebnispädagogik eine große Bedeutung zu, allerdings nicht in Form von frei ausgeschrieben Seminaren und Veranstaltungen – die in der Regel für eine andere Zielgruppe konzipiert sind –, sondern in Form von Veranstaltungen, Reisen, Workshops, Gedenkstättenfahrten und Begegnungen im Rahmen bereits bestehender pädagogischer Beziehungen oder in Kooperationen mit Schulen oder der Jugendgerichtshilfe. Hier kommt es punktuell auch zur Zusammenarbeit mit Einrichtungen oder Trägern der außerschulischen Bildungsarbeit. Politische Bildung ist ansonsten eher Teil des pädagogischen Alltags, z.B. in Form von niedrigschwelligen Gesprächs- und Diskussionsangeboten, die nicht immer vordergründig politischen Charakter haben müssen.

Zum überwiegenden Teil werden die Angebote und Projekte von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen durchgeführt, wir haben bei unserer Recherche aber außerdem einige interessante Beispiele für die Arbeit mit „rechten“ Jugendlichen gefunden, die darauf hindeuten, daß dies – bei allen nötigen Voraussetzungen – nicht allein eine Aufgabe für sozialpädagogische Profis ist. Besonders interessante Praxisbeispiele haben wir dort gefunden, wo hauptberufliches und ehrenamtliches Engagement zusammenwirken: Ein kubanischer Künstler, der Skins zum Malen bringt; ein Trainer der American-Football-Mannschaft, der Begeisterung für seinen Sport vermitteln kann; ein Kapitän, der es schafft, daß ein gemeinsamer Segeltörn der „Rechten“ und „Linken“ im Ort möglich wird und mit dazu beiträgt, daß sich alte Fronten in der Stadt langsam auflösen. Eine Pfarrerin, die Ansprechpartnerin ist, einen Raum der Kirchengemeinde zur Verfügung stellt und ein Projekt für arbeitslose „rechte“ Jugendliche startet. In einem Fall ist es auch gelungen, eine „rechte“ Clique über ehrenamtliches Engagement in verbandliche Strukturen der Jugendarbeit zu integrieren – hier in die ehrenamtliche Bergwachtarbeit, wobei ehemalige Skins über einen langen Prozeß eben nicht nur ihr Outfit, sondern auch ihre Einstellung verändert haben. In diesem Fall war der ehrenamtliche Ausbilder ausgebildeter Pädagoge mit besonderen Kenntnissen in der Gruppen- und Erlebnispädagogik.

Ansätze von selbstorganisierter Jugendarbeit mit eigenen oder nur sporadisch betreuten Jugendräumen sind dagegen in der Auseinandersetzung mit rechtsorientierten Jugendlichen in den meisten Fällen zum Scheitern verurteilt, zumindest wenn es keine fachliche Betreuung und professionelle Unterstützung gibt. Besonders in Regionen, wo von einer jugendkulturellen Dominanz rechtsorientierter Jugendlichen auszugehen ist, besteht die Gefahr einer weiteren Stärkung der „rechten“ Szene durch solche Angebote.

Durch die Verschiedenartigkeit der Ansätze wird auch deutlich, daß die Zielgruppen sehr unterschiedlich sind: Die Bandbreite geht von eher unauffälligen „Mainstream“-Jugendlichen mit „rechter Meinung“, die für die Jugendarbeit oft noch gut zu erreichen sind, bis hin zu Straftätern, mit denen in Kursen der Jugendgerichtshilfe oder sogar im Strafvollzug gearbeitet wird. In der aufsuchenden Sozialarbeit machen gewaltbereite, männliche Jugendliche mit großem individuellen Hilfebedarf bei Problemen wie Alkoholismus, Obdachlosigkeit, eigener Gewalterfahrung weiterhin einen großen Anteil aus. Andererseits berichten Praktiker aus der Jugendarbeit, daß sie sich mit scheinbar unproblematischen, eben unauffälligen Jugendlichen konfrontiert sehen, deren fremdenfeindliche Einstellungen im entsprechenden Umfeld ansonsten anscheinend niemand wahrnimmt oder gar stört.

Deutlich ist auch geworden, daß in der Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker, der Beziehung zu diesen Jugendlichen eine Schlüsselrolle zukommt. Erst im Rahmen von pädagogischen Beziehungen scheinen angestrebte Veränderungen von Verhalten und Einstellungen dieser Jugendlichen, die in der Regel mit Aufklärung und Argumenten nicht zu erreichen sind, möglich.

2.3 Situationsbeschreibungen aus Sicht der pädagogischen Praxis

Was läßt sich aus den Schilderungen der Praktikerinnen und Praktiker zum jetzigen Zeitpunkt festhalten? Diejenigen, die schon länger in dem Feld tätig sind, haben sehr anschaulich von den Veränderungen berichtet, die es in den letzten Jahren in dieser Arbeit gegeben hat. So hat sich nach ihren Beobachtungen in den (größeren) Städten Ostdeutschlands die Jugendszene im Vergleich zu Anfang und Mitte der 90er Jahre verändert, ist sehr viel bunter geworden und weniger eindeutig „rechts“ dominiert. Im ländlichen Raum gibt es diese Vielfalt oftmals nicht, eine quasi zwangsläufige Einteilung in „Rechte“ und „Linke“ kommt häufiger vor, wobei fremdenfeindliche Einstellungen und autoritäre Orientierungen wiederum auch nicht vor solchen Jugendlichen Halt machen, die sich selbst als „nicht rechts“ oder aber auch „links“ bezeichnen. Einige Projekte haben berichtet, daß sie bewußt mit unterschiedlichen Szenen arbeiten, gerade eine Aufgabe darin sehen, andere Jugendkulturen zu unterstützen. Besonders in der aufsuchenden und mobilen Arbeit scheint es eher möglich zu sein, als Person anerkannt zu werden, die mit unterschiedlichen Cliques arbeitet. Es kann aber auch Situationen geben, in denen die Arbeit mit „rechten“ Cliques erst mal den Kontakt mit anderen Jugendlichen sehr erschwert oder auch ausschließt, gerade in der offenen Arbeit.

Besonders problematisch ist, daß inzwischen viele Treffen der „rechten Szene“ im privaten Raum stattfinden, also weniger öffentlich und sichtbar, aber deshalb nicht harmloser sind. Eine Beobachtung von Fachkräften in der Jugendarbeit ist: Ein ganzer Teil der rechtsgerichteten Jugendlichen wird nicht mehr von der Jugendhilfe erreicht. Damit sind nicht nur die wenigen gemeint, die von vornherein gar nicht auf der Suche nach Hilfs- und Leistungsangeboten waren und tatsächlich ideologisch und politisch motiviert agieren, sondern auch solche, die prinzipiell schon an Freizeitangeboten und Ansprechpartnern interessiert sind. Aber diese bekommen sie von rechtsextremen Organisationen wie der NPD geboten. In einigen Regionen und Orten sind diese so stark vertreten, daß sie längst eine echte Konkurrenz für die Jugendarbeit darstellen. „Diese Jugendlichen leben in ihrer eigenen Welt und haben alles, was sie brauchen“ hat es die Mitarbeiterin eines Streetworkprojektes beschrieben.

Eine ganze Anzahl von Fachkräften hat außerdem auf die weiterhin oft unzureichende Absicherung ihrer Angebote hingewiesen und die Belastungen angesprochen, die sich aus den ständigen Versuchen ergeben, die Arbeit finanziell abzusichern. Die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, und nicht die Zielgruppe sind oft die größte Erschwernis; dazu gehört auch das Mißtrauen, wenn deutlich wird, daß in einer Einrichtung, einem Projekt auch mit rechtsorientierten Jugendlichen gearbeitet wird. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Jugendarbeit sehen sich hier zumeist in der paradoxen Situation, daß von ihnen zwar erwartet wird, daß sie diese Jugendlichen „bessern“ (oder zumindest von der Straße holen), aber dabei das Thema Rechtsextremismus

und Fremdenfeindlichkeit doch besser nicht angesprochen wird. Außerdem fühlen sich viele isoliert und kaum von anderen Institutionen unterstützt, sobald sie dann wirklich mit dieser Zielgruppe zu tun haben. Wer mit diesen Jugendlichen arbeitet, sieht sich häufig Vorwürfen und Verdächtigungen ausgesetzt, damit letztlich die „rechte“ Szene und den Rechtsextremismus zu unterstützen.

3 Erste Ergebnisse: Welche Voraussetzungen braucht diese Arbeit?

Ein Ziel der bisherigen Auswertung der Interviews und Veranstaltungen ist es, die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreicher Arbeit zu benennen und in Beziehung zu den verschiedenen Formen der konkreten Projektarbeit zu setzen. Es lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt hinsichtlich der fachlichen Bedingungen, die ein Gelingen erleichtern, bereits einige Punkte benennen.

1. *Den jeweiligen Bedingungen vor Ort muß Rechnung getragen werden:* So sind jeweils angemessene Formen der Arbeit zu entwickeln – die Praktikerrinnen und Praktiker müssen dafür die Bedingungen vor Ort gut kennen. Dazu gehört auch, sich Rechenschaft über Auftrag/Zielstellung der Arbeit abzulegen; die Realisierungsmöglichkeiten von Aufträgen und Erwartungen müssen kritisch geprüft werden. Man muß sich Klarheit über die Zielgruppen verschaffen und deren Potentialen, Bedürfnissen sowie Problemen Rechnung tragen. Gute Teams, die teilweise langjährige Erfahrungen haben, haben sich in dieser Zeit ebenfalls verändert und entwickelt. Am konkreten Beispiel kann das etwa so aussehen: Ein Streetworker-Team des Jugendamtes bekommt den Auftrag, mit den „rechten“ Cliques in einem Stadtteil zu arbeiten; durch Recherchen in der Jugendszene vor Ort stellen sie fest, daß es sich dabei mehrheitlich um Mitglieder einer Kameradschaft handelt, die gerade dabei ist, auseinanderzubrechen. Das Konzept wird verändert, keine unterstützenden Angebote für Gruppen, sondern gezielte Betreuung von einzelnen, mit der Ausrichtung auf eine Begleitung eines möglichen Ausstiegs.
2. *Die fachliche Qualifizierung der Mitarbeiter muss gewährleistet sein:* Neben einer grundständigen Ausbildung – die für die speziellen Erfordernisse der Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen aber nicht ausreichend qualifiziert – bedarf es der fortlaufenden Weiterbildung auf den verschiedenen Feldern dieser Arbeit (u. a. politische und historische Bildung, Deeskalationsstrategien, Kenntnisse des Jugendhilfesystems und aktueller Entwicklungen in Jugendszenen). Daneben können auch Bezüge und Qualifikationen jenseits der Sozialarbeit wichtige Ansatzpunkte einer guten Arbeit bie-

ten: Die Expertise auf Feldern, die für Jugendliche interessante Perspektiven beinhalten, kann entscheidenden Anteil an der Integration Jugendlicher in neue soziale Bezüge liefern. Die Formen der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und diesen Fachleuten bieten ein reichhaltiges Repertoire an Möglichkeiten, die jedoch noch der genaueren Analyse bedürfen.

3. *Die Jugendarbeit mit rechtsorientierten bzw. rechtsextremen Jugendlichen bedarf der Vernetzung und der Begleitung:* Der fachliche Austausch auf lokaler und regionaler Ebene bietet nicht nur notwendige Möglichkeiten der Information z.B. über Entwicklungen oder Wanderungsbewegungen in der „rechten“ Szene, sondern auch wichtige Anregungen zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit; notwendig sind auch Möglichkeiten der Kooperation und Unterstützung in Situationen, in denen eine Einrichtung mit unerwarteten oder neuen Herausforderungen konfrontiert ist, die ohne ein Netzwerk nicht zu bewältigen sind. Auch eine Beratung oder Supervision ist für einzelne und auch pädagogische Teams zumindest in bestimmten Phasen unerlässlich – gerade Fragen der notwendigen fachlichen und persönlichen Grenzsetzung lassen sich in der Regel nicht innerhalb eines Projekts oder Teams klären, sondern bedürfen der Beratung durch eine außenstehende Fachkraft.

Zur pädagogischen Arbeit selbst lassen sich zumindest zwei zentrale Punkte bereits festhalten:

4. *Der Erfahrungshorizont der Jugendlichen soll erweitert werden:* Die u. a. im Rahmen erlebnispädagogischer Angebote angelegten Möglichkeiten, sich selbst und andere in neuen und bisher ungewohnten Zusammenhängen zu erfahren – und dies oft schon in ganz kleinen unspektakulären Schritten wie z.B. dem Besuch eines unbekanntes Stadtteils oder durch Angebote, sich künstlerisch auszudrücken – können sich produktiv auf die Entwicklung von Selbstbewußtsein, Empathievermögen und Toleranz auswirken.
5. *Jugendliche brauchen Kontinuität und verlässliche Beziehungen:* Rechtsorientierte Jugendliche, denen es in der Regel an verlässlichen sozialen Beziehungen mangelt, sind auf tragfähige pädagogische Beziehungen, in denen auch Auseinandersetzungen und Entwicklungsprozesse stattfinden können, besonders angewiesen. Die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen fachlich in der Lage sein, sich auf oft jahrelange, sehr voraussetzungsvolle Prozesse mit diesen Jugendlichen einzulassen, ohne dabei deren problematische Einstellungen und Orientierungen aus dem Blick zu verlieren oder zu verdrängen.

Gerade die Frage, was die Erfolgsbedingungen pädagogischer Beziehungen ausmacht und nachhaltige Veränderungen bei Jugendlichen erreicht, bedarf noch der intensiveren Auswertung des gesammelten Materials.

4 Ausblick

Die bisherige Dokumentation und Auswertung der pädagogischen Praxis verdeutlicht also einige Aspekte und Fragen, über die zu wenig bekannt ist und die in weiteren Analysen geklärt werden sollten.

Zunächst hat sich gezeigt, daß die professionelle Entwicklung (und Beschränkung) der pädagogischen Arbeit – die aus Sicht einzelner Projekte geboten und notwendig erscheint – aus größerem Blickwinkel betrachtet dann zu bedenklichen Entwicklungen führen kann, wenn sich niemand findet, der mit schwierigen – z.B. rechtsextrem orientierten – Zielgruppen arbeitet. Wir haben es dabei mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ansprüche zu tun: auf der einen Seite mit der konkreten pädagogischen Arbeit, deren Professionalität sich gerade auch durch die realistische Einschätzung der eigenen Potentiale und Begrenzungen auszeichnet, auf der anderen Seite mit dem grundsätzlichen Integrationsauftrag von Jugendhilfe. In den von diesem Dilemma betroffenen Kommunen und Regionen gilt es, unter Einbeziehung der relevanten Institutionen angemessene Lösungen zu finden, die den konfligierenden Perspektiven gerecht werden.

Zu klären sind dafür u. a. die Rahmenbedingungen, die die pädagogische Arbeit mit rechtsorientierten und rechtsextremen Jugendlichen braucht – sowohl in der jeweiligen Kommune oder Region als auch in jugendpolitischer und fachlich-professioneller Hinsicht. Es wurde z.B. bereits deutlich, wie wichtig Kooperation und Vernetzung für die zufriedenstellende Arbeit sind, doch es muß genauer bestimmt werden, wie Informationsaustausch und Zusammenarbeit am wirkungsvollsten gestaltet werden können und wo die besonderen Chancen und Risiken in Hinblick auf die pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus liegen.

Darüber hinaus besteht der Eindruck, daß die pädagogische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit häufig zu spät einsetzt, d.h. dann, wenn Konflikte bzw. Problemlagen sich verfestigt haben oder wenn die Jugendlichen mit den Mitteln der Jugendarbeit nur noch schwer oder gar nicht mehr erreicht werden können. Einerseits hängt dies mit der fehlenden Kontinuität pädagogischer Bemühungen und Angebote zusammen, die den Konjunkturen der öffentlichen Aufmerksamkeit – und der damit verbundenen Bereitschaft, finanzielle Mittel für die pädagogische Arbeit zur Verfügung zu stellen – unterliegen. Andererseits stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit im Jugendalter gezielt und wirkungsvoll präventiv entgegengewirkt werden kann. Dafür müssen auch solche pädagogischen Ansätze in den Blick genommen und ggf. weiterentwickelt werden, die bereits im Kindesalter ansetzen.

Schließlich sind eklatante Mängel hinsichtlich der Dokumentation und Evaluation der pädagogischen Arbeit gegen „Rechts“ deutlich geworden. Viele der in diesem Rahmen gesammelten Erfahrungen werden der Fachöffentlich-

keit geradezu entzogen, da für ihre Dokumentation nicht immer Gelder und Gelegenheiten zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, daß es für Praktiker im pädagogischen Alltag oft schwierig oder unmöglich ist, die eigene Arbeit zu dokumentieren, da hierfür keine Zeit bleibt und auch nicht immer die Notwendigkeit gesehen wird. Speziell auch die kritische Würdigung dieser Arbeit durch unabhängige Evaluatoren gehört zu den seltenen Ausnahmen. Dies liegt sehr wahrscheinlich nicht nur an den genannten Problemen. Neben allen praktischen Schwierigkeiten gibt es in der Praxis sicher nach wie vor Bedenken und Vorbehalte gegen Evaluation, die für viele Träger und Praktiker bislang eher mit Überprüfung assoziiert, denn als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der eigenen Arbeit verstanden wird. Doch gerade dann, wenn man auf diesem Feld „good practice“ oder gar „best practice“ wirklich identifizieren möchte, kann man nicht darauf verzichten, fachliche Kriterien zu entwickeln und zu überprüfen, inwieweit diesen entsprochen wird. Auch die schwierige Frage, ob pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit Wirkungen – und wenn ja, welche – vor allem mittel- und langfristig entfaltet, sollte im Zusammenhang einer soliden Evaluation nicht ausgespart werden.

Literatur

- Bohn, Irina/Münchmeier, Richard (1997): Dokumentation des Modellprojektes: Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. AgAG Band 1. Münster: Votum-Verlag
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2001): Verfassungsschutzbericht 2000. Berlin/Bonn
- Bundesministerium des Innern/Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin
- Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Einstellungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Krafeld, Franz-Josef (2000): Von der akzeptierenden Jugendarbeit zu einer gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 6/2000

Walter Bien, Angela Hartl, Markus Teubner

Stieffamilien in Deutschland

Das Projekt „Stieffamilien“ ermöglicht es, mit aktuellen Daten¹ einerseits den strukturellen Blick auf Stiefkonstellationen zu verbessern und andererseits bisher nicht untersuchte Aspekte der Lebenssituation von Kindern und Familien zu beleuchten. Ein weiteres Ziel des Projekts war es, das familieninterne Beziehungsgeflecht der Mitglieder bzw. Akteure haushaltsübergreifender Stieffamilien anhand des Kontakts, der Kommunikation und der emotionalen Verbundenheit zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden bis zu vier Personen aus einer Stiefkonstellation befragt (leiblicher Elternteil, Stiefelternteil, externer leiblicher Elternteil und Kinder, sofern sie älter als acht Jahre sind) und das gesamte erweiterte Familiennetzwerk erhoben. Dies ist unseres Wissens nach die erste Untersuchung in Deutschland, mit der Stiefkonstellationen aus der Sicht mehrerer Mitglieder untersucht wurden, und in der sowohl die Perspektive erwachsener Akteure als auch die von Kindern enthalten ist².

Zum Begriff der Stieffamilie

Es macht wenig Sinn, von „*der* Stieffamilie“ zu sprechen. Mit dem Begriff Stieffamilie werden heute eine Vielzahl heterogener Familienformen bezeichnet, denen jedoch eines gemeinsam ist: Zu den beiden leiblichen Elternteilen tritt mindestens ein sozialer Elternteil hinzu, oder ein verstorbener leiblicher Elternteil wird durch ein soziales gewissermaßen ersetzt. Zum anderen verstehen sich viele Fortsetzungsfamilien nicht als Stieffamilie, sondern als „richtige“ Familie. „Stieffamilie“ wird hier als analytisches Konstrukt verwendet, um die zahlreichen familialen Konstellationen zu beschreiben, ohne damit auf die Bedeutung in der Alltagssprache einzugehen.

Stieffamilienkonstellationen zeichnen sich durch eine enorme Komplexität und Variabilität der Familienstrukturen aus. Im Unterschied zur traditionellen Kernfamilie erstrecken sich Stieffamilien in der Regel über mehrere Haushalte. Es gibt den Haushalt, in dem das Kind mit seinem leiblichen Elternteil wohnt und in dem es die meiste Zeit *lebt* (*Alltagsfamilie/Primäre Stieffamilie*). Daneben existiert oft der Haushalt des außerhalb lebenden Elternteils,

¹ Reanalyse des Familiensurvey 1994 und 2000 im Auftrag des BMFSFJ.

² Die Kindersicht wurde von Prof. Dr. Sabine Walper von der LMU München untersucht. Ein Vergleich zur Situation in Österreich wurde von Frau Prof. Dr. Wilk gezogen.

den das Kind in den Ferien oder an den Wochenenden besucht (*Wochenendfamilie/Sekundäre Stieffamilie*). In beiden Haushalten können soziale Elternteile hinzutreten, wodurch dann eine Stiefkonstellation entsteht. Eine Stiefkonstellation ist folglich gegeben, wenn ein Kind bei einem leiblichen Elternteil lebt und mindestens einer der leiblichen Elternteile eine neue Partnerschaft eingegangen ist. Diese Definition schließt sowohl verheiratete Paare, nichtehelich zusammenlebende als auch Paare mit getrennten Haushalten (Living Apart Together/LAT) ein. Dabei ist es unerheblich, ob der Elternteil, mit dem das Kind zusammenlebt, eine neue Beziehung eingeht oder ob dies der außerhalb lebende Elternteil tut.

Aber auch die Alltagsfamilien – also die Haushalte, in denen Stiefkind und Stiefelternteil zusammenleben – sind noch durch eine große strukturelle Vielfalt gekennzeichnet, die sich kaum vernünftig systematisieren läßt. Häufig werden Primäre Stieffamilien danach unterschieden, welcher Partner Kinder in die Beziehung einbringt. In diesem Fall lassen sich drei Typen von Stieffamilien gegeneinander abgrenzen:

- *Einfache Stieffamilien*: Ein Partner bringt Kinder in die Beziehung ein, ohne daß weitere gemeinsame Kinder im Haushalt leben – es gibt einen leiblichen Elternteil und einen Stiefelternteil.
- *Zusammengesetzte Stieffamilien*: Beide Partner bringen Kinder in die Beziehung ein, ohne daß weitere gemeinsame Kinder im Haushalt leben – beide Elternteile sind zugleich leibliche Elternteile als auch Stiefelternteile.
- *Komplexe Stieffamilien*: Zu den Stiefkindern treten gemeinsame leibliche Kinder hinzu. Dieser Familientyp kann entweder aus einer Einfachen oder einer Zusammengesetzten Stieffamilie hervorgehen.

Häufig wird auch das Geschlecht des Stiefelternteils als typenbildendes Kriterium herangezogen und zwischen *Stiefmutter-* bzw. *Stiefvaterfamilien* unterschieden. Darüber hinaus werden Alltagsfamilien nach der Partnerschaftsform in *Eheliche und Nichteheliche Stieffamilien* unterteilt. Kombiniert man die genannten Unterscheidungskriterien, so gelangt man zu zehn Typen Primärer Stiefhaushalte. Diese strukturelle Vielfalt stellt zum einen ein Problem für die Erforschung von Stieffamilien dar und macht auf der anderen Seite deutlich, daß es „die Stieffamilie“ nicht gibt. Häufige Konstellationen sind Eheliche komplexe sowie Eheliche einfache Stiefmutterfamilien und Nichteheliche einfache Stiefmutterfamilien.

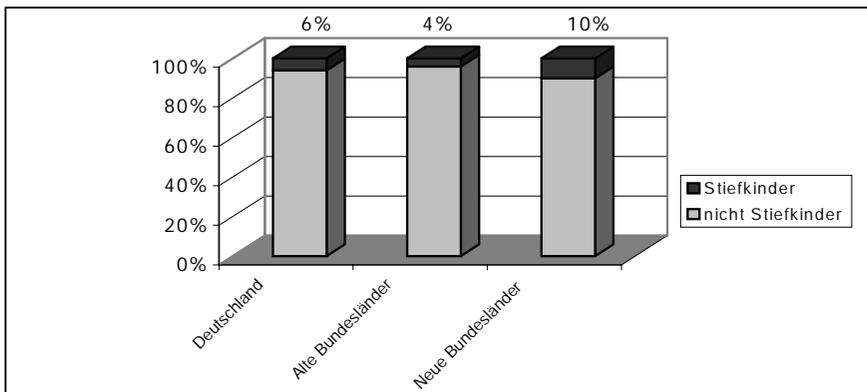
Wie häufig sind Stiefkinder und deren Familien in Deutschland?

Stieffamilien sind eine in Deutschland relativ seltene Familienform. Thesen, denen zufolge jedes zweite der gegenwärtig in Deutschland geborenen Kin-

der damit rechnen muß, noch vor Erreichen der Volljährigkeit Mitglied einer Stieffamilie zu werden, lassen sich aus heutiger Sicht nicht bestätigen. Auch Schätzungen aus den 80er Jahren zur Häufigkeit von Stiefkindern erscheinen im nachhinein als deutlich zu hoch gegriffen.

Von den 15,3 Millionen Kindern unter 18 Jahren, die 1999 in Paarfamilien oder bei alleinerziehenden Eltern lebten, sind rund 850.000 Stiefkinder, d.h. sie leben mit einem leiblichen und einem Stiefelternteil zusammen (6%). Der Anteil an Stiefkindern ist in den neuen Bundesländern (NBL) mit 10 Prozent etwa doppelt so hoch wie in den alten Bundesländern (ABL). Dieser deutliche Unterschied ist in erster Linie darauf zurückzuführen, daß in der DDR erheblich mehr Ehen geschieden wurden und der Anteil der Ehescheidungen mit Kindern deutlich über dem in der alten Bundesrepublik lag.

Abbildung 1: Anteil der Stiefkinder an allen Kindern unter 18 Jahren in Familien (Deutschland 1999)



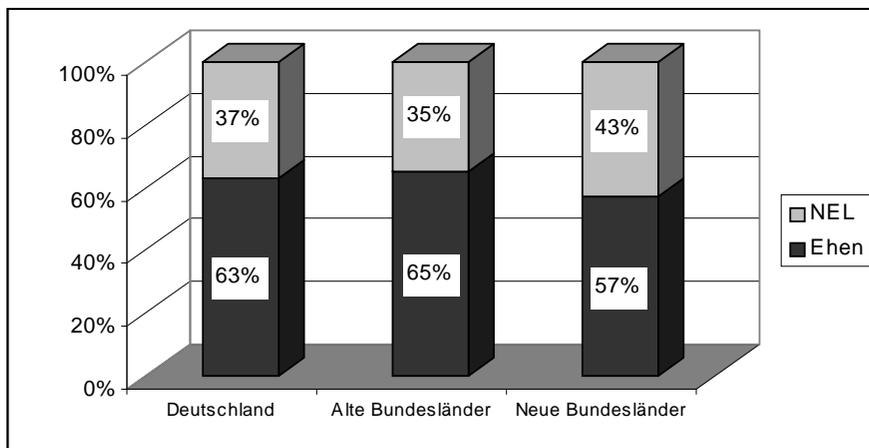
Von den 850.000 Stiefkindern in Deutschland wachsen in den alten wie neuen Bundesländern etwa 60 Prozent bei verheirateten Eltern auf, während bei 40 Prozent der Kinder der leibliche Elternteil und der Stiefelternteil unverheiratet in einem Haushalt zusammenleben. Bezogen auf die Anzahl aller Kinder in Ehen bzw. nichtehelichen Lebensgemeinschaften bedeutet dies, daß es sich bei etwa 4% der Kinder in Ehen um Stiefkinder handelt (ABL 3%, NBL 9%), aber annähernd jedes zweite Kind, das bei unverheirateten Eltern aufwächst, ein Stiefkind ist (ABL 47%, NBL 35%). Ende der 90er Jahre lebt die überwiegende Mehrheit der Stiefkinder mit der leiblichen Mutter und einem Stiefvater zusammen. Nur etwa 10 Prozent leben in „Stiefmutterfamilien“ (ABL 11%, NBL 6%).

Erweitert man den Begriff des Stiefkindes und betrachtet auch solche Kinder als Stiefkinder, die mit einem leiblichen Elternteil zusammenleben, der eine neue Partnerschaft eingegangen ist, ohne mit diesem Partner jedoch zusammenzuleben („Living Apart Together“ – LAT), dann leben in Deutschland rund 1,17 Millionen Stiefkinder (7,6% aller Kinder in Familien). Erneut liegt

der Anteil der Stiefkinder in den neuen Bundesländern mit 12,5 % (340.000 Kinder) annähernd doppelt so hoch wie in den alten Bundesländern (6,6 % bzw. 825.000 Kinder). Von den Stiefkindern im weiteren Sinne leben rund 45 % in verheirateten Familien (ABL 44 %, NBL 50 %), gut jedes vierte Stiefkind lebt in einer nichtehelichen Stieffamilie (ABL 25 %, NBL 32 %) und ein weiteres gutes Viertel bei alleinerziehenden Elternteilen, die eine neue Partnerschaft eingegangen sind, ohne jedoch mit diesem Partner zusammenzuleben (ABL 30 %, NBL 17 %).

Wechselt man die statistische Perspektive, zählt man statt der Kinder die Familien in Deutschland, so zeigt sich folgendes Bild: Unter den rund 9,5 Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahren (Ehen, nichteheliche Lebensgemeinschaften und Alleinerziehende) sind 658.000 Stieffamilien im engeren Sinn (7 %). In etwa zwei Drittel dieser Stieffamilien sind die Eltern verheiratet, beim restlichen Drittel handelt es sich um nichteheliche Lebensgemeinschaften (NEL). Gut jede zweite „Eheliche Stieffamilie“ in Deutschland ist eine sogenannte „komplexe Stieffamilie“, in der neben den Stiefkindern auch gemeinsame leibliche Kinder leben. Unter „Nichtehelichen Stieffamilien“ sind komplexe Familien deutlich seltener. Hier dürfte der Anteil an Familien mit gemeinsamen leiblichen Kindern bei schätzungsweise 15 % liegen.

Abbildung 2: Stieffamilien mit Kindern unter 18 Jahren nach Partnerschaftsform der Eltern (Deutschland 1999)



Bezogen auf alle Ehen bzw. nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahren bedeutet dies, daß es sich bei 6 % der Ehen um Stieffamilien handelt (ABL 5 %, NBL 10 %), aber annähernd jede zweite nichteheliche Lebensgemeinschaft mit Kindern eine Stieffamilie ist (ABL 45 %, NBL 40 %).

Dehnt man die Stieffamiliendefinition auf Partnerschaften mit getrennten Haushalten (Living Apart Together – LATs) aus, dann gibt es in Deutschland

963.000 Stieffamilien (10,1 % aller Familien mit Kindern unter 18 Jahren). In den alten Bundesländern liegt der Anteil an Stieffamilien dann bei 8,6 %, und in den neuen Bundesländern beträgt er 15,5 %. Von den insgesamt 963.000 Stieffamilien im weiteren Sinne sind 45 % verheiratete Familien (ABL 44 %, NBL 49 %), bei 23 % handelt es sich um nichteheliche Lebensgemeinschaften (ABL 20 %, NBL 27 %), und ein knappes Drittel der Stieffamilien sind alleinerziehende Elternteile, die in einer Partnerschaft mit getrennten Haushalten (LAT) leben (ABL 36 %, NBL 23 %).

Tabelle 1: Stiefkinder unter 18 Jahren in Eben, nichtehelichen Lebensgemeinschaften und Living-Apart-Together-Partnerschaften (Deutschland 1999)

Familienform		Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	Deutschland
Kinder in Ehen	<i>N Kinder</i>	10.602.00	1.920.00	12.522.00
	<i>N Stiefk.</i>	365.000	170.000	535.000
	<i>% Stiefk.</i>	3,4%	8,9%	4,3%
Kinder in NELs	<i>N Kinder</i>	435.000	317.000	752.000
	<i>N Stiefk.</i>	205.000	110.000	315.000
	<i>% Stiefk.</i>	47,0%	35,0%	42,0%
Kinder bei Alleinerziehenden	<i>N Kinder</i>	1.524.000	482.000	2.006.000
	<i>N Stiefk.</i>	255.000	60.000	315.000
	<i>% Stiefk.</i>	16,7%	12,5%	15,7%
Gesamt	<i>N Kinder</i>	12.561.000	2.719.000	15.280.000
	<i>N Stiefk.</i>	825.000	340.000	1.165.000
	<i>% Stiefk.</i>	6,6%	12,5%	7,6%

Lesebeispiel: Von den 12,5 Millionen Kindern unter 18 Jahren, die 1999 bei verheirateten Eltern lebten, sind 535.000 (4,3 %) Stiefkinder, d. h. sie leben mit einem leiblichen Elternteil und einem Stiefelternteil zusammen.

