

Inhalt

Einführung

Seite 2 **Heranwachsende in Familien**

Vorträge

Prof. em. Dr. Heiner Keupp

Seite 3 **Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden.
Verwirklichungschancen für Heranwachsende**

Dr. Sabine Maschke / Prof. Dr. Ludwig Stecher

Seite 20 **Entwicklungsaufgaben von jungen Menschen**

Arbeitsgruppen

Bernd Brixius

Seite 29 **Unterstützung von Eltern und Heranwachsenden**

Marcel Eulenbach

Seite 36 **Freizeit, Medien und Kultur in jungen Lebenswelten**

Michael Tunç

Seite 42 **Geschlechterspezifische Muster bei Heranwachsenden**

Diana Eschelbach

Seite 52 **Heranwachsende im Leistungsrecht**

Referenten/Referentinnen

Seite 58 **Kontaktdaten**

Heranwachsende in Familien

Die Altersgruppe der Heranwachsenden ist wenig im Blick von Politik und öffentlicher Diskussion. Allenfalls Defizite im Bildungsbereich, Schulabbrecher, gewalttätige Jugendliche, junge Erwachsene mit Problemen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder die Generation Praktikum sind Schlagwörter und Themen, die intensiver behandelt werden.

Doch der Übergang von der Jugend zum Erwachsenen sein ist eine sehr wesentliche Phase im individuellen Lebenslauf wie auch im familiären Kontext in der Familie. Hier werden maßgeblich Weichen dafür gestellt, ob und wie sich junge Menschen in unserer Gesellschaft mit ihren komplexen Anforderungen zurechtfinden.

Wie leben Heranwachsende heute, was bestimmt ihren Weg in das Erwachsenen sein? Welchen Stellenwert und Einfluss haben Eltern und die Familie, die Peergroup, die Medien? Bietet Bildung das notwendige „Rüstzeug“ fürs Leben? Welche schwerwiegenden Belastungen gibt es und welche Unterstützungssysteme? Welche Orte gibt es für die Nicht-mehr-Kinder und Noch-nicht-Erwachsenen? Was brauchen sie für eine gelingende Entwicklung, von der Familie, von der Gesellschaft, von der Politik? Und was – vor allem nach dieser Gesamtschau – können wir in der eaf dazu beitragen?

Die Fachtagung ging möglichen Fragen, Hinweisen und Forderungen an die Politik auf Bundes- und Länderebene sowie für die Arbeit im Bereich der evangelischen Kirche nach.

Prof. em. Dr. Heiner Keupp

Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden. Verwirklichungschancen für Heranwachsende

Zusammenfassung

Die Lebensphase Jugend soll Menschen die psychosoziale und qualifikatorische Basis für ein gelingendes Erwachsenenleben schaffen. Von einer sich dramatisch verändernden globalisierten kapitalistischen Gesellschaft ist auch das Aufwachsen betroffen. Es kommt vor allem im Bildungssystem (in Schule und Hochschule) zu einer Beschleunigung und Verdichtung der Jugendphase und zu einer Engführung durch das Ziel „employability“. Damit sind Spielräume für Experimentieren mit möglichen Identitätswürfen reduziert. Die wachsenden psychosozialen Probleme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen uns die „Kostenseite“ dieser Entwicklung. Wir brauchen eine Kultur des Aufwachsens, die die Verwirklichungschancen für ein selbstbestimmtes Leben fördert.

Psychosoziale Probleme wie Depression, Gewalt oder Sucht stellen individuelle Problemlösungsversuche dar, die aber darauf verweisen, dass Menschen, die auf diese Handlungsmuster zurückgreifen, über jenen Vorrat an Handlungsmöglichkeiten nicht verfügen, der zu einer souveränen Lebensführung erforderlich wäre. Die bedenklich hohen Zahlen für unterschiedliche Formen psychosozialer Probleme in unserer Gesellschaft verweisen darauf, dass wir es hier mit einem gesellschaftlichen Phänomen zu tun haben, das nicht durch eine isolierte Sicht auf die Individuen zureichend verstanden werden kann; und auch Präventionsstrategien, die sich darauf reduzieren, werden keine nachhaltigen Effekte erzielen können.

Jugendspezifische Erfahrungswelten werden in einer Gesellschaft erheblich komplexer und risikoreicher, in der zunehmend einheitliche Ziele und Werte abhanden kommen, die von der Pluralisierung der Lebensstile gekennzeichnet ist und in der sich die sozialstrukturell gegebenen objektiven Lebenschancen höchst unterschiedlich bieten. In einer solchen Gesellschaft wird die Lebensgestaltung zu einem risikoreichen Unternehmen, bei dem sich das Subjekt immer weniger auf vorgegebene Normen und Modelle beziehen kann. Der tief greifende soziokulturelle Umbruch, der sich gegenwärtig vollzieht, zeigt gerade bei Heranwachsenden seine „Kostenseite“. Die Lebenssituation von Jugendlichen ist heute in der sozialen Lebenswelt durch eine eigentümliche Spannung gekennzeichnet: Einerseits sind auch schon für Jugendliche die Freiheitsgrade für die Gestaltung der eigenen individuellen Lebensweise sehr hoch.

Andererseits werden aber diese „Individualisierungschancen“ erkaufte durch die Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen. Der Weg in die moderne Gesellschaft ist, so gesehen, auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewissheit, in moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit. Deswegen bringen die heutigen Lebensbedingungen auch so viele neue Formen von Belastung mit sich, Risiken des Leidens, des Unbehagens und der Unruhe, die teilweise die Bewältigungskapazität von Jugendlichen überfordern. Sie zahlen, um im Bild zu sprechen, einen „hohen Preis“ für die fortgeschrittene Industrialisierung und Urbanisierung, der sich in körperlichen, psychischen und sozialen Belastungen ausdrückt.

Von diesem Einstieg in unser Thema ausgehend stellen sich im Weiteren die folgenden Fragen:

- Welche Entwicklungsaufgaben stehen im Jugendalter an?
- In welcher Gesellschaft leben wir?
- Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft?

Jugendspezifische Entwicklungsaufgaben: den Körper spüren, Grenzen suchen, Identität finden

Jugend im Sinne des Wortes verstanden als eine eigenständige Lebensphase, die die Heranwachsenden beider Geschlechter und aller sozialen Klassen und Milieus umfasst, ist ein historisch vergleichsweise junges Phänomen, das erst im 20. Jahrhundert seine heute vertraute Form annahm. Dabei war und ist bis in die Gegenwart hinein das Verständnis von Jugend immer auch durchzogen von sich wandelnden Erwartungen an Jugendliche und von gesellschaftlichen Normierungen einerseits und andererseits von tief greifenden Umgestaltungen der Selbstwahrnehmungen und Auseinandersetzungsprozesse aufseiten der Jugendlichen selbst, die sich nicht zuletzt auch auf die Aspekte Gesundheit und Sexualität beziehen. Ihren Niederschlag finden die öffentlichen Erwartungen in vielfältigen Formen. Neben weithin akzeptierten Moralvorstellungen finden derartige Erwartungen ihren Niederschlag, z. B. in den institutionellen Arrangements (z. B. im Aufbau der Lehrpläne und den schulischen Didaktiken) und den gesetzlichen Vorgaben und Verordnungen (z. B. in Bezug auf Strafmündigkeit, Geschäftsfähigkeit, Jugendschutz etc.). Den Jugendlichen begegnen sie in Form konkreter, mehr oder weniger alltäglich erfahrbarer Erwartungen.

Eine kleine historische Reminiszenz mag dies verdeutlichen: Als 1906 Wedekinds Drama „Frühlings Erwachen – Eine Kindertragödie“ erstmals in den Berliner Kammerspielen aufgeführt wurde, gab es einen Skandal. Die öffentliche Inszenierung pubertärer Krisen galt als obszön. Hundert Jahre später scheint das Thema Pubertät offenbar noch immer und erneut die öffentliche Diskussion und die Medien zu beschäftigen. Nun geht es nicht mehr um Verbotsforderungen, sondern es dominiert die Information und Aufklärung. Pubertät bzw. Adoleszenz und damit weite Teile der Jugendphase erscheinen dabei nicht nur als eine Phase schnellen körperlichen Wachstums und tief greifender Veränderungen, sondern für alle Beteiligten auch als etwas mitunter sehr Krisenhaftes und Verunsicherndes, sogar Rätselhaftes und aus der Sicht der Erwachsenen vor allem als mit den üblichen pädagogischen, auf Einsicht und Vernunft setzenden Mitteln kaum Beeinflussbares.

Doch es sind nicht nur gesellschaftliche Erwartungen und Bilder von Jugend, die an dieser Stelle eine Rolle spielen. Neben den biologisch bedingten Veränderungen muss vor allem auf die sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und verfügbaren Ressourcen einerseits sowie die individuellen Muster der Lebensführung bzw. der Bewältigung des Alltags andererseits hingewiesen werden. Dazu gehört es auch, mit den größeren eigenen Handlungsspielräumen und den vielfältigen neuen Eindrücken und Ausdrucksmöglichkeiten umgehen zu lernen. Vor diesem Hintergrund spielen eigene personale Ressourcen eine bedeutende Rolle, die für das ganze Leben, vor allem aber auch für das Jugendalter bedeutsam werden. Dazu gehören einmal selbstbezogene Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, die in Alltagssituationen entstehen, in denen Heranwachsende eigene Optionen entwickeln und erproben können. Sie können auf diese Weise in ihren Lebenswelten Grundlagen für ihre Handlungsfähigkeit und

ein Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erwerben. Von einer stabilen selbstbezogenen Kontrollüberzeugung lässt sich dann sprechen, wenn die Heranwachsenden weitgehend überzeugt sind, dass eintretende Ereignisse wesentlich das Ergebnis eigenen Handelns bzw. durch dieses zu beeinflussen sind. Sogar in der Bewältigung enttäuschender Situationen durch eigene Aktivität oder durch den Rückgriff auf die Kompetenz von Erwachsenen entwickeln Kinder und Jugendliche Vertrauen in die eigene Person (Egle/Hoffmann 2000; Werner 2007). Selbstwirksamkeit gilt als ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal, es umschreibt die allgemeine Überzeugung von der eigenen Kompetenz, herausfordernde Situationen aktiv und positiv zu bewältigen (Bandura 1997). Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen erleichtern Kindern und Jugendlichen den Umgang mit potenziell belastenden Ereignissen und steuern zukünftiges Problemlöseverhalten. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen haben darüber hinaus einen förderlichen Effekt auf die psychische Gesundheit und wirken sich auch auf die Bewältigung von (schulischen) Aufgaben positiv aus. So orientieren sich Kinder und Jugendliche mit einer solchen Persönlichkeitstendenz an anspruchsvollen Zielen und unternehmen große Anstrengungen, um diese Ziele auch bei auftretenden Schwierigkeiten, die sie als Herausforderung für die eigene Person interpretieren, beizubehalten. Jugendliche sind nicht als passive Objekte stürmischer Entwicklungen und gesellschaftlichen Drucks zu verstehen, sondern im Zusammenspiel mit den genannten Aspekten als aktive Akteure. Fend spricht von „Jugendlichen als Werke ihrer selbst“ (2001, S. 205 ff.). Aus diesen je individuellen Gemengelage ergeben sich sehr unterschiedliche Wege durch die Jugendphase.

Mit dem Konzept der alterstypischen Entwicklungsaufgaben für Jugendliche in der Adoleszenz wird seit einigen Jahrzehnten versucht, die notwendige Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den gesellschaftlichen Erwartungen und den normierenden Bildern des Jugendalters prägnant zu bündeln. In der Fachliteratur existiert mittlerweile eine Reihe von Vorschlägen, welches denn nun die typischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in der Gegenwart sind. Auch wenn sich diese im Detail und in der Sortierung unterscheiden, so lassen sich doch für die Jugendphase charakteristische Entwicklungsaufgaben ausmachen. Auf der Basis eines breiten Forschungsüberblicks unterscheidet z. B. Fend (2001) folgende sieben Aufgaben: Den Körper bewohnen lernen, den Umgang mit Sexualität lernen, den Umbau der sozialen Beziehungen, den Umbau der Leistungsbereitschaft: Schule als Entwicklungsaufgabe, die Berufswahl, Bildung und Identitätsarbeit. In einem knappen Systematisierungsversuch nennt Fend fünf Kernthemen der Adoleszenz: Selbst, Körper und Sexualität, Beziehungen zu Eltern und Peers, Leistung und Beruf sowie Kultur und Gesellschaft (Fend 2001, S. 414). Die Auseinandersetzung mit diesen Kernthemen bzw. ihre Bewältigung erfolgt in unterschiedlichen Formen, nicht selten kognitiv, immer auch emotional, häufig willentlich. Als gesundheitsrelevante Entwicklungsthemen für das Jugendalter lassen sich vor allem folgende drei Aspekte ausmachen:

- den Körper spüren
- die Grenzen suchen
- eine eigene Identität finden.

Den Körper spüren

Wie wohl kaum eine andere biografische Veränderung markieren die hormonellen und körperlichen Veränderungen den Beginn der Pubertät und der Jugendphase. Dabei spielen äußerliche Veränderungen (Größenwachstum, Ausprägung der sekundären Geschlechtsmerkmale und Geschlechtsreife) ebenso eine Rolle wie komplexe psychische Dynamiken und die vielschichtigen Reaktionen der Umwelt. Befunde

aus der Neurobiologie belegen, dass Gehirnstrukturen in dieser Zeit grundlegend umgebaut und neue Lernprozesse möglich werden (vgl. Wietasch 2007). Dabei werden vor allem die äußerlich sichtbaren Veränderungen des Körpers zum Gegenstand zum Teil ängstlicher eigener wie auch fremder kritischer Beobachtung und, soweit als möglich, zum Objekt von bewusster Gestaltung, zum Teil aber auch bewusster Negierung. Auch im Zusammenhang mit der sexuellen Reifung und dem wachsenden Interessen an sexueller Attraktivität gewinnen Schönheitsideale an Bedeutung ebenso wie das Interesse, „etwas aus sich zu machen“. Körperästhetik, Inszenierungen und Präsentationen beanspruchen viel Raum (vgl. Misoch 2007); das Ausprobieren der Geschlechterrollen und auch erster sexueller Annäherungen prägen den Alltag bis in die kleinsten Nischen. Körpererfahrungen und Körpererleben werden in dieser Phase in vielfältiger Form zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Wohl- und Unwohlbefinden, von positiver Weltzuwendung wie auch von quälenden Anstrengungen, von Krisen und neuen Risiken. Dabei differieren die Muster der Körperwahrnehmung und des Umgangs mit ihm sowie das Sexualverhalten nach sozialen Lagen, kulturellen Hintergründen sowie zwischen den Geschlechtern erheblich.

Der zentrale Stellenwert, der der Körpererfahrung im Jugendalter zukommt, wird nicht zuletzt daran erkennbar, dass für nicht wenige Jugendkulturen Körperlichkeit in ihren jeweiligen Facetten das Zentrum der jeweiligen Szene und ihrer vorrangigen Freizeitbeschäftigung darstellt (Hitzler u. a. 2005; Neumann-Braun u. Richard 2005).

Die Identifikation von Jugendlichen mit bestimmten Jugendkulturen kann problematisch erscheinen, bedeutet aber auch die Partizipation an bestimmten Mustern der sozialen Interaktion. Die dort meist erfahrene soziale Unterstützung, Nähe und Akzeptanz in der Gruppe stellt eine wichtige Ressource für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls und die soziale Kompetenz von Jugendlichen dar (Ezzell u. a. 2000). In dieser Perspektive kann die Phase der Adoleszenz auch als zweite Chance gesehen werden, innerhalb derer frühere Kindheitserfahrungen modifiziert und korrigiert werden können (Erdheim 1983; Blos 1973). So können beispielsweise in der frühen Kindheit entstandene Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und ihren Kindern durch die Teilhabe an anderen kulturellen symbolischen Systemen, z. B. in der Gleichaltrigengruppe, modifiziert statt fixiert werden (vgl. Erdheim 1983).

Eine zu den Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen komplementäre Ressource stellen die Gleichaltrigen dar, bieten sie doch vor allem in Bezug auf die altersspezifischen Themen der Jugendlichen und die jugendtypischen Entwicklungsaufgaben eine bessere Bühne als die Erwachsenen. Gleichwohl können diese Erfahrungen eine fehlende Unterstützung durch die Eltern sowie durch externe erwachsene Bezugspersonen wie Lehrer oder Sozialpädagoginnen, die u. a. positive Rollenmodelle anbieten (Heller u. a. 1999) oder auch bei der Berufsfindung unterstützend wirken, nur bedingt kompensieren (van Aken u. a. 1996). Soziale Unterstützung wirkt sich körperlich und psychisch entlastend aus (van Aken u. a. 1996), insbesondere auch bei Heranwachsenden, die eine chronische Erkrankung oder ein kritisches Lebensereignis (z. B. Erkrankung der Eltern oder Missbrauchserfahrungen) zu bewältigen haben (Ezzell u. a. 2000), und erleichtert zudem ein positives Gesundheitsverhalten (Bettge 2004). Dabei ist die Qualität von sozialer Unterstützung entscheidender als deren Quantität (Schnabel 2001).

Grenzen suchen

Es gehört zum bislang weitgehend akzeptierten Common Sense, dass Jugendliche ihre Grenzen erproben müssen. Nicht nur die körperlichen und psychischen Veränderungen, sondern auch die sich öffnenden

gesellschaftlichen Spielräume sowie schließlich die Notwendigkeit, eine eigene Position in der Welt finden zu müssen, erfordern geradezu das Ausloten der eigenen individuellen sowie der gesellschaftlich gesetzten Grenzen. Hinzu kommt, dass spät-moderne Gesellschaften mit ihren diffusen Normierungen, inneren Widersprüchen und zahlreichen Doppelbödigkeiten nicht mehr einfach Anpassungen an vorgegebene Muster der Lebensführung ermöglichen, sondern jeden Einzelnen und jede Einzelne zwingen, sich individuell ihren Weg durch die vielfältigen Optionen zu bahnen. Das vielfältige, wenig gesundheitsförderliche Risikoverhalten, z. B. in Form von Extremsport, Magersucht, Ritzen, Probieren von Drogen, Rauschtrinken (Raithel 2001), und die Bereitschaft zu extremen körperlichen Belastungen sind in diesem Sinne ebenso als Formen des Auslotens von Handlungsräumen und des Suchens nach Grenzen zu verstehen wie die vielen Formen abweichenden Handelns, sei es in Form delinquenten bzw. strafrechtlich relevanten Handelns, sei es in Form psychopathologischer Verhaltensweisen. Grenzen suchen bedeutet schließlich, sich im sozialen Netz zwischen Elternhaus, Schulumwelt, Peergroup und virtuellen Welten zu positionieren und die dabei jeweils gültigen Regeln akzeptieren bzw. deren Spielräume ausloten zu lernen.

Eine eigene Identität finden

Eng mit den zuvor genannten Entwicklungsthemen ist schließlich die zentrale Herausforderung der Jugendphase zu sehen, die Entwicklung einer eigenen Identität, die mit der Beantwortung der Frage „wer bin ich“ verknüpft ist. Damit sind für die Jugendlichen existenzielle Grund- und Sinnfragen angesprochen, die besonders in dieser Lebensphase eine zentrale Rolle spielen. Die Beschäftigung mit Religion, Transzendenz, Tod, aber auch grundlegende Erfahrungen wie Angst, Bedrohung, Verzweiflung, Hoffnung und Zuversicht nehmen deshalb einen breiten Raum ein. Die Frage nach der eigenen Identität tangiert aber auch die vielen Teilaspekte von Identität – also z. B. die Geschlechtsidentität (wer bin ich als Junge bzw. als Mädchen?) – oder die verschiedenen Bezüge zur Welt und die individuell jeweils verfügbaren und zugänglichen Wissensbestände und Kompetenzen in sachlich-dinglicher, kultureller, sozialer und subjektiver Hinsicht (Deutscher Bundestag 2005). Gesellschaftlich wird dabei – trotz aller ungebrochen wirksamen Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Entgrenzungs- und spätmodernen Vergesellschaftungsprozesse (Keupp u. a. 2006) – von Jugendlichen erwartet, dass sie eine im Kern relativ kohärente Identität ausbilden. Identität wird hier verstanden als ein permanenter Aushandlungsprozess, in dem das Individuum versucht, über Handlungen/Verhalten eine Übereinstimmung zwischen der eigenen Selbstwahrnehmung und eigenen – antizipierten – Verhaltensstandards zu erreichen („Identitätsarbeit“).

Der Begriff der Identität umfasst nicht nur Werte und Ziele sowie Vorstellungen darüber, wer man ist, sondern auch über die eigenen Fähigkeiten. Damit ist „Identität“ auch für die Entwicklung des Kohärenzsinn (Antonovsky 1997) von großer Bedeutung. Zentrales Ziel des Identitätsprozesses ist das (immer wieder erneute) Erreichen eines positiven Selbstwertgefühls und einer allgemeinen Handlungsfähigkeit, die die Grundlage für die Lebensbewältigung und damit die Basis für Gesundheit bilden. Wenn es einem Jugendlichen gelingt, eigene Identitätsziele zu erreichen, etwa, indem er vorhandene Stressoren (z. B. Arbeitsplatzverlust) als Herausforderung annimmt und positiv bewältigt, dann kann Identität selbst zu einer gesundheitsförderlichen Ressource im Umgang mit Stress und Krisen werden (Höfer 2000).

In welcher Gesellschaft leben wir?

Die großen Gesellschaftsdiagnostiker der Gegenwart sind sich in ihrem Urteil relativ einig: Die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche gehen ans „Eingemachte“ in der Ökonomie, in der Gesellschaft, in der Kultur,

in den privaten Welten und auch an die Identität der Subjekte. In Frage stehen zentrale Grundprämissen der hinter uns liegenden gesellschaftlichen Epoche, die Burkart Lutz schon 1984 als den „kurzen Traum immerwährender Prosperität“ bezeichnet hatte. Diese Grundannahmen hatten sich zu Selbstverständlichkeiten in unseren Köpfen verdichtet.

Wenn wir sicher wüssten, was uns die künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen in diesem globalisierten, digitalisierten Kapitalismus bringen werden, dann könnten wir entsprechende Lernprozesse im klassischen curricularen Sinne organisieren. Auch wenn wir diesen gesellschaftlichen „Heilsplan“ nicht kennen, können wir doch im Sinne der „Streitschrift Zukunftsfähigkeit“ des Bundesjugendkuratoriums vom 17. Dezember 2001 davon ausgehen, „dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine Wissensgesellschaft sein wird, in der Intelligenz, Neugier, lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine Risikogesellschaft sein wird, in der die Biographie flexibel gehalten und Identität trotzdem gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss, und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine Arbeitsgesellschaft bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an den Menschen gestellt werden, dabei zu sein;
- eine demokratische Gesellschaft bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, in der sie der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten Mehrheitsentscheidungen respektieren;
- als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;
- eine Einwanderungsgesellschaft bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 17 f.).

Diese Liste lässt sich noch durch sechs weitere zentrale Bezugspunkte für eine Gegenwartsanalyse vervollständigen:

- Was im letzten Vierteljahrhundert begonnen wurde, steht auch weiterhin auf der Tagesordnung: Die Herstellung einer nachhaltig gesicherten Chancengleichheit der Geschlechter, die gegen eine unverändert fortwirkende patriarchal geprägte Dominanzkultur durchzusetzen ist.
- Wir leben in einer Ungleichheitsgesellschaft, in der sich die Verteilung des ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitals immer mehr von dem Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit weg bewegt und damit auch die Verteilung von Lebenschancen.
- Die Gesellschaft, in der wir leben, ist auch eine Erlebnisgesellschaft, in der immer mehr Menschen ihre Selbstentfaltungswünsche im Hier und Heute verwirklichen wollen und auf der Suche nach Lebensfreude und Authentizität sind.
- Wir leben in einer Mediengesellschaft, in der die Medien immer mehr die Funktionen der Erziehung, der Normvermittlung, der Vorbilder übernommen haben, aber auch der Gewöhnung an Gewalt bewirken.

- Die Gesellschaft, die sich immer mehr abzeichnet, wird auch eine globalisierte, kapitalistische Netzwerkgesellschaft sein, die sich als Verknüpfung von technologischen und ökonomischen Prozessen erweist. Für Castells bedeutet „die Netzwerkgesellschaft einen qualitativen Wandel in der menschlichen Erfahrung“ (1996, S. 477). Ihre Konsequenzen „breiten sich über den gesamten Bereich der menschlichen Aktivität aus und transformieren die Art, wie wir produzieren, konsumieren, managen, organisieren, leben und sterben (Castells 1991, S. 138).“
- Wir leben in einer Welt hegemonialer Ansprüche, in der immer häufiger Mittel des Terrors, des Krieges und demokratisch nicht legitimer Herrschaft zum Einsatz kommen.

In diesen Bezugspunkten lässt sich die komplexe Mischung risikoreicher Potentiale der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellation andeuten, die jeweils ihren spezifischen Anteil an den vorhandenen Gewalt- und Suchtpotentialen haben. Die aktuelle gesellschaftliche Konstellation birgt ein spezielles Krisenpotential in sich.

Eine Krise ist dadurch gekennzeichnet, dass Menschen aus der Normalität ihrer gewohnten und verlässlichen, alltäglichen Selbstverständlichkeiten herausfallen. In diesen Selbstverständlichkeiten bündelt sich unser jeweils erreichtes Balancierungsverhältnis von inneren Welten mit dem, was wir als Realität erleben. In unserer alltäglichen Identitätsarbeit arbeiten wir an dieser Integration oder Passung. Krisen können durch akute lebensverändernde Ereignisse ausgelöst werden, die für einzelne Personen oder Mikrosysteme die Alltagsnormalitäten gefährden können. Es gibt aber auch Krisen der Normalität selber, wenn sich die Grundlagen eines soziokulturellen Systems so verändern, dass bislang tragfähige Schnittmuster der Lebensgestaltung ihre Tauglichkeit verlieren. In einer solchen „Normalitätskrise“ befinden wir uns gegenwärtig und mit dem Blick auf Heranwachsende bedeutet diese Aussage, dass die Normalitätsannahmen, die in die Identitätsprojekte der Erwachsenengeneration eingegangen sind, von Kindern und Jugendlichen nicht selbstverständlich als Grundlage für ihre eigenen Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung übernommen werden können.

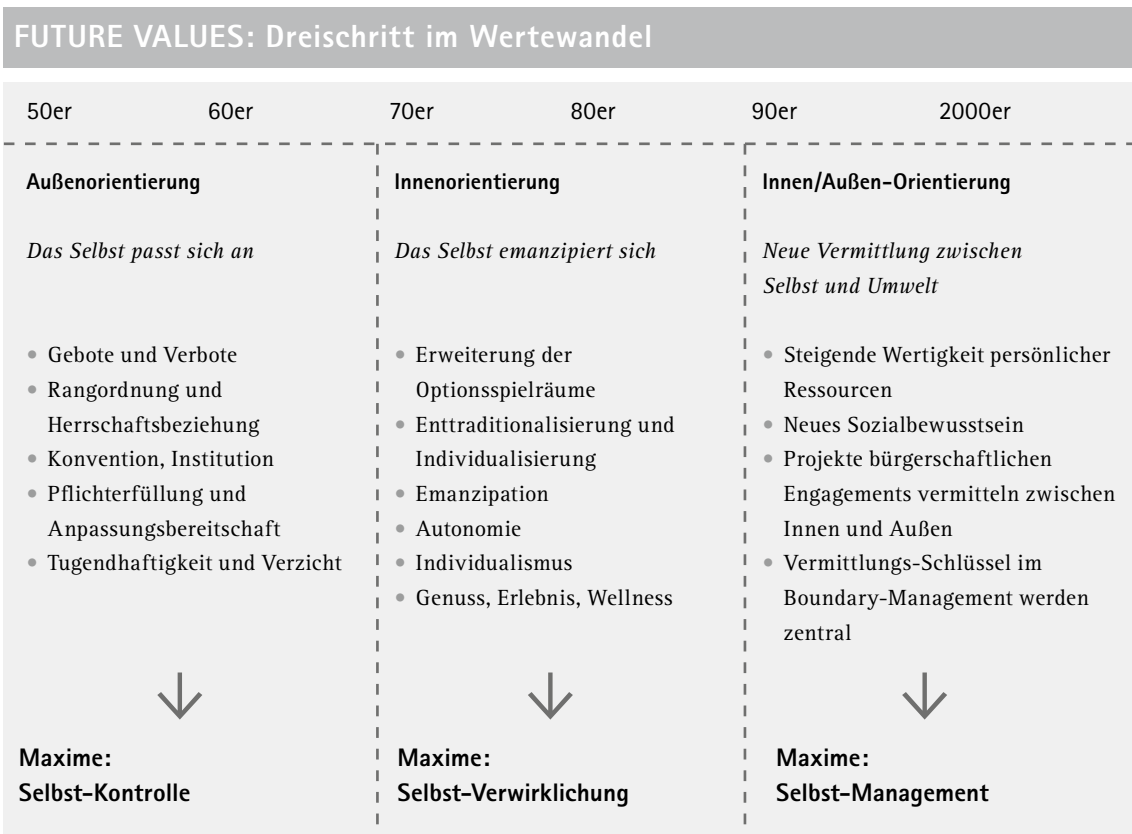
Wenn wir uns der Frage zuwenden, welche gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen die alltäglichen Lebensformen der Menschen heute prägen, dann ist der Prozess einer radikalen Enttraditionalisierung in den Blick zu nehmen. Dieser Prozess lässt sich einerseits als tiefgreifende Individualisierung und als explosive Pluralisierung andererseits beschreiben. Diese Trends hängen natürlich zusammen. In dem Maße, wie sich Menschen herauslösen aus vorgegebenen Schnittmustern der Lebensgestaltung und eher ein Stück eigenes Leben gestalten können, aber auch müssen, wächst die Zahl möglicher Lebensformen und damit die möglichen Vorstellungen von Normalität und Identität. Klar ist, dass die Grenzüberschreitungen nicht mehr das Devianzproblem darstellen, sondern sie beginnen zur Normalerfahrung unserer globalisierten Netzwerkgesellschaft zu werden. Andererseits sind die Freiheiten des Einzelnen nicht grenzenlos. Er muss seine Grenzen selbst einziehen, er muss Grenzmanagement betreiben und dabei gibt es die neuen normativen Eckpunkte der (Hyper-)Flexibilität, der Fitness und der Mobilität, die nicht straflos vernachlässigt werden dürfen.

Als ein weiteres Merkmal der „fluiden Gesellschaft“ wird die zunehmende Mobilität benannt, die sich u. a. in einem häufigeren Orts- und Wohnungswechsel ausdrückt. Die Bereitschaft zu diesen lokalen Veränderungen folgt vor allem aus der Logik der Arbeitsmärkte, die ein flexibles Reagieren auf veränderte Marktbedingungen erfordert und die immer weniger beständige Betriebszugehörigkeiten sichert.

Der „flexible Mensch“ (wie ihn Sennett 1998 beschrieben hat) – so jedenfalls die überall verkündete Botschaft – muss sich von der Idee der lebenslangen Loyalität gegenüber einer Firma lösen, er muss sich in seinem Arbeitsmarktverhalten an die ökonomisch gegebenen Netzwerkstrukturen anpassen. Das ist die Botschaft der vom Einzelnen geforderten geistigen, seelischen und körperlichen „Fitness“: Sei bereit, dich auf alles einzulassen! Auch aus diesem Diskurs werden Heranwachsende von der Botschaft erreicht, dass sie bislang gesetzte Grenzen überschreiten können, ja müssen, wenn sie erfolgreich an dem gesellschaftlichen Wettbewerb um Chancen und Macht beteiligt sein wollen.

Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität gehören also immer mehr zu den Normalerfahrungen in unserer Gesellschaft. Sie beschreiben strukturelle gesellschaftliche Dynamiken, die die objektiven Lebensformen von Menschen heute prägen.

Unsere Vorstellungen vom „guten Leben“, also unsere zentralen normativen Bezugspunkte für unsere Lebensführung, haben sich im Gefolge dieses gesellschaftlichen Strukturwandels in den letzten 50 Jahren ebenso grundlegend verändert. Es wird von einer „kopernikanischen Wende“ grundlegender Werthaltungen gesprochen: „Dieser Wertewandel musste sich in Form der Abwertung des Wertekorsetts einer (von der Entwicklung längst ad acta gelegten) religiös gestützten, traditionellen Gehorsams- und Verzichtsgesellschaft vollziehen: Abgewertet und fast bedeutungslos geworden sind ‚Tugenden‘ wie ‚Gehorsam und Unterordnung‘, ‚Bescheidenheit und Zurückhaltung‘, ‚Einfühlung und Anpassung‘ und ‚Fester Glauben an Gott“ (Gensicke 1994, S. 47). Dieser Wertewandel in der Nachkriegszeit lässt sich zu einem Dreischritt-Modell verdichten, das sich auch sehr gut eignet, um aufzuzeigen, wie sich im Gefolge dieser säkularen Werteverchiebung auch die Vorstellungen von Familie, von Geschlechterrollen und von Identität verändern:



Der Wertewandel, in dem sich Menschen im gesellschaftlichen Durchschnitt mit veränderten Vorstellungen von Lebenszielen und Lebensführung auf den gesellschaftlichen Umbruch beziehen, wird nicht selten als subjektiver „Freiheitsgewinn“ beschrieben. Genauso wichtig ist aber auch die Feststellung, dass das aus traditionellen Bindungen freigesetzte Individuum nicht frei ist, sich selbst zu entwerfen, sondern in hohem Maße auf Ressourcen angewiesen ist, deren Verfügbarkeit oder Zugänglichkeit über die Zukunftsfähigkeit der eigenen Lebensprojekte entscheidet.

Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung?