Tabelle 2: Stieffamilien mit Kindern unter 18 Jahren (Ehen, nichteheliche Lebensgemeinschaften und Living-Apart-Together-Partnerschaften) Deutschland 1999

Familienform		Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	Deutschland
Ehen	<i>N Fam.</i>	6.116.000	1.248.000	7.364.000
	<i>N Stieff.</i>	280.000	120.000	400.000
	<i>% Stieff.</i>	4,6%	9,6%	5,4%
NELs	<i>N Fam.</i>	306.000	225.000	531.000
	<i>N Stieff.</i>	150.000	90.000	240.000
	<i>% Stieff.</i>	49,0%	40,0%	45,2%
Alleinerziehende	<i>N Fam.</i>	1.064.000	354.000	1.418.000
	<i>N Stieff.</i>	190.000	55.000	245.000
	<i>% Stieff.</i>	18,0%	16,0%	17,0%
Gesamt	<i>N Fam.</i>	7.486.000	1.827.000	9.313.000
	<i>N Stieff.</i>	620.000	265.000	885.000
	<i>% Stieff.</i>	8,3%	14,5%	9,5%

Diese Zahlen zeigen sehr deutlich, daß insbesondere in den alten Bundesländern Stieffamilien deutlich seltener sind, als lange Zeit vermutet wurde. Darüber hinaus verweisen die Hochrechnungen für 1995 und 1999 auf eine hohe

Stabilität, was die Häufigkeit dieser Familienform in den alten und neuen Bundesländern betrifft. Verglichen mit anderen europäischen Ländern, ähneln die westdeutschen Zahlen denen Italiens und Spaniens. Die Werte für Ostdeutschland werden von Tschechien und einigen skandinavischen Ländern erreicht. Auffallend ist auch, daß die Institution Ehe heute nur mehr von knapp der Hälfte der Eltern in Stieffamilien als adäquate Partnerschaftsform gesehen wird, während sie für die allermeisten Kernfamilien nach wie vor ohne Alternative ist.

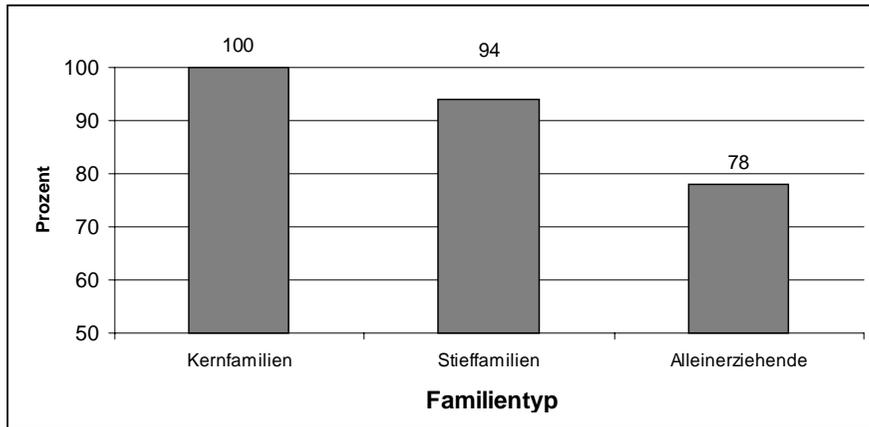
Die wirtschaftliche Lage von Stieffamilien

Die wirtschaftliche Situation von Stieffamilien wurde anhand mehrerer Indikatoren (Haushaltseinkommen, Sparen, Verschuldung, Transfereinkommen) untersucht und mit der von Kernfamilien³ und Eineltern-Familien (alleinerziehende Mütter) verglichen. Die finanzielle Situation der befragten Stieffamilien unterscheidet sich generell nicht von der anderer Paarfamilien mit Kindern unter 18 Jahren. Vielmehr zeigen die Analysen deutlich, daß vor allem alleinerziehende Mütter besonders häufig in einer finanziell prekären Situation leben. Sie erreichen in den alten und neuen Bundesländern nur knapp 80 % des Äquivalenzeinkommens verheirateter Kernfamilien.

Unter den Stieffamilien sind es vor allem Familien mit gemeinsamen leiblichen Kindern, die im Vergleich zu Kernfamilien über deutlich niedrigere Haushaltseinkommen verfügen. In den alten Bundesländern bewegen sich komplexe Stieffamilien auf dem Einkommensniveau alleinerziehender Mütter. Die befragten komplexen verheirateten Stieffamilien erreichen durchschnittlich ebenfalls 80 % des Äquivalenzeinkommens verheirateter Kernfamilien. In den neuen Bundesländern erzielen komplexe eheliche Stieffamilien 90 % des Äquivalenzeinkommens der Kernfamilien und sind damit nach den alleinerziehenden Müttern die Gruppe mit den zweitniedrigsten Einkommen. Auch die Analysen zur Verschuldung und zum Sparverhalten stützen diese Ergebnisse. Die finanzielle Schlechterstellung komplexer Stieffamilien dürfte in erster Linie auf die in dieser Familienform überdurchschnittlich hohe Kinderzahl zurückzuführen sein und ist insofern Ausdruck der finanziellen Lage kinderreicher Familien in Deutschland generell.

³ In Abgrenzung zur Stieffamilie werden unter „Kernfamilie“ Paarfamilien verstanden, die nicht mit Stiefkindern zusammenleben, unabhängig davon, ob die Eltern verheiratet sind oder eine nichteheliche Lebensgemeinschaft führen.

Abbildung 3: Durchschnittliches Äquivalenzeinkommen verschiedener Familientypen in Deutschland (Kernfamilien = 100 %)

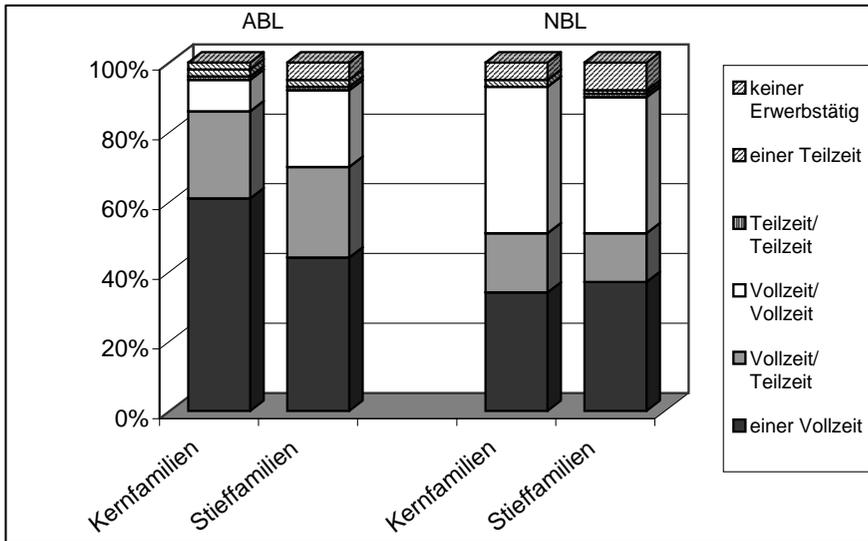


Die Erwerbsbeteiligung von Kern- und Stieffamilien

In den alten Bundesländern ist das Erwerbsverhalten von Kernfamilien auch heute noch stark durch eine vergleichsweise strikte Aufgabenteilung geprägt, wobei meist dem männlichen Elternteil die Rolle des Ernährers zufällt und der weibliche Elternteil sich primär um Kinder, Familie und Haushalt kümmert. Dieses gleichsam klassische westdeutsche Erwerbsmodell ist bei Stieffamilien deutlich seltener, bei ihnen sind häufiger beide Partner erwerbstätig. Vor allem das Modell mit zwei vollzeiterwerbstätigen Elternteilen wird von Stieffamilien deutlich häufiger praktiziert als von Kernfamilien (22 % vs. 9 %). Dagegen unterscheiden sich in den neuen Bundesländern Kern- und Stieffamilien kaum in ihrer Erwerbsbeteiligung. In annähernd der Hälfte aller befragten Familien mit Kindern unter 18 Jahren sind beide Elternteile vollzeiterwerbstätig (40 %).

Die Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung von Kern- und Stieffamilien sind nahezu ausschließlich auf das Erwerbsverhalten von Müttern zurückzuführen. Das Erwerbsverhalten von Vätern aus Stieffamilien gleicht dem der Väter aus Kernfamilien. Vollzeiterwerbstätig zu sein ist für beide Gruppen von Vätern ohne wirkliche Alternative und dies unabhängig vom Alter bzw. der Anzahl im Haushalt lebender Kinder. Die in beiden Teilen Deutschlands insgesamt etwas niedrigere Erwerbsbeteiligung von Vätern aus Stieffamilien kann nicht als familienorientiertes Verhalten interpretiert werden, sondern wird durch den etwas höheren Anteil Arbeitsloser verursacht.

Abbildung 4: Erwerbsbeteiligung von Kern- und Stieffamilien in alten und neuen Bundesländern



Für das Erwerbsverhalten von Müttern konnte gezeigt werden, daß in den alten Bundesländern Mütter aus Stieffamilien deutlich häufiger erwerbstätig sind als Mütter aus Kernfamilien. Diese insgesamt höhere berufliche Orientierung schlägt sich in erster Linie in einem gravierend höheren Anteil Vollzeiterwerbstätiger nieder (25 % vs. 11 %). In den neuen Bundesländern lassen sich kaum Unterschiede im Erwerbsverhalten von Müttern aus Kern- und Stieffamilien aufzeigen. Annähernd jede zweite ostdeutsche Mutter ist vollzeiterwerbstätig.

Besonders problematisch ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mütter mit mehreren Kindern, und dies vor allem in den alten Bundesländern. Im Vergleich zu Frauen mit einem Kind sind Mütter mit mehreren Kindern nur etwa halb so oft vollzeiterwerbstätig. Dies gilt für Frauen in Kern- und Stieffamilien in ähnlicher Weise, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau (Kernfamilien 7 %, vs. 15 %, Stieffamilien 15 % vs. 37 %). Dagegen bleibt der Anteil teilzeiterwerbstätiger Frauen unabhängig von der Kinderzahl für Mütter aus Kern- wie Stieffamilien stabil bei ca. 25 Prozent. In den neuen Bundesländern beeinflusst die Zahl der im Haushalt lebenden Kinder ausschließlich das Erwerbsverhalten von Müttern aus Stieffamilien. Mütter mit mehreren Kindern arbeiten seltener vollzeit (41 % vs. 53 %), während der Anteil vollzeit-erwerbstätiger Frauen aus Kernfamilien unabhängig von der Kinderzahl bei etwa 47 % liegt. Auch in den neuen Bundesländern hat die Anzahl der Kinder keinen Einfluß auf den Anteil teilzeiterwerbstätiger Frauen.

Ein weiterer Faktor, der die Erwerbstätigkeit von Frauen beeinflusst, ist das Alter des jüngsten Kindes. Für Mütter mit Kleinkindern ist es in den alten wie neuen Bundesländern ungleich schwieriger, Kinder, Familie und Berufstätigkeit miteinander zu vereinbaren. Sie sind insgesamt seltener erwerbstätig. Die höhere Erwerbsorientierung von Müttern, deren jüngstes Kind bereits zur Schule geht, wirkt sich jedoch vor allem in den alten Bundesländern höchst unterschiedlich auf die Art der Erwerbsbeteiligung von Frauen in Kern- und Stieffamilien aus. Die höhere Berufsorientierung schlägt sich für Mütter aus Kernfamilien in erster Linie in einem deutlich höheren Anteil teilzeiterwerbstätiger Frauen nieder (14 % vs. 36 %), während der Anteil Teilzeiterwerbstätiger nur von 7 auf 14 % steigt. Dagegen führt die höhere Erwerbsbeteiligung bei Müttern aus Stieffamilien zu einem markanten Anstieg der Vollzeiterwerbstätigen (8 % vs. 33 %), und der Anteil Teilzeiterwerbstätiger steigt lediglich von 20 auf 30 %. In den neuen Bundesländern lassen sich so eklatante Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zwischen Müttern aus Kern- und aus Stieffamilien feststellen. Die höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen mit schulpflichtigen Kindern führt hier bei beiden Familienformen in erster Linie zu einem Anstieg vollzeit-erwerbstätiger Frauen (Kernfamilien 33 % vs. 53 %, Stieffamilien 38 % vs. 50 %). Dagegen erhöht sich der Anteil teilzeit-erwerbstätiger Mütter vergleichsweise moderat von 13 auf 20 % bei Kernfamilien und von 13 auf 16 % für Mütter aus Stieffamilien.

Die Partnerschaftszufriedenheit in Kern- und Stieffamilien

Die Analysen zur Partnerschaftszufriedenheit zeigen sehr deutlich, daß Frauen in beiden Teilen Deutschlands ihre Partnerbeziehung generell kritischer betrachten als Männer – Frauen haben häufiger das Gefühl, die Partnerschaft stecke in einer Krise, sie denken häufiger über eine Trennung nach und besprechen dieses Thema auch häufiger im Freundeskreis. Ein weiteres Ergebnis ist, daß verheiratete Paare (Männer wie Frauen) ihre Beziehung zum Partner positiver bewerten als Frauen und Männer in nichtehelichen Lebensgemeinschaften.

Entgegen der Erwartung, daß Eltern aus Stieffamilien häufiger unzufrieden mit der Partnerschaft sind, die Paarbeziehung häufiger als belastet erleben, zeigt ein Vergleich zwischen Kernfamilien und Stieffamilien keine gravierenden Unterschiede. Mütter aus verheirateten Stieffamilien unterscheiden sich in der Bewertung ihrer Partnerbeziehung nicht von Müttern aus verheirateten Kernfamilien. Dies zeigen alle Indikatoren. Gleiches gilt für verheiratete Männer. Auch der Anteil von Stiefvätern, die mit Krisen konfrontiert sind

und über eine Beendigung der Partnerschaft nachdenken, unterscheidet sich nicht von dem entsprechenden Anteil von Vätern aus Kernfamilien. Lediglich zwischen nichtehelichen Stieffamilien und nichtehelichen Lebensgemeinschaften lassen sich Unterschiede in der Partnerschaftszufriedenheit feststellen. Mütter wie Väter mit Stiefkindern beurteilen ihre Partnerbeziehung insgesamt positiver als Eltern aus nichtehelichen Familien. Für Frauen sind die Unterschiede – mit Ausnahme eines Indikators („Trennung ernsthaft vorgeschlagen“) – signifikant. Bei Männern ist dies aufgrund der insgesamt geringeren Fallzahlen nicht der Fall. Allerdings zeigt sich auch hier bei allen Indikatoren das genannte Muster. Die Frage, weshalb Eltern aus nichtehelichen Stieffamilien ihre Partnerbeziehung positiver bewerten, muß an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Ob und in welcher Weise die Partnerschaftszufriedenheit von möglichen Altersunterschieden zwischen Eltern aus Kern- und Stieffamilien beeinflußt wird, welche Rolle Unterschiede in der Beziehungsdauer oder Erfahrungen aus früheren Partnerschaften spielen, kann nicht geklärt werden.

Stiefkinder im Vergleich zu Kindern aus Kernfamilien und Kindern Alleinerziehender am Beispiel der Schulsituation

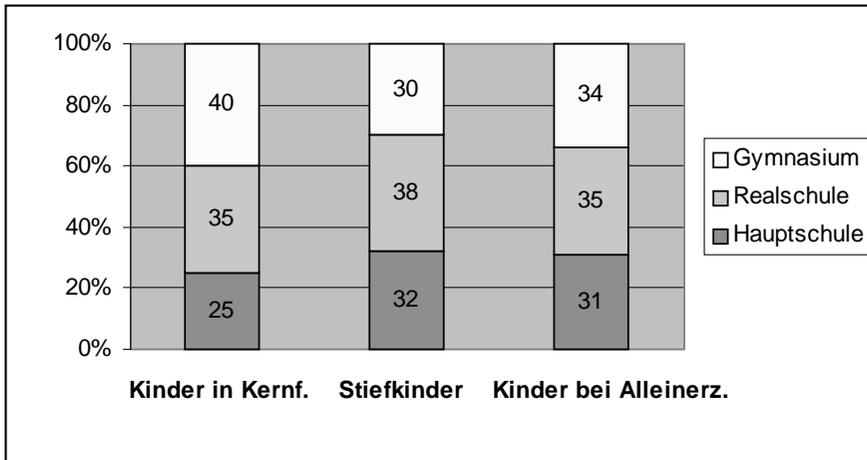
Die vergleichende Darstellung der Lebenssituation von Stief- und Kernfamilien ergab bisher nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Familientypen. Wie jedoch schaut es bei den Kindern aus? Lassen sich hier Unterschiede zwischen Kindern, die mit beiden leiblichen Elternteilen aufwachsen, und Kindern, die mit nur einem leiblichen Elternteil aufwachsen, feststellen? Und welchen Einfluß hat die Gründung einer Stieffamilie? Treten Unterschiede auf zwischen Stiefkindern und Kindern, die bei einem alleinerziehenden Elternteil leben? Am Beispiel der Schulsituation wird diesen Fragen nachgegangen.

Im folgenden wird die Schulsituation von Kindern aus diesen drei Familientypen vergleichend dargestellt. Zur Beschreibung werden der weiterführende Schultyp, also die Schulform nach der Grundschule, die Zufriedenheit der Eltern mit den schulischen Leistungen der Kinder und die Angabe, ob das Kind schon einmal eine Klasse wiederholen mußte, herangezogen.

Betrachtet man die prozentuale Verteilung der Kinder auf weiterführenden Schulen, wird ersichtlich, daß Stiefkinder und Kinder von Alleinerziehenden im Vergleich zu Kindern aus Kernfamilien benachteiligt sind. Je knapp ein Drittel der Stiefkinder (32 %) sowie der Kinder beim alleinerziehenden Elternteil (31 %), jedoch nur ein Viertel der Kinder in Kernfamilien (25 %) besucht die Hauptschule. Beim Vergleich der Kinder, die eine Realschule besu-

chen, treten nahezu keine Unterschiede auf (38 % der Stiefkinder gegenüber je 35 % der beiden anderen Gruppen). Auf dem Gymnasium dagegen sind Stiefkinder deutlich unterrepräsentiert. Während 40 % der Kinder aus Kernfamilien ein Gymnasium besuchen, sind es bei den Kindern Alleinerziehender nur noch 34 % und bei den Stiefkindern sogar nur noch 30 %.

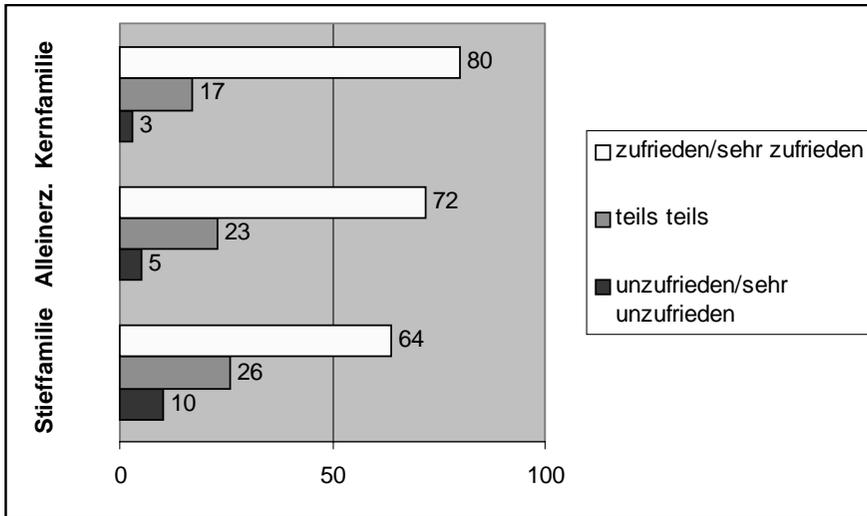
Abbildung 5: Anteil der Kinder aus Kern-, Stief- und Ein-Eltern-Familien auf weiterführenden Schulen



Zum Vergleich der Schulsituation können neben dem Schulbesuch noch zwei weitere Variablen herangezogen werden. So wurden im Familiensurvey die Eltern zum einen gefragt, wie zufrieden sie mit den Schulleistungen ihres Kindes sind, und zum anderen, ob ihr Kind schon einmal eine Klasse wiederholt hat. Bei der elterlichen Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen schneiden die Stiefkinder am schlechtesten ab. Aber auch Alleinerziehende scheinen häufiger unzufrieden mit ihren Kindern zu sein als Eltern in Kernfamilien. Während bei 80 % der Kinder aus Kernfamilien der Elternteil angab, zufrieden oder sehr zufrieden mit den Schulleistungen zu sein, waren es bei den Kindern Alleinerziehender nur 72 % und bei Stiefkindern nur 64 %. Die Antwort *teils teils* wurde bei 17 % der Kinder gegeben, die mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben, bei 23 % der Kinder, die bei einem alleinerziehenden Elternteil leben und bei 26 % der Kinder, die mit einem Stiefeltern teil zusammenleben. Mit den Schulleistungen der Kinder unzufrieden oder sehr unzufrieden ist nur ein relativ geringer Anteil der Eltern. Bei nur 3 % der Kinder aus einer Kernfamilie und bei 5 % der Kinder von Alleinerziehenden wurde diese Antwort gegeben. Der Anteil von Stiefkindern, bei denen der Elternteil angab, unzufrieden oder sehr unzufrieden mit den schulischen Leistungen zu sein, lag mit 10 % doppelt so hoch wie bei den Alleinerziehenden und sogar dreimal so hoch wie bei den Kernfamilien. Obwohl man sehen

muß, daß die große Mehrheit der Eltern zufrieden mit ihren Sprößlingen ist, lassen sich doch deutliche Unterschiede nicht leugnen. Interessant ist auch der Unterschied zwischen Stiefkindern und Kindern von Alleinerziehenden, der vermuten läßt, daß durch die Gründung einer Stieffamilie für die Kinder neue Probleme aufkommen, die bewältigt werden müssen.

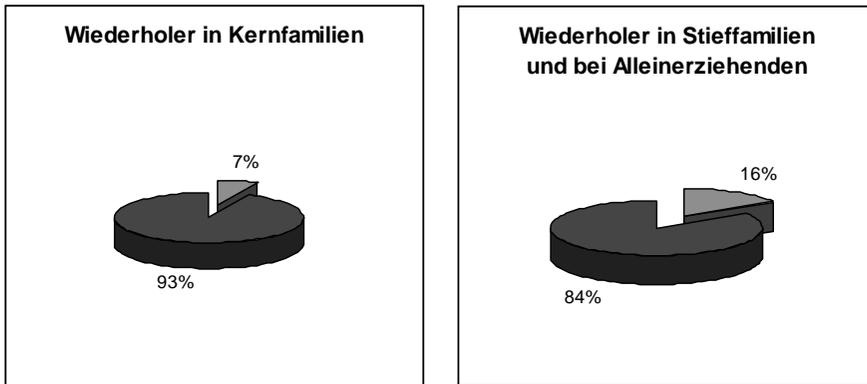
Abbildung 6: Die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen (in %)



Als letzten Faktor zur vergleichenden Beschreibung der Schulsituationen von Kindern aus Kern-, Stief- und Ein-Eltern-Familien wird die Frage herangezogen, ob das Kind schon einmal eine Klasse wiederholt hat. Während die Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen eine subjektive Einschätzung des Elternteils war, soll mit der letzten Variable ein weiteres objektives Merkmal herangezogen werden. Bezüglich der Frage, ob das Kind schon einmal eine Klasse wiederholt hat, unterscheiden sich die Kinder aus Kernfamilien beachtlich von Stiefkindern und Kindern im Haushalt von Alleinerziehenden. Zwischen den beiden letztgenannten Gruppen dagegen treten keine Differenzen auf. Im Vergleich zu den Kindern aus einer Kernfamilie sind mehr als doppelt so viele Stiefkinder und Kinder von Alleinerziehenden ein- oder mehrmalig sitzengeblieben. In Kernfamilien trifft dies nur auf 7 % der Kinder zu. In Stieffamilien und bei Alleinerziehenden sind es jeweils 16 % der Kinder.

Beim Vergleich der Schulsituationen läßt sich feststellen, daß sowohl die Gruppe der Stiefkinder als auch die Gruppe der Kinder aus Ein-Eltern-Familien gegenüber den Kindern aus Kernfamilien schlechter dastehen. Sie zeigen in der Schule größere Anpassungsschwierigkeiten als Kinder, die mit ihren

Abbildung 7: Vergleich der Kinder, die eine Klasse wiederholen mußten



beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Man kann vermuten, daß die Unterschiede zu den Kindern aus Kernfamilien mit der elterlichen Trennung zusammenhängen. Denn sowohl Stiefkinder als auch Kinder von Alleinerziehenden hatten bzw. haben mit dem Verlust eines Elternteils zu kämpfen, sei es durch die Scheidung der Eltern oder durch den Tod des Elternteils. Während es der Mehrheit dieser Kinder gelingt, das Scheidungsgeschehen ohne größere Beeinträchtigung ihrer Schulleistungen zu bewältigen, hat eine beachtliche Anzahl Probleme, ihre elterlichen Trennungserfahrungen zu verarbeiten, was sich in schlechteren Schulleistungen ausdrücken kann. Die ähnliche schulische Situation bei Stiefkindern und Kindern bei Alleinerziehenden deutet darauf hin, daß durch die Gründung einer Stieffamilie das Entwicklungsrisiko, das die Kinder aufgrund der elterlichen Trennung erleben, weder ausgelöscht noch verschlimmert wird.

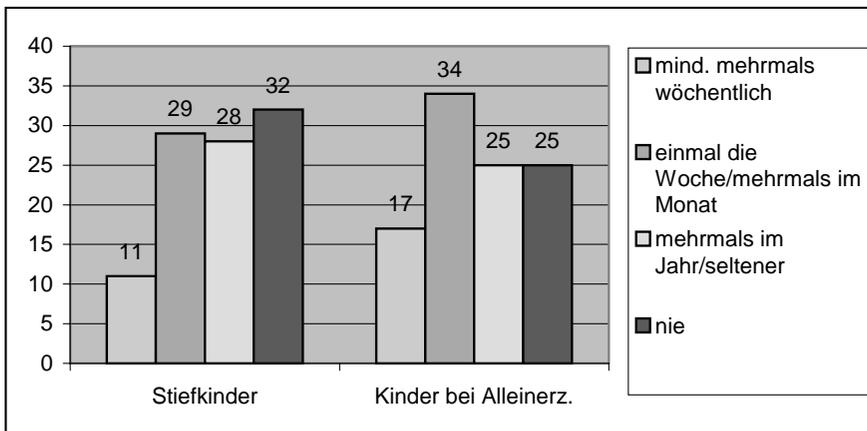
Die Beziehung des Kindes zum externen Elternteil

Während Stieffamilien früher in erster Linie durch den Tod eines Elternteils entstanden, überwiegen heute Zweitfamilien nach einer elterlichen Trennung oder Scheidung. Das bedeutet, daß es in den meisten Familien neben dem leiblichen Elternteil, der mit dem Kind in einem Haushalt lebt, und dem dazugekommenen Stiefelternteil noch den zweiten leiblichen Elternteil gibt, der woanders lebt. Dieser Elternteil wird im folgenden als außerhalb lebender oder externer Elternteil bezeichnet.

Im Rahmen der Erhebungen zu diesem Projekt wurde erstmalig die Frage nach dem Kontakt des Kindes zum außerhalb lebenden Elternteil gestellt. Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit dieser Elternteil in

das Leben der Stieffamilien und der Ein-Eltern-Familien integriert ist. Es zeigt sich, daß ein beachtlicher Anteil von Kindern nach der elterlichen Trennung keine Beziehung mehr zu dem Elternteil hat, der nicht mit ihnen zusammenlebt. Vergleicht man bei der Kontakthäufigkeit die Kinder, die in einer Stieffamilie leben, mit denen, die bei ihrem alleinerziehenden Elternteil wohnen, kann man zum einen erkennen, daß die Kontakthäufigkeit zwischen Stiefkindern und dem außerhalb lebenden Elternteil geringer ist, und zum anderen, daß häufiger ein völliger Kontaktabbruch stattfindet. Während 17 % der Kinder aus Ein-Eltern-Familien ihren zweiten Elternteil mindestens mehrmals die Woche sehen, sind dies bei den Stiefkindern nur 11 %. Etwa ein Drittel der Kinder (29 % der Stiefkinder versus 34 % der Kinder bei Alleinerziehenden) haben einmal die Woche bzw. mehrmals im Monat Kontakt. 28 % der Stiefkinder versus 25 % der Kinder aus Ein-Eltern-Familien sehen den zweiten Elternteil nur mehrmals im Jahr oder seltener. Gar keinen Kontakt zum anderen Elternteil hat ein Viertel der Kinder, die bei Alleinerziehenden leben. Bei den Stiefkindern haben sogar 32 % überhaupt keine Verbindung mehr mit ihrem außerhalb lebenden Elternteil.

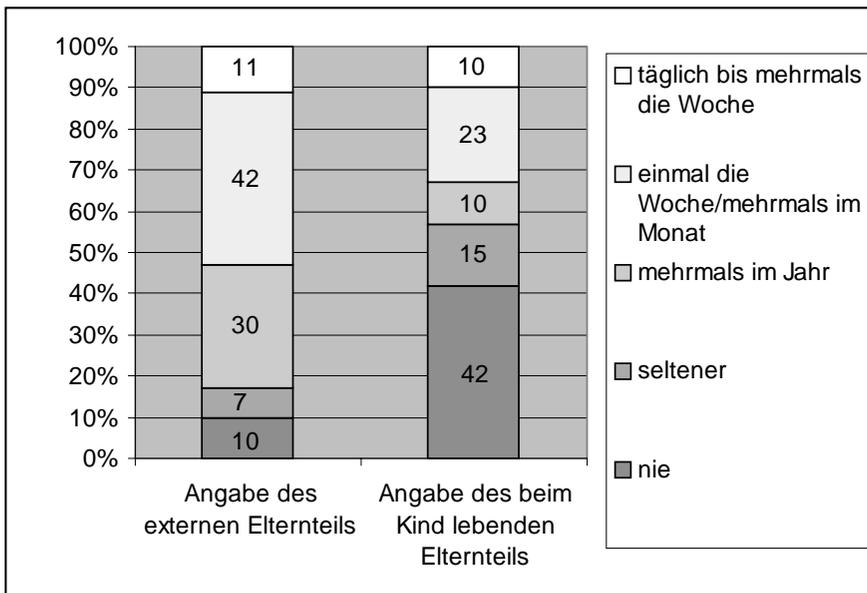
Abbildung 8: Der Kontakt zwischen Kind und externem Elternteil (in %)



Es wurden sowohl Eltern befragt, die mit dem Kind zusammenleben, als auch Eltern, die nicht im Haushalt des Kindes wohnen. Die Eltern, die mit ihrem Kind in einem Haushalt leben, wurden gefragt, wie oft es den außerhalb lebenden Elternteil sieht. Die Eltern, die angaben, daß ihr Kind beim anderen Elternteil lebt, wurden gefragt, wie häufig sie ihr Kind sehen. Somit erhält man die Information aus zwei Perspektiven. Differenziert man die Angaben, je nachdem, von welcher Seite sie stammen, treten enorme Unterschiede auf. Betrachtet man die Kontaktangaben, die von den externen Eltern stammen, entsteht das Bild von einer Stieffamilie, in der der außerhalb lebende Elternteil nach wie vor von großer Bedeutung ist. Bei 11 % der Kinder wird von ei-

nem täglichen bis mehrmals wöchentlichen Kontakt berichtet. Einmal die Woche sehen 42 % der Stiefkinder ihren externen Elternteil, bei 30 % besteht mehrmals im Jahr und bei 7 % seltener Kontakt. Ein völliger Kontaktabbruch wird bei 10 % der Kinder berichtet. Die Situation sieht jedoch komplett anders aus, wenn die Information von seiten des Elternteils kommt, der mit dem Kind in einem Haushalt wohnt. Hier wird bei nahezu der Hälfte der Stiefkinder berichtet, daß keine Verbindung mehr zum externen Elternteil besteht. Die Häufigkeit *seltener als mehrmals im Jahr* wird bei nun doppelt so vielen Kindern gewählt (15 % versus 7 %). Bei nur 23 % der Kinder gibt der Elternteil an, daß sie ihren anderen Elternteil einmal die Woche sehen (vorhin: 42 %). Nur bei der Angabe *täglicher bis mehrmals wöchentlicher Kontakt* stimmen die beiden Perspektiven ziemlich überein (11 % versus 10 %).

Abbildung 9: Die Kontakthäufigkeit zwischen Stiefkind und externem Elternteil aus zwei Perspektiven



Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß mit der elterlichen Trennung oft auch die Verbindung zum Kind beendet wird. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, einen häufigen Kontakt zum außerhalb lebenden Elternteil zu haben, für Stiefkinder geringer als für Kinder bei Alleinerziehenden. Mit der Gründung einer Stieffamilie kommt es also zu einer weiteren Verschlechterung der Beziehung zwischen dem Kind und seinem außerhalb lebenden Elternteil. Die Kontaktfrequenz ist aber nicht nur davon abhängig, ob der Elternteil, mit dem das Kind zusammenlebt, eine neue Partnerschaft eingegangen ist, sondern auch von der Lebensform des anderen Elternteils. Besteht eine neue

Partnerschaft und wurde diese vielleicht sogar durch Eheschließung legitimiert, hat dies einen negativen Einfluß auf die Kontakte zum Kind. Auch die Trennungszeit und das Alter des Kindes beeinflussen die Kontakte negativ. Je älter das Kind ist, und je länger die Trennung zurückliegt, desto seltener finden Treffen statt, und desto wahrscheinlicher kommt es zu einem völligen Kontaktabbruch. Dabei muß jedoch beachtet werden, daß diese Faktoren untereinander korrelieren. So steigt mit zunehmender Trennungszeit das Alter des Kindes, und es vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, daß die leiblichen Eltern jeweils eine neue Beziehung eingegangen sind. Einen positiven Einfluß auf die Kontakthäufigkeit haben dagegen eine hohe Schulbildung der Eltern sowie eine gemeinsame Sorgerechtsregelung. Höher gebildete Eltern und eine gemeinsame Sorgerechtsregelung erhöhen also die Chancen für das Kind, daß die Verbindung zum externen Elternteil erhalten bleibt.