Mit der Frage der Ressourcen, die für gesundes Aufwachsen erforderlich sind, hat sich der 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2009) befasst. Seine Basisphilosophie nutzt vor allem drei Theorieansätze, die gut miteinander verbunden werden können, denn sie fragen alle drei nach Ressourcen gelingenden Lebens: Die Salutogenese, der Capability-Ansatz und das Konzept der „positiven Jugendentwicklung“.

1. Salutogenese: Wie gelingt es, gesund zu leben?

Als zentrale Grundorientierung für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention bezieht sich der 13. Kinder- und Jugendbericht auf die salutogenetische Perspektive. Diese fragt im Unterschied zu Erklärungen der Krankheitsentstehung (Pathogenese) danach, wie es Menschen gelingt, gesund zu leben. Sie bietet eine Reihe von empirisch begründeten Ansatzpunkten, gelingendes alltägliches Umgehen mit Anforderungen und auch Belastungen zu fördern. Dies ist das Anliegen jeder Gesundheitsförderung. Danach soll sich Gesundheitsförderung auf Gesundheit statt auf Krankheit konzentrieren und positive Zustände fördern, statt negative zu vermeiden.

Das Konzept der Salutogenese des israelischen Gesundheitsforschers Aaron Antonovsky (1997) liefert den differenziertesten Ansatz zur Gesundheitsförderung. In seinem Zentrum stehen die Widerstandsressourcen und der Kohärenzsinn. Letzterer wird von Antonovsky so definiert: „Das Gefühl der Kohärenz, des inneren Zusammenhangs ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, inwieweit jemand ein sich auf alle Lebensbereiche erstreckendes, überdauerndes und doch dynamisches Vertrauen hat“, dass

- die Anforderungen es wert sind, sich dafür anzustrengen und zu engagieren (Sinnebene);
- die Ressourcen verfügbar sind, die man dazu braucht, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden (Bewältigungsebene), und
- die Ereignisse der inneren und äußeren Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehensebene).

Die Widerstandsressourcen lassen sich wie folgt differenzieren:

- Im Individuum: organisch-konstitutionelle Widerstandsressourcen, Intelligenz, Bildung, Bewältigungsstrategien und Ich-Stärke, die nach Antonovsky eine der zentralen emotionalen Widerstandsressourcen darstellt, als emotionale Sicherheit, als Selbstvertrauen und positives Selbstgefühl in Bezug auf die eigene Person.
- Im sozialen Nahraum: Zu den Widerstandsressourcen gehören auch die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Diese beinhalten das Gefühl, sich zugehörig und „verortet“ zu fühlen, Vertrauen und Anerkennung durch für einen selbst bedeutsame Andere zu erfahren und durch die Beteiligung an zivilgesellschaftlichem Engagement sich als selbstwirksam erleben zu können. Hinzu kommt die

Möglichkeit, sich Unterstützung und Hilfe von anderen Menschen zu holen und sich auf diese zu verlassen.

- Auf der gesellschaftlichen Ebene: Widerstandsressourcen entstehen durch die Erfahrung von Anerkennung über die Teilhabe an sinnvollen Formen von Tätigkeiten und ein bestimmtes Maß an Sicherheit, mit diesen seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können (Verfügen über Geld, Arbeit, Wohnung etc.).
- Auf der kulturellen Ebene: Widerstandsressourcen vermittelt auch der Zugang zu kulturellem Kapital im Sinne tragfähiger Wertorientierungen (bezogen aus philosophischen, politischen, religiösen oder ästhetischen Quellen).

Diese Perspektive steht nicht im Widerspruch zu empirisch abgesichertem Wissen über die Entstehung von Krankheiten oder über Risikokonstellationen, die häufig die Bewältigungskompetenzen von Menschen überfordern. Die Frage danach, welche Konsequenzen aus dem Wissen über die Entstehung von Störungen und Krankheiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu ziehen sind, stellt sich vor einer salutogenetischen Perspektive als Ansatzpunkt für eine gesundheitsbezogene Prävention, die letztlich auch auf die Stärkung von Ressourcen zielt, die für eine Bewältigung von Risikobedingungen erforderlich sind.

2. Verwirklichungschancen: Capability

Widerstandsressourcen würde Amartya Sen (2000), der Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften als „Verwirklichungschancen“ oder „Capabilities“ bezeichnen. Er versteht darunter die Möglichkeit von Menschen, „bestimmte Dinge zu tun und über die Freiheit zu verfügen, ein von ihnen mit Gründen für erstrebenswert gehaltenes Leben zu führen“ (Sen 2000, S. 108). Verwirklichungschancen sind aber nicht nur die Energien und Möglichkeiten, die eine Person mobilisieren kann, sondern hier geht es um Gestaltungskräfte eines Gemeinwesens. Sen hat dies in einem Buch zur Überwindung von Armut und Ungerechtigkeit so ausgedrückt: „Letztlich ist das individuelle Handeln entscheidend, wenn wir die Mängel beheben wollen. Andererseits ist die Handlungsfreiheit, die wir als Individuen haben, zwangsläufig bestimmt und beschränkt durch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten, über die wir verfügen. Individuelles Handeln und soziale Einrichtungen sind zwei Seiten einer Medaille. Es ist sehr wichtig, gleichzeitig die zentrale Bedeutung der individuellen Freiheit und die Macht gesellschaftlicher Einflüsse auf Ausmaß und Reichweite der individuellen Freiheit zu erkennen“ (2000, S. 9 f.).

Das auf Sen und M. Nussbaum zurückgehende ‘Capability’-Konzept erweist sich als anschlussfähig zu den bisher ausgeführten Basiskonzepten der Gesundheitsförderung. Es rückt den inneren Zusammenhang der Handlungsbefähigung der Subjekte mit den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen ins Zentrum. In dieser Verknüpfung ist es für die soziale Arbeit von Relevanz (vgl. die Beiträge im Sammelband von Otto u. Ziegler 2008). Das Capability-Konzept hat auch die Chance, eine Brücke zur Armutsforschung herzustellen (vgl. Volkert 2005) und ist zu einem wichtigen konzeptionellen Baustein der Armut- und Reichtumsberichte der Bundesregierung geworden. Und schließlich ist auch die Gerechtigkeitsthematik in den sozialphilosophischen und politiktheoretischen Diskursen durch die Frage nach der Verteilung der Verwirklichungschancen im globalen wie auch im nationalen Rahmen neu thematisiert worden.

3. Positive Jugendentwicklung durch Engagement

Hierzu bedarf es vielmehr einer wissensbasierten Vorstellung von gelingenden Entwicklungsprozessen. An dieser voraussetzungsvollen und normativ Konsequenzen reichen Aufgabe arbeiten seit einigen

Jahren führende Entwicklungspsychologen der USA wie Lerner, Damon oder Benson mit ihren Teams. Sie suchen auf unterschiedlichen fachlichen Bahnen eine Perspektive positiver Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu entfalten. Sie betonen die Notwendigkeit, die Risiken von Entwicklungsverläufen zu identifizieren, möglichst präzise zu benennen und die dafür verantwortlichen Ursachen herauszuarbeiten. Zugleich ist es ihnen zunehmend wichtig geworden, dem Blick auf Defizite oder potenzielle Defizite ein Konzept positiver Entwicklung zur Seite zu stellen.

Die Suche nach positiven Entwicklungspfaden bei Heranwachsenden geht von der Annahme aus, dass alle Kinder und Jugendliche prinzipiell über das Potenzial verfügen, sich zu handlungsfähigen Subjekten zu entwickeln, die am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und es mit ihrem Handeln gestalten und verändern können. Lerner (2007) bezeichnet diesen Prozess mit der Metapher des „Thriving“, also als einen Prozess des „Gedeihens“. Diese positive Entwicklung lässt sich allerdings nicht als ein autochthones Ablaufgeschehen begreifen, in dem sich eine innere Anlage entfaltet, sondern im Zentrum steht ein Modell von Entwicklung, das in einem transaktionalen Sinne als dynamisches Austauschsystem zwischen den heranwachsenden Subjekten und den unterschiedlichen sozialen Systemen (wie Familie, Schule, Peer-Gruppe, Nachbarschaft und Gesamtgesellschaft) verstanden wird.

Lerner, Alberts und Bobek (2007) formulieren den Kern ihrer Überlegungen zur positiven Entwicklung in der folgenden Frage: „Wie verbringen Menschen die ersten beiden Lebensjahrzehnte, um zu jungen Erwachsenen heranzuwachsen, die sich intellektuell, sozial und beruflich kompetent verhalten und überzeugt sind, Teil eines fürsorgenden Gemeinwesens zu sein, das produktive und wertgeschätzte Beiträge zur Qualität von Familien- und gesellschaftlichem Leben leisten kann?“ (S. 10). Es wird an solchen Formulierungen deutlich, dass diese nicht nur wissens-, sondern auch wertebasiert sind.

Das erschließt sich noch mehr in weiteren basalen Fragen, die Lerner et al. stellen: „Wie können wir jungen Menschen die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um zu gedeihen, d. h. um ein erfolgreiches Leben zu führen und durch ihre Erwerbstätigkeit und erfolgreiches Unternehmertum einen Beitrag für die demokratische Gesellschaft in einer flachen Welt (Friedman 2005) zu leisten? Wie können wir gewährleisten, dass sie zu aktiven und positiven Bürgern heranwachsen, die sich gesellschaftlich engagieren und einen wertgeschätzten gesellschaftlichen Beitrag leisten?“ (ebd.). Mit dem Konzept der „flachen Welt“ von Friedman (deutsche Ausgabe: 2006) nehmen die Autoren auf Herausforderungen einer globalisierten Welt Bezug, die von Heranwachsenden spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen, die Lerner und sein Team als die „sechs C's der positiven Entwicklung“ bezeichnen.

Von Roth und Brooks-Gunn (2003, S. 205) wurden zunächst fünf C's so ausbuchstabiert und zusammengefasst:

„Die Förderung von Kompetenz, dem ersten C, zielt u. a. auf die Verbesserung der sozialen, schulischen, kognitiven und beruflichen Kompetenzen der Teilnehmer. Soziale Kompetenz umfasst interpersonale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Ablehnung und Widerstand und die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten. Kognitive Kompetenz beschreibt kognitive Fähigkeiten, einschließlich logisches und analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, planvolles Handeln und die Fähigkeit, Ziele zu setzen. Schulnoten, Anwesenheit, Prüfungsergebnisse und Schulabschlussquoten fallen unter die schulische (akademische) Kompetenz. Berufliche Kompetenz meint Arbeitseinstellungen und Berufswahlorientierungen.“

Die Förderung des Vertrauens von jungen Menschen, das zweite C, beinhaltet Ziele in Bezug auf die Erhöhung des Selbstwertgefühls, der Selbsteinschätzung, des Selbstvertrauens, der Identität und des Glaubens an die Zukunft der Jugendlichen.

Die Anregung und Unterstützung von sozialen Bindungen, das dritte C, umfasst den Aufbau und die Stärkung von Beziehungen eines Jugendlichen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule.

Das vierte C – Charakter – lässt sich am schwierigsten definieren. Programmatische Ziele wie die Erhöhung der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, die Verminderung von gesundheitsschädigendem (Problem-) Verhalten, die Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen sowie Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität beschreiben die Charakterkomponente.

Die Entwicklung von Fürsorge und Mitgefühl, das fünfte C, zielt auf die Erhöhung der Empathiefähigkeit von Jugendlichen und ihrer Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen“ (Roth/Brooks-Gunn 2003, Seite 205).

Die Verknüpfung des Konzepts von der positiven Jugendentwicklung mit dem Diskurs zum bürgerschaftlichen Engagement wird von Richard Lerner durch die Einführung eines sechsten C versucht. Dieses steht für „Contribution“ und umfasst die aktiven Beiträge von Subjekten bei der Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt. Hier geht es um die gesellschaftliche Partizipation, um die Bereitschaft sich zu engagieren und um den aktiven Willen, sich in die sozialen Verhältnisse, die die eigene Existenz betreffen, einzumischen. Lerner, Alberts und Bobek (2007, S. 5) definieren „Contribution“ so: „Darunter versteht man das Handeln eines jungen Menschen zu seinem eigenen Wohl (z. B. durch Erhaltung der eigenen Gesundheit und der Fähigkeit, aktiv Einfluss auf die eigene Entwicklung zu nehmen) und zum Wohl seiner Familie, seines sozialen Umfelds und der Institutionen der Zivilgesellschaft.“

Gesellschaftliche Teilhabe und positive Jugendentwicklung (PJE)

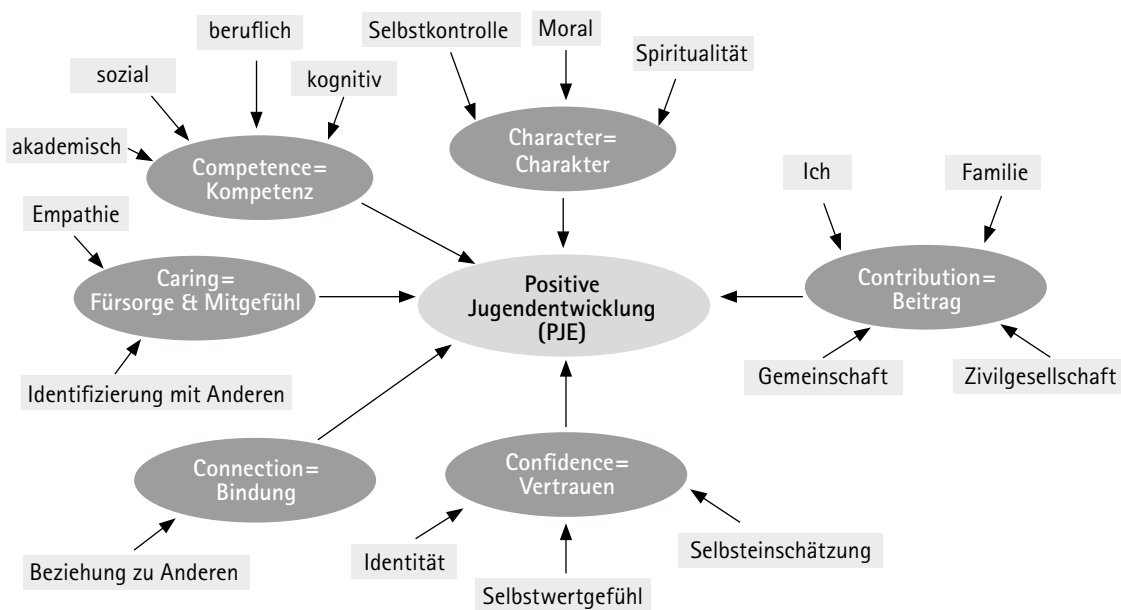


Abb. 1: Gesellschaftliche Teilhabe und positive Jugendentwicklung (PJE) [Quelle: Lerner/Alberts/Bobek 2007 (Chartbook), S. 3]

Im Sinne der transaktionalen Entwicklungsperspektive ist das Erreichen solcher Zielbestimmungen einer positiven Entwicklung als ein Zusammenwirken individueller Ressourcen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen zu verstehen, die die Zielerreichung unterstützen und fördern.

4. Verwirklichungschancen

Welche Ressourcen benötigen Heranwachsende, um selbstbestimmt und selbstwirksam ihren eigenen Weg in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden Verwirklichungschancen nennen:

- Für die Gewinnung von Lebenssouveränität ist lebensgeschichtlich in der Startphase des Lebens ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens eine zentrale Voraussetzung; ich nenne es ein Urvertrauen zum Leben. Es ist begründet in der Erfahrung, dass man gewünscht ist, dass man sich auf die Personen, auf die man existentiell angewiesen ist, ohne Wenn und Aber verlassen kann. Es ist das, was die Bindungsforschung eine sichere Bindung nennt, die auch durch vorübergehende Abwesenheit von Bezugspersonen und durch Konflikte mit ihnen nicht gefährdet ist.
- Eine Bindung, die nicht das Loslassen ermutigt, ist keine sichere Bindung, deswegen hängt eine gesunde Entwicklung an der Erfahrung der Dialektik von Bezogenheit und Autonomie. Schon Erikson hat uns aufgezeigt, dass Autonomie nur auf der Grundlage eines gefestigten Urvertrauens zu gewinnen ist. Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin hat in ihrem so wichtigen Buch „Die Fesseln der Liebe“ deutlich gemacht, dass sich gerade im Schatten der Restbestände patriarchaler Lebensformen Frauen und Männer in je geschlechtsspezifischer Vereinseitigung dem Pol Bezogenheit oder Autonomie zuordnen und so die notwendige Dialektik zerstören. Herauskommt das Jammergeheul misslingender Beziehungen: „Du verstehst mich nicht!“
- Lebenskompetenz braucht einen Vorrat von „Lebenskohärenz“. Aaron Antonovsky hat in seinem salutogenetischen Modell nicht nur die individuelle identitäts- und gesundheitsbezogene Relevanz des „sense of coherence“ aufgezeigt, sondern auch Vorarbeiten zu einem Familienkohärenzgefühl hinterlassen. Werte und Lebenssinn stellen Orientierungsmuster für die individuelle Lebensführung dar. Sie definieren Kriterien für wichtige und unwichtige Ziele, sie werten Handlungen und Ereignisse nach gut und böse, erlaubt und verboten. Traditionelle Kulturen lassen sich durch einen hohen Grad verbindlicher und gemeinsam geteilter Wertmaßstäbe charakterisieren. Individuelle Wertentscheidungen haben nur einen relativ geringen Spielraum.
Der gesellschaftliche Weg in die Gegenwart hat zu einer starken Erosion immer schon feststehender Werte und zu einer Wertpluralisierung geführt. Dies kann als Freiheitsgewinn beschrieben werden und hat dazu geführt, dass die Subjekte der Gegenwart als „Kinder der Freiheit“ charakterisiert werden. Die „Kinder der Freiheit“ werden meist so dargestellt, als hätten sie das Wertesystem der Moderne endgültig hinter sich gelassen. Es wird als „Wertekorsett“ beschrieben, von dem man sich befreit habe und nun könnte sich jede und jeder ihren eigenen Wertecocktail zu Recht mixen. Das klingt nach unbegrenzten Chancen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Aber diese Situation beschreibt keine frei wählbare Kür, sondern sie stellt eine Pflicht dar; und diese zu erfüllen, erfordert Fähigkeiten und Kompetenzen, über die längst nicht alle Menschen in der reflexiven Moderne verfügen.

- Wenn wir die sozialen Baumeister/innen unserer eigenen sozialen Lebenswerten und Netze sind, dann ist eine spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit erforderlich, nennen wir sie soziale Ressourcen. Der Bestand immer schon vorhandener sozialer Bezüge wird geringer und der Teil unseres sozialen Beziehungsnetzes, den wir uns selbst schaffen und den wir durch Eigenaktivität aufrechterhalten (müssen), wird größer. Nun zeigen die entsprechenden Studien, dass das moderne Subjekt keineswegs ein „Einsiedlerkrebs“ geworden ist, sondern im Durchschnitt ein größeres Netz eigeninitiiertes sozialer Beziehungen aufweist als es seine Vorläufergenerationen hatten: Freundeskreise, Interessengemeinschaften, Nachbarschaftsaktivitäten, Vereine, Selbsthilfegruppen, Initiativen. Es zeigt sich nur zunehmend auch, dass sozioökonomisch unterprivilegierte und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen offensichtlich besondere Defizite aufweisen bei dieser gesellschaftlich zunehmend geforderten eigeninitiativen Beziehungsarbeit. Die sozialen Netzwerke von Arbeiter/Arbeiterinnen z. B. sind in den Nachkriegsjahrzehnten immer kleiner geworden. Von den engmaschigen und solidarischen Netzwerken der Arbeiterfamilien, wie sie noch in den 50er Jahren in einer Reihe klassischer Studien aufgezeigt wurden und in der Studentenbewegung teilweise romantisch überhöht wurden, ist nicht mehr viel übrig geblieben. Das „Eremitenklima“ ist am ehesten hier zur Realität geworden. Unser „soziales Kapital“, die sozialen Ressourcen, sind ganz offensichtlich wesentlich mitbestimmt von unserem Zugang zu „ökonomischem Kapital“. Für offene, experimentelle, auf Autonomie zielende Identitätswürfe ist die Frage nach sozialen Beziehungsnetzen von allergrößter Bedeutung, in denen Menschen dazu ermutigt werden; sie brauchen also „Kontexte sozialer Anerkennung“. Da gerade Menschen aus sozial benachteiligten Schichten nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten haben und die dafür erforderlichen Unterstützungsressourcen in ihren Lebenswelten eher unterentwickelt sind, halte ich die gezielte professionelle und sozialstaatliche Förderung der Netzwerkbildung bei diesen Bevölkerungsgruppen für besonders relevant.

- Ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden, bedarf materieller Ressourcen. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebestand, den auch ein „postmodernes Credo“ nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann. Die intensive Suche nach zukunftsfähigen Modellen „materieller Grundsicherung“ ist von höchster Wertepriorität. Die Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit erfüllt dieses Kriterium immer weniger.

- Nicht mehr die Bereitschaft zur Übernahme von fertigen Paketen des „richtigen Lebens“, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln ist notwendig: Wenn es in unserer Alltagswelt keine unverrückbaren allgemein akzeptierten Normen mehr gibt, außer einigen Grundwerten, wenn wir keinen Knigge mehr haben, der uns für alle wichtigen Lebenslagen das angemessene Verhalten vorgeben kann, dann müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln. Das kann nicht in Gestalt von Kommandosystemen erfolgen, sondern erfordert demokratische Willensbildung, verbindliche Teilhabechancen im Alltag, in den Familien, in Schule, Universität, in Arbeitswelt und in Initiativ-

und Selbsthilfegruppen. Dazu gehört natürlich auch eine gehörige Portion von Konfliktfähigkeit. Die „demokratische Frage“ ist durch die Etablierung des Parlamentarismus noch längst nicht abgehakt, sondern muss im Alltag verankert werden.

- Hier hängen Verwirklichungschancen eng mit der Idee der Zivilgesellschaft zusammen. Diese lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse, gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986).

Zusammenfassung

Es ging um die Frage, welche Kompetenzen Heranwachsende brauchen, um in jener Gesellschaft handlungsfähig sein zu können, die sich im Gefolge des gesellschaftlichen Strukturwandels herausbildet. Die Jugendlichen selbst fühlen sich durch Elternhaus und Schule ungenügend vorbereitet. Erwachsenwerden ist ein schwieriger werdendes Projekt. An welchen Modellen und Werten sollen sich Heranwachsende orientieren oder von welchen sich abgrenzen? Und welche Ressourcen brauchen sie dazu?

- Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet.
- Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes „boundary management“ in bezug auf Identität, Wertehorizont und Optionsvielfalt vornehmen.
- Sie brauchen die „einbettende Kultur“ sozialer Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen.
- Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist.
- Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt.
- Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen zu erwerben.

In einem nächsten Schritt ist jetzt zu überlegen, wie das Instanzenfeld, das in einer Großstadt an der Gestaltung von Sozialisationsprozessen beteiligt ist, solche Ressourcen nachhaltig zu fördern vermag. Dazu sind einige allgemeine Grundsätze zu formulieren.

Literatur

- Aaken, M.A.G. van; Asendorpf, J.B.; Wilpers, S. (1996):** *Das soziale Unterstützungsnetzwerk von Kindern: Strukturelle Merkmale, Grad der Unterstützung, Konflikt und Beziehungen zum Selbstwertgefühl.* Psychol. Erz. Unterr. 43, S. 114 - 126.
- Antonovsky, A. (1997):** *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bandura, A. (1997):** *Self Efficacy: The Exercise of Control.* New York, Palgrave.
- Barz, H.; Kampik, W.; Singer, T. u. Teuber, S. (2001):** *Neue Werte, neue Wünsche. Future Values.* Düsseldorf/Berlin: Metropolitan.
- Bauman, Z. (2000):** *Liquid modernity.* Cambridge: Polity Press.
- Bettge, S. (2004):** *Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen.*
http://edocs.tu-berlin.de/diss/2004/bettge_susanne.pdf, 30.12.2008.
- Blos, P. (1973):** *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation.* Stuttgart.
- Bruner, C. F.; Winkelhofer, U. u. Zinser, C. (2001):** *Partizipation ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden.* München: dji.
- Bundesjugendkuratorium (2001):** *Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe.* Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002):** *Elfter Kinder- und Jugendbericht.*
- Castells, M. (1991):** *Informatisierte Stadt und soziale Bewegungen.* In: M. Wentz (Hrsg.): *Die Zukunft des Städtischen.* Frankfurt: Campus 1991, S. 137 - 147.
- Castells, M: (1996).** *The rise of the network society. Vol. I von The information age: Economy, society and culture.* Oxford: Blackwell (deutsch: (2001). *Die Netzwerkgesellschaft.* Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000):** *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie.* Opladen: Leske + Budrich.
- Deutscher Bundestag (2005):** *Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. BT 15/6014 vom 10.10.2005.* Berlin,
<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/060/1506014.pdf>, 10.10.2008.
- Deutscher Bundestag (2009):** *Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. 13. Kinder- und Jugendbericht.* Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001):** *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.
- Egle, U. u. Hoffmann, S.-O. (2002):** *Pathogenese und protektive Entwicklungsfaktoren in Kindheit und Jugend.* In: Egle, U.; Hoffmann, S.-O.; Joraschky, P. (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung.* Stuttgart, S. 3 - 22.
- Erdheim, M. (1983):** *Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. Ethnopsychanalytische Überlegungen zur Funktion der Jugend in der Kultur.* In: *Psychosozial*, 6, S. 104 - 116.
- Ezzell, C.; Swenson, C. u. Brondino, M. (2000):** *The relationship of social support to physically abused children's adjustment.* In: *Child Abuse and Neglect*, 24, S. 641 - 651.
- Fend, H. (2001):** *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.* Opladen.
- Friedman, T.L. (2006):** *Die Welt ist flach. Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Gensicke, T. (1994). Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zum „egoistischem“ oder „kooperativem“ Individualismus? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29-30/1994, S. 36 - 47.*
- Heller, S.; Larrieu, J.; D'Imperio, R. u. Boris, N. (1999):** *Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations.* In: *Child Abuse and Neglect*, 23, S. 321 - 338.

- Hitzler, R.; Bucher, T. u. Niederbacher, A. (2005):** *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute.* Wiesbaden.
- Höfer, R. (2000):** *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl.* Opladen: Leske + Budrich.
- Kegan, R. (1986):** *Die Entwicklungsstufen des Selbst.* München: Kindt.
- Keupp, H.; Ahbe, T.; Gmür, W.; Höfer, R.; Kraus, W.; Mitzscherlich, B. u. Straus, F. (2006):** *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Erweiterte Neuauflage.* Reinbek: Rowohlt.
- Lerner, R.M. (2007):** *The good teen. Rescuing adolescence from the myths of the storm and stress years.* New York: The Stonesong Press.
- Lerner, R.M., Alberts, A.E. u. Bobek, D. (2007):** *Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft. Möglichkeiten zur Stärkung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit durch positive Jugendentwicklung. Expertise für die Bertelsmann Stiftung.* / http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000FOA-F9ACF57B/bst/Expertise_RichardLerner.pdf
- Lutz, B. (1984):** *Der kurze Traum immerwährender Prosperität.* Frankfurt: Campus.
- Misoch, S. (2007):** *Körperinszenierungen Jugendlicher im Netz: Ästhetische und schockierende Präsentationen.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2/2007, S. 139 – 154.
- Neumann-Braun, K. u. Richard, B. (Hrsg.) (2005):** *Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt.* Frankfurt/M.
- Otto, H.U. u. Ziegler, H. (2008):** *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden.
- Raithel, J. (Hrsg.) (2001):** *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention.* Opladen.
- Roth, J.L., Brooks-Gunn J. (2003):** *What exactly is a youth development program? Answers from research and practice.* *Applied Developmental Science* (7), S. 94 - 111
- Schnabel, P.-E. (2001):** *Familie und Gesundheit: Bedingungen, Möglichkeiten und Konzepte der Gesundheitsförderung.* Weinheim.
- Sen, A. (2000):** *Ökonomie für den Menschen.* München: Hanser.
- Taylor, C. (1993):** *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Frankfurt: S. Fischer.
- Trojan, A. u. Stumm, B. (Hg.) (1992):** *Gesundheit fördern statt zu kontrollieren.* Frankfurt: Fischer.
- Volkert, J. (Hg.) (2005):** *Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sen, Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Werner, E.E. (2007):** *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz.* In: *Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz.* München, S. 20 – 31.
- Werner, E.E. (2008):** *Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – was man daraus lernen kann.* In: *Welter-Enderlin, R. u. Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände.* Heidelberg, S. 28 – 42.
- Werner, E. E. u. Smith, R. S. (1982):** *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth.* New York, Mc Graw Hill.
- Wietasch, A.-K. (2007):** *Jugend, Körper und Emotion. Eine Schnittmenge aus neurobiologischer Sicht.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2, S. 123 – 137.

Dr. Sabine Maschke / Prof. Dr. Ludwig Stecher

Entwicklungsaufgaben von jungen Menschen

Wir haben bereits im Vortrag von Herrn Keupp gehört, warum wir gerade bei Heranwachsenden von Identitätsarbeitern und -arbeiterinnen sprechen können. Dies wollen wir nochmals etwas näher ausführen. Wenn wir uns die Jugendphase vor allem in der entwicklungspsychologischen oder pädagogischen Literatur anschauen, so wird immer wieder der Begriff Identität als eine zentrale Aufgabe genannt, die es in der Jugend zu lösen gilt. Darunter verstehen wir mit Erik Erikson (1989), dass der Einzelne ein konsistentes und zeitlich kohärentes Bild von sich selbst zu entwickeln hat – und nicht nur ein Bild von sich selbst vor sich selbst, sondern auch ein Bild von sich selbst, wie man glaubt, dass man von anderen wahrgenommen wird. Beide Bilder verdichten sich zu einem Gesamtbild, das wir Identität nennen.

Die Identitätsbildung selbst hängt, auch davon haben wir im Vortrag von Herrn Keupp schon gehört, von den eigenen Wünschen und Vorstellungen der Heranwachsenden ab; aber natürlich auch wesentlich von den sozioökonomischen Ressourcen, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen. Dazu gehören auch die gesellschaftlichen Opportunitätsstrukturen und damit Möglichkeiten, die ich beispielsweise aufgrund einer sozialen Gruppenzugehörigkeit habe, bestimmte Ausbildungs- und Bildungswege zu beschreiten oder sie eben nicht zu beschreiten.

In dem Maße, wie diese Wünsche des Individuums, seine Ressourcen und auch die gesellschaftlichen Opportunitätsstrukturen, sich im Laufe des Heranwachsens sowie im Laufe der gesellschaftlich historischen Entwicklung verändern, können wir davon ausgehen, dass Identität nicht ein für alle Mal erworben ist und sich von da an nicht mehr verändert, sondern, dass Identität einem ständigen Bearbeitungsprozess unterliegt. In diesem Bearbeitungsprozess geht es darum, die innere Welt und die äußere Welt in Einklang zu bringen – ein stimmiges Bild zu erzeugen. Herr Keupp nannte das gestern das „Kohärenzgefühl“. In diesem Sinne sprechen Keupp und seine Kollegen und Kolleginnen davon, dass Identität eben nicht als ein Ergebnis aufzufassen ist, sondern dass es gilt, Identitätsarbeit als einen beständigen Prozess zu betrachten, der ergebnisoffen ist (Keupp et al. 2002).

Die Identitätsarbeit als solche vollzieht sich in kleinen biografischen Schritten, die wir in der Pädagogik oder auch in der Entwicklungspsychologie als so genannte „Entwicklungsaufgaben“ bezeichnen. Diese Entwicklungsaufgaben machen den Kern der Identitätsarbeit aus. Havighurst (1974), der zentrale Arbeiten zu diesem Thema geleistet hat, spricht davon, dass Entwicklungsaufgaben Aufgaben sind, die uns das Leben stellt oder die wir uns selbst in bestimmten Lebensphasen stellen. Zentral ist dabei, dass wir an diesen Lebensaufgaben wachsen können, sie also positiv bewältigen können und in bzw. aus dieser positiven Bewältigung, wie Havighurst das nennt, Lebensglück entsteht. Ob wir es eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung oder tatsächlich Lebensglück nennen, sei an dieser Stelle dahingestellt, wichtig aber ist, dass die positive Bewältigung der einen Entwicklungsaufgabe die positive Bewältigung anderer zukünftiger Entwicklungsaufgaben erleichtert. Gelingt es uns nicht, diese spezifischen Entwicklungsaufgaben befriedigend zu lösen, so führt das auf der anderen Seite dazu, dass damit zusammenhängende Entwicklungsaufgaben immer schwerer zu lösen sein werden und hier – Havighurst spricht vom Unglücklichsein als dem Gegenpol zu den positiv bewältigten Lebensaufgaben – die Nichtbewältigung von Lebensaufgaben die Folge sein kann.

Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase entstehen zunächst einmal aus körperlichen Reifungsprozessen. Hierzu gehört beispielsweise die Veränderung des Körpers in der Pubertät. Die Entwicklungsaufgabe, die notwendigerweise damit verbunden ist, bedeutet, diesen sich verändernden Körper ‚bewohnen‘ zu lernen, mit diesem Körper zu leben, sich in diesem Körper wohlfühlen, ein positives und stimmiges Körperbild zu entwickeln.