Innerfamiliäre Kommunikation

Im Rahmen der Reanalyse quantitativer Daten ließen sich keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich der Lebensverhältnisse von Stief- und Kernfamilien feststellen. Stieffamilien gleichen in vielerlei Hinsicht traditionellen Kernfamilien. Auch hat die quantitative Untersuchung keine markanten Unterschiede zwischen verschiedenen Stieffamiliendtypen zu Tage gefördert.

Einen völlig anderen Eindruck gewinnt man, wenn man die Forschungsmethode wechselt – gewissermaßen unter die Decke aggregierter Massendaten blickt – und die innerfamiliären Kommunikationsbeziehungen in den Mittelpunkt stellt⁴. Stiefkonstellationen zeigen sich dann als Familien mit sehr unterschiedlichen Beziehungsmustern und höchst unterschiedlichen Konfliktpotentialen. Die zentrale Fragestellung ist, wie sich die Kommunikation in haushaltsübergreifenden Stieffamilien gestaltet, wie die Beziehungen der Fokuspersonen zu den anderen Mitgliedern im Familienumfeld aussehen, wer wichtige Bezugspersonen sind, welche unterschiedlichen Beziehungsmuster sich feststellen lassen, und ob es Randbedingungen gibt, die die Bildung bestimmter Beziehungsmuster fördern?

Eingehend untersucht wurden vor allem zwei Beziehungsstränge. Zum einen die Beziehung der Kinder zum außerhalb lebenden Elternteil und zum Stiefelternteil. Hier interessierte besonders die Frage, wie sich die Beziehung zum leiblichen Vater mit der Scheidung und Gründung der Stieffamilie verändert, ob beide Väter gleichermaßen wichtige Bezugspersonen für Kinder sein kön-

⁴ Anhand der Stichprobe der dritten Welle des Familiensurveys wurde eine Stichprobe von N = 168 Startpersonen bestimmt. Es konnten Interviews mit 57 Müttern, 43 Stiefvätern, 59 Kindern und zwölf leiblichen Vätern geführt werden.

nen, und unter welchen Bedingungen dies der Fall ist. Zum anderen liegt der Fokus auf der Beziehung zwischen den leiblichen Elternteilen vor dem Hintergrund ihrer Ehe-/Partnerschaftserfahrung und dem Trennungsgeschehen. Darüber hinaus werden die Kontakte und Beziehungsqualitäten aller an der Stiefkonstellation beteiligten Kinder untereinander erhoben (interne und externe leibliche, Halb- und Stiefgeschwister).

Hierfür wurde das erweiterte Familiennetzwerk, bestehend aus allen an der Stiefkonstellation direkt oder indirekt beteiligten Personen (Kindergeneration, Elterngeneration, Großelterngeneration) erhoben. Mit einer Netzwerkanalyse ist die Frage untersucht worden, wer aus Sicht der Befragten zur Familie zählt, also ob es bei Stieffamilien zur Bildung einer neuen, weitgehend kongruenten Definition von Familie kommt, die auch Personen außerhalb des eigenen Haushalts einschließt. Gibt es charakteristische Überschneidungen zwischen den Definitionen oder bleiben die Befragten (Kinder und/oder Eltern) ganz oder weitgehend ihren früheren Familiengrenzen verhaftet? Wer sind emotional wichtige Bezugspersonen für Erwachsene und Kinder in potentiell erweiterten Stieffamilien?

Die befragten Stieffamilien lassen sich in drei Kommunikationstypen mit unterschiedlichem Selbstverständnis unterteilen:

- die gescheiterte Stieffamilie,
- die erweiterte Stieffamilie,
- die „Normalfamilie“.

Die gescheiterte Stieffamilie

Für diesen Stieffamilientyp ist charakteristisch, daß die Integration des Stiefvaters absolut mißlungen ist. Der Stiefvater hat es nicht geschafft, eine Beziehung zum Stiefkind aufzubauen. Auch nach längerer Zeit wird er immer noch nicht als neuer Partner der Mutter akzeptiert. Darunter leidet das ganze Familienleben, und seine Partnerschaft droht daran zu zerbrechen.

Stieffamilien diesen Typs zeichnen sich durch eine sehr intensive Mutter-Kind-Beziehung aus. Von beiden Seiten wird das Verhältnis als sehr eng und vertraut beschrieben. Mütter berichten häufig, daß sich ihre Beziehung zum Kind nach der Trennung vom anderen leiblichen Elternteil noch intensiviert hat. Die Beziehung zwischen Stiefkind und Stiefvater dagegen gestaltet sich überaus schwierig. In der Literatur wird die Beziehung zwischen Kind und Stiefelternteil oft als problematisch beschrieben. In den meisten Fällen beruhigen sich die Spannungen nach einiger Zeit. Nicht jedoch bei diesem Typus: Obwohl der Stiefvater seit mehreren Jahren im Haushalt lebt, hat sich seine Beziehung zum Kind in keiner Weise verbessert: Das Kind akzeptiert ihn nicht und sieht in ihm einen Rivalen, der in die Mutter-Kind-Familie einge-

drungen ist. Eifersucht ist ein häufiger Grund für die schlechte Stiefvater-Kind-Beziehung, da sich in der Zeit nach der elterlichen Trennung, als die Mutter allein mit ihrem Kind gelebt hat, häufig eine sehr intensive Mutter-Kind-Beziehung entwickelt hat, die aus Sicht des Kindes nun vom Partner der Mutter bedroht wird. Ein weiterer Grund kann in Loyalitätskonflikten zum leiblichen Vater liegen, wie es in der Literatur oft beschrieben wird. Manchmal ist der Stiefvater auch der Meinung, er müsse seine Elternrolle besser ausfüllen als leibliche Eltern dies für gewöhnlich tun, und bringt sich somit von Anfang an in die Rolle eines „Über-Elternteils“, mit der er überfordert ist und die er unter keinen Umständen erfüllen kann. Die problematische Beziehung zwischen Stiefkind und Stiefvater schlägt sich im Familienklima nieder. So berichtet sowohl die leibliche Mutter als auch der Stiefvater, daß es in der Familie häufig zu Reibereien kommt. Das Familienleben wird als äußerst konfliktreich empfunden. Dies wiederum hat einen negativen Einfluß auf die Partnerschaft des erwachsenen Paares. Sie wird von beiden Seiten als sehr stressbeladen und unbefriedigend erlebt. Sowohl die Mutter als auch der Stiefvater haben Schwierigkeiten, über Probleme zu sprechen und diese in den Griff zu bekommen. Häufig denken sie sogar über eine Trennung nach.

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen dieses Typus sind die sich gegenseitig ausschließenden Familiendefinitionen der Stieffamilienmitglieder. Überschneidungen gibt es nur zwischen dem Kind und seiner Mutter. Das Kind zählt in der Regel nur die Mutter und leibliche Geschwister zur Familie. Die Mutter nennt ihre leiblichen Kinder und häufig noch ihre Eltern als Familienangehörige. Der Stiefvater dagegen taucht nicht auf, weder auf seiten des Stiefkindes noch auf seiten der Mutter. Aber auch der Stiefvater zählt weder seine Partnerin noch seine Stiefkinder zu seiner Familie. Im Leben des Stiefkinds spielen die Eltern des Stiefvaters keine Rolle. Sie werden weder als Großeltern angesehen, noch tauchen sie als Personen im Netzwerk auf, zu denen eine vertrauensvolle Beziehung besteht. Als Großeltern bezeichnet das Kind nur die Eltern der leiblichen Mutter. Zu diesen Großeltern unterhalten die Kinder häufig eine emotional enge Beziehung. Die wichtige Rolle der Großeltern mütterlicherseits ist typisch für diese Art von Stieffamilie. Die Großeltern sind häufig nicht nur für die Stiefkinder, sondern auch für die Mütter von großer Bedeutung, da sie zum einen der Familie im Notfall finanziell unter die Arme greifen, zum anderen aber auch wichtige Beratungs- und Kinderbetreuungsfunktionen übernehmen.

Der Typ der „gescheiterten Stieffamilie“ ist meistens nur von kurzer Dauer. In vielen Fällen trennen sich die Mutter und der Stiefvater früher oder später, da die Partnerschaft den dauernden Konflikt zwischen Stiefkind und Stiefelternteil nicht übersteht.

Die erweiterte Stieffamilie

Dieser Stieffamilientyp zeichnet sich zum einen durch erweiterte Familiengrenzen und zum anderen durch ein intensives haushaltsübergreifendes Kommunikations- und Interaktionsgeschehen aus. Der Stiefelternteil – und häufig auch seine Herkunftsfamilie – sind in die Fortsetzungsfamilie integriert. Aber auch der außerhalb lebende Elternteil, und in den meisten Fällen auch dessen Eltern, spielen im Alltagsleben der Stieffamilie nach wie vor eine wichtige Rolle.

Typisch sind sowohl sehr enge Beziehungen zwischen den Stieffamilienmitgliedern als auch die positive Verbindung zum außerhalb lebenden Elternteil. Das Familienklima wird meistens als harmonisch beschrieben und die Partnerschaft von Mutter und Stiefvater als positiv erlebt. Die Partner sind glücklich mit ihrer Beziehung, können gut über Probleme sprechen und diese leicht lösen. Das Kind sieht im Stiefvater, der in der Regel beim Vornamen genannt wird, einen Freund. Die Beziehung wird als eng und vertraut empfunden.

Aber auch der leibliche Vater bleibt im Leben des Kindes von großer Bedeutung. Es besteht ein häufiger, regelmäßiger Kontakt und eine enge, vertraute Beziehung. Die Mutter spricht mit dem Kind häufig über den Vater, hat selbst noch Kontakt zu ihrem Ex-Partner und beschreibt die Beziehung als freundschaftlich. Manchmal ist sie sogar dabei, wenn das Kind seinen Vater trifft.

Die „erweiterte Stieffamilie“ zeichnet sich vor allem durch ein erweitertes Netzwerk und haushaltsübergreifende Familiendefinitionen aus. Für das Kind zählt neben der Mutter und dem Stiefvater auch der leibliche Vater weiterhin zur Familie. Mit den regelmäßigen Kontakten zum Vater kann auch eine intensive Beziehung zu den Großeltern väterlicherseits bestehen bleiben. Und zu den leiblichen Großeltern gewinnt das Kind die Eltern des Stiefvaters als neue Großeltern hinzu, zu denen häufig nicht nur Kontakt besteht, sondern sich in vielen Fällen eine enge Beziehung entwickelt. Lebt der leibliche Vater in einer neuen Partnerschaft, können für das Kind weitere wichtige Bezugspersonen hinzukommen, (Stiefmutter, Großeltern stiefmütterlicherseits, evtl. Halb- oder Stiefgeschwister). Häufig sind alle genannten Personen sogar in der Familiendefinition des Kindes enthalten. Das durch die Stieffamiliengründung erweiterte Netzwerk kann für alle Familienmitglieder von großer Bedeutung sein. So feiert oft die gesamte erweiterte Familie Geburtstage und Weihnachten zusammen, hilft sich in Krisensituationen und kommuniziert Alltägliches miteinander.

Dieser Stieffamilientypus gilt für das Kind als idealer Weg, die elterliche Trennung zu verarbeiten, da ein regelmäßiger und intensiver Kontakt zum außerhalb lebenden Elternteil aufrechterhalten bleibt. Somit ist die Chance am größten, daß der neue Partner der Mutter akzeptiert wird und sich eine freundschaftliche Beziehung entwickeln kann. Außerdem bietet die gewach-

sene Eltern- und Großelternzahl dem Kind ein vergrößertes Netzwerk an Personen, denen das Kind vertrauen kann. In der Realität ist die „erweiterte Stieffamilie“ jedoch in der Minderzahl. In den meisten Fällen bricht der Kontakt zum externen Elternteil und seiner Familie schon kurz nach der Trennung ab, oder die Beziehung wird mit Gründung der Stieffamilie beendet.

Die „Normalfamilie“

Wie der Name bereits deutlich macht, sind Stieffamilien dieses Typs in besonderer Weise dem Leitbild der Kernfamilie verhaftet. Sie verstehen sich als Kernfamilien und negieren ihre stieffamilialen Besonderheiten. Besonders deutlich wird das Selbstverständnis bei der Definition der Stiefelternrolle. Nach Meinung der Eltern aus „Normalfamilien“ sollten sich sowohl Stiefväter als auch Stiefmütter in ihren Beziehung zum Kind möglichst nicht von leiblichen Elternteilen unterscheiden.

Das Familienklima wird i. d. R. von allen (Mutter, Stiefvater, Kinder) als harmonisch und friedlich erlebt. Jeder glaubt, in schwierigen Situationen auf die Hilfe der anderen Familienmitglieder zählen zu können. Mutter und Stiefvater erleben ihre Partnerschaft als glücklich und wenig konfliktbelastet. Treten Konflikte auf, dann können diese von den Eltern in Ruhe besprochen werden, und beide Eltern sind der Meinung, daß es ihnen leicht fällt, Lösungsmöglichkeiten für Probleme auf der Partnerschaftsebene zu finden. In Stieffamilien, die dem Typus der „Normalfamilie“ zuzuordnen sind, wird der leibliche außerhalb lebende Vater weitgehend ausgegrenzt. Die Kinder waren bei der Trennung der Eltern häufig noch sehr jung und haben i. d. R. keinen Kontakt mehr zum leiblichen Vater. Der fehlende Kontakt mit dem außerhalb lebenden Elternteil wird von der Mutter als richtig und gut für das Kind angesehen. Der leibliche Vater ist weder Gesprächsthema in der Familie, noch hält die Mutter Kontakt zu ihm. Die Verdrängung bzw. Ersetzung des leiblichen Vaters durch den Stiefvater spiegelt sich auch in den Eltern-Kind-Beziehungen wider. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind, aber auch zwischen Stiefvater und Kind wird von beiden Erwachsenen wie vom Kind als sehr eng und vertrauensvoll beschrieben. Der Stiefvater betrachtet das Kind als sein leibliches und ist i. d. R. stolz darauf, die Tatsache zu übergehen, daß es eben nicht sein leibliches Kind ist. Auf der anderen Seite sieht auch das Kind den Stiefvater als den „besseren“ oder „wahren“ Vater an und bezeichnet ihn auch häufig in der Familie und außerhalb als „Vater“ oder „Papa“.

Die starke Orientierung an der Kernfamilie zeigt sich zudem in den Beziehungen zur älteren Generation. Dies gilt für Eltern wie für Kinder. In der „Normalfamilie“ hat die Mutter nicht nur den Kontakt zum leiblichen Vater ihres Kindes eingestellt, sondern sie unterhält i. d. R. auch keine Kontakte

mehr zu den Eltern ihres Ex-Partners, also ihren ehemaligen Schwiegereltern. Für die Kinder ist damit eine Verdrängung der Eltern des leiblichen Vaters durch die Eltern des Stiefvaters verbunden. Fragt man Stiefkinder aus „Normalfamilien“ nach ihren Großeltern, so nennen sie die Eltern der Mutter und des Stiefvaters, zu denen sie oftmals auch intensive Kontakte unterhalten. Die Eltern des leiblichen Vaters spielen dagegen weder im Alltag der Kinder noch sonst eine Rolle.

Die Netzwerke der Mitglieder von Stieffamilien dieses Typs ähneln sich in vielerlei Hinsicht. Auffallend ist die im wesentlichen zwischen Eltern und Kindern deckungsgleiche und klar begrenzte Definition von Familie. Für beide Personengruppen besteht die Familie aus Mutter und Stiefvater, den Kindern, die im Haushalt leben, sowie den Eltern von Mutter und Stiefvater. Mit diesen Personen haben Eltern und Kinder eine emotional enge Bindung, mit ihnen wird Familie im Alltag gelebt. Die genannten Personen treffen sich zu Geburtstagsfeiern, mit ihnen tauscht man die Familie betreffende Neuigkeiten aus und verbringt seine Freizeit. Die leiblichen Väter und alle mit ihnen verwandten Personen (z. B. Eltern, Geschwister, neue Lebenspartner etc.) fehlen dagegen völlig in den Netzwerken sogenannter „Normalfamilien“. Stieffamilien dieses Typs wollen mit den leiblichen Vätern und deren Familien möglichst wenig zu tun haben und blenden folglich eine Phase ihrer Familiengeschichte völlig aus. Stieffamilien dieses Typus können erfolgreich sein, wenn das Kind nicht den Kontakt zum außerhalb lebenden Vater sucht, und auch der leibliche Vater keinen Kontakt möchte oder zumindest den Kontaktabbruch und die neue Familienkonstellation akzeptiert. Allerdings können sogenannte „Normalfamilien“ vor allem für Kinder problematische Konstellationen darstellen, nämlich dann, wenn Mutter und Stiefvater die Familie als quasi Kernfamilie erleben, das Kind aber Kontakt zum leiblichen Vater sucht, der von den Eltern unterbunden wird.

Anzumerken ist, daß es sich bei den drei beschriebenen Typen der Stieffamilie um Verallgemeinerungen (sogenannte Idealtypen) handelt. In den meisten Stieffamilien kommt es vor allem in den ersten Jahren nach Gründung zu starken Veränderungen, so daß sie bis zur Erreichung eines Gleichgewichts mehrere der beschriebenen Typen durchlaufen können.

Zusammenfassend sind folgende Ergebnisse des Projekts Stieffamilien in Deutschland festzuhalten:

- An Stiefkonstellationen sind i. d. R. mehrere Haushalte beteiligt. Stieffamilien zeichnen sich durch eine enorme Komplexität und Variabilität der Familienstrukturen aus.
- Im Gegensatz zu dem in den Medien verbreiteten Bild der Stieffamilie ist diese Familienform in Deutschland auch heute noch vergleichsweise selten. Nur rund 6 % der Kinder in Deutschland sind Stiefkinder, wobei Stieffamilien in den neuen Bundesländern deutlich häufiger sind als im Westen der Republik. Auch im europäischen Vergleich gibt es in Deutschland verhältnismäßig wenige Stieffamilien.

- Hinsichtlich der Lebensverhältnisse (Einkommen, Erwerbssituation etc.) zeigen sich weder zwischen Kern- und Stieffamilien noch zwischen verschiedenen Stieffamiliientypen gravierende Unterschiede. Dagegen zeigt die Studie, daß Stiefkinder oftmals mit einer schwierigen schulischen Situation konfrontiert sind. So sind Stiefkinder vor allem auf Gymnasien deutlich unterrepräsentiert.
- Die Gründung einer Stieffamilie wirkt sich negativ auf die Kontakte des Kindes zum außerhalb lebenden Elternteil aus. Stiefkinder sehen ihre leiblichen Väter seltener als Kinder Alleinerziehender.
- Auch wenn die Lebensverhältnisse verschiedener Stieffamiliientypen ähnlich sind, gestaltet sich das Innenleben von Stieffamilien sehr unterschiedlich. Dies betrifft sowohl die Frage, wer zur Familie gehört (Selbstdefinition), als auch innerfamiliäre Kommunikationsmuster und Konfliktpotentiale.

Carsten Rummel

Freiheit und die Erziehungspflicht der Eltern¹

Einführung

Wenn sich die Abteilung Familie und Familienpolitik des Deutschen Jugendinstitutes entschließt, sich dem Thema „Erziehungspflicht der Eltern“ zuzuwenden, so versteht es sich von selbst, daß es nicht darum gehen kann, allein die juristischen Grundlagen aufzuzeigen. Vielmehr gilt es, in einer Zeit, in der der Funktionsverlust der Familie zum Standartrepertoire familienbezogener Rhetorik geworden ist, aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen Eltern diese Pflicht erfüllen. Es gilt weiter zu verdeutlichen, wie sich das Eltern-Kind-Verhältnis von allen anderen sozialen Gruppierungen strukturell unterscheidet und welche Bedeutung es für den Bestand der Gesellschaft hat. Nicht zuletzt geht es aber auch darum, wie sich Gesellschaft, insbesondere aber die staatliche Gemeinschaft – und hier unter anderem als Gesetzgeber –, auf dieses Verhältnis bezieht und welchen Standpunkt die Abteilung dazu einnimmt.

Das Elternrecht ist das einzige Grundrecht unserer Verfassung, das zugleich als Grundpflicht ausgestaltet ist. Daran wird offenbar, welche existenzielle Bedeutung die Wahrnehmung dieses Rechtes durch die Eltern für unsere Gesellschaft hat. Bei allen anderen Grundrechten stellt es die Verfassung in das Belieben ihrer Inhaber, von ihnen Gebrauch zu machen. Das Elternrecht hingegen muß durch die Erfüllung der damit verbundenen Pflicht wahrgenommen werden.

Obwohl das Elternrecht durch die ihm innewohnende Pflicht wesensbestimmt ist, stellt der Art. 6 II 1 GG² zunächst einmal ein Abwehrrecht, also ein Freiheitsrecht der Eltern als Schutz ihrer Privatheit gegenüber dem Staat dar, das sie privilegiert, die darin beschriebene Aufgabe „zuvörderst“ allein ohne Einmischung des Staates zu erbringen. Doch schon im nächsten Satz 2³ des Art. 6 II GG bekennt sich der Staat dazu, über die Ausübung dieser Pflicht zu wachen.

Daran zeigt sich, daß das Elternrecht eigentlich nur in einer seiner Bedeutung gerecht werdenden Weise dargestellt werden kann, wenn das Angewiesensein

¹ Dieser Beitrag ist aus einem Referat hervorgegangen, das auf einer Veranstaltung der Hanns-Seidel-Stiftung mit dem Thema „Grundrechte und Grundpflichten – eine untrennbare Verbindung“ gehalten und unter Berücksichtigung DJI-spezifischer Forschungsperspektiven bearbeitet worden ist.

² Art. 6 II 1 GG: Pflege und Erziehung sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.

³ Art. 6 II 2 GG: Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

nicht nur der Kinder, sondern auch das der Gesellschaft selbst auf die Wahrnehmung und Erfüllung der damit verbundenen Pflichten herausgearbeitet wird.

Der Inhalt dieser Pflicht sind die „Pflege“ und „Erziehung“ der eigenen Kinder, wozu das Grundgesetz durch Art. 6 Abs. 2 Satz 1 die Eltern „zuvörderst“ berechtigt, aber eben auch verpflichtet. Bei der Pflege handelt es sich um die Fürsorge für das körperliche Befinden. Welches Ziel aber die Eltern mit der „Erziehung“ zu verfolgen haben, läßt sich unmittelbar aus diesem Begriff nicht erschließen. Beide Aufgabenbereiche eröffnen den Eltern ein umfassendes, sich im Laufe des Heranwachsens jedoch wandelndes und mit dem Eintritt des Erziehungserfolges – der Mündigkeit – untergehendes Bestimmungsrecht über ihre Kinder.

Auch darin ist das Elternrecht des Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG einzigartig gegenüber allen anderen Grundrechten, da unserer Rechtsordnung, die auf die Freiheitsentfaltung des einzelnen zielt, umfassende Rechte eines Menschen über einen anderen fremd sind⁴.

Das Elternrecht steht damit scheinbar in Widerspruch zu unserer gesamten Rechtsordnung, insbesondere zu der im Grundgesetz zum Ausdruck kommenden Werteordnung, deren Mittelpunkt die „freie Entfaltung des einzelnen und die Würde des Menschen“⁵ bildet.

Diese scheinbaren Widersprüche werfen mehrere Fragen auf. Wie will die staatliche Gemeinschaft unter diesen Bedingungen über die „Betätigung“ dieses Rechtes wachen? Woher nimmt sie das Recht, das Eltern-Kind-Verhältnis unter dem Aspekt der „richtigen Erfüllung“ der darin eingeschlossenen Erziehungspflicht im bürgerlichen Recht auszugestalten? Wie kann sie die Grenzen bestimmen, die sie berechtigen, in das Elternrecht einzugreifen? Inwieweit ist die staatliche Gemeinschaft auf Grund der Bedeutung dieses Rechts verpflichtet, Eltern im Einzelfall Hilfe zu gewähren bzw. die Bedingungen des Heranwachsens politisch so zu gestalten, daß sie ihre Pflicht unter sozialen Umständen erfüllen, die sie nicht überfordern?

Elterliche Erziehung findet in der Familie statt, die ihrerseits unter dem Schutz des Art. 6 Abs. 1 GG steht. Wie aber wirkt sich dieser Schutz der Familie auf die elterlichen Pflichten aus, wenn Eltern ein und desselben Kindes unterschiedlichen Familien angehören und Elternverantwortung über Familiengrenzen hinweg wahrgenommen werden muß?

In unserer Gesellschaft stellt die freie Entfaltung des einzelnen nicht nur den Mittelpunkt der in den Grundrechten eingeschlossenen Werteordnung dar, sondern zugleich auch ein übergreifendes soziales Organisations- bzw. Strukturmerkmal. Im folgenden soll verdeutlicht werden, daß beide Aspekte in einem unmittelbaren Wechselverhältnis zum Elternrecht und den daraus erwachsenden Pflichten stehen.

⁴ BVerfGE 24, S. 119 (144).

⁵ BVerfGE 7, S. 198 (205).

Wenn wir das historisch gegebene Elternrecht bzw. die ihm innewohnende Pflicht als die Aufgabe begreifen, den eigenen Nachwuchs an die Fähigkeit zur Teilhabe an unserer von der Freiheit des einzelnen gekennzeichneten Gesellschaft heranzuführen, werden die oben beschriebenen Widersprüche als Balanceakte eines sich prozeßhaft wandelnden Beziehungsgefüges im Dreiecksverhältnis Kind-Eltern-Staat erkennbar.

Die Beteiligung der staatlichen Gemeinschaft an diesem Wandel in der Gegenwart wird immer umfassender und differenzierter. Die Reformen des Kindschaftsrechts zeugen von der Aktivität des Gesetzgebers, in der Rechtsprechung gewinnt das Kindschaftsrecht zunehmend an Bedeutung. Die Zahl der Professionen und Institutionen, die dieses Verhältnis begleiten, wird immer größer. Die Frage, wie all diese Akteure sinnvoll koordiniert werden können, ohne selbst untereinander in Widerspruch zu geraten, um im Dienste derjenigen, um die es geht, nämlich der Kinder, handeln zu können, scheint immer bedeutsamer zu werden.

Elternpflichten und Gesellschaftsstruktur

Die „Freiheit des einzelnen“ als gesellschaftliches Organisationsprinzip und seine Bedeutung für die elterliche Erziehungspflicht

Wenn unsere Gesellschaft im wesentlichen von diesem Prinzip her strukturiert ist, stellt sich die Frage, was der junge Mensch benötigt, um als zukünftiger Erwachsener an dieser Gesellschaft in Würde teilhaben zu können.

Er bedarf all jener Kompetenzen, die ihn in die Lage versetzen, als eigenverantwortliche Persönlichkeit seine Interessen zu entfalten und sich unter Anerkennung der Rechte und Interessen anderer auf die Gemeinschaft zu beziehen. Das Individuum muß am Ende der Sozialisation fähig sein, auf sich allein gestellt seinen Weg durchs Leben entsprechend seinen Anlagen und Möglichkeiten zu finden und zu gehen. Der ständige Wandel der Lebensbedingungen hat zur Folge, daß Erziehende ihre Schützlinge nicht mehr wie in traditionellen Gesellschaften durch Vermittlung von Wissen auf die Zukunft vorbereiten können, da ihnen diese angesichts des gesellschaftlichen Wandels selbst unbekannt ist. Erziehung heißt also in erster Linie, den Nachwuchs mit der Fähigkeit auszustatten, zukünftig mit vollkommen unvorhersehbaren Lebensbedingungen und Herausforderungen fertig zu werden. Dazu bedarf es eines in der Geschichte zuvor kaum gekannten Maßes an Kompetenz zur *Selbststeuerung*⁶.

⁶ Selbständigkeit als Erziehungsziel wird von der Mehrheit der Eltern heute anerkannt, siehe hierzu Hans Bertram und Marina Hennig: Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu

Die Fähigkeit zur Selbststeuerung in einer vom Wandel gekennzeichneten Gesellschaft setzt voraus, daß das Individuum in der Lage ist, sich jederzeit seiner selbst vergewissern zu können. Hierzu bedarf es der *Identität* im Sinne *einer personenstandsrechtlichen Zuordnung* zu einer Familie, aber auch im Sinne *der sozioemotionalen und soziokulturellen Handlungskompetenz*, sich zu vielen, oft auch wechselnden, Lebensbereichen in Beziehung zu setzen, ohne dabei seine Individualität aufzugeben, sie vielmehr dort jeweils zu verwirklichen. Um diese Fähigkeit entwickeln zu können, bedarf das Kind bzw. der junge Mensch der Bindungen, die ihm hierfür den notwendigen Rückhalt zu geben. Bei Unsicherheiten der Kinder gegenüber der Umwelt sollten sie verlässliche, über die unterschiedlichsten Entwicklungen hinweg mit sich identische und nicht fremdbestimmte Partner sein, mit denen sie sich ohne Angst vor Verlust oder Abwertung auseinandersetzen können. Bindungen zwischen Eltern und Kindern, in denen sich die Eltern frei von Fremdbestimmung auf ihre Kinder beziehen können, stellen unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen die soziokulturelle Entfaltungsgrundlage junger Menschen dar, von denen aus sie sich zu teilhabefähigen erwachsenen Mitbürgern entwickeln können. Die *Kontinuität ihrer Bindungen*, insbesondere der Bindungen an die Eltern, stellen die wichtigste Grundlage zur Entwicklung einer freiheitsfähigen Persönlichkeit dar. Die soziale Identität eines Menschen ergibt sich vornehmlich durch das Erleben und Verarbeiten der unterschiedlichen Persönlichkeiten von Mutter und Vater⁷.

Das Prinzip Freiheit des einzelnen bringt Bedingungen hervor, die elterliche Erziehung erschweren und elterliche Partnerbeziehungen erheblich belasten

Das Erleben der Kinder und die Horizonte der Eltern

Das soziale Gestaltungsprinzip „Freiheit des einzelnen“ bewirkt, daß die Lebenslagen der Menschen sich immer weiter auseinanderentwickeln. Das hat zur Folge, daß junge Menschen durch die Schule, durch Nachbarschaftskontakte, nicht zuletzt aber auch durch die Medien mit Lebensformen und Anschauungen in Berührung kommen, die häufig mit den Lebensweisen und Werten der eigenen Familie nur schwer vereinbar sind, wenn nicht gar in diametralem Gegensatz zu ihnen stehen. Dieses Auseinanderklaffen der Erlebnisbereiche junger Menschen im Vergleich zu denen der Eltern stellt vor allem dann ein hohes Konfliktpotential in der Familie dar, wenn andere Lebensformen und Werte anderweitig in der Gesellschaft ein hohes Maß an Anerkennung finden und damit auf junge Menschen eine hohe Anziehungskraft ausüben.

Kindern. In: Nauck/Bertram: Kinder in Deutschland – Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI-Familiensurvey 5, S. 91–120 (111).

⁷ So u. a. Christiane Olivier: Die Kinder des Orest. München 1997.

Eltern werden dadurch von ihren Kindern vielfach nicht mehr als Autoritäten anerkannt. Unter modernen Sozialisationsbedingungen werden Eltern oft vor Herausforderungen gestellt, die zu bewältigen vielfach ihre Kompetenzen überfordert.

Trotzdem sind die jungen Menschen darauf angewiesen, daß ihre Eltern auch unter diesen Umständen kraft der eigenen Identität zu ihnen stehen, ihnen Rückhalt geben, aber auch Grenzen setzen. Das allerdings setzt voraus, daß Eltern während der Erziehung aus innerer, ureigenster Überzeugung handeln und argumentieren können. Dazu ist jedoch notwendig, daß der Staat der Privatheit der Familie bzw. der Autonomie des Eltern-Kind-Verhältnisses Respekt zollt.

Das heißt jedoch nicht, daß es nicht auch für Eltern notwendig ist, angesichts ständig wechselnder Anforderungen an ihre Erziehungsleistungen Orientierungspunkte bzw. Leitbilder vorzufinden, die außerhalb der Familie ihre gesellschaftliche Verankerung haben.

Die strukturelle Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber der Familie

Der Wert bzw. die Gratifikation einer Arbeitsleistung des einzelnen richtet sich danach, welchen Preis seine individuelle Arbeitsleistung erzielt. Das Einkommen aus Arbeit ist daher grundsätzlich unabhängig davon, ob der Arbeitende für sich allein oder für eine große Familie zu sorgen hat. Das Heranziehen von Kindern ist zwar ungeheuer kosten- und arbeitsintensiv, es stellt gleichwohl keinen in ökonomischen Kategorien ausdrückbaren Wert dar, da es, wie oben gezeigt, notwendigerweise in der „Privatheit der Familie“ vollzogen wird.

Der Markt, an dem „gleichberechtigt“ teilzunehmen der Ernährer einer großen Familie gezwungen ist, braucht keinerlei Rücksicht auf die mit dieser Leistung verbundenen Belastungen zu nehmen. Menschen, die Kinder erziehen, werden dadurch gegenüber den kinderlosen ökonomisch erheblich benachteiligt. Die überwiegende Mehrzahl der gesellschaftlichen Teilsysteme ist nach einer Organisationslogik aufgebaut, die das Vorhandensein des Humanvermögens und der darin eingeschlossenen Daseinskompetenzen⁸ als natur-

⁸ So Fünfter Familienbericht der Sachverständigenkommission. Bonn 1995, BT-Drucks. 12/7560, S. 26. „Familie entfaltet sich in einem Prozeß, der hohes personales Engagement auf die Dauer erfordert, in einem Prozeß der permanenten Umwidmung persönlicher Zeit und persönlicher Verfügungsgewalt über Ressourcen im Hinblick auf andere. In solchen familialen Beziehungen bilden sich die Persönlichkeitsmerkmale von Menschen in ihrer je individuellen Prägung aus. Dort vollzieht sich das Heranreifen von Kindern als ‚Aufbau der sozial kulturellen Person‘ in Phasen des Erlebens, des Erlernens und des Sich-Aneignens von Handlungspotentialen, im Erwerb der Fähigkeit, sich selbst in komplexe Felder sozialer Beziehungen einzuordnen und mit diesen gestaltend umzugehen.“ Die Familienberichtscommission bezeichnet derartige Fähigkeiten als *Daseinskompetenzen*, ebenso Franz-Xaver Kaufmann: *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*. München 1995, S. 26 ff.

wüchsig, immer schon gegeben, voraussetzt. Familienmitglieder, die in diesen, der Marktlogik verpflichteten Organisationen den Familienunterhalt verdienen, müssen sich im Konflikt zwischen Anforderungen dieser Organisation und solchen aus der Familie zwangsläufig für die Organisation entscheiden. Der fünfte Familienbericht der Bundesregierung bezeichnete dieses Phänomen als „strukturelle Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber der Familie“.⁹

Vor dem Hintergrund der historisch überkommenen Arbeitsteilung innerhalb der Familie werden Frauen durch diese Marktlogik besonders benachteiligt, da ihre innerhalb der Familie erbrachten Leistungen, keinen auf dem Markt realisierbaren Wert darstellen. Zu Recht wollen sie diese kulturell vorgegebenen Strukturen nicht mehr fraglos hinnehmen und fordern gleiche Chancen. Die damit verbundenen Rollenkonfusionen innerhalb der Familie, die sich aus dem Prozeß der zunehmenden Gleichberechtigung der Frauen ergeben, haben für alle Familienmitglieder Orientierungsschwierigkeiten zur Folge.¹⁰

Die Bedeutung der Liebesbeziehung für das Individuum

In unserer Gesellschaft ist jedes Individuum gezwungen, die wesentlichen Lebensbedingungen auf sich selbst gestellt, losgelöst von kooperativen bzw. familialen Strukturen in Form von Vereinbarungen bzw. von Verträgen auszuhandeln. Das hat Verkehrsformen hervorgebracht, die den Agierenden eine fast dauernd differenzierende Disziplinierung ihrer Emotionen abverlangt. Freiheit des einzelnen heißt für viele nicht zuletzt auch Freiheit von emotionaler Geborgenheit, Freiheit von vorgefundenen Sinnbezügen, z.B. durch Religion oder Glauben.

Dadurch ist der einzelne auf das Vorhandensein eines Lebensbereiches angewiesen, der es ihm ermöglicht, dieses hohe Maß an ständiger Selbstdisziplinierung zu kompensieren. Das ist in unserer Gesellschaft der Ort der Privatheit, die Familie, insbesondere die Partnerbeziehung. Sie wird vielfach zum Lebenssinn. Die Mehrheit der Familien geht aus Beziehungen hervor, in denen die Erwachsenen einander in „Liebe“ zugetan sind. Unter dem Einfluß des christlichen Eheideals gelang es der bürgerlichen Gesellschaft, die romantische Liebesvorstellung normativ an die Ehe und Familie zu binden. Liebe entsteht in unserer Kultur vornehmlich durch Projektion von Wunschvorstellungen bzw. Übertragungen auf den Partner, die häufig mit dessen sozialer bzw. personaler Realität wenig zu tun haben. Damit unterliegen diese Beziehungen jedoch einem Erwartungsdruck, der vielfach aus unrealistischen Wunschvorstellungen des Liebenden herrührt, denen die geliebte Person auf Dauer nicht gerecht wird.

⁹ A.a.O., S. 21 ff.

¹⁰ A.a.O., S. 22.

Versagen diese Übertragungen und werden diese Projektionen angesichts der sozialen Realität, die gerade durch die Ankunft eines Kindes ihr ökonomisch hartes Gesicht zeigt, enttäuscht, so wandelt sich Liebe nicht selten in ihr Gegenteil, in Ablehnung, wenn nicht sogar in Haß. Elterliche Partnerbeziehungen werden Belastungen ausgesetzt, die zu schweren Beziehungskrisen führen und leider immer häufiger ihr Zerbrechen zur Folge haben. Für viele davon Betroffene heißt dieses Scheitern, daß der einzige emotionale Halt, den sie in der Gesellschaft haben, verlorengeht.

Für die aus diesen Beziehungen hervorgegangenen Kinder hat das alles gravierende Folgen. Sie werden Belastungen ausgesetzt, die ihre Entwicklung zu freiheitsfähigen Persönlichkeiten erheblich erschweren. Obwohl die Scheidungsforschung zeigt, daß das Vorhandensein von Kindern in einer Ehe das Scheidungsrisiko signifikant mindert¹¹, werden doch zunehmend mehr Kinder von diesem Ereignis betroffen. Dabei ist es nicht allein die Trennung der Eltern als solche, die diese Risiken mit sich bringen. Das schwerwiegendste Problem dabei ist, daß ein großer Teil der davon betroffenen Eltern große Schwierigkeiten hat, mit diesen Krisen so umzugehen, daß sie in der Lage bleiben, auch unter diesen Bedingungen die Interessen der Kinder wahrzunehmen.

Die Wahrnehmung und Bewältigung dieser Belastungen durch die Gesellschaft

Von ausschlaggebender Bedeutung ist, wie sich diese Probleme den Eltern selbst darstellen.

Die aus der ökonomischen Benachteiligung, der strukturellen Rücksichtslosigkeit und dem ungeheuren Bedeutungszuwachs von Liebesbeziehungen resultierenden Belastungen und Widersprüche werden in den Familien bzw. zwischen den Eltern natürlich nicht als Ergebnis des gesellschaftlichen Wandels und seiner Widersprüche erlebt. Als Verursacher der damit einhergehenden Schwierigkeiten und Belastungen wird in erster Linie *der jeweilige Partner* erlebt. Das alles trägt dazu bei, daß die obengenannten Spannungen, die elterliche Paarbeziehungen auszuhalten haben, als geradezu unauflösbar erscheinen. Das Leid, das den Partnern widerfährt, geht auf das Konto der Unzulänglichkeiten des jeweiligen Partners.

Das subjektiv gegeneinander aufgebrachte Sein steht damit so im Vordergrund elterlicher Wahrnehmung, daß es Außenstehenden schier unmöglich erscheint, von den Eltern in dieser Phase zu verlangen, *gemeinsam verantwortlich* für die eigenen Kinder zu handeln. Worin sollten die Eltern in dieser Situation auch eine Orientierung finden, die sie über dieses subjektive Chaos

¹¹ Thomas Klein: Scheidungsbetroffenheit im Lebensverlauf der Kinder. In: Nauck/Bertram: Kinder in Deutschland – Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familiensurvey 5, S. 253.

hinausblicken läßt, angesichts der Tatsache, daß sich in unserer Gesellschaft für die Bewältigung dieser Probleme nur sehr langsam ein entsprechendes gesellschaftsweit anerkanntes Verantwortungsbewußtsein herausbildet.

Daß es nicht vollkommen aussichtslos ist, die Entwicklung eines diese Probleme einbeziehenden Bewußtseins elterlicher Verantwortung zu fördern, zeigt sich daran, daß es heute schon einem Teil der Eltern gelingt, sich angesichts der Trennung ihrer Partnerbeziehung oder anderer Veränderungen ihrer Familiensituation entsprechend verantwortungsvoll zu verhalten und das Bedürfnis ihrer Kinder nach Erhalt von Beziehungen zu respektieren.

Der Entfaltung eines entsprechenden sittlich anerkannten Verantwortungsbegriffs stehen manifeste Strukturen unserer Gesellschaftsordnung entgegen, nicht zuletzt die soziokulturellen Muster der üblichen Verarbeitung derartiger Probleme

Das Prinzip der Freiheit des einzelnen, das jedem abverlangt, sich möglichst eigenständig und selbstverantwortlich zu behaupten, hat eine Wahrnehmungskultur sozialer Zusammenhänge und Probleme hervorgebracht, die die *Erlebnis- und Durchsetzungsebene des einzelnen Erwachsenen fast zwangsläufig in den Vordergrund* rückt. Das heißt aber, daß überindividuelle Gemeinsamkeiten, insbesondere ethische Prinzipien, angesichts der notwendigen Durchsetzungsstrategien der individuell Agierenden aus dem Blickfeld geraten. Der ehemalige Verfassungsrichter E.W. Böckenförde findet dafür folgende Worte:

„In einer Gesellschaft, die auf der Basis der individuellen Grund- und Freiheitsrechte, als Erwerbs- und Leistungsgesellschaft konstituiert ist, sind diese individuellen Interessen freigesetzt, sich selbstbezogen zu entfalten. Die Einstellungen, die sich daraus entwickeln, sind aus sich heraus nicht auf ein Allgemeines, auf Bewahrung und Verwirklichung ethisch-sittlicher Substanz gerichtet.“¹²

Auf der Ebene des Marktes gehört der Nachwuchs nur in geringem Umfang zu den Agierenden. Auf der Ebene der Politik steht der Begriff Familie zwar hoch im Kurs, dennoch stellt in unserer Gesellschaft die Tatsache, mehrere Kinder zu haben, immer noch ein Armutrisiko dar.¹³ Die Durchsetzung von materiellen, aber auch von soziokulturellen Rahmenbedingungen, die die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern sichern, haben nur unter Berufung auf *ethische Prinzipien* eine Chance der Durchsetzung, wodurch sie gegenüber den Interessen der ökonomisch Agierenden ständig der Gefahr der Benachteiligung ausgesetzt sind.

Hinzu kommt, daß es historisch neu ist, wie es der Philosoph Birnbacher in seiner Arbeit „Verantwortung für zukünftige Generationen“¹⁴ verdeutlicht, in

¹² In: Der Staat als sittlicher Staat, Duncker & Humblot, Berlin 1978, aus der Serie: Wissenschaftliche Abhandlungen zum Recht, zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte, Bd. 14.

¹³ 11. Kinder- und Jugendbericht.

¹⁴ Dieter Birnbacher: Verantwortung für zukünftige Generationen, Stuttgart 1995, Seiten 9–15.

den Normen, die die Lebensbedingungen der nächsten Generationen sichern, diese Lebensbedingungen unmittelbar selbst zu thematisieren. Sie blieben in der Vergangenheit dem aktuellen Handlungskontext der Normadressaten verhaftet, ohne den Zweck, den sie für die jeweils nächste Generation erfüllten, selbst zu benennen.

Der Begriff Familie kann gerade dann, wenn Eltern Familie durch ihr eigenes Verhalten in Frage stellen, keinen Weg aus dem Labyrinth subjektiven Erlebens weisen

Zu den wenigen überindividuellen Begriffen, die in unsere Gesellschaft noch hochgehalten werden, gehört der der *Familie*. Solange Familie als unauflöslich galt, schloß dieser Begriff die Entwicklungsinteressen der daraus hervorgehenden Nachkommen in sich ein. Gerade aber dann, wenn Eltern sich trennen und damit den Zusammenhalt der Familie, aus dem die Kinder hervorgegangen sind, selbst auflösen und ein derartiges Verhalten weder normativ noch sittlich sanktioniert wird, kann der Begriff Familie nicht mehr als Wegweiser aus dem Geflecht der zu lösenden Widersprüche dienen.

In den Kindern bleiben die Bindungen, die in den Familien entstanden sind, die die Eltern gerade aufgelöst haben, weiter erhalten, damit aber auch der Wunsch, diese ganz selbstverständlich und frei von Angst weiterleben zu können. Aus der Perspektive von Kindern besteht Familie aus den geliebten Beziehungen, gleichgültig ob die Partner der Eltern-Kind-Beziehung unter demselben Dach leben oder nicht¹⁵, also auch zu der Mutter oder dem Vater, der in einer anderen Partnerschaft in einer anderen Wohnung lebt.

Aus der Perspektive von Eltern definiert sich Familie aus der Partnerschaft, in der sie leben. Einem derartigen Familienbegriff ist es immanent, daß alle Familienmitglieder einen *gemeinsamen intimen sozialen Innenraum* bilden, und daher alle Menschen, die eben nicht zu dieser Einheit gehören, ein *Außen* darstellen. Die jeweils andere Familie stellt damit für das Selbstverständnis der Elternfamilie, in der ein Elternteil nach der Trennung von der Kernfamilie aktuell lebt, genauso ein Außen dar wie die sonstige Öffentlichkeit.

Das Familienverständnis des Kindes unterscheidet sich strukturell von dem der Eltern. Der in der Rechtsprechung, aber auch in der Alltagssprache verwendete Begriff von Familie unterscheidet nicht zwischen diesen beiden Perspektiven, sondern gebraucht, ohne es zu thematisieren, den der Elternperspektive.

Der Wochenendbesuch eines Kindes bei dem Elternteil, mit dem es nicht mehr unter einem Dach lebt, heißt für dieses, intime Nähe in einem Bereich zu erleben, der sich für die Familie, in der es alltäglich lebt, eben als „Außen“, also nicht zum familiär-intimen Privatbereich gehörend, darstellt. Für die jeweils neue Elternfamilie bedeutet das also, durch die Aufrechterhaltung der

¹⁵ Schmidt-Denter/Beelmann: Familiäre Beziehungen nach Trennung und Scheidung: Veränderungsprozesse bei Müttern, Vätern und Kindern. Univ. zu Köln, Bd. 1, S. 96.

Beziehungen des Kindes zum anderen Elternteil, die eigene Privatheit nicht in vollkommener Geschlossenheit zu leben, sondern diese relativieren zu müssen. Sicher ist dies eine Quelle vielfacher Konflikte.

Die Absicht, dem Kind die Beziehung zum anderen Elternteil zu erhalten und diese angstfrei erleben zu können, gerät damit in Konflikt mit den Interessen der auseinandergegangenen Eltern an einem konfliktfreien Alltag in der jeweils neuen Familie.

Jeder Versuch, diesen Widerspruch mit dem Begriff von Familie, wie er sich aus der Elternperspektive ergibt, zu lösen, führt zwangsläufig dazu, daß die Interessen der Erwachsenen an einem ungestörten Familienleben handlungsleitend werden, und die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes bzw. dessen Interesse am Erhalt seiner Beziehungen zu beiden Eltern, durch die Anwendung des elternbezogenen Familienbegriffs hinweg definiert werden.

Im Bereich kindschaftsrechtlicher Regelungen hatte es Tradition, Kindern Bedürfnisse zu unterstellen, die die Verwechslung kindlicher Interessen mit den Wünschen der Erwachsenen nach einem ungestörten Leben in der Familie, der sie aktuell angehören, zur Selbstverständlichkeit hat werden lassen. So galt es noch dem Rechtsausschuß des Bundestages bei der Lesung der Kindschaftsrechtsreform von 1979/80 als sichere Gewißheit, daß Kinder „klare Verhältnisse“ brauchen¹⁶. Mit dieser Argumentation wurde ausnahmslos ausgeschlossen, daß Eltern nach der Scheidung gemeinsam Sorge innehaben können. Daß damit unter dem weiten Mantel des Begriffs Kindeswohl die Institution Ehe geschützt wurde – und nicht die Interessen des Kindes –, ist bis heute nicht durchschaut. Hatte der Elternteil, der mit dem Kind zusammenlebte, einen neuen Partner, so wurde wegen des angeblichen Wunsches des Kindes nach einem harmonischen Familienleben der abwesende Elternteil zum Störer. Aus einer derartigen Perspektive kann dem Kind doch nicht zugemutet werden, zu zwei Männern väterliche Beziehungen zu haben. Für die Entwicklung seiner Identität benötigt es eine eindeutige Identifikationsfigur und die sichere Einordnung in eine Familie. An diesem Beispiel zeigt sich, wie die Unfähigkeit der Erwachsenen, mit den von ihnen selbst geschaffenen Familienproblemen umzugehen, in die angebliche Bedürftigkeit des Kindes nach väterlicher oder mütterlicher Identifikation und nach klarer Einordnung in eine Familie umgewandelt wird.¹⁷

Die Aufrechterhaltung der Beziehungen des Kindes zu dem Elternteil, mit dem es jetzt nicht mehr unter einem Dach lebt, stellt ohne Zweifel nicht geringe Anforderungen an beide Eltern dar. Die Erfüllung dieser Aufgabe stellt immer ein Durchbrechen jener für die Familie notwendigen und selbstverständlichen Innen-/Außengrenze und damit ein Durchbrechen des Privaten dar. Das erfordert von allen Beteiligten, auch von den neuen Partnern der

¹⁶ BT-Drucksache 8/2788, S. 63.

¹⁷ C. Rummel: „Julia weine nicht, Deinen Papa gibt es nicht – in unserer Rechtsordnung“. Zentralblatt für Jugendrecht Jahrg. 82, Heft 1, 1995, S. 6 ff.

zunehmend getrennten Eltern, sehr differenzierte und sensible Balanceakte, die man den Eltern mit derartigem Fehlgebrauch des Begriffs Familie erspart.

Die elterliche Verantwortungsgemeinschaft

Will man daher – angesichts der Freiheit, die sich Erwachsene heute im Umgang mit Partnerbeziehungen vielfach nehmen – die in den Kindern entstandenen *Bindungen schützen*, gilt es, ein Bewußtsein für neue Formen *familienübergreifender Verantwortung für Kinder* in der Bevölkerung zu verankern. Diese neuen Formen müssen über die Grenzen der Familien hinweg, in der die Eltern nach ihrer jeweiligen Trennung gerade leben, den Schutz der Beziehungen und Bindungen der Kinder zum Inhalt haben. Dazu gehört es jedoch auch, Respekt vor der Eigenständigkeit bzw. Eigenlogik der jeweils anderen Familie zu entwickeln. Um diesen schwierigen, das System Kleinfamilie übergreifenden Aspekt elterlicher Verantwortung zu verdeutlichen, scheint es notwendig, im familienbezogenen Sprachgebrauch den Begriff *Familie* um den der *elterlichen Verantwortungsgemeinschaft* zu ergänzen. Mit diesem Begriff hätte man die Beschreibung eines Systems, das es möglich macht, die Struktur der Verantwortung und die Differenzierung der Pflichten gegenüber einem Kind, dessen Eltern zwei unterschiedlichen Familien angehören, abzubilden. Dazu gehört, über die Grenzen der neu entstandenen Familien hinweg gemeinsam für das Kind zu kooperieren, was wiederum voraussetzt, daß beide Eltern Respekt vor der Eigenständigkeit und der notwendigen Intimität der jeweils anderen Familie entfalten und zu erkennen geben.

Die für die Entfaltung und die Praktizierung eines derartigen Verantwortungsbegriffs notwendige Orientierung läßt sich weder aus den individuellen – mit den Mitteln der Psychologie zu beschreibenden – Eigenschaften der Eltern ableiten noch aus einem irgendwie gearteten Familienbegriff, sondern allein aus den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes selbst.

Die Mehrheit der Eltern hat eine Vorstellung von den Bedürfnissen ihrer Kinder nach Erhalt von Beziehung. In den oben beschriebenen schwierigen Situationen der Umwandlung von Familien und den danach entstehenden Familienkonstellationen geht jedoch vielfach der Blick für diese Fundamente kindlicher Entwicklung verloren; nicht zuletzt deswegen, weil die Mehrheit der Menschen vollkommen unvorbereitet und ohne Orientierung in diese Krisen bzw. vollkommen neuen Lebenssituationen gerät.

Damit erscheint es zwangsläufig notwendig, daß sie zu deren Bewältigung Dritter, nämlich der professionellen Experten bedürfen, so daß es wie selbstverständlich erscheint, daß höchst Privates zum Gegenstand der Arbeit professioneller Helfer wird.

Das Private und die Professionen

In der gesamten Debatte um die Perfektionierung des Helfersystems wird übersehen, daß die Bearbeitung privater Probleme durch Professionelle Strukturen folgt, die die Gefahr der Fremdbestimmung mit sich bringen. Berufliches Handeln ist im Gegensatz zu familialem Handeln notwendigerweise von einer *Doppelstruktur* beherrscht. Zum einen dient berufliche Arbeit gesellschaftlich anerkannten Zielsetzungen, zum anderen den *privaten Reproduktionsinteressen der Berufstätigen*. Im Widerstreit beider Aspekte ist der Berufstätige um seiner Selbsterhaltung willen gezwungen, den eigenen Reproduktionsinteressen Vorrang einzuräumen.¹⁸ Kraft seiner Definitionsmacht kann er diese oft ohne jeden Widerspruch als die Interessen des Klienten darstellen.

Nimmt eine Familie (oder eine Einzelperson) professionelle Hilfe auf dem freien Markt in Anspruch, so kann sie sich der Definitionsmacht der Professionellen, die seiner privaten überlegen ist, durch die Lösung des Vertrages entziehen. Das gleiche gilt dort, wo die Dienste der Jugendhilfe freiwillig angenommen werden. Die zwischen den Professionellen und Privaten strukturell gegebene Asymmetrie findet dadurch einen gewissen Ausgleich.

Dieses Korrektiv ist aber dort außer Kraft gesetzt, wo professionelles Handeln im Dienst gerichtlicher Verfahren steht. Der Definitionsmacht eines Sozialpädagogen, der im Rahmen des § 50 Abs. 1 und 2 KJHG¹⁹ die Aufgabe erhält, in einem Sorgerechts- oder Umgangsverfahren Stellung zu nehmen, können sich die Eltern nicht entziehen. Das gleiche gilt für den Verfahrenspfleger, der gem. § 50 FGG anstatt der Eltern die Interessen des Kindes in einem Verfahren vertritt.

In wenigen professionellen Tätigkeitsfeldern spielen notwendigerweise die subjektiven Kompetenzen, aber eben auch die subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen, eine derart bestimmende Rolle wie in den sozialpädagogischen. Die Empfehlungen der Sozialarbeit in diesem Zusammenhang beruhen allenfalls auf der Hinzuziehung von Wissensbeständen wissenschaftlicher Disziplinen, nicht jedoch auf der Anwendung wissenschaftlicher Methoden²⁰, die den Vorteil haben, nachvollziehbar bzw. überprüfbar zu sein.

Die Hinzuziehung mehrerer Experten entschärft dieses Problem nicht. Jeder Beruf lebt davon, einen *begrenzten Gegenstandsbereich* bearbeiten zu können. Die Addition verschiedener professioneller Sichtweisen ergibt jedoch

¹⁸ Beck/Brater/Daheim: Soziologie der Arbeit und der Berufe, S. 243 ff.

¹⁹ § 50 Abs. 1 KJHG: Das Jugendamt unterstützt das Vormundschaftsgericht und das Familiengericht bei allen Maßnahmen, die die Sorge für die Person von Kindern und Jugendlichen betreffen. Es hat in Verfahren vor dem Vormundschafts- und dem Familiengericht mitzuwirken, die in den §§ 48 und 49 des Gesetzes über die Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit genannt sind.

²⁰ Ferchof/Kurtz: Professionalisierungstendenzen der sozialen Arbeit, in Neue Praxis 1998 Heft 1, S. 12 ff. (22, 23).

niemals das Ganze des zu lösenden Problems wieder. Im Bereich des Kindschafts- und Jugendrechts hat sich das *Helfersystem* immer weiter *ausdifferenziert*. Mit der letzten Kindschaftsrechtsreform sind zwei neue Berufe, der Anwalt des Kindes²¹ und der Umgangsbegleiter²², aus der Taufe gehoben worden.²³ Damit werden familiäre Angelegenheiten immer intensiver und differenzierter zum Gegenstand professioneller Bearbeitung. Der Grad der Komplexität der Verfahren steigt dadurch für die Betroffenen ins Undurchschaubare.

Auf diese Weise nimmt die Gefahr der Fremdbestimmung privater Angelegenheiten stetig zu.²⁴ Vor Fremdbestimmung muß jedoch unsere von Freiheit gekennzeichnete Gesellschaft die Individuen im Bereich familialer Beziehungen, insbesondere dann, wenn sie für die Sozialisation junger Menschen von zentraler Bedeutung sind, so weit wie möglich schützen.

Wie kann die Asymmetrie zwischen dem Privaten und dem Professionellen überwunden und dadurch Fremdbestimmung verhindert werden?

Bei aller Kritik an den Professionen und am Helfersystem muß an dieser Stelle doch auch festgehalten werden, daß es eben auch eine kritische Berufspraxis gibt, die z. B. im Felde der psychosozialen Beratung zu einer Relativierung bzw. zu einer Überwindung individuenzentrierter Methoden durch systemische Verfahren geführt hat. So spricht vieles dafür, daß insbesondere in der Familien-, Trennungs- und Scheidungsberatung, deren Stellung durch die Kindschaftsrechtsreform (§ 613 I 2 ZPO i.V.m. § 17 II KJHG) erheblich gestärkt worden ist, ein allgemein anerkannter Paradigmenwechsel zum systemischen bzw. mediativen Arbeiten stattgefunden hat.

Trotz dieser gegenläufigen Tendenz stellt sich die Frage, ob in dem zuvor genannten Zusammenhang auch die Ursache dafür zu suchen ist, daß in der Öffentlichkeit ein Bild von Familie entstanden ist, das in erster Linie davon geprägt ist, daß Familien die von ihr erwarteten Sozialisationsaufgaben nur unzureichend erfüllen und junge Menschen immer weniger bereit sind, sich für Familie einzusetzen. Dabei wird verkannt, daß die überwiegende Mehrheit der Familien im Nachkriegsdeutschland in einem Umfang in die qualifizierte Ausbildung des eigenen Nachwuchses investiert hat, wie das in der Geschichte zuvor unbekannt war.²⁵ Im übrigen wird von der Mehrheit der Mit-

²¹ § 50 FGG.

²² § 1684 Abs. 4, Satz 3 BGB.

²³ Man könnte fast meinen, es sei zum Motto unserer „zweiten oder dritten Moderne“ geworden: „Wir haben ein Problem, also machen wir einen neuen Beruf daraus.“

²⁴ Siehe auch Carsten Rummel: Die Freiheit, die Reform des Kindschaftsrechts und das „ganz normale Chaos der Liebe“. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 84. Jhrg. 1997, S. 202 (207).

²⁵ Bertram/Hennig: Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. In: Nauck/Bertram (Hrsg.): Kinder in Deutschland, S. 91 ff.

bürger die Zugehörigkeit zu einer Familie und die Bereitschaft, sich für diese einzusetzen, bejaht. Werden jedoch die Erwartungen, die das erwachsene Individuum der Familie, in der es lebt, entgegenbringt, enttäuscht, ist man heute schneller als früher bereit, sich von ihr zu trennen. Fälschlicherweise wird diese Entwicklung als Indikator dafür angesehen, daß Familie in der Gesellschaft eine abnehmende Wertschätzung genießt.²⁶

Die Einstellungsforschung zeigt genau das Gegenteil. Das oben beschriebene Elend der Kinder liegt daher nicht darin begründet, daß die Gesellschaft familienmüde geworden ist, oder Eltern sich nicht unter großen Entbehrungen für ihre Kinder einsetzen wollen, sondern vielmehr darin, daß es ihnen angesichts der Freiheit, die sie sich mit ihren Partnerbeziehungen nehmen, an der notwendigen Orientierung im Umgang mit Entwicklungsbedürfnissen der Kinder angesichts ihrer Zugehörigkeit zu mehreren Familien fehlt.

Die Erziehungspflicht der Eltern und die staatliche Gemeinschaft

Damit stellt sich die Frage, welchen Beitrag die staatliche Gemeinschaft als Gesetzgeber, als Verwaltung und als Rechtsprechung zu leisten hat, damit Eltern auch unter den oben beschriebenen Umständen die Verantwortung ihren Kindern gegenüber angemessen wahrnehmen können. Kann die Berufung auf das Recht bzw. die Verfassung helfen, die oben dargelegten Benachteiligungen von Menschen, die Elternverantwortung übernehmen, zu mildern? Kann Recht angesichts der oben gekennzeichneten Unüberschaubarkeit elterlicher Aufgaben, aber auch angesichts des modernen Partnerschaftsverhaltens und angesichts des Ausufers der Helfersysteme Orientierung verschaffen und darüber hinaus familiale bzw. elterliche Autonomie, eine Grundvoraussetzung der Erziehung zur Eigenständigkeit, schützen?

Die sozialen Rahmenbedingungen von Erziehung und das Sozialstaatsprinzip

Erziehung ist Privatsache der Eltern. Im Art. 6 II 1 GG wird sie als das „natürliche“ Recht und ihnen „zuvörderst“ obliegende Pflicht gekennzeichnet. Lange Zeit ist daraus abgeleitet worden, daß die materiellen Aufwendungen für die Erziehung von Kindern daher allein das private Risiko der Eltern dar-

²⁶ Hierzu Hondrich, K.O.: Zur Dialektik von Individualisierung und Rückbindung am Beispiel der Paarbeziehung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. B 53/1998.

stellen.²⁷ Bis vor einigen Jahren erschien es noch ganz normal, daß die Lasten, die mit dem Heranziehen von Kindern verbunden sind, von den Eltern allein zu tragen waren, obwohl es eigentlich immer schon vollkommen klar war, daß die Gesellschaft insgesamt auf die von den Eltern erbrachte Erziehungsleistung angewiesen ist. Der Begriff des Privaten legitimierte diese getrennte Sichtweise. Diejenigen, die Elternverantwortung übernehmen, haben daher gegenüber denjenigen, die keine Kinder haben, erhebliche Nachteile hinzunehmen. Kein Wunder, daß die Geburtenraten zurückgehen und ein immer größer werdender Teil der Neugeborenen unter Verhältnissen aufwächst, die als arm zu bezeichnen sind. Ihre Entwicklung zu „eigenverantwortlichen gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ ist dadurch erheblich belastet. Damit besteht für einen Staat, der sich im Art. 20 I GG der Verfassung als „demokratischer und sozialer“ bezeichnet, nicht nur die Aufgabe, sondern auch die Pflicht, sich der oben beschriebenen Benachteiligungen anzunehmen und statt dessen eine Sozialordnung anzustreben, die diese mindert, wie das Bundesverfassungsgericht es mehrfach hervorgehoben hat²⁸ – nicht nur, weil die Übernahme von Elternverantwortung erhebliche Nachteile mit sich bringt, sondern auch, weil die Teilhabefähigkeit an Demokratie Daseinskompetenzen voraussetzt, die unter deprivierenden Bedingungen des Aufwachsens schwer anzueignen sind. Damit ist der Gesetzgeber nicht nur legitimiert, sondern auch verpflichtet,²⁹ im Sinne der rechtsstaatlich vorgegebenen Wertordnung in den gesellschaftlichen Bereichen, die für die Bedingungen, unter denen Erziehungspflicht erbracht wird, von Bedeutung sind, tätig zu werden.³⁰ Wie der Staat diese Aufgabe verwirklicht, steht in seinem Ermessen.³¹ Obwohl der Gesetzgeber mit § 1 III 4 KJHG die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, diese Rahmenbedingungen herzustellen, können daraus keine subjektiven Ansprüche abgeleitet werden. Die Umsetzung dieser Vorgaben bleibt damit der Politik vorbehalten. Für diese ergeben sich jedoch aus dem Grundgesetz eine Anzahl von Verpflichtungen familienpolitischer

²⁷ BVerfGE 43, 121 (1976): Unter Berufung auf den Wortlaut des Art. 6 II 1 GG stellt es fest: Die individuelle, auch finanzielle Verantwortung der Eltern für ihre Kinder läßt die volle steuerliche Berücksichtigung der Unterhaltsaufwendungen zu Lasten der Allgemeinheit und der Gesamtheit der Steuerzahler verfassungsrechtlich als nicht geboten erscheinen. Wie bekannt, ist das Bundesverfassungsgericht von dieser Aussage im Steuer- und im Rentenrecht wegweisend abgerückt.

²⁸ BVerfGE 5, 85 (198); 22, 180 (204); 27, 253 (283); 35, 220 (235); 59, 231 (262).

²⁹ Maunz-Dürig: Grundgesetzkommentar Art. 20 GG Anm. VIII 8.

³⁰ Erichsen, H. U.: Elternrecht – Kindeswohl – Staatsgewalt, Münsterische Beiträge zur Rechtswissenschaft, S. 18.

³¹ BVerfGE 18, 257(273); 29, 221 (235).

An dieser Stelle muß betont werden, daß seit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur steuerlichen Freistellung des Existenzminimums von Kindern sehr viel in Gang gekommen ist.

Natur, die mehrfach vom Bundesverfassungsgericht festgestellt und ange-
mahnt worden sind.³²

Elternpflichten und der Gesetzgeber

Sowohl im Jahre 1979 als auch im Jahre 1997 ist das Kindschaftsrecht refor-
miert worden. Beide Reformen haben Auswirkungen auf den Inhalt und die
Grenzen elterlicher Erziehungspflichten, das Verhältnis von Familie und Ge-
sellschaft, aber auch den Begriff des Privaten.

Elternpflichten und die Kindschaftsrechtsreform von 1979

In den 70er Jahren setzte eine vehemente fachpolitische und öffentliche De-
batte ein, in der u. a. darauf hingewiesen wurde, daß es der gesellschaftliche
Wandel notwendig mache, die Aufgabe elterlicher Erziehung in erster Linie
in der Befähigung des Kindes zu zukünftiger Selbständigkeit und Selbsterhal-
tungsfähigkeit um ihrer selbst willen zu begreifen.

Die im Jahre 1979 verabschiedete und am 1.1.1980 in Kraft getretene Reform
des Kindschaftsrechts³³ kann als die politische Antwort des Gesetzgebers auf
diese, teilweise sehr scharf geführte, den gesellschaftlichen Wandel reflektie-
rende Debatte angesehen werden. Von ihrem Anspruch her hat sie das Kin-
deswohl, dessen Leitbild die eigenverantwortliche und selbsterhaltungsfähige
Persönlichkeit ist, zum obersten Gestaltungsprinzip des Eltern-Kind-Verhält-
nisses im Familienrecht erhoben³⁴.