Aber nicht nur körperliche Reifungsprozesse führen während der Jugendphase zu spezifischen Entwicklungsaufgaben, sondern auch gesellschaftliche und kulturelle Zwänge, wie sie beispielsweise im Übergang von der frühen Kindheit in die Schulkindheit vom Eintritt in die Schule markiert werden. Der Schuleintritt ist eine gesellschaftlich erzwungene Entwicklungsaufgabe. Auch spätere Übergänge wie etwa von der Grundschule in die Sekundarstufe oder aber auch der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben bzw. in das Studium sind solche gesellschaftlich erzwungenen Entwicklungsaufgaben. Andererseits sehen wir auch, dass es Entwicklungsaufgaben gibt, die sich das Individuum selbst stellt, wie sich dies etwa im Autonomie- und Selbstständigkeitsstreben von Jugendlichen manifestiert. Der Wunsch selbständig zu sein, ist hier also ein Grund, sich mit der Entwicklungsaufgabe von Autonomie und Selbständigkeit zu beschäftigen. In der Regel stellen sich die Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen nicht nur durch die Anforderungen in einem der drei Bereiche, sondern häufig sind alle drei Ebenen gleichermaßen berührt.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Entwicklung oder die Bearbeitung spezifischer Entwicklungsaufgaben entscheidend für die Bearbeitung weiterer Entwicklungsaufgaben ist, so macht es Sinn, sich spezifische Entwicklungsbereiche oder Entwicklungsdomänen, wie das Havighurst nennt, näher anzusehen. Greifen wir hier als Beispiel die Domäne Beruf bzw. berufliche Identität heraus (siehe Abbildung 1):

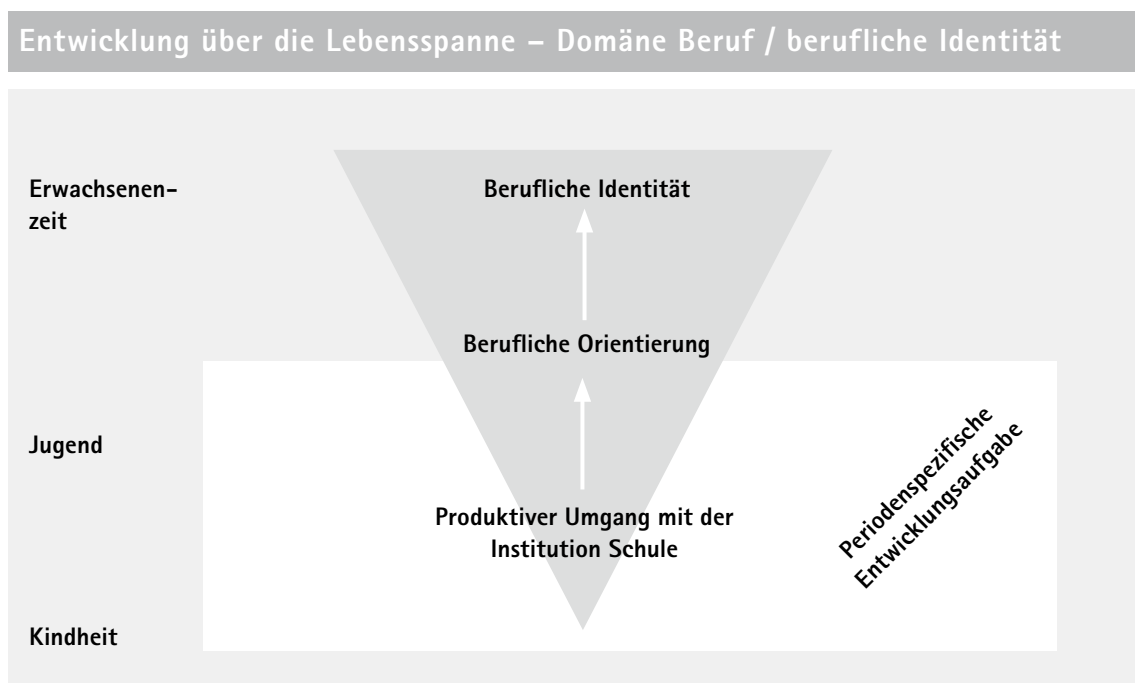


Abbildung 1: Entwicklung über die Lebensspanne – Domäne Beruf/berufliche Identität, 13.9.2011
Dr. Sabine Machke, Prof. Dr Ludwig Stecher / Institut für Erziehungswissenschaften
Justus-Liebig-Universität Gießen

Wenn wir davon ausgehen, dass eine Zielrichtung der Identitätsentwicklung in diesem Bereich die Ausbildung einer gelungenen, einer zufrieden stellenden Berufsidentität ist, so gehen wir nicht davon aus, dass das bereits dem Jugendlichen gelingt, sondern dass das eine Entwicklungsaufgabe ist, die er in späteren Lebens- und späteren Berufsphasen bewältigen wird. Aber sie hat vorgeschaltete Entwicklungsaufgaben, gewissermaßen Vorgängerentwicklungsaufgaben, die in diesem Zusammenhang eine sehr zentrale Rolle einnehmen.

Zentral ist die Entwicklungsaufgabe Schule (Fend 1997), vor allem mit Blick darauf, was den Jugendlichen auf der Basis ihres Erfolges in der Schule später möglich ist. In der achten, neunten Klasse der Sekundarstufe geht es aber auch – etwa im Rahmen von Praktika und vorbereitenden Schulangeboten – konkret darum, den Prozess der beruflichen Orientierung am Ende der Sekundarstufe I voranzubringen. Die Vorgängerentwicklungsaufgaben mit Blick auf die spätere Berufsidentität sind für die Jugendphase also der produktive Umgang mit der Schule und die Bearbeitung beruflicher Orientierungen am Ende der Sekundarstufe.

Wir haben uns in verschiedenen Studien, die wir u. a. am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung durchgeführt haben, mit diesen unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben beschäftigt (vgl. Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecker 2003). Befragt wurden die Heranwachsenden dahingehend, wann sie bestimmte Ereignisse das erste Mal erlebt haben. Diese Ereignisse lassen sich unterschiedlichen Domänen der Identitätsarbeit bzw. von Entwicklungsaufgaben zuordnen, wie beispielsweise dem Bereich Familie, Partnerschaft oder Beruf (siehe Abbildung 2):

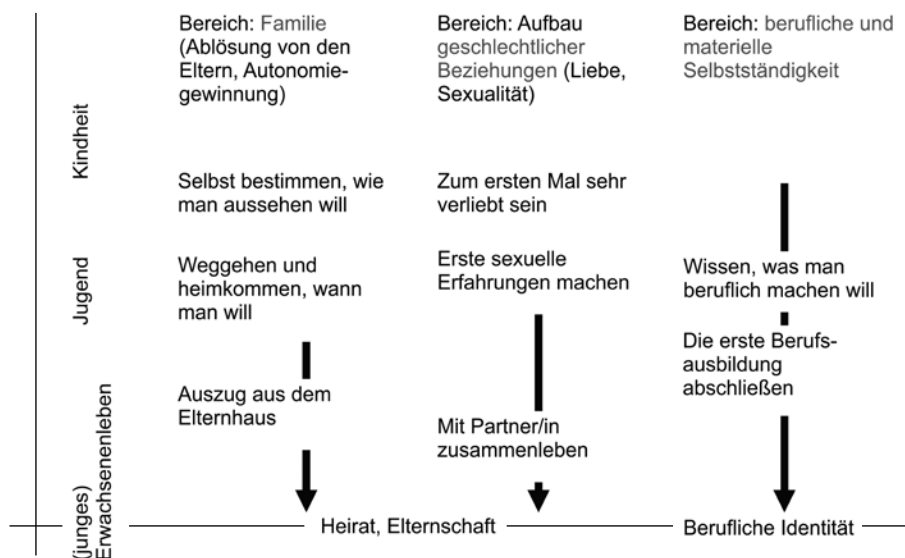


Abbildung 2: Domänenspezifische Entwicklungsaufgaben (Beispiele) / 13.9.2011
 Dr. Sabine Machke, Prof. Dr Ludwig Stecher / Institut für Erziehungswissenschaften
 Justus-Liebig-Universität Gießen

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, haben wir u. a. folgende Ereignisse abgefragt: Wann konntest Du selbst bestimmen, wie Du aussehen willst; wann konntest Du selbst entscheiden, wann Du nach Hause kommst und im späteren Jugendalter bzw. jungen Erwachsenenalter; wann bist Du von zuhause ausgezogen? Das sind Entwicklungsaufgaben, die sich auf die Domäne Familie beziehen. Zum ersten Mal verliebt zu sein, erste sexuelle Erfahrungen zu machen oder mit einem Partner/einer Partnerin zusammen zu leben, sind

Beispiele für die geschlechtlichen Beziehungen als Domäne. In Bezug auf die berufliche oder materielle Selbstständigkeit haben wir abgefragt: Wann wusstest Du das erste Mal, was Du beruflich machen möchtest; wann hast Du die erste Berufsausbildung abgeschlossen? Eine ausgebildete berufliche Identität wäre dann etwas, was man im Erwachsenenalter in diesem Zusammenhang erfragen würde.

Wir haben versucht, das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst empirisch umzusetzen und zu untersuchen, welche Aufgaben in welchem Alter sich den Jugendlichen tatsächlich stellen. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass die Entwicklungsaufgabe zu dem Zeitpunkt virulent wird, in dem die Jugendlichen das erste Mal mit einem damit zusammengehörenden Ereignis/Übergang in Berührung kommen. Deshalb haben wir gefragt, wann die jeweiligen Ereignisse das ‚erste Mal‘ passiert sind.

Die empirischen Ergebnisse zeigen uns, wie viel Prozent der Jugendlichen zu welchem Alter das jeweilige Ereignis erlebt haben. Nehmen wir als erstes Beispiel Schritte in die Selbstständigkeit (Domäne Autonomiegewinnung, Ablösung etc., s. o.)

Hier geht es zum Beispiel um das Ereignis: Wann konntest Du selbst das erste Mal bestimmen, wie Du aussehen möchtest oder wie Du Dich kleiden möchtest? Wir sehen, dass 20 Prozent der Jugendlichen diesen Entwicklungsschritt (bzw. die Entwicklungsaufgabe, die damit verbunden ist) bis zum Alter von 8 Jahren nach eigenen Angaben bereits erlebt haben und 80 Prozent haben dies spätestens bis zum Alter von 13 Jahren erlebt. Man könnte sagen, dass es sich um eine Entwicklungsaufgabe handelt, die sich typischer Weise für 8- bis 13-Jährige stellt – nicht mehr für ältere und nur selten für jüngere Heranwachsende, also eine typische Entwicklungsaufgabe im Übergang von Kindheit zu Jugend.

Ähnlich gilt dies auch für die eigene Musikanlage. Auch hier ist es eine Entwicklungsaufgabe in punkto Autonomie, Autonomiegewinnung (Durchsetzung des eigenen Musik-geschmacks, Rückzugsmöglichkeit in die eigenen Musikvorlieben etc.), die vor allem zwischen etwa 8 und 13 Jahren aktuell wird. Wir sehen, dass die Entwicklungsaufgabe „zum ersten Mal verliebt zu sein“ biografisch etwas anders gelagert ist. Dies ist eine Entwicklungsaufgabe, wenn wir die willkürliche Entscheidung für die mittleren 60 Prozent der Verteilung nehmen möchten, die sich zwischen 10 und 15 Jahren für die Mehrheit der Jugendlichen als Aufgabe stellt – mit all dem, was mit dem ersten Mal verliebt sein verbunden ist.

Wir konnten feststellen, wo das Zeitfenster für die jeweilig Entwicklungsaufgabe in etwa endet. Für das Verliebtsein gilt, dass 85 bis 90 Prozent der Heranwachsenden diese Erfahrung bis zu ihrem 18. Lebensjahr machen. Wir können also sagen, dass mit 18 Jahren fast alle Jugendlichen diese Entwicklungsaufgabe, diesen Entwicklungsschritt innerhalb der Domäne Partnerschaft vollzogen haben (dies gilt natürlich auch in Bezug auf selbstbestimmtes Aussehen und die eigene Musikanlage).

Nun zur beruflichen Orientierung, die wir vorhin als einen Bereich herausgestellt haben: „Zum ersten Mal gewusst zu haben, was man beruflich machen will“: Dies ist eine Entwicklungsaufgabe, die sich typischer Weise für 13-Jährige und ältere stellt, also eine typische Entwicklungsaufgabe für die mittlere und späte Jugendphase bis hinein in das junge Erwachsenenalter. Die beiden Ereignisse „Zum ersten Mal berufstätig sein“ und „Die erste Lehre anfangen“ hat nicht einmal die Hälfte aller 18-Jährigen und die damit zusammenhängenden Entwicklungsanforderungen erlebt. Von einer typischen Entwicklungsaufgabe für Jugendliche können wir aus dieser Perspektive nicht sprechen. Das gilt in noch stärkerem Maße für die Aufgabe, die erste Lehre begonnen zu haben. Wenn wir die Zahlen aus den 50er und 60er Jahren dazu

nehmen, sieht das ganz anders aus. Also wir sehen hier deutlich, wie sich die gesellschaftlichen Opportunitätsstrukturen verändert haben. Herr Keupp hat von der Bedeutung der Schule gesprochen, von der Verlängerung der Schulzeit und dass Jugendliche immer später die berufliche Ausbildung beginnen. Auch das zeichnet sich in diesen Grafen deutlich ab.

Außerdem möchten wir eine noch ganz andere Form von Entwicklungsaufgaben aufgreifen. Herr Keupp referierte u. a. über psychosoziale Krisen. Wir haben auch einige Ereignisse abgefragt, die wir als Entwicklungsaufgaben im Rahmen psychosozialer Krisen definieren können, an denen die Heranwachsenden wachsen können, an denen sie etwas lernen können.

Wir haben hier beispielsweise die Entwicklungsaufgabe „Tod eines Haustieres“ mit aufgenommen. Wenn man sich die Ergebnisse in Kinder- und Jugendstudien zu der Frage anschaut, wer aus der Sicht der Heranwachsenden zur Familie zählt, wird man feststellen, dass dort häufig Haustiere zur Familie gerechnet werden, dies vor allem bei jüngeren Befragten. In vielen Fällen sind die Haustiere also so etwas wie Familienmitglieder, weshalb wir das hier auch als ein relevantes kritisches Lebensereignis mit abgefragt haben.

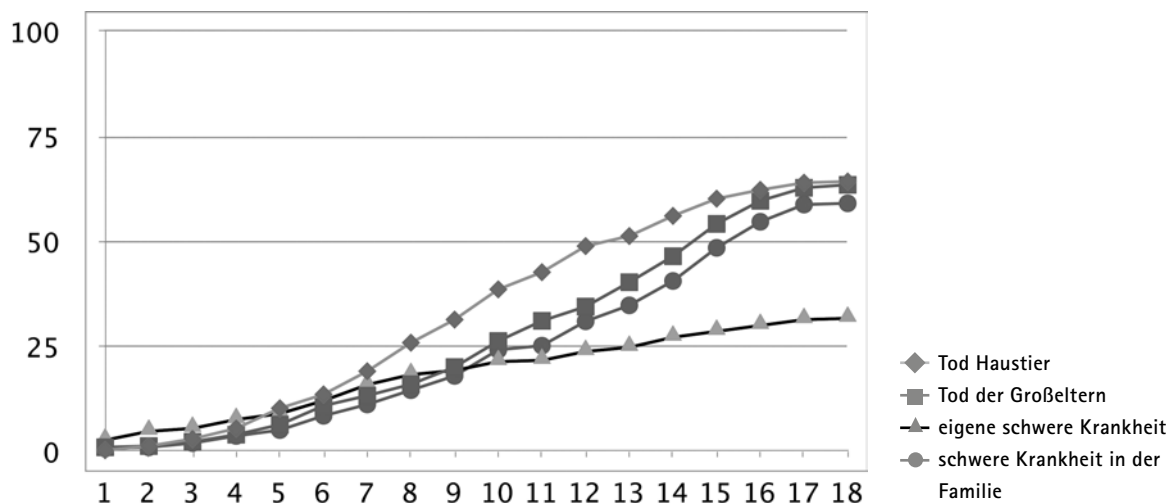


Abbildung 5: Entwicklungsaufgaben – kritische Ereignisse / Justus-Liebig-Universität Gießen / 13.9.2011
Quelle: Kinder- und Jugendstudie NRW-Kids 2001, eigene Berechnungen.

Sie sehen, dass bis zum Alter von 18 Jahren etwa 60 Prozent aller Heranwachsenden dieses Ereignis erlebt haben und wir also durchaus davon ausgehen können, dass dies in der Mehrheit der Fälle eine Entwicklungsaufgabe ist, die sich während der Kindheit und Jugendphase für die meisten Heranwachsenden stellt. Und auch schwerwiegendere kritische Lebensereignisse, wie den Tod eines Großelternteils, erlebt die Mehrheit der Heranwachsenden bis zum 18. Lebensjahr.

Ähnlich gilt dies auch für eine eigene schwere Krankheit. Hier geben 50 Prozent der 18-Jährigen an, dies bereits erlebt zu haben. Eine eigene schwere Krankheit in der Familie mitzerleben, kommt seltener vor; aber immerhin ein Drittel aller Jugendlichen muss sich bis zum 18. Lebensjahr mit einer solchen Entwicklungsaufgabe, mit einem kritischen Ereignis, auseinandersetzen.

Zum Schluss noch zwei weitere Ereignisse, die sich als Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase stellen: Nicht alle Jugendlichen, aber doch immerhin eine beachtliche Zahl von Jugendlichen, kennt die kritische Situation, am Sinn des Lebens zu zweifeln. Etwas über 40 Prozent erleben dies bis zum 18. Lebensjahr, hier gibt es vor allen Dingen zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr einen vergleichsweise steilen Anstieg. Das heißt, dass in dieser Zeit die Zahl der Jugendlichen, die solche Erfahrungen machen, deutlich nach oben geht.