Das wurde insbesondere dadurch augenfällig, daß den Eltern in der Leitvor-
schrift des Kindschaftsrechts, dem § 1626 BGB, in dessen Abs. 2 aufgegeben
wurde, mit ihren Kindern sie betreffende Entscheidungen zu besprechen, um
deren wachsende Fähigkeit und Bedürfnis zu selbständigem verantwortungs-
bewußten Handeln zu respektieren und zu fördern. Die Ausgestaltung der
Erziehungspflichten der Eltern wurde dadurch inhaltlich dem Interesse der
Gesellschaft, aber auch dem des Nachwuchses unterworfen. Das Ergebnis fam-
ilialer Sozialisation hat daher die selbsterhaltungsfähige, eigenverantwor-
tliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu sein.

³² In einer Entscheidung vom 7.7.1992 hat das Bundesverfassungsgericht den Gesetzgeber aufge-
fordert, die mit der Verfassung nicht vereinbaren Benachteiligungen von Eltern, die durch Kin-
dererziehungszeiten im Rentensystem entstehen, aufzuheben: BVerfGE 87, 1. In anderen Ent-
scheidungen u. a. der v. 10. Nov. 1998 hat es den Gesetzgeber verpflichtet, das Existenzminimum
für Kinder einkommensrechtlich zu berücksichtigen (2 BvR 1220/93).

³³ Gesetz zur Neuregelung des Rechts der elterlichen Sorge v. 18.7.1979 (BGBl. I S.1061).

³⁴ Was bis dahin vielfach von der Rechtsprechung schon so gehandhabt wurde, so z. B. bei der
Frage, ob bei einem Eingriff gem. § 1666 BGB elterliches Verschulden vorliegen muß, wie es der
Gesetzeswortlaut alte Fassung verlangte.

Das Gesetz stieß auf heftigen politischen und fachlichen Widerstand. Wieso kann sich der Staat anmaßen, Eltern vorzuschreiben, wie sie ihre Kinder zu erziehen haben? Woher nimmt er die Legitimation, unabhängig vom elterlichen Verschulden in das Eltern-Kind-Verhältnis einzugreifen? Noch 1980 argumentiert Schmitt-Glaeser³⁵, die Familie sei von jeher ein staatsfreier, in seiner inneren Geschlossenheit geschützter Raum. Nur in einer vom Staat nicht okkupierten und rechtlich dirigierten Familie können sich eigengeartete, an der Individualität der Eltern ausgerichtete und damit im Sinne einer Pluralität der Lebenshaltung von anderen Menschenkindern verschiedene Persönlichkeiten entwickeln.³⁶

Stellt man diese Argumentation den oben beschriebenen Veränderungen der Sozialisationsbedingungen und Anforderungen gegenüber, die sich vor allem dadurch auszeichnen, daß Eltern kaum noch eine Vorstellung von dem haben können, was ihre Kinder später zu bewältigen haben, erscheint es zweifelhaft, ob Familie ohne jegliche Orientierung von außen die Daseinskompetenzen vermitteln kann, die angesichts des gesellschaftlichen Wandels zur Lebensbewältigung notwendig sind.

Im Gegensatz zu dem zuvor genannten Autor knüpft der Verfassungsrechtler E. W. Böckenförde³⁷ nicht an den Begriff Familie bzw. dessen geschützten Innenraum an, sondern allein am Interesse des Kindes an seiner Persönlichkeitsentfaltung. Böckenförde führt dazu aus: „Elterliche Erziehung ist eine objektiv notwendige Bedingung für das Seinkönnen und Mündigwerden des Kindes.“³⁸ Damit ist es der Freiheits- und Entfaltungsanspruch des Kindes selbst, der die Erziehungspflicht als Aufgabe, den Nachwuchs zur Freiheitsfähigkeit hinzuführen³⁹, ausgestaltet.

Damit war jedoch der Binnenraum der Familie auch unterhalb der Schwelle der Kindeswohlgefährdung in den Blickpunkt gesellschaftlichen Interesses geraten. An die in der Familie stattfindende Sozialisation werden inhaltliche

³⁵ Schmitt-Glaeser, Walter: Das elterliche Erziehungsrecht in staatlicher Reglementierung. Bielefeld 1980, S. 63: Art. 6 GG, insbesondere auch die verfassungsrechtliche Gewährleistung eines elterlichen Erziehungsprimats, ist ein „Anti“ zum vorhergehenden Verfassungszustand, der Allstaatlichkeit des Nationalsozialismus, aber auch zu anderen „alten“ und „neuen“ Diktaturen. Die Sinnerfüllung des Art. 6 GG, insbesondere des elterlichen Erziehungsrechts, hat nichts mit der verfassungsrechtlichen Vorgabe von Erziehungszielen oder Erziehungsmethoden zu tun. Der Sinn des Art. 6 GG besteht vielmehr gerade darin, daß ein „Raum der Privatheit“ freigehalten wird, in dem sich die Familie und ihre Mitglieder möglichst unbeeinträchtigt von staatlichen Regulierungen in der Kontinuität ihrer Natürlichkeit frei entfalten können.

³⁶ Ebenda.

³⁷ Ernst Wolfgang Böckenförde: Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule. In: Essener Gespräche zum Thema Kirche und Staat, Bd 14, S. 53–98 bzw. Diskussion.

³⁸ Ebenda S. 63.

³⁹ E.W. Böckenförde spricht in diesem Zusammenhang auch von elterlicher Erziehungsherrschaft, wobei er hervorhebt, daß es eine Herrschaft ist, die mit der Sachherrschaft nicht zu vergleichen ist, da diese im Interesse der Beherrschten entsteht, aber mit der Erfüllung der in ihr enthaltenen Aufgabe, das Kind zur Mündigkeit zu erziehen, sich quasi selbst aufhebt.

Anforderungen gestellt. Diese ergeben sich nicht aus der Logik der Familie selbst, sondern aus dem Interesse der Gesellschaft, daß die jungen Erwachsenen, die sich aus dem Elternhaus ablösen, auf eigenen Füßen stehen. Das Private im Eltern-Kind-Verhältnis war nun nicht mehr allein deswegen „privat“, weil es in der Familie gelebt wird, sondern weil zur Selbständigkeit nur Eltern hinführen können, deren Autonomie selbst respektiert wird.⁴⁰

Die Kindschaftsrechtsreform von 1997

Veranlaßt zu dieser Reform sah sich der Gesetzgeber durch die Debatte um die Benachteiligung der nichtehelichen Kinder und eine massive Kritik an der mit jeder Scheidung zwangsläufig einhergehenden Sorgerechtsregelung. Die zentralen Anliegen des Gesetzgebers waren, die Rechte der Kinder zu verbessern, Eingriffe in das Elternrecht soweit wie möglich zu vermeiden und die Unterschiede zwischen ehelichen und nichtehelichen Kindern soweit als möglich abzubauen. Der Gesetzgeber machte es mit dieser Reform möglich, daß auch Eltern, die nie verheiratet waren, gemeinsam das Sorgerecht innehaben können.

Damit hatte die Ehe zwangsläufig aufgehört, die alleinige Legitimation für das gemeinsame Sorgerecht darzustellen, womit der bis dahin herrschende Automatismus, bei jeder Scheidung eine Sorgerechtsentscheidung treffen zu müssen, entfiel. Wohl wissend, daß derartige Konstellationen elterlicher Verantwortung nicht leicht zu leben sind, hat der Gesetzgeber den Eltern einen Anspruch auf Beratung im § 17 II KJHG gewährt.

Die besondere Herausforderung an die Verantwortung der Eltern

Das neue Kindschaftsrecht mutet es den Eltern seinem Anspruch nach zu, die Umwandlung ihrer Partnerbeziehung nicht auf Kosten der Beziehungen ihrer Kinder zu regeln, sondern die Beziehung zum jeweils anderen Elternteil aufrechtzuerhalten und mit ihm unter Umständen die elterliche Sorge gemeinsam wahrzunehmen.

Mit dem Grundsatz, daß vor der Lösungsfindung durch richterliche Entscheidung den Eltern der Versuch zu autonom erarbeiteter Entscheidung durch Inanspruchnahme von Beratung nahegelegt wird, wird dem Prinzip der Subsidiarität Genüge geleistet. Zugleich wird dadurch in den Begriff Elternverantwortung für jeden Elternteil die Pflicht aufgenommen, das Seine zu tun, dem Kind die mit elterlicher Kompetenz ausgestattete Beziehung zum anderen Elternteil zu erhalten.

⁴⁰ C. Rummel: Die Freiheit, die Kindschaftsrechtsreform und das ganz normale Chaos der Liebe, ZFJ 97, S. 202 ff.

Durch den neugeschaffenen § 1626 a BGB und die Neufassung der §§ 1671, 1672 BGB ist es möglich, daß Eltern, die unterschiedlichen Familien mit jeweils anderen Partnern angehören, dennoch gemeinsam Verantwortung für ein Kind wahrnehmen. Gemeinsame Elternverantwortung ist damit Familiengrenzen überschreitend wahrzunehmen.⁴¹

Angesichts des ungeheuren Bedeutungszuwachses, den die Partnerschaft für die emotionale Befindlichkeit des modernen Menschen hat, und vor dem Hintergrund der Tatsache, daß sich die Menschen immer noch auf normative Bilder von Familie berufen, die sie zuvor durch die vorausgegangene Trennung vom anderen Elternteil selbst mißachtet haben, stellt die Wahrnehmung elterlicher Pflichten unter diesen Bedingungen große Anforderungen: Heißt es doch für die Eltern, mit dem jeweiligen Ex-Partner in Kontakt zu bleiben, um Angelegenheiten, die das gemeinsame Kind betreffen, zu besprechen. Jede Begegnung läßt aber unverarbeitete Gefühle von Haß, Demütigung, Ohnmacht oder Eifersucht aufkommen, wodurch die Kommunikation erheblich erschwert wird. Trotzdem hat man ruhig zu bleiben und kindangemessen zu argumentieren. Gleichzeitig ist die Privatsphäre des jeweils anderen Elternteils in seiner neuen Familie zu respektieren. Niemand wird bezweifeln, daß das eine große Herausforderung für die Eltern darstellt.

Wenn wir uns jedoch als Erwachsene einen derartig freien Umgang mit Partnerbeziehungen herausnehmen, obwohl diese durch Elternschaft eine gemeinsam verpflichtende Qualität erlangt haben, sind wir um der zukünftigen Freiheitsfähigkeit unserer Kinder willen verpflichtet, diese oft schmerzhaften Balanceakte zu leisten.

Gerade letzteres hat zur Folge, daß das „Private“ der elterlichen Beziehung neuen Anmutungen ausgesetzt ist. Die Mitglieder der nach der Trennung der Kernfamilie neu entstandenen Partnerbeziehungen müssen damit leben, daß der jeweilige Expartner und dessen neue Familie durch das Kind, das nun zu beiden Familien Zugang hat, im alltäglichen Leben eine konkret spürbare Rolle einnimmt.

Zusammenfassung

Die Komplexität der Widersprüche, die diese Reform überwinden will, ist groß; sie stellt sich dem veränderten Gesellungsverhalten der Menschen, das erhebliche Risiken für die davon betroffenen Kinder mit sich bringt. Für den Umgang mit den sich aus diesem Gesellungsverhalten ergebenden Problemen bildet sich, wie oben gezeigt, nur sehr langsam ein entsprechendes sittliches Bewußtsein heraus.

⁴¹ Angesichts der oben entfalteten Argumentation von E. W. Böckenförde erweist sich, daß dies möglich ist, ohne gegen Prinzipien des Familienrechts zu verstoßen und ohne den Begriff Familie zu diskriminieren.

Um seiner Geltung willen ist das neue Kindschaftsrecht darauf angewiesen, daß sich nicht nur in der Bevölkerung, sondern auch bei den damit befaßten Juristen, nicht zuletzt aber auch bei den professionellen Helfern ein sittliches Bewußtsein dafür durchsetzt, was Kinder unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen, nicht zuletzt angesichts des veränderten Gesellungsverhaltens der Erwachsenen, benötigen. Das ist unter anderem deswegen notwendig, weil jede Entscheidung im Sorge- bzw. Umgangsrecht der Subsumierung unter das Tatbestandsmerkmal „Kindeswohl“⁴² unterzogen werden muß. Der Begriff Kindeswohl stellt einen unbestimmten Rechtsbegriff dar, der in jeder Fallkonstellation durch eine unterschiedliche Interpretation zu konkretisieren ist. Das hat aber zur Folge, daß der in dieser Reform angelegte Fortschritt nur durchgesetzt werden kann, wenn sich auf breiter Ebene ein entsprechendes gesellschaftliches Bewußtsein bei den betroffenen Eltern, aber auch den beruflich damit Befassten durchsetzt.

Die Rechtsprechung zur elterlichen Sorge bei Trennung der Eltern

Dies gilt nicht zuletzt auch für die Rechtsprechung. Hier sei deswegen ein sehr bezeichnender Widerspruch dargestellt. Ein Teil der Rechtsprechung geht davon aus, daß die Zuordnung des Sorgerechts auf einen Elternteil gem. § 1671 II 2 BGB anläßlich einer Trennung nur möglich ist, wenn der Antragsteller seinerseits alles getan hat, um das Problem, das ihn zu dem Antrag veranlaßte, auf andere Weise zu bewältigen als durch einen Eingriff in die Rechte des anderen Elternteils. Können sich die Eltern nicht einigen, kann ihnen daher vom Gericht mit Nachdruck nahegelegt werden, Beratung gem. § 17 II KJHG in Anspruch zu nehmen, um möglichst selbst eine Regelung zu entwickeln, die sie dem Gericht vorschlagen können.⁴³ Dahinter steht die Auffassung, daß das Elternrecht den Interessen des Kindes verpflichtet ist, und damit bei einer Sorgerechtsübertragung auf einen Elternteil nicht nur dem anderen Elternteil ein Recht, sondern dem Kind eine Interessenvertretung genommen wird. Aus dieser Sicht ist es Aufgabe der Rechtsprechung, durch die Verfahrensgestaltung dazu beizutragen, daß die Trennung der Eltern weder zu einem Beziehungs- noch zu einem Rechtsverlust des betroffenen Kindes führt.

Demgegenüber geht der Bundesgerichtshof in einer Entscheidung aus dem Jahre 1999⁴⁴ davon aus, daß keine gesetzliche Vermutung bestehe, die davon ausgeht, daß gemeinsame elterliche Sorge im Zweifel für das Kind die beste Form der Wahrnehmung elterlicher Verantwortung darstelle. Daraus folge, daß in den Fällen, in denen das gemeinsame Sorgerecht nicht funktioniere,

⁴² Das folgt im reformierten Kindschaftsrecht aus der Vorschrift des § 1697 a BGB.

⁴³ So z. B. das OLG Zweibrücken in seiner Entscheidung 5 UF 88/99 v. 23.11.1999.

⁴⁴ BGH XII ZS, Beschluß v. 29.9.1999 FamRZ 1999, 1647.

sich *elterliche Gemeinsamkeit in der Realität nicht verordnen lasse*. Wird also die Uneinigkeit bzw. die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern vom Familiengericht festgestellt, so hat es die Sorge auf den Antragsteller zu übertragen.

Eine derartige Begründung geht von der tief im Bewußtsein juristischer Praktiker verankerten Ansicht aus, daß es in erster Linie darum gehe, das Kind aus dem Streit seiner Eltern herauszuhalten. Es wird vollkommen außer acht gelassen, daß es sich bei der Entscheidung nach § 1671 II 2 BGB um einen Eingriff in ein Recht handelt, der dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit unterliegt. Dieses Prinzip verpflichtet das Gericht, auch andere, vor allem weniger eingreifende Lösungsmöglichkeiten zu fördern, wie es das OLG Zweibrücken in der zuvor zitierten Entscheidung handhabt. Der BGH und die ihm folgenden Gerichte übersehen dabei, daß ihr Vorgehen ja gerade dazu einlädt, sich auf die Uneinigkeit mit dem anderen Elternteil zu berufen, da diese demjenigen, bei dem das Kind lebt, mit Sicherheit im familiengerichtlichen Verfahren das alleinige Sorgerecht verschafft, gleichgültig, welcher Elternteil die Uneinigkeit zu verantworten hat.

Beide Vorgehensweisen sind angesichts der heute üblichen Auslegung des Begriffs Kindeswohl möglich. Das heißt nichts anderes, als daß der Begriff Kindeswohl aus sich heraus keine Orientierung verschafft, sondern diese nötig macht.

Warum ist die Erarbeitung eines entsprechenden sittlichen Alltagsbewußtseins notwendig?

Wenn es die Aufgabe der Eltern ist, den eigenen Nachwuchs zu autonomen Persönlichkeiten zu erziehen, es dazu aber notwendig ist, daß Eltern sich selbstbestimmt dem eigenen Nachwuchs gegenüber – also autonom – verhalten, dann gilt das auch für die Eltern, die sich trennen oder andere familiäre Umwandlungen erleben, die Einfluß auf die familialen Beziehungen junger Menschen haben.

Wenn wir auf der anderen Seite sehen, daß nicht auszuschließen ist, daß bei den vom Recht angebotenen Problemlösungen durch Verfahren immer die Gefahr der Fremdbestimmung besteht, so folgt daraus, daß die Gesellschaft verpflichtet ist, junge Menschen, die zukünftig Eltern werden, in ihrer Sozialisation mit der Kompetenz auszustatten, den mit familialen Umwandlungen verbundenen Herausforderungen dann gerecht zu werden, wenn sie diese real selbst erleben. Das heute bei den entsprechenden Verfahren zu Tage tretende Elend der Kinder könnte dadurch zukünftig gemindert werden. Allein das ist es wert, sich der Aufgabe zu stellen, in unserer Gesellschaft ein unseren Gesellschaftsstrukturen angemessenes Bewußtsein der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und den daraus resultierenden Pflichten der Eltern auch in nichttraditionalen Eltern-Kind-Verhältnissen zu etablieren. Wie zuvor deutlich wurde, ist es aber genauso notwendig, den Vertretern von Berufen, die

über Familienbeziehungen zu entscheiden haben, dieses Wissen zu vermitteln.

Da das Recht unmöglich für alle Fallkonstellationen detailliert die den Entwicklungsbedürfnissen des Nachwuchses jeweils angemessenen Rechtsfolgen anbieten kann, ist es auf den jeweils zu interpretierenden Begriff Kindeswohl angewiesen. Bei der Ermittlung dessen, wie dem Kindeswohl in einer bestimmten Fallgestaltung Geltung verschafft werden kann, spielen fast immer eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle. Sie einander so zuzuordnen, daß sie am Ende den Entwicklungsbedürfnissen der betroffenen jungen Menschen bzw. deren Wohl entsprechen, setzt eben mehr voraus als auf die konkrete Situation bezogenes Wissen; nämlich zugleich auch die Berücksichtigung der langfristigen Perspektive, die darauf bezogen ist, was junge Leute benötigen, um sich zu eigenständigen Erwachsenen zu entfalten.

Man könnte nun meinen, das Problem sei schon deswegen gelöst, weil den Gerichten Sozialpädagogen im Rahmen der Mitwirkung der Jugendhilfe in gerichtlichen Verfahren gem. § 50 KJHG zuarbeiten und im übrigen Psychologen als Gutachter herangezogen werden. Oben konnte verdeutlicht werden, daß jegliche berufsförmige Lösung gesellschaftlicher Probleme von einer Doppelstruktur beherrscht ist, die zur Folge hat, daß bei jeder Art von Hilfe, also auch bei der Abgabe von Empfehlungen z.B. im Rahmen von § 50 KJHG, eben auch kindeswohlfeindliche Faktoren Wirksamkeit entfalten, ohne daß das subjektiv jemandem vorzuwerfen ist. Zum anderen ist weder die Sozialpädagogik noch die Psychologie aus sich heraus in der Lage, ein Bewußtsein für die hier genannten Probleme zu entfalten, ohne auf das Wertesystem und die Grundprinzipien unserer Gesellschaft Rückbezug zu nehmen. Deutlich wird das u. a. daran, daß sich in der Praxis beider Disziplinen die oben aufgezeigten Verwechslungen von elterlichen mit kindlichen Interessen alltäglich wiederfinden.

Das alles spricht dafür, einem unserem Gesellschaftssystem angemessenem Bild vom Eltern-Kind-Verhältnis und den daraus resultierenden Elternpflichten zum Durchbruch zu verhelfen.

Grundsätze eines unserer Freiheit angemessenen Begriffs elterlicher Verantwortung

Welche Grundaussagen muß ein derartiges Alltagsbewußtsein umfassen, damit sich ein sittlicher Begriff von elterlicher Verantwortung herausbilden kann, der unserer von dem Prinzip „Freiheit des einzelnen“ gekennzeichneten Gesellschaft angemessen ist?

Die Teilhabe an unserer Gesellschaft setzt voraus, daß das Individuum am Ende seiner Sozialisation die Fähigkeit zur Eigenverantwortlichkeit, Selbster-

haltungs- und Gemeinschaftsfähigkeit erworben haben muß. Diejenigen, die Bedingungen setzen, aus denen menschliches Leben hervorgeht, schulden diesem die materiellen, sozialen und soziokulturellen Voraussetzungen, die es benötigt, um diese Daseinskompetenzen zu erwerben. Da hierzu neben den materiellen Voraussetzungen der sichere Rückhalt in elterliche oder elternähnliche Beziehungen gehört, die sich zu Bindungen entfalten, sind beide Eltern verpflichtet, sich dem Kind als Bindungspartner zur Verfügung zu stellen. Jeden Elternteil trifft die Verpflichtung, nach seinen Kräften dafür Sorge zu tragen, daß der andere Elternteil dem nachkommt bzw. daß ihm die notwendige Hinwendung zum Kind möglich ist.⁴⁵ Die Verantwortung hierfür setzt nicht erst ein, wenn das Kind zur Welt gekommen ist, sondern in dem Augenblick, in dem zwei Menschen Bedingungen setzen, aus dem Leben hervorgeht. Unter diesem Aspekt muß es als Fehler angesehen werden, wenn man heute immer noch davon ausgeht, elterliche Verantwortung entfalte erst Verpflichtungen, wenn das Kind geboren, bestenfalls wenn es gezeugt ist. Da die Wahl des Zeugungspartners aber vor der Zeugung getroffen wird, diese aber für das Leben des daraus hervorgehenden Menschen erhebliche Bedeutung hat, muß Elternverantwortung schon zu diesem Zeitpunkt einsetzen.

Der Zeugende hat die Freiheit, den Partner zu wählen, er hat heute die Freiheit und die Möglichkeit, Sexualität mit oder ohne Risiko späterer Elternschaft zu erleben. Das daraus hervorgehende Kind hingegen hat nicht die Freiheit, sich seine Eltern auszusuchen. Die Tatsache, daß ihm die Eltern das biologische Leben geschenkt haben, befähigt es noch nicht, an unserer Gesellschaft in Freiheit und Würde teilzuhaben. Mit der Geburt hat es menschliches Leben geschenkt bekommen, zugleich jedoch auch das totale Angewiesensein auf Fürsorge, Zuwendung und Bindung. Hierfür müssen Eltern, gleichgültig in welcher Familienform sie leben, verantwortlich gemacht werden.

Der nicht betreuende Elternteil ist verpflichtet, dem betreuenden die materiellen Voraussetzungen zu gewähren, die er benötigt, um der Betreuungsaufgabe nachzukommen.

Sind einmal in einem Kind elterliche oder elternähnliche Bindungen entstanden, so ist es den Eltern verwehrt, über diese Bindungen zu verfügen, auch nicht mit der Begründung, die Aufrechterhaltung bringe für sie auf Grund neu eingegangener Familienbeziehungen Probleme mit sich. Eine Änderung des rechtlichen Status der Beziehungen der Eltern untereinander ändert grundsätzlich nichts an der jeweiligen elterlichen Verantwortung und der Verpflichtung, einmal entstandene Bindungen des Kindes weiterhin aufrechtzuerhalten.

Zu diesem Verantwortungsbegriff muß aber auch das Bewußtsein der Gesellschaft gehören, daß elterliche Erziehung im geschützten Privatraum der Familie stattfindet. Da die Gesellschaft um ihres Fortbestandes willen jedoch auf die Erziehungsleistung der Familie angewiesen ist, ist es die unbedingte

⁴⁵ Das heißt nicht, daß unbedingt das gemeinsame Sorgerecht automatisch zugeordnet wird, sondern nur, daß Beziehung ermöglicht wird.

Pflicht der staatlichen Gemeinschaft anzuerkennen, daß Eltern hierbei angemessene Unterstützung erhalten.

Der Gesetzgeber, die Rechtsprechung, aber auch die Wissenschaft können wesentlich dazu beitragen, wenn sie sich davon leiten lassen, daß die Freiheit des einzelnen einen zentralen Wert unserer Gesellschaft darstellt, jedoch als soziales Gestaltungsprinzip nicht durchgehalten werden kann, wenn nicht deutlich gemacht wird, daß für die Bedingungen, die diese Freiheit ermöglichen, gerade im Bereich des Privaten alle verantwortlich sind.

Waltraud Cornelißen, Martina Gille, Holger Knothe, Petra Meier, Monika Stürzer

Die Lebenssituation und die Perspektiven junger Frauen und Männer in Deutschland

Eine sekundäranalytische Auswertung vorhandener Umfragedaten

Einleitung

Die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Sekundäranalyse verfolgt die Absicht, den aktuellen Stand der Entwicklung von Chancengleichheit in der Jugendphase zu dokumentieren (vgl. Cornelißen, Gille, Knothe u. a. 2002). Auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse und statistischen Materials werden die Interessen, die Handlungsspielräume und die Teilhabe von Mädchen bzw. jungen Frauen und Jungen bzw. jungen Männern in verschiedenen Lebensbereichen verglichen und analysiert. Wer sich bisher zum Thema *Chancengleichheit in der Jugendphase* einen Überblick verschaffen wollte, war auf die Sichtung vieler Einzelstudien angewiesen und mußte in oft mühsamer Arbeit aus vielen Quellen schöpfen. Die Sekundäranalyse liefert nun eine komprimierte Darstellung zur Entwicklung der Chancengleichheit in Bildung, Ausbildung und Beruf und zu Entwicklungen in den privaten Lebensformen junger Frauen und Männer. Sie bietet einen Einblick in den Umfang und die Gestaltung von Freizeit und fragt nach dem gesellschaftspolitischen Engagement junger Frauen und Männer. Sie liefert Daten über geschlechtsspezifische Gesundheits- und Lebensrisiken der jungen Generation und schafft einen Überblick über deren Verwicklung in Straftaten. Damit werden zentrale Lebensbereiche junger Menschen erfaßt, Bereiche, in denen sie unter je spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen Handlungsspielräume wahrnehmen, bewerten und gemäß den ausgebildeten Interessen nutzen, Risiken eingehen und Lebensperspektiven entwerfen. Der heuristische Zugang der Sekundäranalyse stellt auf die Konzepte „Lebenslage“, „Handlungsspielraum“ und „Lebensführung“ ab. Diese erlauben es zum einen, die Jugendlichen als „aktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ zu begreifen, als Subjekte, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Gestaltung ihres Alltags und an der Konstruktion ihrer Biografie aktiv beteiligt sind (vgl. Hurrelmann 1986). Zum anderen verweisen sie auf die soziale Strukturiertheit von Handlungsoptionen (vgl. Enders-Drägässer/Sellach 1999).

Methodische Potentiale und Grenzen der Sekundär- analyse

Das Verfahren einer sekundäranalytisch angelegten Auswertung und (Re-)Interpretation vorhandener Umfragedaten ist geeignet, einen möglichst weiten Überblick über ähnliche und unterschiedliche Handlungsspielräume junger Frauen und junger Männer zu geben. Dies spiegelt sich auch in der thematisch breitgefächerten inhaltlichen Ausrichtung der Sekundäranalyse wider. Dieser Vorteil einer Sekundäranalyse verweist jedoch gleichzeitig auf ihre Begrenzung: Weitergehende und fundierte inhaltliche Analysen der einzelnen Themenschwerpunkte sind mit den Mitteln einer möglichst breitangelegten Sekundäranalyse aufgrund der relativen Heterogenität der Datenlage nur sehr selektiv und an einzelnen Stellen zu leisten.

Um den theoretischen Rahmen der Sekundäranalyse zu füllen, also die unterschiedlichen objektiven und subjektiven Handlungsspielräume junger Frauen und junger Männer zu beschreiben, wurde auf die großen Jugendsurveys, aber auch auf Spezialuntersuchungen zurückgegriffen, deren jeweils unterschiedliches methodisches Design an dieser Stelle nicht näher erläutert werden kann. Drei repräsentative Jugendstudien, die wegen ihrer praktischen Relevanz zu Recht als das „Rückgrat“ der Analyse bezeichnet werden können, sollen jedoch im folgenden kurz skizziert werden.

Charakterisierung der repräsentativen Jugendstudien

Die in der breiten Öffentlichkeit bekannteste Untersuchung ist die *Shell-Jugendstudie* (Deutsche Shell 2000), die im Jahr 2000 zum 13. Mal durchgeführt wurde. Die Untersuchungen, die in den 50er Jahren einsetzten, sind nicht als Replikationsstudien angelegt, sondern greifen aus besonderem Anlaß jeweils unterschiedliche Themen mit etwas variierenden Altersgruppen schwerpunktmäßig auf. Die aktuelle Shell-Studie erfaßte 1999 die 15- bis 24jährigen in Deutschland Lebenden nach einem Quotenplan. Im Mittelpunkt der 13. Shell-Jugendstudie stand das Thema „Zukunftssicht der Jugendlichen“. In der Hauptstichprobe wurden deutsche und nichtdeutsche Jugendliche befragt. Die Untersuchung wurde durch eine Zusatzbefragung junger in Deutschland lebender Türken und Türkinnen sowie Italiener und Italienerinnen ergänzt.

Der *Jugendsurvey des DJI* ist als replikativer Survey zum Thema „Jugend und Politik“ konzipiert (vgl. Hoffmann-Lange 1995, Gille/Krüger 2000). In repräsentativen Befragungen wurden 1992 und 1997 Daten über die gesellschaftlichen und politischen Orientierungen und über die Lebensverhältnisse

Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 16 bis 29 Jahren gewonnen. Es wurden Deutsche mit Wohnsitz in der Bundesrepublik, nicht aber Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gefragt. Deshalb wurde parallel zur 2. Welle des Jugendsurveys der *Ausländersurvey* mit zum Teil identischen Fragebogenteilen durchgeführt. In diesem Ausländersurvey wurden mittels einer Quotenstichprobe 2.500 18- bis 25jährige Jugendliche und junge Erwachsene aus griechischen, italienischen und türkischen Migrantenfamilien befragt (vgl. Weidacher 2000).

Wie der DJI-Jugendsurvey ist auch die *IPOS-Jugendstudie* ein replikativer, repräsentativer Jugendsurvey. Sie arbeitet mit zwei repräsentativen Stichproben, einer in West- und einer in Ostdeutschland (vgl. IPOS 1993, 1995, 1999). Derzeit liegen die Befragungsergebnisse von 1993, 1995 und 1999 vor. Einbezogen war die 14- bis 27jährige Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland. Anders als der DJI-Jugendsurvey, der einen thematischen Schwerpunkt verfolgt, liefert die IPOS-Jugendstudie Daten zu sehr unterschiedlichen Lebensbereichen.

Ergebnisse

Die von uns durchgeführte Sekundäranalyse liefert Ergebnisse zu den Lebensbereichen Schule, Ausbildung und Übergang ins Erwerbsleben, Lebensform und Familie, Freizeit, bürgerschaftliches Engagement, Gesundheitsstatus und Risikoverhalten sowie Kriminalität für junge Frauen und junge Männer in der Bundesrepublik Deutschland.

Schule, Ausbildung, Übergang in den Beruf

Schul- und Berufsausbildung sowie Beruf und Arbeit sind für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen heute von großer Bedeutung (vgl. Gille 2000). Das zeigt auch die große Zahl junger Frauen und Männer, die weiterführende Schulen besuchen und eine qualifizierte Berufsausbildung anstreben. Mädchen und junge Frauen haben die Jungen und jungen Männer in den letzten Jahrzehnten anteilmäßig an den Gymnasien überholt und sie haben bei den Studienanfängern und -anfängerinnen gleichgezogen. Formale Chancengleichheit ist im Schulbesuch also weitgehend verwirklicht.

Ungleiche Chancen existieren jedoch nach wie vor auf dem betrieblichen und schulischen Ausbildungssektor. Die Ausbildungswege junger Frauen und junger Männer unterscheiden sich deutlich voneinander. Junge Frauen sind im dualen System der Berufsausbildung unterrepräsentiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000). Sie haben trotz besserer Noten

schlechtere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz, sie können seltener ihren Wunschberuf realisieren und sie weichen häufiger als die jungen Männer in schulische Ausbildungswege aus. „Typische Frauenberufe“, die häufig im Gesundheits-, Erziehungs- und sozialen Sektor angesiedelt sind, werden überwiegend an Berufsfachschulen ausgebildet. Diese Ausbildungen dauern im allgemeinen länger als die im dualen System und eröffnen trotzdem im Erwerbsleben schlechtere Chancen sowohl in finanzieller Hinsicht als auch bezüglich Positionierung und Aufstiegschancen.

Bei den Studienanfängern und -anfängerinnen sind junge Frauen inzwischen entsprechend ihres Bevölkerungsanteils vertreten. Mit zunehmendem Qualifikationsniveau nimmt der Frauenanteil an den Hochschulen jedoch kontinuierlich ab. Bei den Studierenden zeigen sich auch heute noch, wenn auch nachlassend, geschlechtstypische inhaltliche Orientierungen. Die meisten Frauen studieren ein Fach aus der Gruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften, in den letzten Jahren nahm allerdings auch ihre Beteiligung an rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern zu.