Ein letzter Aspekt bezieht sich auf das schulische „Sitzenbleiben“. Die Quoten von Wiederholern in den Schulen je Jahrgang liegen etwa zwischen zwei und vier Prozent. Wenn man sich aber aus der biographischen Perspektive anschaut, wer das im Laufe des Schullebens schon einmal erlebt hat, so kommt aus unserer Sicht doch eine beachtliche Zahl von fast einem Drittel aller Schüler heraus, die im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal sitzen geblieben sind. Das bedeutet für jeden dritten Schüler, dass er mindestens einmal in der schulischen Laufbahn aus dem Klassenzusammenhang gerissen wurde, sich in einer neuen Umgebung zu Recht finden und sich den Eltern erklären musste etc.

In den Jugendstudien, aus denen die Ergebnisse in den vorangegangenen Abbildungen stammen, haben wir Jugendliche auch gebeten, über ihre Zukunft nachzudenken, über ihre Hoffnungen, Ängste und Wünsche. Dabei sind Aufsätze entstanden, die zeigen, wie konkret sich kritische Lebensereignisse und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben für einzelne Schülerinnen und Schüler darstellen. Hier einige Beispiele.

Da meine Eltern sich letzten Sommer getrennt haben, lebe ich jetzt mit meiner Mutter und meiner Schwester allein. Ich wünsche mir von ganzem Herzen, dass meine Eltern sich wieder versöhnen. Jedes zweite Wochenende müssen wir zu meinem Papa. Wenn Mama und Papa telefonieren, hören wir Mama immer durchs ganze Haus schreien. (Mädchen, 11 Jahre, Gymnasium)

Als erstes möchte ich die Qualifikation zum Abi schaffen mit einem Notendurchschnitt von mindestens 2. Dann wird das Abi in Angriff genommen. ... Ich hoffe, dass ich das Abi schaffe und dann auf der Uni in Dortmund Info Studieren kann. Meine größte Sorge ist, dass ich das alles nicht schaffe, dass ich eine zu hohe Leistung bringen muss, und unter diesem Leistungsdruck zerbreche. (Junge, 16 Jahre, Realschule)

Namenlos - Im Moment weiß ich überhaupt nicht, wie es weitergehen soll. Vor einigen Tagen ist mein Vater verstorben und es reißt einem die Beine unter dem Körper weg. Meine Mutter und ich sind nun allein ... Alles wird anders. Nichts ist wie vorher. ... Die Zukunft ..., das ist Dienstag. Der Tag der Beisetzung. Und vielleicht hört dann die Leere auf und der Schmerz fängt an. Ich weiß nicht, wie ich es schaffen werde. Gleich werde ich meinen Vater in der Trauerhalle besuchen gehen ... Und anschließend muss ich zur Arbeit gehen. Bis jetzt noch undenkbar. Aber es muss gehen irgendwie. Für mich hat die Zukunft noch keinen Namen. (Mädchen, 18 Jahre, Berufskolleg)

Ich bin in der 9. Woche schwanger. ... Der leibliche Vater will mit dem Kind nichts zu tun haben, ... Meine Familie weiß nichts von meiner Schwangerschaft, ich habe Angst es ihnen zu sagen. ... Ich bin so froh, dass das anonym ist und ich endlich mal reden kann. Ich will frei sein! Frei von Ängsten! ... Ich wünschte, ich hätte jemanden, der mir helfen kann! Aber ich danke Euch trotzdem!!!! (Mädchen, 18 Jahre, Berufskolleg)

Ich stelle mir meine Zukunft weniger toll vor. Gerade habe ich die Frau meines Lebens verlassen (So eine finde ich nie wieder!) und man weiß nicht weiter. Ich habe das Abitur begonnen, weil ich studieren wollte. Aber das habe ich mir längst aus dem Kopf geschlagen. Und so scheint mein Leben aussichtslos. (Junge, 18 Jahre, Berufskolleg)

Wenn wir uns die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben anschauen, so haben wir das bislang separat getan. Wir haben für einzelne Entwicklungsaufgaben untersucht, bis zu welchem Alter das eine oder das andere erlebt wird. Wenn wir uns aber Jugendliche genauer anschauen, sehen wir, dass sie nicht nur einzelne, sondern sehr viele von diesen Entwicklungsaufgaben während ihrer Jugendphase zu lösen haben. Dass sich ihnen also nicht nur eine spezielle Entwicklungsaufgabe stellt, sondern dass es ganze Bündel an Entwicklungsaufgaben sind, die sich gleichermaßen und gleichzeitig stellen und gleichermaßen und gleichzeitig auch bearbeitet werden wollen. Das heißt, dass wir für die Jugendphase hier nochmals im Besonderen auf den Begriff der Identitätsarbeit zurückkommen müssen.

Nun möchten wir noch etwas zur gestrigen Diskussion sagen; Professor Keupp hat das angesprochen und es erscheint uns wichtig in Bezug auf die Veranstaltung und auch auf die Frage, was hat die Familie mit all dem zu tun. Einerseits ist klar, dass die Familie die zentrale Entwicklungs-Ressource darstellt, auf die sich die Jugendlichen bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben verlassen können. Wir möchten aber betonen, dass Entwicklungsaufgaben, wie sie sich Jugendlichen stellen, gleichzeitig auch Entwicklungsaufgaben sind, die sich der Familie bzw. die sich den Eltern stellen. Jedes Ereignis, das wir als Entwicklungsaufgabe identifizieren konnten, wie beispielsweise der Tod eines Großelternteils, ist eine Entwicklungsaufgabe, die sich nicht nur dem Jugendlichen stellt, sondern zeitgleich auch den Eltern, weil es dabei ja auch um ein eigenes Elternteil geht, das verstorben ist. Oder eine schwere Erkrankung in der Familie, eine Krankheit des Kindes. Dies sind Entwicklungsaufgaben, denen sich auch die Eltern zu stellen haben. Für die zukünftige Forschung und die Familienarbeit insgesamt ist es wichtig, hier nicht nur darauf zu achten, dass Eltern eine Ressource sind, dass sie ein stabiler Anker sind, an dem sich Kinder und Jugendliche orientieren können in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, sondern dass wir immer auch auf die Eltern schauen müssen und darauf, wie die Eltern diese Entwicklungsaufgaben für sich und damit auch im Kontext der Familie bewältigen.

Literatur

Erikson, Erik H. (1989): *Identität und Lebenszyklus*. 11. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp.

Fend, Helmut (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern u. a.: Hans Huber.

Havighurst, Robert J. (1974): *Developmental tasks and education*. New York.

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus,

Florian (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 2. Aufl.,

Reinbek: Rowohlt.

Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2003): *null zoff Et voll busy.*

Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.

Arbeitsgruppe 1

Bernd Brixius

Unterstützung von Eltern und Heranwachsenden

Vorbemerkung

Das Institut für präventive Pädagogik hat in den letzten zehn Jahren zunächst auch in Kooperation mit dem damals noch existierenden Landesinstitut für Qualifizierung in NRW das Programm FuN = Familie und Nachbarschaft entwickelt und verbreitet. Mit den Zielen der Förderung der Elternkompetenzen und der sozialen Einbindung von Familien standen zunächst die Familien mit Kindern im Vor- und Grundschulalter im Blickpunkt. Inzwischen sind Programmvarianten für Familien mit jüngeren Kindern („FuN-Baby“) und mit heranwachsenden Kindern („FuN-Berufs- und Lebensplanung“) entwickelt und mit großem Erfolg umgesetzt worden.

Die Familie als Lernort für Schlüsselqualifikationen

In fast allen vorliegenden Materialien zum Thema ist die Erkenntnis unstrittig, dass die Familie trotz aller Heterogenität und zunehmender Differenzierung immer noch der zentrale Lernort für Schlüsselqualifikationen ist. Technisch-fachliche Qualifikationen sind durch die ständig fortschreitende Entwicklung auf dem aktuellen Arbeitsmarkt und der damit verbundenen häufigen Neuorganisation von Arbeitsabläufen und Prozessen immer schneller veraltet. Damit kommt Schlüsselqualifikationen und lebenslangem Lernen eine zunehmende Bedeutung in allen Arbeitsfeldern zu.

In Familien erwerben Menschen die grundlegenden Qualifikationen und Fähigkeiten, die auch dafür gebraucht werden, sich in das Arbeitsgeschehen zu integrieren, zu kooperieren, motiviert und einsatzbereit zu sein. Der 4. Familienbericht beschreibt als wesentliche Aufgabe der Familie, für die Entstehung von Wertebewusstsein und sozialen Kompetenzen bei der nachwachsenden Generation zu sorgen. Dazu gehört das Vermitteln moralischer und emotionaler Orientierungen, um Beziehungsgestaltung in unterschiedlichsten Kontexten zu ermöglichen, aber auch die Vermittlung von Lern- und Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotivation und Verantwortlichkeit. Auch die Diskussionen über die Ergebnisse der Pisa-Untersuchung zu Lernfähigkeit und Lernmotivation bestätigen, dass „Strukturbildung“ und Schlüsselkompetenzen die wesentlichen Bedingungen für Lernen überhaupt sind. Voraussetzung dafür sind stabile Sozialbeziehungen im privaten Bereich und ein ausgeglichenes Verhältnis von Berufs- und Familienleben.

Gerade diese Bedingungen unterliegen aber den Veränderungen, die sich in der Arbeitswelt einerseits und der Familienwelt andererseits vollziehen. Die Arbeitswelt fordert mit zunehmender Leistungsverdichtung in fast allen Tätigkeitsbereichen immer mehr „den ganzen Menschen“, der neben seiner fachlichen Qualifikation auch sozialkommunikative Fähigkeiten und „emotionale Intelligenz“ mitbringen soll. Auch im Familienleben kann nicht mehr gradlinig auf die althergebrachten Formen der Arbeitsteilung und die Vorgaben zur Gestaltung der Geschlechterrollen zurückgegriffen werden, sondern auch hier brauchen die Familien Kompetenzen zur Entwicklung individueller Lösungen. Familie und Partnerschaft werden

immer mehr zum Spannungsfeld, in dem Interessen und Bedürfnisse ausgehandelt und (Erwerbs-) Biographien koordiniert werden.

Die Bedeutung von Eltern für ihre heranwachsenden Kinder

Eltern spielen erwiesenermaßen eine wesentliche Rolle für die Berufsorientierung und die Ausbildungsreife ihrer heranwachsenden Kinder. Dies macht u. a. eine aktuelle Zusammenstellung der neuesten Forschungsergebnisse und Projektevaluationen zum Übergang Schule-Beruf deutlich. (N. Bley, M. Rullmann, Hrsg.: Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe). Ihre begleitende Unterstützung stellt einen wichtigen Stabilisierungsfaktor für die Jugendlichen in der Übergangsphase dar und bildet eine wesentliche Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung, die Lernmotivation, Leistungsbereitschaft und (selbst)verantwortliche Lebensgestaltung. Daher gehören die Einbeziehung von Eltern in Maßnahmen und Projekte zum Übergangmanagement und die Förderung ihrer Elternkompetenzen zur Unterstützung der Heranwachsenden zu den wichtigsten Erfolgsfaktoren - insbesondere für „leistungsschwache“, schulschwierige Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und/oder mit Migrationshintergrund.

Die Bedeutung der familialen Bedingungen für Schul- und Bildungserfolg ist in den letzten Jahren mehr und mehr in den Blickpunkt geraten. Nach Prof. K. H. Thimm ist der Bildungserfolg eines Kindes in erster Linie auf die Familie zurückzuführen. Die Qualität von Kindergarten und Grundschule sind zusammen nur halb so bedeutend. Dies scheint in gleicher Weise für die vier Bildungsmaße Schulleistung, Sprachentwicklung, soziale Kompetenz und Bewältigung von Alltagssituationen zuzutreffen.

Elterngarbeit – Bedeutung, Erfahrungen, Schwierigkeiten

Angesichts der oben beschriebenen Bedeutung kann es nicht verwundern, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern von Schule über Kita, Jugendamt, Heimerziehung bis hin zur Jugend- und Schulsozialarbeit erwünscht und teilweise auch konzeptionell verankert ist. In der Praxis zeigen sich jedoch schnell die Grenzen und Schwierigkeiten dieser Zusammenarbeit. Die Reflektion über deren Ursachen ist aus vielerlei Gründen noch nicht sehr systematisch:

- Für aufwendige neue Wege der Elternaktivierung werden über alle Arbeitsbereiche hinweg bisher wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt.
- Es gibt keine klaren Zuständigkeiten: Elterngarbeit ist ein Schnittmengenthema, das deshalb leicht auf den „Verschiebebahnhof“ gerät.
- Weil Eltern aber die Bildungs- und Unterstützungsressource Nummer eins sind, ist es das unbestrittene Ziel aller pädagogischen Arbeitsfelder, „Eltern stärker in die Pflicht zu nehmen“. In dieser Formulierung wird schon die Begründung für die auftretenden Schwierigkeiten und möglichen Gründe des Scheiterns der Zusammenarbeit mitgeliefert.
- Die nähere Beschäftigung mit Elternkompetenzen macht schnell deutlich, wie stark sie von dem sozialen und ökonomischen Kontext abhängen: Je mehr Zeit und je mehr Geld Eltern zur Verfügung haben, umso mehr können sie in die Unterstützung ihrer Kinder investieren und umso eher gelingt schulische Bildung. Oder umgekehrt: Hinter der Zurückhaltung von Eltern den pädagogischen Einrichtungen gegenüber stecken oft eigene schlechte Erfahrungen und nicht selten direkte soziale Not.

- Ein weiterer Grund, grundsätzlich vorhandene Kompetenzen nicht optimal einsetzen zu können, liegt in der Überlagerung der Situation durch andere Konfliktlagen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Parallel zur Berufsorientierungsphase junger Menschen von etwa 12 – 18 Jahren vollzieht sich die mit dem Begriff der Pubertät bezeichnete Entwicklungsphase der sexuellen und sozialen Reifung. Auch diese Entwicklung bringt in vielen Familien spezifische Konfliktlagen mit sich, die manchmal die anderen Entwicklungen „überlagern“ und auch ansonsten kompetente Eltern überfordern.
- Bezogen auf Migrantenfamilien können noch andere Gründe für die Zurückhaltung von Eltern dem bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystem gegenüber benannt werden. Hier spielen die eigenen Erfahrungen der Eltern in ihrem Herkunftsland mit der Zusammenarbeit zwischen Institution und Elternhaus eine große Rolle neben den normalen, durch Sprachschwierigkeiten bedingten Kommunikationsproblemen und den häufig damit verbundenen Gefühlen von Überforderung und Demütigung.

Angesichts der Bedeutung des Themas gibt es erstaunlicherweise bisher keine systematischen Studien. Erste Praxisuntersuchungen in Schulen zeigen, dass das Verhältnis zwischen Elternhäusern und Schulen schon dadurch früh eine Schiefelage erhält, dass die Defizite in Erziehung und Lernbegleitung in der Regel durch die Schule formuliert werden und sich die Eltern gleichzeitig nicht als wirksam und kompetent erleben, den Problemlagen zu begegnen. Die Einbindung von Eltern in die Schule erfordert nach Thimm aber Haltungen und Kontaktweisen, die Eltern nicht nur zu Ausführenden ehrenamtlicher Aufgaben sowie von Lehrerratschlägen machen, sie ansonsten aber vom schulischen Alltag isolieren, in den sie durch ihre Kinder und implizite Erwartungen involviert sind (Thimm, S. 64).

Zur Situation von Eltern – „Eltern unter Druck!“

„Eltern werden in der Öffentlichkeit ständig nach zwei diskreditierenden Mustern beschrieben:

- Entweder erscheinen Väter und Mütter als ihre Kinder prügelnde, vergewaltigende, vernachlässigende, tyrannisierende oder sonst wie gewalttätige Unmenschen,
- oder sie sind die infantilen, grenzenlosen, allzu vorsichtigen, antipädagogisch verbildeten ‚Weicheier...‘ (H. Beckmann im TAZ-Artikel vom 25.7.2000 mit dem Titel „Elternmobbing“).

Das Zitat macht deutlich: Eltern haben keine gute Presse! Sie werden dann in den Mittelpunkt gezerrt, wenn Sündenböcke gebraucht werden für Schulversagen, für Kindesvernachlässigung, für Fehlernährung oder die zunehmenden Sprachdefizite bei Kindern und Jugendlichen.

Dabei wissen wir über die Lebenssituation von Eltern gar nicht so viel Systematisches. Da die Kinder-, Jugend- und Familienpolitik stark das Kindeswohl in den Blick nimmt, geraten Eltern an den Rand des Blickfeldes. 2008 hat deshalb die Konrad-Adenauer-Stiftung die Lebenssituation von Eltern in den Mittelpunkt einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung gestellt. Diese Studie fußt auf der Grundlage der Sozialstrukturanalyse des Modells der Sinus-Milieus, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung der letzten drei Jahrzehnte das traditionelle Modell – Unterschicht – Mittelschicht – Oberschicht – durch die Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft weiter differenziert. Ihr Titel nimmt schon ein wichtiges Ergebnis vorweg: „Eltern unter Druck“.