Obwohl junge Frauen heute genauso häufig wie junge Männer über berufliche Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. Statistisches Bundesamt 2000), sehen sie sich seltener als die gleichaltrigen jungen Männer in der Lage, ihren Lebensunterhalt überwiegend aus eigener Erwerbsarbeit zu bestreiten. Gründe hierfür liegen in der schlechteren Bezahlung und im nach wie vor verbreiteten zumindest vorübergehenden Ausscheiden von Frauen aus dem Beruf bzw. im Reduzieren ihrer Arbeitszeit im Falle einer Familiengründung.

Lebensform und Familie

Keine Entscheidung berührt die Handlungsspielräume junger Frauen und Männer so unmittelbar wie die über ihre Lebensformen und deren Gestaltung. Junge Frauen ziehen zu einem biografisch früheren Zeitpunkt von zu Hause aus, gehen früher feste Partnerschaften ein, wohnen eher mit ihrem Partner zusammen, heiraten eher und bekommen eher Kinder als junge Männer. Junge Frauen vollziehen den Übergang in Ehe und Familie also rascher als junge Männer; dies gilt verstärkt für die jungen Frauen in den neuen Ländern (vgl. Gille/Krüger 2000).

Der relativ frühe Auszug junger Frauen aus dem Elternhaus kann als frühes Streben junger Frauen nach Selbständigkeit gewertet werden. Doch tatsächlich sichert er oft nur ein kurzes Moratorium mit ungleichheitsaufschiebender Wirkung. Oft in der Hoffnung auf ein neues egalitäres Geschlechterarrangement artikulieren junge Frauen viel häufiger als junge Männer ein Interesse an Partnerschaft und Familie. Angesichts der gesellschaftlich tief verankerten Norm der „guten Mutter“ und der nur sehr begrenzten Bereitschaft von Männern, ihre beruflichen Pläne zugunsten familiärer Aufgaben zurückzustellen, übernehmen junge Mütter den Hauptteil familialer Sorgearbeit und stecken beruflich zurück (vgl. BMFSFJ 2001). Wie u. a. anhand der Analyse

der Daten der Zeitbudgetstudie deutlich wurde, hat die gestiegene Zustimmung zu egalitären Vorstellungen kaum Auswirkungen auf die konkrete Praxis familialer vergeschlechtlichter Arbeitsteilung (vgl. Holz 1998). Durch das Angebot des Erziehungsurlaubs und das völlig unzureichende Angebot öffentlicher Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren, werden junge Frauen teils gelockt, teils genötigt, die mit ihrer Erwerbstätigkeit gewonnene Selbständigkeit aufzugeben. Die Aushandlung neuer Geschlechterarrangements in Familien scheint nur begrenzt möglich, wird aber von einer Mehrheit von Frauen angestrebt. Die jungen Männer stehen einer Aufhebung der traditionellen Geschlechtsrollenzuweisung skeptischer gegenüber. Dennoch läßt sich, auch wenn der Lebensbereich Familie im Vergleich zu anderen Lebensbereichen eine größere Resistenz gegenüber Modernisierungsprozessen besitzt (vgl. Oechsle 2000), eine Modernisierung ihres Geschlechtsrollenverständnisses nicht übersehen.

Freizeit

Auch die Gestaltung der Freizeit erweist sich als deutlich geschlechterkodiert. Zwar messen junge Frauen wie Männer der Freizeit und der Erholung einen hohen Stellenwert bei, doch junge Männer verstehen es, sich im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen ein deutlich umfangreicheres Freizeitbudget zu sichern (vgl. Statistisches Bundesamt: Daten der Zeitbudgeterhebung 1991/1992).

Junge Frauen und Männer setzen in ihrer Freizeitgestaltung geschlechtsspezifische Akzente. Ein Vergleich deutscher und ausländischer Jugendlicher zeigt, daß die entsprechenden geschlechtsspezifischen Diskrepanzen in der deutschen Population geringer sind als in der ausländischen (vgl. Daten der Shell-Studie 2000). Generell treiben junge Frauen weniger Sport, nutzen Medien anders, gehen häufiger spazieren und schätzen den Einkaufsbummel mehr als junge Männer. Junge Frauen nutzen Bildungs- und Kulturangebote häufiger und gehen häufiger kreativen Tätigkeiten nach. Es gäbe Gründe zu behaupten, sie würden mehr kulturelles Kapital erwerben. Junge Männer verschaffen sich in breiterem Umfang Zugang zu PC und Internet und zeigen sich auch in anderen Bereichen als besonders technikinteressiert (vgl. Fritzsche 2000). Sie verschaffen sich damit einen Wissensvorsprung in den vor allem von ihnen angestrebten technisch orientierten Berufsfeldern. Mädchen und junge Frauen pflegen Zweierbeziehungen und Kontakte zu Kindern intensiver als junge Männer (vgl. Kolip 1994 und Daten der Zeitbudgetstudie 1991/1992). Sie sammeln hier Erfahrungen, die ihnen angesichts der traditionellen Zuständigkeit von Frauen für Beziehungsarbeit sicher nützlich werden. Für den Aufbau egalitärer Geschlechterbeziehungen wäre es allerdings hilfreich, wenn junge Männer sich ähnliche Erfahrungen erschließen würden. Durch das vielfältige Eingebundensein in Freizeitcliquen machen beide Geschlechter in jungen Jahren viel Erfahrung mit Kooperation und Konflikten in Gruppen.

Hier erwerben junge Frauen wie Männer soziale Kompetenzen, die im Erwerbsleben hoch geschätzt werden.

Freiwilliges Engagement

Gemessen an der Vereinsmitgliedschaft zeigen junge Menschen im Vergleich zu Erwachsenen eine stärkere Bereitschaft zu freiwilligem Engagement (vgl. von Rosenblatt 2000). Dabei spielt das Engagement in Sportvereinen bei jungen Frauen und Männern die größte Rolle. Frauen bieten im Rahmen ihrer Freiwilligenarbeit vergleichsweise oft persönliche Hilfe an und arbeiten öfter als Männer in gering formalisiertem Rahmen. Männer nehmen eher verwaltungsbezogene Aufgaben und Entscheidungsfunktionen wahr. Sie verstehen ihre Arbeit noch eher als „Ehrenamt“. Die Jugendlichen grenzen sich von dieser Begriffswahl der Erwachsenen weitgehend ab.

Die Tätigkeitsfelder bürgerschaftlichen Engagements zeigen mit der helfenden Rolle von Frauen und dem technischen Einsatz sowie dem politischen Agieren von Männern eine deutliche Affinität zu den traditionellen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern (vgl. Gille 2000). Die jungen Frauen stellen sich im Gegensatz zu den älteren weniger langfristig in den Dienst einer großen Organisation, sondern suchen verstärkt Gelegenheit zu themenbezogenem, zeitlich befristetem Engagement in Selbsthilfegruppen, Initiativen und Projekten mit Partizipationschancen, die traditionelle Vereinshierarchien ihnen meist nicht bieten. Junge Frauen schaffen sich so im Rahmen ihres bürgerschaftlichen Engagements neue Teilhabechancen (vgl. Gaiser/de Rijke 2000). Mit Blick auf die schwierige Arbeitsmarktlage sehen junge Frauen und Männer im Ehrenamt heute auch eine Möglichkeit, Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern zu knüpfen und beruflich verwertbare Nachweise für ihr Engagement zu erlangen.

In allen Untersuchungen wird deutlich, daß das bürgerschaftliche Engagement in den neuen Bundesländern geringer ist als in den alten. Selbst für die von Arbeitslosigkeit besonders stark betroffenen jungen ostdeutschen Frauen stellen unbezahlte Tätigkeiten offensichtlich keinen akzeptablen Ersatz für Erwerbsarbeit dar.

Gesundheitsstatus

Ein stabiler Gesundheitsstatus ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß Jugendliche die Handlungsoptionen, die ihnen in verschiedenen Lebensbereichen geboten werden, auch nutzen können. Tatsächlich erleben sich junge Frauen und Männer im Gegensatz zu den etwas älteren als relativ gesund (vgl. Kolip et al. 1995). Die jungen Frauen schätzen ihre Befindlichkeit im Durchschnitt aber ungünstiger ein als junge Männer (Marstedt et al. 2000). Es liegt nahe, daß Menstruationsbeschwerden zu der beeinträchtigten Befind-

lichkeit junger Frauen beitragen, doch ist anzunehmen, daß die Geschlechterdifferenz auch auf dem kulturell verankerten Selbstverständnis vieler junger Männer beruht, das ihnen nahelegt, körperliche Beschwerden zu ignorieren. Bei beiden Geschlechtern vermehren sich die registrierten gesundheitlichen Störungen in ungünstigen sozialen Lagen (vgl. Klein/Unger 2001).

Gesundheit ist – zumal in Phasen neuer Belastungen, neuer Freiräume und körperlicher Veränderungen – ein prekärer Balancezustand, der immer wieder neu hergestellt werden muß (vgl. Kolip 1997a). Insofern kommt gesundheitsrelevantem Verhalten in der Jugendphase eine hohe Bedeutung zu. Vorliegende Untersuchungen zeigen, daß junge Frauen und Männer zu unterschiedlichem Risikoverhalten neigen.

Der Tabak-, vor allem aber der Alkoholkonsum von jungen Männern liegt eindeutig über dem junger Frauen. Auch durch illegale Drogen sind junge Männer mehr als junge Frauen gefährdet. Ihnen werden häufiger Drogen angeboten und sie konsumieren diese auch häufiger. Die Jugendlichen im Osten Deutschlands stehen den Jugendlichen im Westen im illegalen Drogenkonsum kaum noch nach (vgl. BMG 2000 und BzGA 1998).

Junge Frauen nehmen deutlich mehr Medikamente als junge Männer. In diesem Konsummuster muß angesichts der nachweisbar mit dem Alter noch steigenden Medikamenteneinnahme das Risiko einer Gewöhnung an Medikamente bis hin zum Medikamentenmißbrauch gesehen werden. Einem besonderen gesundheitlichen Risiko setzen sich junge Frauen auch durch gewichtsreduzierende Diäten aus. Diese können langfristige Eßstörungen und körperliche Mangelerscheinungen nach sich ziehen. Die beschriebenen geschlechtsspezifischen gesundheitsgefährdenden Konsummuster lassen eine Verknüpfung mit Normen für Männlichkeit und Weiblichkeit deutlich erkennen (Kolip 1997b). Auch das höhere Risiko junger Männer, im Straßenverkehr zu verunglücken, muß im Zusammenhang mit der Aneignung vorherrschender Männlichkeitsbilder gesehen werden.

Kriminalität

Im allgemeinen stellen Frauen rund ein Viertel aller in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfaßten Tatverdächtigen (vgl. Bundeskriminalamt 2001). Die jüngeren Frauen im Alter von 14 bis 16 Jahren geraten häufiger unter Tatverdacht als ältere Frauen. Mit zunehmendem Alter sinkt die Kriminalitätsrate von Frauen deutlich. Mädchen und Frauen werden nicht nur seltener straffällig als Jungen und Männer, ihre Delikte sind auch weniger schwer und sie fallen seltener als Mehrfachtäterinnen auf. Offensichtlich schützt ihre Sozialisation und ihre Positionierung Frauen in gewissem Umfang vor Konflikten mit dem Gesetz.

Deutlich zeigt sich auch, daß Frauen zu anderen Delikten neigen als Männer. In der Polizeilichen Kriminalstatistik ist der Anteil der jungen Frauen beim sogenannten einfachen Diebstahl und bei Bagatelldelikten vergleichsweise

hoch, allerdings immer noch niedriger als der der jungen Männer. Mit Gewaltdelikten werden Mädchen und junge Frauen nur selten auffällig. Je schwerer ein Gewaltdelikt einzustufen ist, um so geringer ist der Anteil der Frauen unter den Tatverdächtigen. Auch Dunkelfeldstudien belegen die geringere Delinquenz von Frauen und die beschriebene Verteilung von Delikten.

Die deutlich geringere Beteiligung junger Frauen an Straftaten und ihre ausgeprägtere Distanzierung auch von nicht justiziablen Formen von Gewalt verweist auf die hohe Bedeutung kulturell verankerter sozialer Konstruktionen von Geschlecht für die Bereitschaft zu delinquentem Verhalten. Dieses Erkenntnis findet erst langsam Eingang in den kriminologischen Diskurs.

Resümee

Die sekundäranalytische Auswertung von Umfragedaten und amtlichen Statistiken zeigt insgesamt, daß junge Frauen und Männer auf dem Weg in das Erwachsenenleben bei der Verwirklichung ihrer biografischen Pläne auf jeweils unterschiedliche Widersprüche stoßen.

Für das Gros der Männer halten die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – wie zum Beispiel das Bildungssystem und die traditionelle Arbeitsteilung in der Familie – relativ günstige Voraussetzungen für die Verwirklichung eigener Lebensentwürfe bereit. Für diejenigen jungen Männer, die an egalitären Geschlechterarrangements interessiert sind, sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ungünstiger. Sie wären insbesondere auf familienfreundlichere Formen der Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitszeitregelung angewiesen.

Das große Interesse junger Frauen an Berufstätigkeit, Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (vgl. Geissler/Oechsle 1996, Keddi et al. 1999) ist unter den gegenwärtigen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und angesichts der Beharrungstendenzen familialer Arbeitsteilung sowie angesichts der Beschränktheit öffentlicher Kinderbetreuungsangebote schwer mit einem Wunsch nach Kindern vereinbar. Während im Westen das alte Modell des Familienernährers mit Hausfrau langsam an Orientierungskraft verliert, läßt in Ostdeutschland die Selbstverständlichkeit des zu DDR-Zeiten etablierten Vereinbarkeitsmodells nach. Im Ergebnis läuft die Entwicklung auf eine Normalisierung weiblicher Erwerbsarbeit unter sehr prekären Bedingungen hinaus, wobei die Familienarbeit auf absehbare Zeit ganz überwiegend bei Frauen zu verbleiben scheint.

Literatur

- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2001): Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2000. Wiesbaden
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2000): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Die Rolle des Vaters in der Familie (Zusammenfassung des Forschungsberichts). Berlin
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2000): Drogen und Suchtbericht 1999 der Drogenbeauftragten der Bundesregierung. Bonn.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 1997. Eine Wiederholungsbefragung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln
- Cornelißen, Waltraud/Gille, Martina/Knothe, Holger/Meier, Petra/Queisser, Hannelore/Stürzer, Monika (2002): Junge Frauen – Junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung. Opladen
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen
- Enders-Drägässer, Uta/Sellach, Brigitte (1999): Der „Lebenslagen-Ansatz“ aus der Perspektive der Frauenforschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 4/1999, S. 56–66
- Fritzsche, Yvonne (2000): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Bd. 1. Opladen, S. 180–219
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johann de (2000): Partizipation und politisches Engagement. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen, S. 267–323
- Geißler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim
- Gille, Martina (2000): Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung. In: dies./Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen, S. 143–204
- Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen
- Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.) (1995): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen
- Holz, Erland (1998): Zeitverwendung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Wirtschaft und Statistik, H. 8, S. 689–698
- Hurrelmann, Klaus (1986): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Ders. (Hrsg.): Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit. Weinheim, Basel
- IPOS (Institut für praxisorientierte Sozialforschung) (1993/1995/1999): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage (Bericht und Tabellenband). Mannheim
- Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia/Strehmel, Petra/Wittmann, Svendy (1999): Lebensthemen junger Frauen – die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe. Eine Längsschnittuntersuchung in Bayern und Sachsen. Opladen

- Klein, Thomas/Unger, Reiner (2001): Einkommen, Gesundheit und Mortalität in Deutschland, Großbritannien und den USA. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53. Jg., S. 96–110
- Kolip, Petra (1994): Freundschaften im Jugendalter. Mädchen und Jungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung, 14. Jg., S. 20–87
- Kolip, Petra (1997a): Geschlechtlichkeit im Jugendalter – oder: Der blinde Fleck der Jugendgesundheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 2, S. 135–147
- Kolip, Petra (1997b): Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. Opladen
- Kolip, Petra/Hurrelmann, Klaus/Schnabel, Peter Ernst (1995): Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche. Weinheim, München
- Marstedt, Gerd/Müller, Rainer/Hebel, Dieter/Müller, Hardy (2000): Young is beautiful? Zukunftsperspektiven, Belastungen und Gesundheit im Jugendalter. Ergebnisbericht zu einer Studie über Belastungen und Probleme, Gesundheitsbeschwerden und Wertorientierungen 14- bis 25jähriger GEK-Versicherter. Bremen, Schwäbisch Gmünd
- Oechsle, Mechthild (2000): Gleichheit mit Hindernissen (unter Mitarbeit von Bettina Fritzsche). Berlin
- Rosenblatt, Bernhard von (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Bd. 1: Gesamtbericht (BMFSFJ, Bd. 194.1). Stuttgart, Berlin, Köln
- Seidenspinner, Gerlinde/Burger, Angelika (1982): Mädchen '82. Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15- bis 19jähriger Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland (durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut München im Auftrag der Zeitschrift Brigitte) (Bericht und Tabellenband). Hamburg
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000): Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden
- Weidacher, Alois (2000): Lebensformen, Partnerschaft und Familiengründung. Griechische, italienische, türkische und deutsche junge Erwachsene. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht. Opladen, S. 193–228
- Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen

Kirsten Bruhns, Svendy Wittmann

„Man braucht nie Angst zu haben, daß man im Stich gelassen wird“ – Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen

Sozialwissenschaftliche Studien zu Jugendgruppengewalt beziehen sich vorrangig auf das Verhalten und die Einstellungen von männlichen Jugendlichen. Wird die Position von Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Jugendgruppen thematisiert, so wird sie überwiegend als marginalisiert und untergeordnet beschrieben (Möller 2000; Esser/Dominikowski 1997; Eckert u. a. 2000), für das Gruppengeschehen wird ihr keine relevante Rolle zugeschrieben. Demgegenüber wird in feministischen Analysen zum Rechtsextremismus herausgearbeitet, daß Mädchen in rechtsextremistischen Jugendgruppen einen unterstützenden und fördernden Einfluß auf die Gewaltbereitschaft männlicher Gruppenmitglieder haben. Diese Haltungen und ihre Zugehörigkeit zu derartigen Cliquen werden als Resultat weiblicher Lebenssituationen gesehen und auf die Übernahme traditioneller Weiblichkeitskonzepte zurückgeführt: So gehe z. B. mit einer stärkeren Behütung und Kontrolle von Mädchen durch die Eltern ein bereits früh erlerntes Gefühl von Hilflosigkeit einher, das die jungen Frauen in rechtsextremen Jugendgruppen Schutz suchen lasse (Bütow 1995). Auf geschlechtsgebundene Abwertungserfahrungen rekurrieren dagegen Ansätze, nach denen Mädchen über ihre Mitgliedschaft in rechtsextremen Jugendgruppen Selbstaufwertung anstreben, die der Kompensation von Abwertungserfahrungen dienen soll (Holzkamp/Rommelspacher 1991). Derartige Motive bedingen zwar meist keine aktive Teilnahme von Mädchen an Gewalttaten, führen aber dazu, daß sie die Gewaltausübung männlicher Gruppenmitglieder unterstützen, indem eigene aggressive Gefühle an diese „abgetreten“ werden (Stichwort: „Stellvertretergewalt“), so daß das geschlechtstypische Fremd- und Selbstbild nicht durch „unweibliche“ Aggressionen gefährdet wird. Teilweise wird ein solches Handeln auch als heimtückische Instrumentalisierung männlicher Jugendlicher gesehen oder Mädchen wird in diesem Zusammenhang die Rolle von Anheizerinnen und Anstifterinnen zugeschrieben (vgl. die Literaturrezeption von Campbell 1984; SINUS-Institut u. a. 1994 und die Beispiele in Stenke 1994).

In der im Deutschen Jugendinstitut durchgeführten und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten qualitativen Studie „Mädchen und Gewalt: Eine Untersuchung zum jugendgruppentypischen Umgang mit Gewalt“ stellt sich das Geschlechterverhältnis in den beiden in die Untersuchung einbezogenen gewaltauffälligen gemischtgeschlechtlichen Gruppen ganz anders dar, und der Vergleich mit den ebenfalls befragten zwei Mädchengruppen erlaubt es, die Beziehungen in den Gruppen nicht nur unter

einer geschlechterpolarisierenden Perspektive auszuwerten. In die Erhebung einbezogen waren darüber hinaus – ebenfalls je zwei – nicht gewaltauffällige gemischtgeschlechtliche und Mädchengruppen. In jeder Gruppe wurden zweimal – im Abstand von ca. zwölf Monaten – Gruppendiskussionen und Einzelinterviews durchgeführt.

In den Gruppendiskussionen mit den gewaltauffälligen gemischtgeschlechtlichen Gruppen erweist sich, daß die Mädchen einen guten Stand in der Gruppe haben. Sie melden sich selbstsicher zu Wort, strukturieren und bestreiten große Teile der Diskussion und lassen sich von den männlichen Gruppenmitgliedern nicht dominieren. Eine wichtige Rolle hierfür spielt, daß sie innerhalb der Clique in enge weibliche Netzwerke eingebunden sind, die aufgrund ihres Zusammenhalts und der hohen Bedeutung und Besonderheit, die die Qualität dieser geschlechterhomogenen Beziehungen für die Mädchen haben, als Subgruppen verstanden werden können, in denen das Verhältnis zwischen den jungen Frauen

„(...) intensiver wie bei den Jungs (ist); und bei den Mädels, daß die intensiver sind miteinander. Von der Freundschaft her und auch, sagen wir mal, auch bei den Gefühlen oder so.“

„Also wir (die Mädchen, d. Verf.) halten immer zusammen. (...) Bei den Jungs ist es so, die tun immer – also ich finde, das sind gar keine richtigen Freunde –, die tun immer nur so Freundschaft und bla. Das einzigste, was die zusammenhält, ist das Dope, mehr nicht.“

Dieser Zusammenhalt und die hohe emotionale Qualität der weiblichen Netzwerke tragen mit dazu bei, daß die Mädchen sich gegenüber den männlichen Gruppenmitgliedern selbstbewußt verhalten und ihnen gegenüber keine untergeordnete Position einnehmen. Sie fühlen sich ihnen vielmehr – wie die Zitate zeigen – im Hinblick auf eine solidarische Unterstützung sogar überlegen. Diese Selbstsicherheit und der Zusammenhalt können wesentlich darauf zurückgeführt werden, daß die Mädchen nicht über die männlichen Gruppenmitglieder als deren Anhängsel zur Gruppe gestoßen sind. In beiden Gruppen gehören die weiblichen Jugendlichen zu den Gründungsmitgliedern der Clique, sie kennen sich bereits aus der Grundschule oder dem Kindergarten bzw. sind in der Nachbarschaft miteinander aufgewachsen. Auch die später hinzugekommenen weiblichen Gruppenmitglieder sind nicht über männliche Gruppenmitglieder zur Clique gestoßen, sondern haben über ihre Beziehungen zu den Mädchen Zugang gefunden.

„Also ich schätze mal, Weiber so von alleine kommt eigentlich keine in unsere Clique rein. Wenn dann – entweder kennen wir sie oder wir kennen sie nicht.“

Die Stellung der weiblichen Jugendlichen in der Gruppe und ihr Selbstbewußtsein werden auch gestärkt, wenn sie das Gruppenimage gegenüber dem teilweise als feindselig und konfliktreich empfundenen jugendspezifischen Umfeld aktiv mittragen – dies ist in einer gewaltbereiten gemischtgeschlechtlichen Gruppe der Fall, die andere kann aufgrund ihrer allmählichen Herauslösung aus gewaltaffinen Kontexten als gewaltambivalent bezeichnet werden. Ebenso wie die Mädchen in den gewaltbereiten Mädchengruppen betonen sie die Notwendigkeit, in der Öffentlichkeit Zusammenhalt und Wehrhaftigkeit

zu demonstrieren, um Respekt – als Gruppe und als einzelne – zu erhalten. Mittel hierzu sind die Demonstration von Gewaltbereitschaft und deren Beweis durch gewalttätige Übergriffe bei Verleumdungen und Beleidigungen der Gruppe, einzelner Gruppenmitglieder oder der eigenen Person sowie wenn ihre männlichen Partner von anderen „angemacht“ werden.

Die Gewaltbereitschaft der weiblichen Jugendlichen zeigt sich in den untersuchten gewaltbereiten Gruppen darin, daß verbale Konfliktlösungsmuster als unwirksam und nicht nachhaltig genug abgelehnt werden und daß sie sich bei Konflikten nicht vermittelnd einmischen. Auch wenn sie ihre körperlichen Übergriffe auf andere immer als Abwehr – z. B. von verbalen Angriffen, von beleidigenden Gerüchten oder „schrägen“ Blicken – legitimieren, so sind sie sich doch darüber bewußt, daß sie, wenn sie ihre Fäuste und Füße einsetzen, Gewalt ausüben. Gewalt verstehen sie in der Regel als physische Gewalt, eine Ohrfeige gehört noch nicht dazu. Eine hohe Akzeptanz gewalttätiger Übergriffe anderer Gruppenmitglieder auf Personen außerhalb der Clique und der Gruppenstandard, daß man sich „nichts gefallen lassen darf“, verstärken die Gewaltbereitschaft. Über diese erhalten sie im Gruppenkontext Anerkennung und Selbstbestätigung, außerhalb der Gruppe bringt sie ihnen den gewünschten Respekt und Beachtung ein.

„Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen, und wenn andere Leute vor dir Respekt haben, dann trauen sie sich auch nichts gegen dich zu sagen oder so. Und wenn du mit Worten jemanden fertig machst, denken die so, du bist feige.“

Ein hoher Status von Mädchen in gewaltbereiten Cliques ist immer mit Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit verknüpft. Weibliche Jugendliche, die sich in Konfliktsituationen eher zurückhalten oder Gewaltanwendung für sich selbst ausschließen, werden innerhalb der Gruppe zwar akzeptiert, haben jedoch kein hohes Ansehen; jene, die zwar eine „große Klappe“ haben, es aber an Angriffsbereitschaft fehlen lassen, werden in den Einzelinterviews meist abgewertet. Allerdings wird ein hoher Gruppenstatus nicht ausschließlich durch Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit begründet. Heimliche Anführerinnen – offizielle Hierarchien und Funktionszuschreibungen gibt es in den untersuchten Gruppen nicht – zeichnen sich auch durch ihre gruppenverbindenden kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten sowie durch ihre Vertrauenswürdigkeit aus.

Die gewaltbereiten weiblichen Jugendlichen in den Cliques betonen in den Gruppendiskussionen ihre aktive Rolle im Gewaltkontext: Sie demonstrieren ihre Gewaltbereitschaft, fordern andere Mädchen zu Gewaltschilderungen auf, schließen sich mit eigenen an und berichten bereitwillig und ungehemmt, meist auch sehr detailliert, von eigenen Gewalttaten. Sie erhalten hierfür innerhalb der Gruppe, insbesondere bei den weiblichen Jugendlichen, eine hohe Aufmerksamkeit: Selbst Mädchen, die nach der eigenen Selbstdarstellung in den Einzelinterviews und nach übereinstimmender Meinung der anderen Jugendlichen eher Gewalt ablehnen, äußern in den Gruppendiskussionen ihre Bereitschaft, andere zu schlagen bzw. deuten Situationen an, in de-

nen sie entsprechend gehandelt hätten. Diese Anpassungsbestrebungen lassen den Schluß zu, daß – insbesondere statushohe – weibliche Jugendliche in den gewaltbereiten Jugendgruppen dazu beitragen, ein gewaltbereites Gruppenklima zu fördern, indem sie gewaltbejahende Gruppenstandards und ein gewaltbereites Gruppenklima verstärken, die einen Druck vor allem auf andere weibliche Jugendliche ausüben. Darüber hinaus nehmen Mädchen auch Einfluß auf die männlichen Gruppenmitglieder – bzw. versuchen es –, und zwar weniger in einer gewaltverstärkenden Form, sondern dadurch, daß sie die Jungen in den Gruppendiskussionen wegen ihres undisziplinierten Verhaltens tadeln sowie deren kriminelle Aktivitäten und exzessiven Drogen- und Alkoholkonsum offen kritisieren.

In den gemischtgeschlechtlichen Gruppen dominieren die weiblichen Jugendlichen mit ihren ausführlichen Gewaltschilderungen und der Demonstration von Gewaltbereitschaft den Gewaltdiskurs. Möglicherweise halten sich die männlichen Gruppenmitglieder mit entsprechenden Ausführungen zurück, weil körperliche Auseinandersetzungen mit anderen kriminellen Delikten einhergehen. Im Gegensatz zu den weiblichen Jugendlichen sind sie wegen einer Vielzahl von unterschiedlichen Delikten straffällig geworden: von Hausverboten über Verstöße gegen das Rauschmittelgesetz, Diebstahl und Raub bis hin zur Körperverletzung. Unter einer geschlechterdifferenzierenden Perspektive kann die Zurückhaltung der Jungen aber auch darauf zurückgeführt werden, daß sie ihre Gewaltbereitschaft nicht herausstellen müssen, da im Alltagsverständnis offene Aggressivität ohnehin mit Männlichkeitsbildern assoziiert wird. Mädchen gelten hingegen traditionell als friedlich, passiv und vermittelnd – Eigenschaften, die in einem gewaltaffinen Umfeld wenig Anerkennung ernten und in gewaltbereiten Gruppen mit einem nachrangigen Status verknüpft sind. Die gewaltbetonende Selbstdarstellung der Mädchen und ihre Demonstration von Gewaltbereitschaft können somit als eine den herkömmlichen Geschlechterstereotypen widersprechende Konstruktion ihrer Weiblichkeit interpretiert werden. Indem sie die eigene Gewalttätigkeit und Kompromißlosigkeit in Konfliktsituationen in den Mittelpunkt stellen, lassen sie keine Zweifel daran aufkommen, daß sie sich nichts gefallen lassen und auch keine nachrangigen sozialen oder passiven Positionen einnehmen. Sie machen vielmehr deutlich, daß sie durchsetzungsfähig sowie bereit und imstande sind, Kontrolle und Macht auszuüben. Anhand zweier fallspezifischer Analysen wird eine Abgrenzung von traditionellen geschlechtstypischen Zuschreibungen an vielen Stellen deutlich:

- Wenn der Lebensentwurf, wie die Mutter ihn lebt, als eigene Perspektive abgelehnt wird: „Und daß beide gleichberechtigt und beide die Kinder erziehen. Nicht daß der eine sich einen schönen fröhlichen da macht. Jedes Wochenende, und der andere nur zu Hause gammelt. Daß man das schon irgendwie hinkriegen kann, die Kinder unterbringen, mal was zusammen unternehmen. Und nicht, daß die Frau nur mit den Kindern zu Hause sitzt. Das mach’ ich nicht.“
- Wenn Dominanzansprüche eines Partners zurückgewiesen werden: „... daß er mich akzeptiert, so wie ich bin, und respektiert, daß er mir keine Vorschriften stellt.“

- Und im Hinblick auf Gewalt: „Ich finde es (Prügeln, d.Verf.) in Ordnung. Mädels sollen sich auch durchsetzen können, auch wenn es gegen Jungs ist. Mädchen sind irgendwie noch – ich weiß nicht – Jungs sind sozusagen in unserer Welt die größten, die dürfen sich mehr erlauben und so. Ich finde das gut, daß Mädchen auch mal durchgreifen können.“
Wenn Mädchen ebenso wie Jungen handgreiflich werden, dann ist das „ganz gut, dann merkt man so, daß die Mädchen sich auch wehren und daß das nicht nur die Jungs können. Das fände ich nämlich blöd, wenn Mädchen sich unterdrücken lassen. Jeder, wie es so heißt, Gleichberechtigung. Weil, viele lassen sich unterdrücken, von Stärkeren und Jungs und so, laß ich nicht.“

Die weiblichen Jugendlichen begehren demnach gegen eine untergeordnete Position in der Geschlechterhierarchie auf, indem sie ihre gleichberechtigte Stellung innerhalb der Gruppe behaupten und indem sie ihre Durchsetzungsfähigkeit über Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit beweisen.

Geschlechtsspezifische Beschützerrollen lassen sich in den untersuchten gewaltauffälligen Jugendgruppen nicht feststellen. Es kommt zwar vor, daß Mädchen sich bei Jungen Hilfe holen, wenn sie in Konflikt mit körperlich überlegenen männlichen Jugendlichen geraten, sie greifen aber auch auf ältere, gewaltbereitere oder kräftigere Mädchen der Gruppe als Unterstützung zurück.

„Sagen wir mal, wenn ich jetzt z.B. Probleme mit einer Außenstehenden habe, und die sagt mir: Ja, ich will dir auf die Fresse hauen. Und da ich nun mal so ein Mensch bin, der sich nicht gern prügelt, ah, ... kommen die anderen zu mir, dann erzähle ich das den anderen. Und dann sagen die: Ja gut, wenn wir die treffen, dann schnacken wir mit ihr, packt sie dich an, kriegt sie von uns eine.“

Ebenso lassen Jungen Konflikte mit Mädchen durch weibliche Gruppenmitglieder regeln, um nicht gegen die Norm, daß Jungen keine Mädchen schlagen – die eigenen Partnerinnen sind ausgenommen – zu verstoßen.

„Ich meine, die Jungs schlagen Mädchen auch nicht so. Also bei uns ist es so, es ist respektlos, wenn du ein Mädchen schlägst als Junge. Dann mußt du andere Mädchen holen, damit sie sie schlagen, aber kein Junge schlägt ein Mädchen so bei uns.“

Das stellvertretende Austragen von Konflikten wird von den Mädchen wie den Jungen nicht als gegenseitige Instrumentalisierung verstanden, sondern als Unterstützung durch Gruppenmitglieder, die normativ verankert ist und als selbstverständlich angesehen wird.

Die Untersuchungsergebnisse des Projekts „Mädchen und Gewalt“ widersprechen somit Ergebnissen der Jugendgruppenforschung, nach denen Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen marginalisiert und den Jungen untergeordnet sind. Sie bestätigen ebensowenig, daß Instrumentalisierungen oder Beschützerrollen eindeutig geschlechtstypisch zuzuordnen sind. Und schließlich zeigen sie, daß insbesondere statushohe weibliche Jugendliche einen gewaltfördernden Einfluß auf andere – vor allem weibliche – Gruppenmitglieder ausüben. Doch auch zurückhaltende und generell gewaltablehnende weibliche Jugendliche tragen im Gruppenkontext zum gewaltbereiten Klima in der Jugendgruppe bei, wenn sie in Gruppendiskussionen Gewalthandlungen anderer legitimieren, anerkennende Kommentare abgeben und dem gewaltbereiten Selbstverständnis der Gruppe zustimmen. Die Beobach-

tung aus der Rechtsextremismusforschung, daß auch Mädchen, die selbst nicht aktiv Gewalt ausüben, Gewalt fördern und unterstützen, kann demnach in unserer Studie bestätigt werden – allerdings ist dies nicht auf die Unterstützung männlicher Gewaltbereitschaft beschränkt. Vor diesem Hintergrund und angesichts eines Konformitätsdrucks auch in Mädchen(sub)gruppen kann die gewaltfördernde und -unterstützende Funktion von Mädchen und jungen Frauen nicht aus ihrer traditionellen Stellung im hierarchischen Geschlechterverhältnis der Clique hergeleitet werden. Vielmehr ist festzuhalten, daß es in gewaltauffälligen Gruppen auch hierarchische Beziehungen zwischen den weiblichen Jugendlichen gibt und daß statushohe Mädchen durch statusniedrige in ihrer Gewaltbereitschaft unterstützt und bestätigt werden.

Literatur

Bütow, Birgit: Geschlechterverhältnis und Gewalt: Zum Verhältnis von Frauen und Mädchen zu Gewalt. In: Behn/Heitmann/Voß (Hrsg.): Jungen, Mädchen und Gewalt – ein Thema für die Jugendarbeit?! Berlin 1995, S. 41–69

Campbell, Anne: The Girls in the Gang. A Report from New York City. Oxford 1984

Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas A.: „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000

Esser, Johannes/Dominikowski, Thomas: Die Lust an der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen. Krisenprofile – Ursachen – Handlungsorientierungen für die Jugendarbeit. Frankfurt am Main 1997

Holzkamp, Christine/Rommelspacher, Birgit: Frauen und Rechtsextremismus. In: päd extra & demokratische erziehung, Heft 1, 1991, S. 126–139

Möller, Kurt: Zur Grundlegung geschlechtsreflektierender Ansätze sozialer und pädagogischer Arbeit zur Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. In: Projekt: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Jugendpolitische und pädagogische Herausforderungen (Hrsg.): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Aufgaben und Grenzen der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation zum Hearing des DJI und des BMFSFJ am 13. Januar 2000 in Berlin. Leipzig 2000, S. 59–76

SINUS-Institut in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für angewandte Wirtschafts- und Sozialforschung CONCRET (Hrsg.): Motive und Legitimationsmuster junger Gewaltakteure in den neuen Bundesländern. Auszüge aus dem Bericht über die Ergebnisse einer qualitativ-psychologischen Untersuchung. In: AgAG-Informationsdienst, Heft 3, 1994, S. 30–33

Stenke, Dorit: Mädchen, Gewalt und Rechtsextremismus. Kritische Anmerkungen zur Thematisierung des Geschlechterverhältnisses in der Auseinandersetzung mit Jugendgewalt. In: AgAG-Informationsdienst, Heft 3, 1994, S. 19–29

Frank Braun

Fördern und Fordern: Wege zu einer verbesserten Förderung von Jugendlichen in Projekten der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit¹

Probleme und Wege der sozialen und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen vor dem Hintergrund des sozialen und wirtschaftlichen Wandels

In einer Expertise für das Europäische Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) haben Ides Nicaise und Joost Bollens den europäischen Forschungsstand zu Problemen und Strategien der beruflichen Integration von benachteiligten Arbeitskräften vor dem Hintergrund des schnellen Wandels von Wirtschaft und Erwerbssystem aufgearbeitet (Nicaise/Bollens 2000). Ihre Diagnose lautet, daß angesichts eines tendenziellen Rückgangs von Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Arbeitskräfte eine verbesserte Qualifizierung ein Schlüssel (wenn auch nicht der einzige) zu verbesserten Zugangschancen für Benachteiligte zum Arbeitsmarkt ist (ebd. S. 45).

Bei der Einrichtung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für benachteiligte Arbeitskräfte stellen Nicaise und Bollens Schwachstellen fest:

- Die erste Schwachstelle betrifft den Zugang zu solchen Qualifizierungsangeboten. Der wachsende Druck auf die Träger, hohe Vermittlungsquoten in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen, führt zu Ausleseprozessen bereits beim Zugang zu den Maßnahmen zugunsten von solchen Teilnehmern/Teilnehmerinnen, die voraussichtlich gut zu vermitteln sind. Nicaise und Bollens empfehlen daher, Erfolgskriterien anders zu definieren: „Statt der Bruttoreaten des Übergangs in Arbeit sollte der Nettoeffekt der Qualifizierungsmaßnahme in bezug auf die Merkmale der angesprochenen Zielgruppe zugrunde gelegt werden. Damit erhielte man nicht nur genaue In-

¹ Der Beitrag basiert auf Ergebnissen des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“, das vom BMFSFJ gefördert und am DJI vom Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ wissenschaftlich begleitet wurde. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Gericke/Lex/Schreiber-Kitl/Schröpfer 2001) und andere im Literaturanhang dieses Betrages aufgelisteten Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunktes können (gegen einen Versandkostenbeitrag von Euro 1,53 in Briefmarken/pro Exemplar) beim DJI in Leipzig angefordert werden: Teubnerstr. 11, 04317 Leipzig.

diktoren für die Effektivität dieser Politik, sondern trüge indirekt auch zu einer Umverteilung zugunsten der am stärksten benachteiligten Zielgruppen bei“ (ebd. S. 47).

- Als zweite Schwachstelle wird eine mangelnde Effektivität vieler Angebote benannt, als deren Ursachen eine unzureichende Anpassung der Qualifizierung an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer/innen und ein Mangel an Nähe zum ersten Arbeitsmarkt gesehen werden. Empfohlen wird, Qualifizierungsangebote so zu gestalten, daß sie sich an individuellen, bedürfnisorientierten und maßgeschneiderten Ausbildungsverläufen orientieren (ebd. S. 47–48). Darüber hinaus wird eine größere Nähe zum Arbeitsmarktgeschehen gefordert. Es sollen Arbeitsmarktsegmente identifiziert werden, die der jeweiligen Zielgruppe Zugangs- und Beschäftigungschancen eröffnen. Die Kooperation mit Betrieben soll verbessert werden, und Qualifizierung soll sich an anerkannten Abschlüssen orientieren (ebd. S. 47).

Das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in drei Handlungsfeldern diese strategischen Aspekte der sozialen und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen aufgegriffen:

- Mit der Zielgruppe Schulverweigerer für einen der drei Schwerpunkte des Modellprogramms wurde die soziale, schulische und berufliche (Re-)Integration einer Gruppe von Jugendlichen angegangen, die in besonderer Weise von dauerhafter beruflicher – und daran anschließender – sozialer Ausgrenzung bedroht sind.
- Durch die Umgestaltung maßnahmeförmiger Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote in betriebsförmige oder betriebsähnliche Jugendhilfebetriebe wurden im zweiten Schwerpunkt des Programms neue Tätigkeitsfelder für benachteiligte junge Arbeitskräfte erschlossen, und die Förderung wurde unter Bedingungen gestaltet, die denen des ersten Arbeitsmarktes vergleichbar sind.
- Schließlich wurden im dritten Schwerpunkt Betriebe des ersten Arbeitsmarktes als Lernorte für die berufliche Erstausbildung von benachteiligten Jugendlichen wiedergewonnen mit dem Ziel, diese Jugendlichen zu anerkannten und marktfähigen Ausbildungsabschlüssen zu führen.

Mit den einzelnen Projekten des Modellprogramms sollen benachteiligte Jugendliche gefördert werden, die ungünstige Bildungsvoraussetzungen haben, die unter sozialen oder gesundheitlichen Belastungen leiden oder Opfer von gesellschaftlicher Diskriminierung oder Ausgrenzung sind.

Gemeinsames pädagogisches Prinzip in den drei Handlungsfeldern war es, Förderung – soweit irgend möglich – außerhalb pädagogischer Schonräume in „realen“ Situationen und durch Anforderungen mit Ernstcharakter zu organisieren. Die Jugendlichen wurden gefördert, indem sie – entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten – gefordert wurden.

Fördern und fordern: Sozialpolitischer Paradigmenwechsel und/oder abweichende Karriere eines pädagogischen Prinzips?

In der sozialpolitischen Diskussion wurde in den letzten 20 Jahren eine heftige Kontroverse ausgetragen, ob soziale Leistungen weiterhin „wohlfahrtsstaatlich“ erbracht oder eher nach neoliberalen Rezepten privatisiert werden sollen. Diese beiden Positionen sind – u. a. ausgehend von der Politik der „New Labour“ in Großbritannien – um die Konzeption eines „dritten Weges“ (Giddens 1999) und einer „aktivierenden Sozialpolitik“ erweitert worden: Der „aktivierende Staat“ soll in der Sozialpolitik „einerseits den Diskurs mit den Leistungserbringern, den Leistungsempfängern und Auftraggebern (...) organisieren, um gemeinsame Zieldefinitionen zu erreichen. Andererseits kann er durch die Einforderung eines Qualitätsmanagements (...) bei den Leistungserbringern dafür sorgen, daß die Zielerreichung ständig verbessert wird (...); die Inszenierung eines Leistungs-, Qualitäts- und Kostenwettbewerbs verschafft dem aktivierenden Staat ... eine deutlich aktivierende, gestaltendere Position“ (Bandemer/Hilbert 1998, S. 30). Der aktivierende Staat zieht sich also keineswegs aus der Sozialpolitik zurück, vielmehr gewinnt regulative Politik an Gewicht, bei „steigenden Ansprüchen an die Leistungsfähigkeit und den gemeinwohlbezogenen Beitrag gesellschaftlicher Akteure und Einrichtungen“ (Trube/Wohlfahrt 2001, S. 27; vgl. auch Heinze/Schmid/Strünck 1999, S. 209–212).

In der oben zitierten Definition von aktivierender Sozialpolitik (durch Bandemer und Hilbert) richtet sich das Fördern und Fordern noch an die Erbringer sozialpolitischer Leistungen. Doch in der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Diskussion sind es insbesondere die Adressaten sozialpolitischer oder arbeitsmarktpolitischer Leistungen, die als diejenigen benannt werden, die nicht nur der Förderung bedürfen, sondern an die Forderungen zu richten sind: Trube und Wohlfahrt verweisen auf die zunehmende Tendenz im Arbeitsförderungs- und Sozialhilferecht sowie in den damit verbundenen arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Diskursen, Rechte stärker mit Pflichten zu verbinden, dem Anspruch auf Förderleistungen eine Pflicht zu deren Inanspruchnahme gegenüberzustellen und Nichtinanspruchnahme mit Sanktionen zu beantworten (ebd.). Beispielhaft für diese Diskurse war auch die öffentlich geführte Debatte über die Dringlichkeit der Anwendung von Sanktionen gegenüber Jugendlichen, die die Teilnahme an Angeboten des Jugendsofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (JUMP) verweigerten (eine Debatte, die in keinem Verhältnis zu dem dahinterliegenden Problem stand: Die Zahl der Verweigerer war verschwindend gering! Vgl. dazu: Thiel 2001, S. 114).

Dabei steht die Konzeption einer engen Verknüpfung von Rechten und Pflichten, von Angeboten und Sanktionen, teilweise in Widerspruch zu anderen Prinzipien einer modernen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik:

- Die Zuständigkeiten für die Qualifizierungs- und Arbeitsförderung von Jugendlichen sind auf unterschiedliche Leistungsträger (berufsbildende Schulen, Arbeitsämter, Sozialämter) verteilt, die jeweils über ein mehr oder weniger eingeschränktes Spektrum von Angebotstypen verfügen. Dies erschwert eine maßgeschneiderte, auf spezifische Voraussetzungen und Bedürfnisse der Jugendlichen bezogene Zuweisung zu den jeweils angemessenen Angeboten. Die von den einzelnen Leistungsträgern per Sanktionsandrohung durchgesetzten Teilnahmen sind nicht notwendigerweise die in die Ausbildungsbiografie passenden.
- Schließlich steht die Pflicht zur Teilnahme an angebotenen Fördermaßnahmen im Widerspruch zur Absicht, im Zuge neuer Steuerungsmodelle für die Erbringung öffentlicher Leistungen Qualitätsverbesserungen durch eine verbesserte Ausstattung der „Kunden“ mit Nachfragemacht zu bewirken (Stöbe 1998, S. 238–247). Wer – alternativlos – zur Teilnahme gezwungen ist, kann nicht per Auswahl zwischen Angeboten das bessere wählen. Anschauliche Beispiele für die negativen Folgen mangelnder Nachfragemacht der Kunden sind die Qualitätsprobleme in den in fast allen Ländern eingerichteten Pflichtschuljahren in berufsbildenden Schulen für Jugendliche ohne Ausbildungs- und/oder Arbeitsplatz. Positives Beispiel für die Wirkung von Nachfragemacht ist die Ausweitung von „passenden“ Angeboten zum Erwerb von Schulabschlüssen für Jugendliche, die zuvor die Schule abgebrochen oder sich gar der Schulpflicht verweigert hatten (Schreiber-Kittl 2001b).

Wo liegen dann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem sozialpolitischen und dem pädagogischen Prinzip des Förderns und Forderns? Im sozialpolitischen Prinzip sind Fördern und Fordern zwei Seiten derselben Medaille: Rechte werden mit Pflichten verbunden, auch um „die Legitimation des Wohlfahrtsstaates aufrechtzuerhalten, indem die Bedeutung des individuellen Beitrags zur sozialen Sicherung wieder stärker hervorgehoben wird“ (Heinze/Schmid/Strünck 1999, S. 209). Ein wichtiges Ziel ist dabei auch, die Empfänger von Leistungen zu mobilisieren, „ihr Leben selbst zu organisieren“ (ebd. S. 210), ein Ziel, dessen Realisierung allerdings dann in Frage gestellt sein dürfte, wenn die Leistungsempfänger wider bessere Einsicht zur Teilnahme an Aktivitäten von fragwürdiger Qualität gezwungen werden.

Das pädagogische Prinzip des Förderns und Forderns, wie es im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ intendiert ist, beruht auf Konzeptionen der Sozial-, Berufs- und Arbeitspädagogik. Nach diesen sind Fördern und Fordern nicht zwei Seiten einer Medaille, sondern zwei Komponenten eines integrierten Ansatzes. Sie rücken „Fragen der Persönlichkeitsentwicklung im Prozeß der Arbeit ins Blickfeld und damit auch Fragen nach

den Möglichkeiten pädagogisch begründbarer, qualifikationsgerechter, lernförderlicher Arbeitsgestaltung“ (Georg 1996, S. 639). Die fordernde Dimension des Lernens, die sich aus den Anforderungen des Arbeitsprozesses ergibt, wird in den Kontext der pädagogischen Aufgabe der lernförderlichen Gestaltung von Arbeit gestellt. Die gleichzeitig Lernenden und Arbeitenden sind in diesem Prozeß nicht oder nicht ausschließlich Adressaten von Instruktion. „Der Lernende wird als aktives und selbstreflexives Subjekt in den Mittelpunkt gestellt. Auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung wird die Wirklichkeit über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen“ (Dehnbostel 2000, S. 105–106). Erfahrungslernen im Arbeitsprozeß setzt einerseits eine Entscheidung der Lernenden und Arbeitenden voraus, sich in diesen Prozeß zu begeben, und zählt auf die von diesem Prozeß ausgehende Motivation.

Wie diese eher als Desiderat denn als Rezepte formulierten Prinzipien eines Erfahrungslernens im Modellprogramm – keineswegs widerspruchsfrei – erprobt wurden und welche Einsichten daraus gewonnen werden konnten, soll im folgenden abschließend skizziert werden.

Schulverweigerer: Die Persönlichkeit stabilisieren und den Schulstoff erarbeiten

Schulverweigerung entwickelt sich – oft über mehrere Schuljahre hinweg – meist von einer passiven, inneren Abkehr vom Unterricht bis hin zur aktiven Schulverweigerung (Stören des Unterrichts bis dahin, daß die Schule nicht mehr aufgesucht wird). Schulverweigerer suchen grundsätzlich die Normalität. Sie sind nicht prinzipiell gegen Schule, sondern sie sind aus einer Vielzahl von Gründen nicht mit der Schule zurechtgekommen. Die Zielgruppe Schulverweigerer ist sehr heterogen; für die verschiedenen Typen von Schulverweigerern ist deshalb im Modellprogramm ein differenziertes Spektrum von Ansätzen und Methoden entwickelt worden.

Ziel der erprobten Ansätze war es, die Jugendlichen entweder in die Regelschulen zu reintegrieren, ihnen den Erwerb von Schulabschlüssen in der Regelschule oder anderweitig zu ermöglichen oder den Weg in Ausbildung und Erwerbsarbeit vorzubereiten. Die Förderung der Schulverweigerer hatte damit die Vorbereitung auf die (An-)Forderungen von Schulen, Prüfungen, Ausbildungsbetrieben und Arbeitsplätzen, ein Heranführen an ernsthaftes und systematisches Lernen, zum Inhalt. Eine Voraussetzung für das Heranführen an systematisches Lernen und die Integration in Bildungsprozesse war die Vermittlung von sozialen Kompetenzen: Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit, Fähigkeit zum Umgang mit Kritik, verantwortliches Handeln für sich und andere. Wesentlicher Bestandteil der Projektkonzeptio-

nen war deshalb die Entwicklung von sozialen Lernprozessen, mit deren Hilfe die Jugendlichen in die Lage versetzt werden sollten, ihr soziales und berufliches Leben selbständig und eigenverantwortlich zu meistern.

Um die Jugendlichen wieder an das schulische und berufliche Lernen heranzuführen, wurden spezifische Angebote und Lernformen entwickelt, die sozial-, schul- und berufs- bzw. arbeitspädagogische Methoden integrierten. Das bedeutete z. B. die Verbindung von erlebnispädagogischen Modulen mit flexiblen Unterrichtsformen und fachpraktischen Erfahrungsmöglichkeiten (etwa in Form betrieblicher Praktika). Wenn die Projektkonzeptionen nicht ohnehin einen zügigen Übergang von sozialpädagogischer Förderung zur Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten bzw. die Vorbereitung auf die Prüfungen zum Erwerb von Schulabschlüssen vorsahen, waren es häufig die Jugendlichen selbst, die „Unterricht“ einforderten. Vier von fünf Jugendlichen in den Modellprojekten blieben die vorgesehene Dauer im Projekt, erfüllten dort ihre Schulpflicht und/oder machten einen Schulabschluß.

Selbst wenn die Jugendlichen in den Projekten die Schulpflicht erfüllten, beruhte ihre Teilnahme in der Regel auf Freiwilligkeit. Wenn es erst einmal gelungen war, gravierende Lernhindernisse im psychosozialen oder kognitiven Bereich durch entsprechende Fördermaßnahmen zu überwinden, zeigten die Jugendlichen eine Bereitschaft, sich auch „harten“ Forderungen zu stellen, wie sie etwa die Vorbereitungen auf Externenprüfungen darstellen. Aus Schulverweigerern wurden hochmotiviert Lernende, und zwar durch pädagogische Förderung und Forderung, aber ohne die schulüblichen Formen der negativen Sanktionierung.

Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Geförderte und geforderte Arbeitskräfte

Jugendhilfebetriebe sollen dazu beitragen, die Praxis- und Arbeitsmarktferne maßnahmeförmig organisierter Förderung zu überwinden, indem die zu fördernden Jugendlichen unter betriebsförmigen oder -ähnlichen Bedingungen Produkte und Dienstleistungen erarbeiten, die auf dem Markt ihre Abnehmer finden müssen. Kennzeichnend für die Modellprojekte zum Jugendhilfebetrieb war also, daß die Teilnehmer/innen einen doppelten Status hatten: Zum einen waren sie Adressaten von pädagogischen Leistungen, also Personen, deren Arbeitsvermögen entwickelt und gefördert werden sollte, zum anderen waren sie aber auch Arbeitskräfte, die durch ihre Arbeitsleistungen zum wirtschaftlichen Erfolg des Jugendhilfebetriebs beitragen mußten.

Durch den Ernstcharakter von Arbeit erfuhren die benachteiligten Jugendlichen im Jugendhilfebetrieb eine an den Anforderungen der realen Arbeitswelt ausgerichtete Förderung, die ihre Chancen, auf dem ersten Arbeitsmarkt

einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, erheblich verbesserte. Damit die Jugendlichen die betriebliche Herausforderung auch als Chance der beruflichen Entwicklung wahrnehmen konnten, brauchte es allerdings neben der Förderung durch reale Arbeitsbedingungen auch eine pädagogische Förderung, die Elemente von organisiertem und systematischem Lernen umfaßte: Der Produktionsprozeß und die Arbeitsabläufe mußten so gestaltet sein, daß sie ausreichend Freiräume für Einarbeitung, Anlernung und fachliche Qualifizierung enthielten.

Um dem Förderauftrag, benachteiligte Jugendliche mit arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen auszustatten, vollends gerecht zu werden, konnten sich die Jugendhilfebetriebe im Modellprogramm nicht auf den Erwerb von Arbeitserfahrungen und die Vermittlung von Arbeitstugenden beschränken. Sie hatten darüber hinaus Lernprozesse zu initiieren, die den Erwerb von am Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikaten ermöglichten.

Als Arbeitskräfte, die zum wirtschaftlichen Erfolg des Jugendhilfebetriebs beitragen mußten, unterlagen die zu fördernden Jugendlichen auch betriebswirtschaftlichen Zwängen. Um dabei Über- oder Unterforderung zu vermeiden, brauchte es ein Strukturierungsverfahren – etwa in Form von individuell zu vereinbarenden Entwicklungs- oder Förderplänen. Diese waren vorab verbindlich festzulegen und dann auf Einhaltung der vereinbarten Schritte zu überprüfen. Damit wurde nicht nur der Qualifizierungsprozeß insgesamt transparenter, auch konnten die individuellen, auf die spezifischen Bedürfnisse von einzelnen bezogenen notwendigen Qualifizierungsschritte besser überwacht und eingefordert werden.

Im Modellprogramm waren die Zielgruppen des Jugendhilfebetriebs im Hinblick auf Bildungsvoraussetzungen, Arbeitserfahrungen und Lebensumstände heterogen. Bei der Auswahl von Bewerber/Bewerberinnen mußten die Jugendhilfebetriebe widersprüchliche Zielsetzungen verbinden: einerseits Arbeitskräfte auswählen, die den betriebswirtschaftlichen Erfordernissen gerecht wurden, andererseits Teilnehmer/innen auswählen, die in besonderer Weise der Förderung bedurften und mit den Möglichkeiten des Jugendhilfebetriebs optimal gefördert werden konnten. Das Risiko einer betriebswirtschaftlich motivierten Auslese zu Lasten leistungsschwächerer Jugendlicher liegt dabei auf der Hand, ist aber durch die Entwicklung zielgruppengerechter Förderkriterien kontrollierbar. Fördern und Fordern im Jugendhilfebetrieb sind Ergebnis einer lernförderlichen Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitsorganisation. Fördern und Fordern sind – wenn auch nicht widerspruchsfrei – integrierbar.

Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes: Jugendliche und Betriebe werden gefördert und gefordert

Vor dem Hintergrund des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen insbesondere in den neuen Bundesländern ist die außerbetriebliche Ausbildung stark ausgeweitet worden. Hier droht – zumindest in vielen Regionen – das Ende der betrieblichen Berufsausbildung, weil Erfahrungen und Routinen der Nachwuchsförderung auf dem Wege der Fachkräfteausbildung im Lauf der Zeit aus den Betrieben verschwinden. Das Modellprogramm hat diesem Trend die Entwicklung von Strategien zur Wiedergewinnung von Betrieben als Orten der Berufsausbildung – auch von Jugendlichen mit ungünstigen Voraussetzungen – entgegengesetzt. Dieser Ansatz erscheint vor dem Hintergrund eines prognostizierten, demographisch bedingten Nachwuchsmangels bei Facharbeitern und -angestellten durchaus zeitgemäß. Aber werden Jugendliche und Betriebe nicht überfordert?

Jugendliche, die durch ihre eigenen Anstrengungen und durch die Unterstützung von Trägern der Jugendsozialarbeit den hohen Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung standhalten, können ihre Chancen auf berufliche und soziale Integration deutlich verbessern. Der Weg über die betriebliche Ausbildung ist aber nicht für alle benachteiligten Jugendlichen gangbar. Es ist demnach wichtig, aus der sehr heterogenen Gruppe von Benachteiligten diejenigen Jugendlichen herauszufiltern, für die dies eine reale Förderchance darstellt: Jugendliche, die ohne zusätzliche Förderung eine betriebliche Ausbildung kaum erfolgreich absolvieren könnten, aber andererseits nicht der umfassenden Förderung und Betreuung bedürfen, wie sie für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen kennzeichnend sind.

Fordern und fördern heißt im Vorfeld der betrieblichen Berufsausbildung, die Jugendlichen – häufig nach einer längeren Zeit des Scheiterns und der Mißerfolge – allmählich wieder an die Belastungen eines strukturierten Alltags heranzuführen, Beharrlichkeit und Ausdauer zu entwickeln, elementare Wissenslücken zu schließen, die beruflichen Wünsche und Eignungen in Einklang zu bringen und nicht zuletzt, einen Betrieb zu finden, der die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf bietet.

Neben der Auswahl der Jugendlichen entscheidet der genaue Zuschnitt der Förderung wesentlich über das Gelingen der betrieblichen Berufsausbildung. Erfolgreich arbeitende Träger wenden dabei immer häufiger Verfahren des „Case Managements“ an, indem sie gemeinsam mit dem Jugendlichen, an dessen Voraussetzungen und den konkreten Belastungen in der Berufsausbildung orientiert, ein individuelles, und wenn nötig, variables Begleit- und Unterstützungsszenario entwickeln und umsetzen. Ziel ist immer, den Jugendlichen im Interesse seiner beruflichen Entwicklung, aber auch eines allgemei-

nen Sozialisationsfortschrittes zu fordern, ohne ihn – das ist die pädagogische Herausforderung – zu überfordern.

Die betriebliche Berufsausbildung Benachteiligter und ihre Begleitung durch Träger der Jugendsozialarbeit wenden das Prinzip des „Förderns und Forderns“ aber nicht ausschließlich auf die Jugendlichen an. Die erfolgreiche Umsetzung des Ansatzes gründet sich – neben der Auswahl geeigneter Jugendlicher – auf das Gewinnen von „passenden“ Ausbildungsbetrieben. Die Erfahrungen aus dem Modellprogramm zeigen, daß Ausbildungsbereitschaft dann erfolgreich eingefordert werden kann, wenn die Betriebe gleichzeitig einen „Lastenausgleich“ erhalten, sie also auch gefördert werden. Dabei muß es sich nicht um finanzielle Förderung handeln. Für die meisten Betriebe ist die Berufsausbildung weniger ein betriebswirtschaftliches als ein arbeitsorganisatorisches und soziales Risiko; es ist eher die Angst vor Problemen in der Ausbildung als die Sorge um deren Kosten.

Die Modellprojekte waren dann erfolgreich, wenn sie bei der Akquise von Ausbildungsbetrieben differenzierte Strategien entwickelten, die sich an den Bedingungen und Bedürfnissen der Betriebe orientierten und darauf aufbauend ein Dienstleistungsangebot für die Betriebe bereithielten, das diesen die Übernahme von Ausbildungsverantwortung erleichterte. Dazu gehörten die paßgenaue Auswahl geeigneter Jugendlicher, deren fachliche und sozialpädagogische Begleitung während der Ausbildung, das Moderieren in Krisenfällen und die Unterstützung der Betriebe bei der Beantragung von Fördermitteln.

Schlußfolgerungen

Das Modellprogramm hat in seinen drei Handlungsfeldern eine Vielzahl von methodischen und konzeptionellen Einsichten erbracht und in einer Reihe von Veröffentlichungen im Rahmen seiner wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert (Gericke 2000, 2001a, 2001b; Lex 2000, 2001a, 2001b; Reißig 2001; Schaub 2001; Schreiber-Kittl 2001a, 2001b; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000). Es hat – darüber hinaus – handlungsfeldübergreifend zur Herausarbeitung von Prinzipien einer verbesserten Förderung von Jugendlichen geführt, einer Förderung, die Exklusionsrisiken verringert und soziale und berufliche Integration befördert. Diese Prinzipien und ihr Zusammenhang mit den Prämissen des „Förderns und Forderns“ werden hier abschließend skizziert:

- Das erste Prinzip lautet, daß – besser als bisher – tiefgreifende Brüche in den Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen vermieden werden müssen. Dies ist nicht die illusionäre Forderung nach einem widerspruchsfreien und konfliktfreien Weg ins Arbeits- und Erwachsenenleben, wohl aber die Kritik an einem Übergangssystem, das das Scheitern von Jugendlichen bis

hin zur sozialen Ausgrenzung hinnimmt, von Jugendlichen, die – wie die Modellversuche zeigen – durch eine Kombination von Förderung und Anforderungen mit Ernstcharakter zu großen Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen motiviert werden können. Bezogen auf die Ergebnisse des Modellprogramms bedeutet dies beispielsweise auch, daß neben der eher kurativen Förderung von „praktizierenden“ Schulverweigerern die Prävention von Schulmüdigkeit und -verweigerung verbessert werden muß.

- Zweitens müssen Förderung und Forderung genauer den Voraussetzungen, Bedürfnissen und Lebensumständen der Jugendlichen angepaßt und mittel- bis langfristig angelegt werden. Dies ist nicht ausschließlich – wie der aktuelle Boom von Assessment-Verfahren suggeriert – ein Problem der Verbesserung und verstärkten Anwendung diagnostischer Verfahren. Es muß auch Angebote geben, die den Jugendlichen, bezogen auf ihre jeweilige Situation, reale Perspektiven eröffnen. Und die Jugendlichen sind bei der Auswahl von Angeboten als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst zu nehmen. Ein einfacher Mechanismus der Bereitstellung von Angeboten und der Anwendung von Sanktionen, wenn Angebote nicht akzeptiert werden, entspricht dieser Anforderung nicht. Dies gilt auch für vermeintlich unter Beteiligung der zu Fördernden entwickelte Förderpläne, deren Erarbeitung vor dem Hintergrund des angedrohten Leistungsentzuges erfolgt.
- Eine bessere Anpassung an die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Lebenslagen der jeweiligen Adressatengruppen ist drittens auch eine notwendige Basis dafür, daß die Jugendsozialarbeit ihren Beitrag leistet zum Abbau der Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen im Übergang vom Bildungssystem, in dem sie inzwischen besser als die männlichen Jugendlichen abschneiden, in das Beschäftigungssystem, wo die berufliche Platzierung der jungen Frauen nicht ihren Bildungsvoraussetzungen entspricht. Nachdem gerade in der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit bei der Entwicklung und Erprobung geschlechtsspezifischer Ansätze ein hohes fachliches Niveau erreicht wurde, gibt es inzwischen – von einer Reihe von bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen – eine Tendenz, Angebote vermeintlich geschlechtsneutral in Wirklichkeit aber „geschlechtsblind“ zu gestalten. Die Anwendung des Prinzips des „Gender Mainstreaming“ muß dazu führen, daß die Inhalte, sozialen Kontexte und Formen von Leistungen daraufhin überprüft werden, ob sie geeignet sind, ungleiche Chancen zwischen den Geschlechtern eher abzubauen oder zu zementieren.
- Viertens ist der Erwerb von anerkannten Abschlüssen nach wie vor von großer Bedeutung. Angesichts der Entwertung des Hauptschulabschlusses erscheint zwar die hohe Motivation, mit der Jugendliche im Modellprogramm für den Erwerb dieses Abschlusses lernten und arbeiteten, ein Anachronismus. Ähnliches gilt vor dem Hintergrund der Diskussion über das „Ende der Beruflichkeit“ für die hohe Attraktion, die der Abschluß einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf für die Jugendlichen hat. Nicht nur in diesem Zusammenhang liegt es auf der Hand, daß andere,

„nicht prüfungsrelevante“ Dimensionen der Kompetenzentwicklung auch in der Förderung von benachteiligten Jugendlichen an Relevanz gewinnen müssen. Dabei aber die Orientierung an allgemein anerkannten Zertifikaten zu vernachlässigen, hätte zur Folge, die Jugendlichen vom nach wie vor bestehenden Zugangssystem von Bildung, Ausbildung und Arbeit auszusperren.