Ausgehend von den in relativ kurzer Zeit (30 bis 40 Jahre) grundsätzlich veränderten Lebensbedingungen von Eltern und Kindern (veränderte Kindheit, Bedeutung des Kindeswohls und Auswirkungen auf die Rollen von Vätern und Müttern) untersuchen die Autoren/Autorinnen unterschiedliche „Druckfaktoren“:

- *den Bildungsdruck*: „Der Druck, nur keine Chance auszulassen, da sie sonst ihrer heutigen Elternpflicht, das Kind optimal zu fördern, nicht gerecht werden, scheint allgegenwärtig:“ (S. 12) Dieser Druck bringt Eltern gehobener Milieus bis in die bürgerliche Mitte hinein dazu, sich von der Frühförderung über die beste Schulauswahl bis hin zur Übernahme der Hausaufgaben-Delegation durch die Schule voll für ihre Kinder einzusetzen.
- *den Erziehungsdruck*: Die Erziehungssituation in vielen Familien ist von Unsicherheiten und Selbstzweifeln der Eltern gekennzeichnet. Ein Drittel der Eltern fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich – so ein Ergebnis der Sinus-Studie (S. 14). Die Flut von Erziehungsratgebern verfestigt diese Verunsicherung durch oft gegensätzliche Konzepte, Philosophien und Handlungsrezepten (siehe auch H. Beckmann, Die Elternfalle, Kreuz-Verlag, Zürich, 1999).
- *den Finanzdruck*: Nach der Sinus-Studie gehören ca. ein Fünftel der Eltern und Kinder zu den bildungsfernen und materiell ungesicherten Familien. Der finanzielle Druck wird hier erhöht durch Konsumdruck, Medienkonsum und zunehmende Kommerzialisierung. Aber auch in der Mittelschicht ist der drohende soziale Abstieg – z. B. durch Arbeitslosigkeit – als Druck spürbar. Kinder und ihre Förderung sind Kostenfaktoren, die z. B. mit nur einem Einkommen oft nicht finanzierbar sind. Die wirtschaftlichen Voraussetzungen für Elternschaft werden von einem großen Teil der Eltern als zunehmend schwieriger empfunden (S. 19).
- Dazu kommen noch der *Zeit-, Organisations-, Leistungs- und Erfolgsdruck*, die aber hier nicht näher beschrieben werden sollen.

Eltern brauchen Entlastung und Verständnis

Christine Henry-Huthmacher – eine der Herausgeber/innen der obigen Studie – beschreibt in ihrer Einleitung zu den Studienergebnissen die Reaktionen der interviewten Familien. Sie spricht davon, dass die befragten Eltern „eine große Dankbarkeit zum Ausdruck (gebracht haben), dass sich jemand tatsächlich für sie in ihrer Rolle als Eltern in ihrem alltäglichen Leben interessierte und sich mit ihnen auseinandersetzte“ (S. 6). Sie beschreibt weiter, wie die Eltern ihre eigene Erziehungsqualität voller Selbstzweifel, massiver Verunsicherung und mit großen Defiziten behaftet schilderten. Die Eltern äußerten die Hoffnung, dass mit einer solchen Studie nicht neue Anforderungen an Elternschaft verbunden würden, sondern Wertschätzung und Entlastung, um die eigenen Vorstellungen von guter Elternschaft überhaupt umsetzen zu können.

Es wird deutlich:

- Eltern wünschen sich nicht neuen Erwartungsdruck durch neue Programme, sondern Akzeptanz und Wertschätzung. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Herbert Beckmann: „Ein Klima müsste geschaffen werden, in dem Eltern sich auch mit ihren real existierenden Fehlern outen können, ohne von vornherein als alleinige Sündenböcke für alles und jedes, was das Kind betrifft, festzustehen und an den Pranger gestellt zu werden“ (TAZ-Artikel 25.7.2000). Eltern fühlen sich hohen Erwartungen ausgesetzt und damit gleichzeitig allein gelassen!
- Eltern wünschen sich mehr Angebote und Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

- Eltern wünschen sich mehr und bessere Betreuungsmöglichkeiten für Kleinkinder.
- Eltern wünschen sich ein besseres und verlässliches Bildungssystem: Viele versprechen sich von einem Ganztagschulsystem eine große, auch zeitliche Entlastung.
- Eltern wünschen sich stärkere finanzielle Wertschätzung hinsichtlich Kindergeld, Steuervergünstigungen und Rentenanwartschaften: Elternschaft darf nicht zum Armutsrisiko werden!

Fazit: „Wer das Kindeswohl fördern will, kann dies nur tun, wenn er die Situation der Eltern verbessert. Eine gesellschaftliche Debatte über die Leistungsträger der Gesellschaft, über Mütter und Väter, ist längst überfällig“ (S. 24).

Voraussetzungen einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen (nach K. H. Thimm):

- Die settings müssen so übersichtlich sein, dass sie nicht durch ihre Größe ein „Verschwinden“ oder „Übersehen“ einzelner Mütter und Väter strukturell begünstigen.
- Sie dürfen keinen „Belehrungsound“ haben: Eltern und professionelle Pädagogen/Pädagoginnen sind gegenseitig hochsensibel für das Thema Konkurrenz und empfinden schnell gegenseitige Ratschläge als Entwertung.
- Sie müssen Kontakte unabhängig von Problemsituationen ermöglichen.
- Die professionellen Pädagogen sollten mehr an der „eigenen Haltung“ arbeiten. Statt die richtige Lösung zu suchen, könnten mögliche Lösungen erprobt werden, um den für die Familie bestmöglichen und machbaren Weg zu finden. Dies setzt eine „Kommunikation auf Augenhöhe“ voraus.
- Die Eintrittserwartungen sollten gesenkt werden: Hauptbotschaft über der Tür zu pädagogischen Einrichtungen müsste sein: „Treten Sie ein!“ Eltern brauchen die Sicherheit, dass sie mit ihren Fragen, Problemen, Vorstellungen und Unsicherheiten als Kommunikations- und Kooperationspartner willkommen sind (Thimm S. 74).
- Das Prinzip der Ressourcenorientierung sollte im Vordergrund stehen: Eltern werden in ihrem Können angesprochen!
- Das Ziel einer Normalisierung auf der Haltungs- und Angebotsebene sollte angestrebt werden: Eltern werden als normale Menschen und nicht als Problemverursacher oder Problemträger gesehen.
- Die Angebote für Eltern sollten ihnen Freude machen, ihnen soziale Kontakte verschaffen, das Zeigen ihrer Kompetenzen ermöglichen, die Chancen bieten, von anderen (Eltern) etwas zu lernen und ihnen Mitwirkung und Mitgestaltung ermöglichen.

Zusammenfassung

Die Anwendung der oben beschriebenen Kriterien an die verschiedenen settings von Elternarbeit ermöglichen eine pädagogische Einschätzung der entstehenden und auch der möglicherweise ausbleibenden Wirkungen. Angebote zur Elternarbeit und Mitwirkung in pädagogischen Einrichtungen werden nie alle Eltern erreichen. Wir müssen deshalb unsere Ergebniserwartung möglicherweise reduzieren und realistisch anpassen, um nicht gleich frustriert wieder aufzugeben, wenn nicht alles auf Anhieb klappt und alle daran teilnehmen. Es ist dabei auch wichtig, eine differenzierte Angebotspalette für die oft sehr unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern zu entwickeln. Auch sind aufgrund der individuellen Kultur- und Bildungsgeschichten der Eltern sehr sprachlastige Zugänge oft nicht zielführend!

Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Eltern

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich:

- Eltern brauchen keine pädagogischen Programme, die ihnen Handlungsanweisungen und Ratschläge für das Verhalten in konkreten Situationen geben. Diese Programme erhöhen das oben beschriebene Dilemma, in dem Eltern sich befinden und tragen damit zur erhöhten Verunsicherung von Eltern bei.
- Eltern brauchen keine pädagogischen Programme, die ihnen das Gefühl geben, eine neue Leistung vollbringen oder eine neue Aufgabe lösen zu müssen.
- Eltern brauchen Entlastung von Erwartungsdruck, um in Ruhe herauszufinden, was sie selber wollen.
- Eltern wünschen sich Austausch und Gespräche ohne schnelle moralische Bewertungen, um offen auch über „Fehler“ reden zu können.
- Eltern brauchen den „Dialog auf Augenhöhe“, in dem sie von den Experten in den Einrichtungen als „Experten für ihre Kinder“ angesehen werden.

Zugangswege – die Akquisition von Eltern für Elternarbeit

Das Programm „FuN-Berufs- und Lebensplanung“ wurde auf den bisher entwickelten Ansprüchen und Prinzipien entwickelt und mit viel Erfolg erprobt. Deshalb sollen am Beispiel der Erfahrungen mit unserem Programm die Zugangswege und die zu vermittelnden wichtigen Botschaften verdeutlicht werden, mit denen Eltern für Elternarbeit motiviert und gewonnen werden können.

Um bildungsungeübte und problembelastete Familien zu erreichen, lädt das FuN-Team durch direkten Kontakt und das persönliche Gespräch die Eltern zur Teilnahme am Programm ein. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Einrichtungen (Jugendberufshilfe, Schule etc.) sprechen gezielt die Familien an, bei denen Unterstützungsbedarf deutlich oder absehbar ist und vereinbaren mit ihnen ein Informationsgespräch zu FuN. Möglichst soll dabei auch schon der/die Teamer/Teamerin aus der Familienbildung/Familienberatung anwesend sein, um Schwellenängste zu vermeiden. In den Gesprächen werden den Eltern die Programmelemente anschaulich beschrieben und die positive Wirkung des Programms verdeutlicht, ohne auf Erziehungsdefizite oder andere Probleme zu verweisen. FuN wird als Programm zur Unterstützung für alle Familien vorgestellt, das im Wesentlichen auf den Erfahrungsaustausch der Familien untereinander zurückgreift. Diese positive Darstellung des Programms erleichtert es den Familien, sich dafür zu entscheiden und daran teilzunehmen. So gelingt es in den meisten Fällen (80 %), die angesprochenen bildungsungeübten und/oder Eltern mit Migrationshintergrund zu gewinnen.

Die erste Information über das Programmangebot erhalten die Jugendlichen und ihre Eltern auf schriftlichem Wege. Die Gespräche mit den Jugendlichen und mit den Eltern können auf Einladung in der Schule stattfinden; auf Wunsch kommen die Teamer auch zu einem Hausbesuch zu den Familien.

Die zweite wichtige Botschaft in diesen Elterngesprächen lautet: „Wir brauchen Sie als Eltern für die Zusammenarbeit in der pädagogischen Arbeit mit ihrem Kind!“ Wir sind der festen Überzeugung, dass die konstruktive Kooperation zwischen Elternhaus und pädagogischer Einrichtung einer der wesentlichen Faktoren für den nachhaltigen Erfolg pädagogischer Bemühungen ist. Mit dieser Überzeugung ist es leicht, diese Botschaft wirksam und effektiv zu übermitteln.

Die bisherigen Erfahrungen mit dieser Werbeform haben uns deutlich gemacht, dass Familien durchaus ein großes Interesse an Kontakt und Beziehungen zu anderen Familien haben und den Erfahrungsaustausch untereinander für sehr bedeutsam halten. Bevor sie aber beginnen, über ihre Fragen und Schwierigkeiten zu sprechen, muss Vertrauen untereinander aufgebaut werden. Dies geschieht durch das unterstützende Coaching durch das Team und eine Moderation, die immer wieder lösungsorientiert auf die Ressourcen der Familien verweist.

Das Programm FuN – Berufs- und Lebensplanung

Das Programm FuN-Berufs- und Lebensplanung ist seit 2004 im Landesinstitut für Qualifizierung in NRW im Rahmen von Projekten des Europäischen Sozialfonds (ESF) zum Übergangmanagement und zur Ausbildungsplatzakquise entwickelt worden. Das Programm berücksichtigt in seinen Strukturen, Lernformen und Zugangswegen die in diesem Aufsatz entwickelten Zielvorstellungen und Ansprüche.

Das Fortbildungsinstitut im Verein für präventive Pädagogik ist mit der Umsetzung und Weiterentwicklung des Programms betraut.

Interessierte Leser/Leserinnen können unter www.praepaed.de weitere Informationen finden oder unter info@praepaed.de Kontakt mit uns aufnehmen.

Literatur

Merkle, T. u. Wippermann, C.: *Eltern unter Druck – eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung. Lucius & Lucius, Stuttgart 2008*

Thimm, K. H.: *Diesseits und jenseits der Regelschule, unveröffentl. Vortrag auf der EQUAL-Fachtagung Netzwerk statt Konkurrenz am 29.8.2006 in Hamm*

Thimm, K. H.: *Von der schulbezogenen Jugendhilfe zu abgestimmten Konzepten der Bildungsteilhabe und Integration von Benachteiligten, unveröffentl. Fachimpulse und Empfehlungen für vernetzte Ansätze in Berlin-Tiergarten-Süd, Januar 2008*

Beckmann, H.: *Die Elternfalle, Kreuz-Verlag Zürich 1999*

Beckmann, H.: *Elternmobbing, Aufsatz in der TAZ vom 25.7.2000*

Tschöpe-Scheffler, S.: *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2005*

Arbeitsgruppe 2

Marcel Eulenbach

Freizeit, Medien und Kultur in jungen Lebenswelten

Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, in thematischer Dichte jugendliche Lebenswelten in ihren aktuellen Entwicklungen zu erfassen und dabei solche Bereiche des Jugendalltags theoretisch zu bestimmen, in denen Freiräume erschlossen und ein Stück eigenes Leben in einer gewissen Distanz zum Elternhaus gelebt werden kann. Sowohl Jugendkulturen in all ihren Erscheinungsformen als auch Medienwelten bilden mittlerweile einen eigenständigen Sozialisationsraum, sind aber ohne Kenntnis des Gestaltwandels der Jugendphase kaum näher zu bestimmen. Sie werfen somit die Frage auf, wie die Jugend heute eigentlich „tickt“ und inwiefern dieses „Ticken“ die veränderten Lebensrhythmen und Lebensweisen widerspiegelt. Jugendkulturen stellen gerade deshalb für Jugendliche attraktive Freizeitangebote dar, weil sie mit der gegenwärtigen Jugendphase hochgradig kompatibel sind. Der Begriff „Szene“ soll dies zum Ausdruck bringen und ist mittlerweile anstelle von „Jugendkultur“ gebräuchlich geworden. Diesen hier zunächst knapp skizzierten Zusammenhang möchte ich in einem ersten Schritt eingehend betrachtet und in einem zweiten Schritt auf die Gestaltungsspielräume des Medienbereichs ausweiten.

Es ist mittlerweile Konsens der Jugendforschung, die Jugendphase als eigenständige Existenzform zu betrachten und nicht mehr von einer bloßen Übergangs- oder Vorbereitungsphase für das Erwachsenenalter auszugehen. Die Jugendphase wurde im historischen Verlauf immer länger und der Erwerb der Erwachsenenrolle ist seit geraumer Zeit nicht mehr an eine klare Abfolge von Lebensereignissen und Statusübergängen gebunden. Heute vollzieht sich Jugend üblicherweise als gestaffelter Übergang ins Erwachsenenalter, wobei die einzelnen Teilübergänge zeitlich breit streuen können (vgl. Hurrelmann 2004, S. 36 ff.). Beispielsweise werden Jugendliche frühzeitig an wichtigen Entscheidungen beteiligt, durch finanzielle Unterstützung können sie früh an Freizeit- und Konsummärkten teilhaben, aber in anderen Lebensbereichen werden sie eben erst sehr viel später autonom, wie etwa in Fragen der Familiengründung oder der beruflichen Integration. Die Jugendsoziologie sprach schon in den 1970er Jahren von „Statusinkonsistenz“.

Die Frage „Noch Jugendlicher oder schon Erwachsener?“ lässt sich seitdem kaum noch eindeutig beantworten. Hinzu kommt, dass sich Jugendbiografien immer mehr individualisieren und typische Verlaufsmuster verblassen. Jugendliche können je eigene Wege durch die verhältnismäßig lange Jugendphase einschlagen. In der Forschung kursiert die Formel „sozio-kulturelle Eigenständigkeit plus ökonomische Abhängigkeit“, die den Kern der gegenwärtigen Jugend gut zum Ausdruck bringt. Der Soziologe Heinz Abels spricht von einem „komfortablen Quasi-Erwachsenenstatus“, der immer früher erreicht wird (Abels 2008, S. 132). In dieser Hinsicht machen sich auch die liberalisierten Erziehungsverhältnisse bemerkbar. Die Forschung spricht von einem Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt und die Rede von Generationskonflikten gehört der Vergangenheit an.

Warum hat sich die individualisierte Jugendphase aber als höchst ambivalente Entwicklung entpuppt? Gemeinhin versteht man unter Individualisierung die Freisetzung von Individuen aus traditionellen Lebensformen und die Vermehrung von Wahloptionen für Biografie und Identität (vgl. Beck 1986, S. 121 ff.).