- Ein fünftes zu beachtendes Prinzip ist der „Arbeitsmarktbezug“, sicher eine umstrittene Forderung angesichts der seit Jahren andauernden Diskussion über die Aussichtslosigkeit von Anstrengungen zur (stabilen) beruflichen Integration von „benachteiligten Jugendlichen“. Die Modellprojekte zeigen jedoch, daß auch Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen und in schwierigen Lebenslagen die Herausforderungen des Lernens und Arbeitens suchen, wie sie in Arbeitssituationen mit Ernstcharakter gegeben sind. Diese Arbeitssituationen müssen pädagogisch gestaltet werden, nicht nur, um die Jugendlichen vor Überforderungen zu bewahren, sondern, weil die Jugendlichen sich in einer Lebensphase befinden, in der sie lernfördernde Arbeitssituationen benötigen, um ihr Arbeitsvermögen zu entwickeln. Die europäische Beschäftigungspolitik – und die nationalen Politiken schließen sich dem zunehmend an – betont die Notwendigkeit, Arbeitslosen Beschäftigungs- oder Qualifizierungsangebote zu machen, um Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden. Das bedeutet, auch Jugendliche, für die sich die stabile berufliche Integration als schwierig darstellt, benötigen arbeitsmarktrelevante Qualifikationen, wenn die Arbeit, die sie leisten werden, menschenwürdig sein soll.
- Sechstens steht und fällt die Qualität der Förderung mit der Qualität der Träger und der mit den Jugendlichen arbeitenden Fachkräfte. Die Güte ihrer Arbeit ist nicht per Appell zu steigern, sondern ist abhängig von Rahmenbedingungen: der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, der Formulierung problemadäquater Vorgaben durch Auftraggeber, der angemessenen Vergütung der erbrachten Leistungen, dem Vorhandensein des notwendigen Maßes von Kontinuität und Planungssicherheit. Ein wachsendes Bewußtsein für Qualitätsfragen und die Einrichtung von Verfahren des Qualitätsmanagements sind inzwischen auch in der Jugendsozialarbeit weitgehend Standard. Aufgabe von Förderpolitik wäre es, weitere Impulse für Qualitätsverbesserungen zu geben, indem die Jugendlichen mit Nachfragemacht ausgestattet werden, mit der sie ihre Forderung nach guter Förderung untermauern können.

Literatur

- Bandemer, Stephan von/Hilbert, Josef (1998): Vom expandierenden zum aktivierenden Staat. In: Bandemer, Stephan von u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–32
- Dehnbostel, Peter (2000): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, Peter/Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 103–114
- Georg, Walter (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Dederling, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien: Oldenbourg-Verlag, S. 637–659
- Gericke, Thomas (2000): Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. Arbeitspapier 3/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Gericke, Thomas (2001a): Die Wiedergewinnung des Betriebes als Ausbildungsort für Benachteiligte – Strategien und Leistungen der Jugendberufshilfe. Arbeitspapier 3/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Gericke, Thomas (Hrsg.) (2001b): Förderung benachteiligter Jugendlicher in privatwirtschaftlichen Betrieben. Praxismodelle Bd. 9. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2001): Fördern und fordern: Jugendliche in Modellversuchen der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut 2001
- Giddens, Anthony (1999): Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heinze, Rolf G./Schmid, Josef/Strünck, Christoph (1999): Vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat. Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den 90er Jahren. Opladen: Leske + Budrich
- Lex, Tilly (2000): Jugendhilfebetrieb – Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. Literaturbericht und Bibliographie. Arbeitspapier 1/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Lex, Tilly (2001a): Benachteiligte Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Arbeitskräfte oder Adressaten von Förderung? Fallstudien zur Herausbildung produktiver Belegschaften im Jugendhilfebetrieb. Arbeitspapier 2/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Lex, Tilly (Hrsg.) (2001b): Förderung benachteiligter Jugendlicher in Jugendhilfebetrieben. Praxismodelle Bd. 8. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Nicaise, Ides/Bollens, Joost (2000): Berufliche Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Reißig, Birgit (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Arbeitspapier 5/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut

- Schaub, Günther (2001): Qualifizierung und Beschäftigung im Jugendhilfebetrieb. Zwei Fallbeispiele. Arbeitspapier 6/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Schreiber-Kittl, Maria (2001a): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Arbeitspapier 1/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.) (2001b): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Arbeitspapier 2/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut
- Stöbe, Sibylle (1998): Schlanke Verwaltung (slim administration). In: Bandemer, Stephan von u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, S. 238–247
- Thiel, Jürgen (2001): Arbeitsmarktpolitische Sonderprogramme für Jugendliche: Erfolge und Probleme. In: Jugendarbeitslosigkeit in Metropolen. Berlin: Rothholz Consult, S. 112–116
- Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (2001): „Der aktivierende Sozialstaat“ – Sozialpolitik zwischen Individualisierung und einer neuen politischen Ökonomie der inneren Sicherheit. In: WSI Mitteilungen, 54 (2001) 01, S. 27–35

Heike Förster, Ralf Kuhnke, Hartmut Mittag, Birgit Reißig

Das „Freiwillige soziale Trainingsjahr“ – neue Chancen für benachteiligte Jugendliche in sozialen Brennpunkten

Mit dem Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr (FSTJ) hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ein neues Modellprogramm im Bereich der Benachteiligtenförderung aufgelegt. Dieses wendet sich insbesondere an jene benachteiligten jungen Menschen ab dem 16. Lebensjahr, die in ihrer bisherigen Entwicklung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule den Übergang in die berufliche Ausbildung bzw. ins Arbeitsleben nicht erfolgreich bewältigen konnten bzw. wollten, und die auch von anderen Qualifizierungsmaßnahmen nicht mehr erreicht werden. Über ein freiwilliges Engagement, d. h. über ihre Mitarbeit in der Praxis, können die Jugendlichen die für den Zugang zu Ausbildung und Beruf nötigen beruflichen und sozialen Schlüsselqualifikationen erwerben. Den Kern des pädagogischen Konzeptes bildet die Verbindung von Arbeitserfahrungen mit attraktiven Qualifizierungsbausteinen.

Als ein Schwerpunkt des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C) zielt es auf Förderangebote im Übergangsfeld von der Schule ins Berufsleben in benachteiligten und problembelasteten Stadtteilen. Durch eine direkte Kopplung mit dem Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ werden dabei sozialräumliche Aspekte der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Auf der Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) sowie des SGB VIII sollen neue attraktive Übergangshilfen für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene entwickelt werden. Ein zentrales Kennzeichen des Modellprogramms ist eine enge Programmpartnerschaft zwischen Jugendpolitik/Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung auf allen Ebenen, beginnend mit der engen Zusammenarbeit von zuständigem Ministerium und Bundesanstalt für Arbeit bis hin zu einer engen ressortübergreifenden und sach- bzw. zielorientierten Kooperation der zuständigen Bearbeiter in den lokalen Arbeits-, Jugend- und Sozialämtern mit den entsprechenden Akteuren des FSTJ. Eine breite Finanzierungsgrundlage aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit, des Kinder- und Jugendplans des Bundes, des Europäischen Sozialfonds sowie der beteiligten Kommunen ist ein weiteres Kennzeichen.

Die Rahmenbedingungen des FSTJ

Im Ergebnis eines 1999 bundesweit ausgeschriebenen Konzeptwettbewerbs zur Umsetzung des Modellprogramms durch lokale Qualifizierungsbüros wurden 43 Standorte aus den damals 171 Fördergebieten der „Sozialen Stadt“ für das FSTJ ausgewählt. Wichtige Kriterien waren dabei: Standorte in allen Bundesländern, sozialräumliche Besonderheiten, Vielfalt von Trägern und konzeptionellen Ansätzen.

Die Arbeitsaufnahme der einzelnen Qualifizierungsbüros erstreckte sich über einen längeren Zeitraum. Im März 2000 startete das erste und im Mai 2001 das letzte Büro mit der teilnehmerfinanzierten Phase des FSTJ.

Die Qualifizierungsbüros haben dabei die Aufgabe der Akquisition von Teilnehmern/Teilnehmerinnen, der Erstellung eines individuellen Förderplanes für jeden einzelnen sowie die Sicherstellung der Praktikumsplätze und Qualifizierungen. Zielstellung der Arbeit in den Qualifizierungsbüros ist es, in den ausgewählten Stadtteilen auf der Grundlage der entwickelten Konzepte entsprechende Förderangebote für Benachteiligte bzw. für Teilgruppen von ihnen zu erproben und zu qualifizieren. Hierbei handelt es sich u. a. um Jugendliche mit erheblichen schulischen Leistungsproblemen, insbesondere Schulabbrecher, Schulverweigerer und Sonderschulabsolventen, um Abbrecher aus berufsvorbereitenden bzw. anderen arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen bzw. Ausbildungsabbrecher, um ausländische Jugendliche und junge Aussiedler mit Sprach-, Ausbildungs- und anderen Problemen, um Straßenkinder sowie um Jugendliche, die in den amtlichen Statistiken nicht mehr auftauchen oder dort als „nicht mehr förderbar“ gelten.

Auf der Basis von Freiwilligkeit und Eigenaktivität sollen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen des Trainingsjahres soziale und berufliche Schlüsselqualifikationen aneignen, die ihnen eine realistische (berufliche) Perspektive im Gesamtsystem von Ausbildung und Erwerbstätigkeit eröffnen können sowie ihre soziale Integration stärken. Dabei wird auf jeweils individualisierte Weise an ihre bisherigen Erfahrungen und Lebensumstände angeknüpft. Die Idee eines maßgeschneiderten Angebotes für Jugendliche und junge Erwachsene, die in herkömmlichen Maßnahmen oftmals „gescheitert“ waren, setzt an bestehenden Erfahrungen und Erfolgen mit niedrigschwelligen Angeboten für diese Zielgruppe an.

Vom Ansatz her wird im FSTJ eher in umgekehrter Weise als in der Schule oder in typischen berufsvorbereitenden Maßnahmen vorgegangen. Es geht nicht darum, zuerst einen bestimmten Grundstock an schulischen bzw. berufsschulischen Qualifikationen zu vermitteln, sondern ausgehend von den Praxiseinsätzen der Jugendlichen in von ihnen angestrebten Berufsfeldern wird der Bedarf an konkreten Qualifikationen ermittelt. Die Teilnehmer sollen in dem Trainingsjahr selbst die Motivation aufbauen, noch fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlernen. Über die Ausrichtung der Praxiseinsätze in und für den Stadtteil soll für die jugendlichen Teilnehmer am FSTJ

zugleich eine stärkere Integration in und bessere Identifikation mit ihrem Lebensraum erreicht werden.

Die Teilnahmedauer am FSTJ beträgt maximal zwölf Monate. Sowohl die Aufnahme in das Trainingsjahr ist bei verfügbaren Plätzen das ganze Jahr über möglich als auch jederzeit ein flexibler Ausstieg (z. B. in eine Berufsausbildung). Vorgesehen sind die gemeinsame Festlegung und entsprechende Vorbereitung eines adäquaten Anschlusses nach Beendigung des FSTJ sowie eine mehrmonatige Nachbetreuung für alle Teilnehmer/innen. Ergeben sich bis zum Beginn von zugesagten Anschlüssen längere Wartezeiten, werden in Kooperation mit den lokalen Programmpartnern Möglichkeiten zur Überbrückung gesucht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am FSTJ

Die Mehrheit der lokalen Qualifizierungsbüros des FSTJ hat bis Ende 2001 das erste Programmjahr mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgeschlossen. Eine der Aufgaben im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ist die Analyse und Dokumentation der Umsetzung des Programms in bezug auf die anvisierten Teilgruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dabei verdeutlichen die ermittelten Daten zur Struktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das folgende Bild:

- Mit fast zwei Dritteln dominieren unter den FSTJ-Teilnehmer/innen im ersten Jahr eindeutig junge Männer. Entsprechend der konzeptionellen Zielstellung, mit dem Modellprogramm insbesondere auch Mädchen und junge Frauen zu erreichen, sind für die künftige Teilnehmerakquise Strategien zur Erhöhung des Anteils von Teilnehmerinnen zu entwickeln.
- Der Altersschwerpunkt im FSTJ liegt bei 17 bis 19 Jahren, etwa jede(r) Fünfte ist über 20 Jahre alt.
- Mit einem Anteil junger Ausländer/innen von 18 % ist im Modellprogramm die Anzahl von Jugendlichen ausländischer Herkunft bereits höher als vergleichsweise im Sofortprogramm der Bundesregierung JUMP. Doch auch in Anbetracht der überdurchschnittlichen Repräsentanz von Migranten/innen an vielen FSTJ-Standorten sind hier künftig noch vermehrt Anstrengungen zu unternehmen, junge Ausländer und insbesondere Ausländerinnen in den betreffenden Quartieren zu erreichen. Probleme und Erfahrungen bei der Akquise junger Frauen sowie von Migranten/innen zur Teilnahme am FSTJ wurden im Rahmen eines Koordinationstreffens¹ der Akteure des Modellprogramms Ende 2001 diskutiert.

¹ Programminterne vierteljährliche Treffen von Mitarbeitern bzw. Trägervertretern der lokalen Qualifizierungsbüros und der an der Umsetzung des Programms beteiligten Institutionen und

- Etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen am FSTJ lebt noch bei den Eltern bzw. Eltern des Partners; aber auch schon ein Drittel in einer eigenen Wohnung bzw. der des Partners.
- Ungefähr jede sechste Teilnehmerin hat ein Kind, sehr selten sind mehrere Kinder. Bei den männlichen Teilnehmern ist etwa jeder Zwölfte Vater.
- Betrachtet man wichtige soziodemographische Angaben zum Elternhaus, so zeigt sich, daß die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Modellprogramm überdurchschnittlich häufig aus alleinerziehenden, kinderreichen, ökonomisch eher unterprivilegierten, häufig staatlich alimentierten Familien kommen, u. a. auch ein Hinweis auf die zunehmende Segregation von benachteiligten Bevölkerungsgruppen in den ausgewählten sozialen Brennpunkten (vgl. Dangschat 1995, 1996, Baum 1998, Malte 1999). Hinzu kommt ein eher geringeres berufliches Qualifikationsniveau vieler Eltern, so daß insgesamt gesehen bei vielen der Teilnehmer/innen seitens der Herkunftsfamilien von einem geringen Unterstützungspotential bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in das Berufsleben ausgegangen werden muß. Betrachtet man zusätzlich Angaben der Jugendlichen in bezug auf vorhandene individuelle Belastungen, so verdeutlichen diese sogar im Gegenteil, daß vielfältige Probleme oftmals mit Belastungen in den Elternhäusern, insbesondere mit den Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen zu tun haben. So berichtet annähernd die Hälfte der Teilnehmer/innen, bezogen auf die letzten zwei Jahre, über heftige Auseinandersetzungen mit den Eltern. Jede/r Dritte macht hinsichtlich seines Verhältnisses zum Vater, fast jede/r Fünfte hinsichtlich des Verhältnisses zur Mutter deutliche Einschränkungen.

Bezieht man weitere wichtige individuelle Merkmale von Benachteiligung in die Betrachtung ein, so kann festgestellt werden, daß die mit dem Modellprogramm insbesondere anvisierten Zielgruppen mehrfach benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener (wenn auch in unterschiedlichem Maße) erreicht werden. Mehrfach benachteiligt meint hier, daß wir es bei den Betroffenen neben verschiedenen demographischen sowie – meist mehreren – individuellen Merkmalen für Benachteiligung zusätzlich noch mit den mit dem Sozialraum „Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf“ verbundenen defizitären Bedingungen zu tun haben.

Ein bedeutsames Kriterium für eine mögliche individuelle Benachteiligung stellt bekanntlich der bisher erreichte Bildungsabschluß dar: Bei über 40 % mit Abgangszeugnis und weiteren 7 % mit Sonder- bzw. Förderschulabschluß sowie mehr als einem Drittel mit eher schlechtem Hauptschulabschluß verfügen die meisten der Teilnehmer/innen über sehr niedrige, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum verwertbare Schulabschlüsse. Obwohl fast allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch positive Dinge einfallen,

Institute insbesondere als Foren zum Informationsaustausch, zur Überprüfung der Programmziele und zur Entwicklung von Standards.

wenn sie sich an die Schulzeit erinnern, war für die Mehrheit von ihnen Schule doch eher mit negativen Erlebnissen, Ärger und Frustrationen verbunden. Über 60 % mußten während ihrer Schulzeit eine Klassenstufe wiederholen, darunter 18 % mehrere. Als Gründe² dafür wurden von 55 % Leistungsprobleme angegeben, 27 % nannten Gesundheits- und 22 % Verhaltensprobleme, weiter 18 % andere Gründe. In engem Zusammenhang mit vorhandenen schulischen Leistungsproblemen³ sind die von vielen Teilnehmer/innen angegebene Schulmüdigkeit und Schulverweigerung zu sehen. Über 60 % verabschiedeten sich durch Schwänzen vorzeitig von der Schule (38 % oft, weitere 24 % gelegentlich). Jeder Sechste von diesen ging über längere Zeiträume überhaupt nicht mehr zur Schule. Als häufigste Gründe (Mehrfachnennungen, s. Fußnote 2) für das Schwänzen wurden genannt: 68 % hatten einfach keine Lust mehr auf Schule, 50 % wollten sich mit Freunden treffen, 36 % hatten Ärger mit Lehrern und 31 % kamen in einem oder mehreren Fächern nicht mehr mit. Folgerichtig waren überwiegend die gleichen zwei Drittel letztlich auch mehr oder weniger froh, als sie diese dann offiziell hinter sich hatten.

Es ist einleuchtend, daß diese Jugendlichen in der Anfangsphase des Trainingsjahres durch an schulischem Lernen orientierte Qualifizierungsangebote eher demotiviert werden würden. Hier soll die bereits erwähnte Herangehensweise über das praktische Tun greifen. In dem Maße, wie es gelingt, die Teilnehmer/innen in den ersten Monaten z.B. über Erfolgserlebnisse in den Praxiseinsätzen zu motivieren und entsprechende Einsichten dahingehend zu entwickeln, wie wichtig ein Schulabschluß für die Aufnahme einer Ausbildung im angestrebten Wunschberuf ist, kommt es zu einer zunehmenden Nachfrage nach schulischen Qualifizierungsangeboten zur Vorbereitung bzw. Erlangung insbesondere des Hauptschulabschlusses. An dieser Stelle wird dann aber oftmals auch recht schnell bei vielen Teilnehmern/Teilnehmerinnen eine große Diskrepanz zwischen ihren Bildungsvoraussetzungen und den Bildungserwartungen im Rahmen der Teilnahme am FSTJ deutlich.

Etwa drei Viertel der FSTJ-Teilnehmer hatten sich nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule um einen Ausbildungsplatz bemüht, davon fast 60 % mehrfach. Allerdings etwa nur jeder Siebente plante von seinem „Suchraum“ her auch für die Ausbildung einen Wohnortwechsel ein. Hier zeigt sich eine – auch in der Arbeit der Büros festgestellte – sehr starke Fixierung der Jugendlichen auf das unmittelbare Wohnumfeld.

Bei annähernd einem Drittel der Teilnehmer mündeten die Ausbildungsbe mühungen auch in die Aufnahme einer Berufsausbildung, von diesem Drittel nahm wiederum fast jeder Dritte mehrfach Anlauf. Alle diese Bemühungen endeten allerdings früher oder später mit einem Abbruch.

² Vorgegebene Gründe mit Mehrfachnennungsmöglichkeit.

³ So haben fast 20 % der Jugendlichen auf dem letzten Zeugnis einen Notendurchschnitt schlechter als 4,0 und etwa weitere 40 % zwischen 3,0 und 4,0.

Außerdem waren über die Hälfte der Teilnehmer am FSTJ zuvor schon in Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Bei nahezu der Hälfte kam es ebenfalls zum Abbruch, und es gibt zu einem geringeren Teil auch Jugendliche, die in ihrer bisherigen Ausbildungsbiografie bereits mehrere Maßnahmeabbrüche hinter sich haben.

Als Hauptgrund für den Abbruch von Ausbildungen bzw. Maßnahmen wurden neben speziellen Einzelgründen mit 26 % der Nennungen Streitigkeiten/Konflikte bzw. Kündigung durch die Ausbildungsstelle/den Maßnahmeträger genannt. Es folgen mit 13 % die Wahl einer, nach Meinung der Jugendlichen, falschen Ausbildung, mit 10 % gesundheitliche Probleme, mit 9 % Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen sowie mit 6 % familiäre Probleme.

Dies ist eine für viele der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit negativen Erfahrungen verbundene Seite beruflicher Qualifikationsbemühungen. Auf der anderen Seite bringen allerdings auch viele der Teilnehmer eine Reihe spezieller Zusatzqualifikationen ins FSTJ ein. Die betrifft z. B. jene 30 %, die Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsjahre erfolgreich absolviert haben, oder die 29 %, die betriebliche Praxis in Praktika kennengelernt haben, die 19 %, die über PC-Kenntnisse verfügen, oder die 8 %, die den Führerschein besitzen. Je besser es gelingt, mit den Teilnehmer/innen gemeinsam Qualifizierungsstrategien zu entwickeln, die an ihre Stärken anknüpfen und ihren beruflichen Vorstellungen entsprechen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Trainingsjahr erfolgreich verläuft.

Die im Rahmen der Anamneseerhebung zu Beginn des Modellprogramms gemachten Angaben der Jugendlichen und jungen Erwachsenen verweisen generell auf eine deutlich erhöhte Problembelastung in oft mehreren Bereichen⁴, die zusätzlich zu vorhandenen Benachteiligungsfaktoren die Entwicklung einer positiven Lebensperspektive behindert bzw. sogar generell in Frage stellen kann. Dieser Umstand impliziert bei vielen Teilnehmer/innen einen hohen Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung, der im Trainingsjahr zumindest für die Anfangszeit oftmals im Vordergrund steht bzw. stehen muß. Zentrale Aufgabenstellung ist es dabei, die unmittelbaren Lebensumstände des Jugendlichen unter seiner aktiven Einbeziehung soweit zu „ordnen“ und akute Problemlagen zu „entschärfen“, daß ein „freier Blick“ auf eine berufliche Perspektive überhaupt erst möglich wird.

Unmittelbar vor dem FSTJ waren die meisten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne berufliche Perspektive. Fast die Hälfte von ihnen war arbeitslos, 20 % hatten gerade eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme bzw. eine Ausbildung abgebrochen.

Betrachtet man die Angaben zu den Gründen, warum sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Teilnahme am FSTJ entschlossen haben sowie ihre Erwartungen, die sie mit dieser Teilnahme verbinden, so läßt sich insgesamt eine Übereinstimmung mit den inhaltlichen Zielsetzungen des Modellprogramms feststellen: Im Vordergrund steht der Wunsch nach beruflicher

⁴ Ausführlicher dazu Förster/Kuhnke/Mittag/Reißig 2001.

Orientierung und Qualifizierung, verbunden mit der Hoffnung auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz im Anschluß.

Erste Erfahrungen mit der Umsetzung des FSTJ

Eine hohe Auslastung an den meisten Standorten des FSTJ⁵ von Beginn an spricht sowohl für einen entsprechenden Bedarf als auch für die Akzeptanz des FSTJ unter den angezielten Benachteiligtengruppen. Das Trainingsjahr wird von der Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eben nicht als eine weitere der üblichen Maßnahmen, an denen ja über die Hälfte schon mal teilgenommen hatten, wahrgenommen.

Insgesamt konnte in den Qualifizierungsbüros zu Beginn des Trainingsjahres eine sehr hohe Ausgangsmotivation unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen festgestellt werden. Durch die aktive Einbeziehung der Teilnehmer/innen, das Eingehen auf ihre Wünsche und Vorstellungen bei der individuellen Gestaltung des Trainingsjahres sowie der Entwicklung entsprechender Zielvereinbarungen – deren Korrektur zur Sicherung einer erfolgreichen Teilnahme jederzeit möglich ist – soll diese Motivation aufrechterhalten werden. Es geht um die Organisation von Erfolg – Negativspiralen, in denen sich viele Teilnehmer/innen befinden, sollen durchbrochen werden.

Daß dies zu großen Teilen gelingt, dafür sprechen die Angaben von Teilnehmer/innen, die nach zwölf Monaten das FSTJ regulär beendet haben. Im Rahmen von Abschlußinterviews sollten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen das Trainingsjahr beurteilen: Ständen die bisher Befragten nochmals vor der Entscheidung, ob sie am Trainingsjahr teilnehmen sollten, so würden es knapp zwei Drittel uneingeschränkt wieder tun, weitere 20 % eher ja, unter 20 % (eher) nicht. Über 90 % würden aus ihrer Sicht anderen Jugendlichen die Teilnahme am Trainingsjahr empfehlen. Wenn dieses Ergebnis auch künftig bestätigt wird, erreicht das FSTJ in dieser Hinsicht annähernd die gleichen Werte wie das Freiwillige Soziale Jahr⁶. Dieser Befund ist gerade auch im Hinblick auf die Vorerfahrungen mit Ausbildungsabbrüchen und absolvierten bzw. auch abgebrochenen Maßnahmen der Jugendberufshilfe ein beachtenswertes Ergebnis.

Nur knapp jede/r Zehnte betrachtet im nachhinein die Teilnahme als eigentlich vergeudete Zeit. Allerdings haben sich auch bei über der Hälfte von diesen die Erwartungen, die sie mit ihrer Teilnahme verbunden hatten (eher)

⁵ So liegt bereits wenige Monate nach dem Beginn der teilnehmerfinanzierten Programmphase die Gesamtauslastung relativ konstant bei ca. 90 %, wobei die Auslastung in den neuen Bundesländern fast gegen 100 % geht (vgl. SPI 2001).

⁶ Vgl. Rahrach/Wüsterdorfer/Arnold 1998, S. 177.

nicht erfüllt und/oder sie sind mit dem Anschluß nach dem FSTJ (eher) unzufrieden. Insgesamt gesehen haben sich jedenfalls für über zwei Drittel der Befragten die an ihre Teilnahme geknüpften Erwartungen vollkommen oder zum großen Teil erfüllt, zumindest etwas für 17 %, eher nicht bzw. gar nicht für 16 %. Was die Zufriedenheit mit ihrem Anschluß nach dem FSTJ anbelangt, so sind insgesamt drei Viertel vollkommen bzw. eher zufrieden, ein Viertel allerdings kaum zufrieden bzw. vollkommen unzufrieden.

Für die Wirksamkeit der meisten Ansätze im FSTJ sprechen eine für die im Modellprogramm erreichten Zielgruppen besonders benachteiligter Jugendlicher vergleichsweise geringe Negativ-Abbrecherquote⁷ von unter 30 %, hingegen eine Positiv-Abbrecherquote von über 30 %. Betrachtet man den weiteren Verbleib der aus dem Modellprogramm ausgeschiedenen Teilnehmer/innen insgesamt, so ist bei einem Anteil von deutlich über 50 % von einer gelungenen sozialen Integration auszugehen, darunter bei über einem Drittel mit Einmündung in Ausbildung oder Arbeit.⁸ Hervorzuheben sind insbesondere Einzelfälle, bei denen es gelang, selbst für Jugendliche, die aufgrund ihrer bisherigen Ausbildungs- und Berufsbiografie und ihres Sozialverhaltens für die Ämter eher als „ausgefördert“ bzw. „nicht mehr förderfähig“ galten, eine für sie akzeptable berufliche Perspektive zu entwickeln.

Eine wichtige Zielstellung des Modellprogramms ist es, mittels niedrigschwelliger Angebote speziell auch Jugendliche mit besonderen, oft sehr komplexen Benachteiligungskonstellationen zu erreichen und zu reintegrieren. Hier ist z. B. an Jugendliche und junge Erwachsene zu denken, die bereits über einen längeren Zeitraum gänzlich aus dem System von Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit herausgefallen sind und die oftmals zusätzlich vielfältige Probleme haben (z. B. Drogenkonsum, hohe Schulden, Konflikte mit dem Gesetz). Bei ihnen geht es neben der Bearbeitung akuter Probleme oft erst einmal darum, Schwierigkeiten bei der Gestaltung eines geregelten Tagesablaufes zu überwinden sowie ein (Wieder-)Erlernen sogenannter Arbeitstugenden zu initiieren.

Wie eine Expertise zu Fördermaßnahmen und -programmen in verschiedenen europäischen Ländern zeigt, besteht ein grundsätzliches Problem der Benachteiligtenförderung darin, daß es bedingt durch den Erfolgsdruck auf Träger und Projekte, aber auch bei schwierigem Zugang zu denen, die Förderung benötigen, zu Ausleseeffekten beim Zugang kommt („Creaming of the Poor“) (Nicaise/Bollens 2000).

⁷ Als Negativ-Abbrecher werden hier diejenigen Teilnehmer/innen bezeichnet, die von sich aus das Trainingsjahr abbrechen und einfach nicht mehr erscheinen oder denen aufgrund von Fehlzeiten oder Fehlverhalten gekündigt werden muß. Demgegenüber sind Positiv-Abbrecher, die das Trainingsjahr aufgrund eines erreichten positiven Anschlusses vorzeitig beenden, im FSTJ durchaus erwünscht. Die Teilnehmer/innen werden nicht länger als für ihre Entwicklung erforderlich im Trainingsjahr behalten.

⁸ Ergebnisse einer Stichtagserhebung zur Analyse der Teilnehmerbewegung im Modellprogramm Mitte Oktober 2001.

Neben den zentralen Vermittlungskriterien⁹ gilt es daher, weitere – gemessen an den individuellen Ausgangslagen der Jugendlichen – adäquate Erfolgskriterien für die Teilnahme am FSTJ zu definieren und zu operationalisieren. Gelingt es nicht, mit Bezug auf den Einzelfall realistische, allgemein nachvollziehbare Kriterien auch unterhalb der Vermittlungskriterien zu definieren, so besteht die Gefahr, daß es bei der künftigen Teilnehmerakquise zu einer zunehmenden „Positivselektion im Rahmen der definierten Benachteiligungskriterien“ kommt und viele in besonderem Maße förderbedürftige und durchaus für das Modellprogramm geeignete Jugendliche und junge Erwachsene dann keine ausreichende Berücksichtigung mehr finden.

Ein solches mögliches Kriterium für Erfolg könnte z.B. darüber definiert werden, inwieweit es im Verlauf der Teilnahme am Trainingsjahr gelingt, in wichtigen Verhaltensbereichen und Lebensbedingungen positive Veränderungen zu bewirken, Problembelastungen, die der Teilnehmer/die Teilnehmerin ins FSTJ mitbringt, abzubauen, operationalisierbar jeweils über das vom Teilnehmer/der Teilnehmerin selbst reflektierte Ausmaß an Veränderung.

So wurden z.B. die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rahmen der Abschlußinterviews danach befragt, inwieweit sich aus ihrer Sicht verschiedene Dinge im Verlauf der Teilnahme am Trainingsjahr entwickelt haben. Dabei ging es um ihre Beziehungen zu den Eltern, Geschwistern und Freunden, um ihre berufliche Zukunft, ihre finanzielle Lage, ihre Wohnbedingungen, um ihr Klarkommen mit den alltäglichen Verpflichtungen, ihren Umgang mit Konflikten, ihre Zufriedenheit mit sich selbst und ihre Belastung durch persönliche Probleme.

Wie nach den bereits vorgestellten Ergebnissen aus den Abschlußinterviews zu erwarten ist, reflektieren die Teilnehmer/innen mit 70 % am häufigsten Verbesserungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft. Demgegenüber sind es vergleichsweise nur 6 %, die eine Verschlechterung feststellen. Für die restlichen 24 % hat sich eigentlich nichts verändert. Über 60 % sind im Verlauf des Trainingsjahres mit sich selbst zufriedener geworden, hingegen 5 % unzufriedener. Was das Klarkommen mit den alltäglichen Verpflichtungen sowie den Umgang mit Konflikten angeht, meinen etwa jeweils 50 %, daß es besser geworden ist, nur jeweils 4 % sehen hier eher eine Verschlechterung. Auch bei den Beziehungen der Teilnehmer/innen zu ihren Eltern, Geschwistern und Freunden überwiegen mit jeweils über 30 % positive Veränderungen. Verschlechterungen geben hier jeweils deutlich unter 10 % an. Für 60 % der Jugendlichen hat sich im Verlauf des FSTJ die finanzielle Lage verbessert, bei 13 % ist sie allerdings auch schlechter geworden. Eine Verbesserung ihrer Wohnbedingungen geben etwa 40 % an (3 % eine Verschlechterung).

Auf den Sachverhalt deutlich erhöhter Problembelastungen bei den Teilnehmer/innen am FSTJ wurde bereits kurz verwiesen. Betrachten wir nun noch die Veränderungen in bezug auf Belastungen durch persönliche Probleme, die

⁹ Vermittlung in eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme, in eine schulische oder berufliche Ausbildung bzw. in eine den Unterhalt sichernde längerfristige Arbeitstätigkeit.

die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Verlauf des Trainingsjahres reflektieren: Insgesamt sehen auch hier etwa die Hälfte positive Veränderungen, hingegen vergleichsweise nur 7 % Verschlechterungen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Angaben der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die aus dem FSTJ ausscheiden, für viele von ihnen neben der Entwicklung einer positiven Berufsperspektive auch hinsichtlich ihrer Lebensbedingungen, Problembewältigungen und sozialen Integration überwiegend positive Veränderungen ausweisen.

Literatur

Baum, Detlef (1998): Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. In: Mansel/Brinkhoff (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim/München: Juventa, S. 60–76

Dangschat, Jens (1995): „Stadt“ als Ort und Ursache von Armut und sozialer Ausgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 45, B 31–32, S. 50–62

Dangschat, Jens (1996): „Es trennt sich die Spreu vom Weizen ...“: Die sozialräumliche Polarisierung der Städte. In: Die alte Stadt. Bd. 23, Heft 2, S. 141–155

Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut/Reißig, Birgit (2001): Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Ergebnisse der Ausgangsanalysen. Zwischenbericht. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut

Malte, Friedrich (1999): Die räumliche Dimension städtischer Armut. In: Dangschat: Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft: Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen: Leske + Budrich, S. 263–287

Nicaise, Ides/Bollens, Joost (2000): Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. München: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5

Rahrbach, Andrea/Wüstendörfer, Werner/Arnold, Thomas (1998): Untersuchung zum Freiwilligen Sozialen Jahr. Band 157. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer

Stiftung SPI (2001): Zweiter Zwischenbericht zum Freiwilligen Sozialen Jahr. Berlin