Alle möglichen Institutionen und gesellschaftlichen Bereiche pluralisieren sich, Gewissheiten und Glaubensüberzeugungen inbegriffen, wie ein Blick in die Esoterik-Abteilung einer beliebigen Buchhandlung zeigen kann. Die Ambivalenz der individualisierten Lebensweise besteht nun darin, dass dadurch Handlungsautonomie erweitert und zugleich begrenzt wird. Begrenzt deshalb, weil die Konsequenzen von Wahlentscheidungen häufig nicht mehr absehbar sind. Die Entscheidungsfreiheit geht dann zwangsläufig in Verunsicherung über, denn mit einer bestimmten Entscheidung schließt man zugleich andere, prinzipiell ebenfalls mögliche und vielleicht bessere Entscheidungen aus. Individualisierung wird so zu einem Zurechnungsmodus, der den Einzelnen auf Handlungsautonomie und Selbstverantwortung verpflichtet und zugleich die gesellschaftlichen Grenzen dieser Selbstverantwortung ausblendet. Nicht nur Erfolge, sondern auch Misserfolge werden den voll verantwortlichen Individuen zugerechnet (vgl. Abels 2008, S. 140 ff.). Kurz: Individualisierung bedeutet Chancen und Risiken zugleich.

Viele dieser Befunde lassen sich nun auch auf die Jugendphase übertragen. Die Jugendphase ist Teil der Entstandardisierung von Lebensläufen und zerfällt in heterogene Verlaufsmuster. Jugendliche werden mit der Ambivalenz von Wahlentscheidungen konfrontiert, vor allem im Hinblick auf Fragen der schulischen und beruflichen Qualifikation. Durch den Strukturwandel der Arbeit ist der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert. Von der Jugend wird verlangt, mit Widersprüchen und Unkalkulierbarkeiten ihrer beruflichen Zukunftsplanung leben zu können, vor allem, wenn Leistungsbereitschaft und Bildungstitel den Zugang zur angestrebten Berufslaufbahn nicht mehr garantieren können. Der Pädagoge Lothar Böhnisch spricht gar von „Integrationsfalle“ und meint damit Folgendes:

Während es über lange Zeit hinweg unstrittig war, dass die Jugend vom Arbeitsprozess suspendiert wird, um sie nach gelungener Qualifikationsphase ins Erwerbssystem zu integrieren, so ist dieser Zusammenhang heute brüchig geworden (vgl. Böhnisch 2001, S. 143 f.). Neben Bildung und Beruf ist diese „Ambivalenz“ und entsprechend auch die den Jugendlichen abverlangte Selbststeuerung und Mündigkeit aber auf die gesamte Jugendphase zu beziehen. Jugendliche müssen eine Balance zwischen den verschiedenen Lebensbereichen finden, in denen Integrationsanforderungen, Fremdbestimmung, Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme mitunter dicht beisammen liegen. Solche Lebensbereiche können etwa Übergänge zwischen Schule und Beruf sein, Freundschaften, sexuelle Beziehungen, die Hinwendung zu Lebensstilen und die familiären Beziehungen (vgl. Stauber 2004, S. 14 ff.). Aber weder für einzelne Lebensbereiche noch für deren Vereinbarkeit liegen eindeutige gesellschaftliche Vorbilder bereit.

Welche Bedeutung kommt nun den Jugendkulturen in dieser Ausgangslage zu? Zunächst verwundert es kaum, dass Jugendliche in den klassischen Sozialisationsinstanzen immer weniger Antworten auf ihre Fragen finden können, weil man dort auf den vorliegenden Orientierungsbedarf kaum eingestellt ist. Zugleich erhöht sich das Bedürfnis des Einzelnen nach haltgebenden Strukturen und nach Wieder-Vergemeinschaftung. Die formellen Jugendgruppen wie Vereine, kirchliche, gewerkschaftliche und politische Jugendgruppen und die kommunale Jugendarbeit scheinen aufgrund ihrer Verbindlichkeitsansprüche für diese Wieder-Vergemeinschaftung wenig attraktiv zu sein. Stattdessen werden informelle Netzwerke zunehmend wichtiger – und hier kommen die Szenen ins Spiel.

Ich gehe nun auf einige Merkmale von Szenen ein, um darüber zu verdeutlichen, dass Szenen mit der gegenwärtigen Jugendphase kompatibel sind. Für den Dortmunder Soziologen Ronald Hitzler sind Szenen „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke“ (Hitzler u. a. 2005, S. 20). Sie befassen sich meist mit einem eingeschränkten Ausschnitt der populären Kultur, der gemeinschaftlich angeeignet wird. Diese Themen

bestehen meist aus bestimmten musikalischen Präferenzen, können sich aber auch auf anderes beziehen, wie etwa Computerspiele, Sportarten, Fernsehsendungen usw.

Szenen machen dabei eher Sinnangebote, als dass sie einen verbindlichen Sinn vorschreiben. Überhaupt ist mit „Sinn“ in der Regel nicht gemeint, dass umfassende Vorgaben für die Lebensführung gemacht werden. Gerade durch die begrenzte normative Reichweite ihrer Themen unterscheiden sich Szenen etwa von religiösen oder weltanschaulichen Gruppierungen. Szenen sind aber nicht nur thematisch, sondern auch temporär begrenzt, d. h. sie beanspruchen den Einzelnen nur zu bestimmten Zeiten. Szeneleben findet vorrangig in der Freizeit statt.

Wie kann es den Szenen dann aber gelingen, auf dieser relativ schmalen Basis ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen? Vorrangig dadurch, dass sie eigene Stile entwickeln, die in sinnlich wahrnehmbarer Weise die Zugehörigkeit des Einzelnen bezeugen können. Mit den jeweils angesagten Stilen, die auf Kleidung und Körpergebrauch verweisen, lässt sich ohne allzu großen Aufwand, sozusagen ad hoc, Gemeinschaft herstellen. Durch die gemeinsame Stilpraxis werden Jugendliche locker eingebunden, es herrscht ein Kommen und Gehen. Klaus Farin vom Berliner Archiv der Jugendkulturen beschreibt das so: „Durch den Anschluss an ein Zeichenensemble, eine Veränderung ihrer Haare, eine unter dem Gesäß hängende Hose [können Menschen] eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe erreichen. Das geschieht wortlos, bedarf keiner Zustimmung, findet täglich tausendfach statt und funktioniert“ (Farin 2006, S. 91). Szenen sind aber auch dezentrale, überlokale Netzwerke. Auch hier „hilft“ ein gemeinsamer Stil, da sich darüber eine Vergleichsgrundlage entfaltet und man Kontakte auch jenseits der eigenen Peer-Group aufbauen kann. Gerade durch das Gefühl, sich allen gegenüber öffnen zu können, entwickelt sich ein familienähnliches Gemeinschaftsgefühl. Szenen sind so etwas wie die Quadratur des Kreises, sie bieten kollektive Orientierungen und gemeinschaftlichen Rückhalt, ziehen aber keine Verbindlichkeiten nach sich und basieren einzig auf der freiwilligen Selbstbindung des Einzelnen. Damit spiegeln sie die sozio-kulturelle Maxime wider, dauerhafte Festlegungen zu vermeiden, um stattdessen wandlungsfähig zu bleiben. Vielfach tritt diese Haltung als unbeschwerte Attitüde auf, die von vielen Menschen gut geheißen wird. Man könnte Szenen pointiert als „Gemeinschaften light“ bezeichnen.

Folgend drei Sozialisationsfunktionen von Szenen:

- 1) Mit einer Szene entscheidet man sich immer auch für eine biografische Lebensform. Szenezugehörigkeit ist Bestandteil der produktiven Lebensbewältigung, denn sie bedarf der Koordination mit anderen Lebensbereichen, die in eine übergreifende Lebensperspektive eingebunden werden müssen. So sind bspw. Kompromisse zwischen szenetypischen Aktivitäten und dem Alltagsleben notwendig.
- 2) Jugendszenen dienen der Identitätsbildung, weil man anderen durch solche Zugehörigkeitsbekenntnisse mitteilen kann, wer man ist oder wer man in den Augen anderer sein möchte. Da Lebenslagen sich nicht mehr eindeutig in äußeren Erkennungsmerkmalen zeigen, müssen Menschen sich anderen gegenüber verstärkt „situationsbezogen“ mitteilen und durch ihre symbolischen und lebensstilistischen Botschaften für andere einschätzbar sein. Identität meint dabei aber keine äußerliche Anpassung an herrschende Konventionen, denn sie ist trotz der teilweise „uniformiert“ wirkenden Stile stets an ein subjektiv als „authentisch“ empfundenes Selbstbild gebunden.
- 3) „Nach innen“ ermöglichen Szenen Gemeinschaftserfahrungen und bilden einen Gegenpol zur Fragmentierung sozialer Beziehungen. Junge Menschen erleben die heutige Gesellschaft häufig als „kalt“ und zweckrational. Die Szenen ermöglichen eine familienähnliche Einbettung nach dem Motto „meine Szene ist wie eine Familie für mich“.

Bei Fragen der Mediennutzung kann man feststellen, dass Erwachsene Heranwachsenden häufig eine hohe Medienkompetenz zuschreiben. Dies ist leicht erklärlich, erleben junge Menschen den technischen Entwicklungsstand der Medien doch als etwas, was für sie „schon immer“ da war. Entsprechend leicht fällt es ihnen, sich gegenüber unterschiedlichen Medien und ihren Nutzungsweisen zu öffnen. Der Medienwandel hat dazu geführt, dass Medien unseren Alltag mittlerweile komplex durchdringen. Die empirischen Daten belegen die flächendeckende Ausbreitung von Fernsehen, Computer, Internet und Handy, nur etwas exklusivere Geräte wie Smartphones haben noch nicht den Sprung in die Grundausstattung der Haushalte geschafft. Entsprechend hoch liegt der Gerätebesitz bzw. der Zugang zu Medien in der Jugendpopulation. Im Hinblick auf die Nutzungshäufigkeit haben Handy und Internet das Fernsehen leicht überholt, diese drei Medien werden von ca. 90 % der Jugendlichen mehrmals pro Woche genutzt (vgl. mpfs 2011).

Mittlerweile liegen für bestimmte Medienangebote und ihre Bedeutung für Jugendliche differenzierte Befunde aus Medienwissenschaft und Medienpädagogik vor. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die Abkehr von monokausalen Erklärungsmodellen, die noch davon ausgingen, dass bestimmte Medienwirkungen von vornherein feststehen und dass man von einem Ursache-Wirkung-Schema ausgehen kann. Schon simple Alltagsbeobachtungen widersprechen dieser Erklärung. Wirkungen gehen nicht einseitig vom Medium aus, sondern sind nur im Wechselspiel zwischen Medium und Mensch zu erklären. Im Kino nehmen wir denselben Film eben nicht genauso wahr wie unser Sitznachbar, ein bestimmter Musikstil löst bei dem einen Begeisterung, bei dem anderen Abneigung aus usw. Die Medieninhalte sind also nicht mit festen Bedeutungen verknüpft, sondern in gewissen Grenzen interpretationsoffen. Jugendliche nehmen Medien somit vor dem Hintergrund ihrer besonderen Bedürfnisse wahr und geben ihnen eigene Bedeutungen, die für einen außenstehenden Beobachter – für Eltern, Lehrer und Erzieher – häufig nicht unmittelbar zugänglich sind.

Diese offenen Sinnstrukturen lassen Jugendliche produktiv werden, wenn das Wahrgenommene zur Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und Träumen dient, wenn in Mediengeschichten Handlungsvarianten symbolisch durchgespielt werden, die den Handlungsspielraum des Betrachters potenziell erweitern können oder wenn man eigene Einstellungen im Umgang mit Medieninhalten ausbildet. Es geht also darum, sich selbst in den Mediengeschichten und -figuren wiederzuerkennen.

Damit spiegeln Medien die gegenwärtigen Lebensbedingungen wider, in denen Orientierung und Selbstpositionierung gefordert ist im Rahmen offener und teils widersprüchlicher Vorgaben und Entfaltungsspielräume. Gerade im Jugendalter bedienen Medien den besonderen Identitätsmodus, den Heiner Keupp „Patchwork-Identität“ genannt hat (vgl. Keupp 2009). Freilich schließen diese Überlegungen keineswegs aus, dass Medienhandeln im Jugendalter auch vielfältige Gefahren birgt, v. a. wenn Jugendliche über das Eintauchen in Medienwelten ihre Aufgaben im Hier und Jetzt vernachlässigen, wie es derzeit im Zusammenhang mit Computerspielsucht diskutiert wird.

Grundsätzlich wird die Interaktion zwischen einem Heranwachsenden und einem Medium durch die existierenden Beziehungen in der sozialen Umwelt ergänzt, es ergibt sich also ein Dreieck aus Medieninhalt, Rezipient und sozialer Umwelt. Man sollte also nicht pauschal von sozial atomisierten jugendlichen Vielsehern, Vielspielern usw. auszugehen. Prozesse der Identitätsfindung mit Medien sind in außermediale Beziehungen mit wichtigen Bezugsgruppen und Einzelpersonen eingebunden. Im Gegensatz zu Kindern in ihrem familiären Rahmen bildet bei Jugendlichen die Peer-Group die wichtigste soziale Bezugsgruppe für das Medienhandeln. Medienerfahrungen sind in die Dynamik der Peer-Group eingebunden, in der Jugendliche vergleichsweise unabhängig von elterlicher Kontrolle mit neuen Verhaltensweisen und

Selbstbildern experimentieren. Medien wie Filme, Musik und Computerspiele werden gemeinsam mit Gleichaltrigen konsumiert, oder aber es entwickeln sich Anschlusskommunikationen nach der konkreten Nutzungssituation. Keineswegs werden Medien für Heranwachsende subjektiv wichtiger als die Peer-Beziehungen. Die Untersuchung von Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander bringt dies bereits im Titel zum Ausdruck: „Erst die Freunde, dann die Medien“ (Barthelmes/Sander 2001).

Was die Heranwachsenden konkret an einem Medium interessiert, ergibt sich aus den so genannten „handlungsleitenden Themen“. Die Medienerfahrungen sind nicht von der Lebensrealität abgehoben, sondern in den Entwicklungsthemen und Identitätsfacetten verwurzelt. Die Studie „Filmrezeption und Mädchencliquen“ von Matthias Wierth-Heining (2004) hat etwa gezeigt, dass die untersuchten Mädchen gerade die Beziehungsthematik in Filmen häufig zum Anlass nehmen, das Gesehene in den eigenen Erfahrungsraum zurück zu binden und so – gleichsam im Umweg über die Mediengeschichte – über sich selbst zu sprechen. Wie der Autor dieser Studie gezeigt hat, liegt der Akzent einerseits auf der individuellen Identitätsarbeit, die sich in Abstimmung mit den Gleichaltrigen vollzieht. Andererseits dient die Medienpraxis aber auch der Gruppenkonstitution, ist also Erfahrungselement in der Realität der Gruppe. Im zweiten Fall ist das Medienhandeln kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck der Gruppenbildung. Damit ist eine eigene Blickrichtung verbunden, man nimmt dann kulturelle Praktiken in den Blick und fragt nach der Funktion von Medienhandeln für diese. Etwa wäre es denkbar, dass ein Heranwachsender eine bestimmte Sendung, vielleicht eine Serie, nur deshalb schaut, um Zugang zu einer attraktiven Peer-Group zu erlangen, die sich stark über medienbezogenes Wissen definiert.

In der letzten Zeit werden besonders die digitalen Medien beachtet, die als Multifunktionsgeräte grundsätzlich unterschiedliche Nutzungsweisen zulassen. Der Computer ist vor allem in Verbindung mit dem Internet attraktiv, wenn es um Internetplattformen wie Facebook, SchülerVZ, StudiVZ und so weiter geht (vgl. Hipeli/Süss 2010). Hier werden Identitäten weniger ausgehandelt, sondern vor allem präsentiert. Jugendliche stellen ihre Identität dar, sie können mit ihrer Außenwirkung experimentieren und häufig findet ein bewusstes Spiel mit vorgetäuschten Identitäten statt. Die sozialen Netzwerke stehen außerdem dafür, dass die Peer-Kontakte heute kaum noch ohne ihre Erweiterung im virtuellen Raum denkbar sind. Neben die realen treten die medienvermittelten Beziehungen. Schließlich fungieren die Foren als Kommunikationskanäle, über die man chattet oder sich verabredet.

Gefährdungen, die von Computer und Internet ausgehen, lassen sich nicht unmittelbar aus diesen Medien selbst ableiten, sondern verweisen zunächst auf die je individuellen biographischen Konstellationen bei den Mediennutzern. Gefährdungsszenarien wie Computerspielsucht oder die Brutalisierung durch Computerspiele (ebenso wie durch Spielfilme) stellen sicherlich eine realistische Gefährdung für einige Nutzer dar, werden aber im Rahmen der Berichterstattung über Jugendliche meist skandalisiert. Wo solche Gefährdungen vorliegen, gilt es nach individuellen Anfälligkeitskonstellationen zu fragen, um so gefährdete Zielgruppen identifizieren zu können. In jüngster Zeit wird über das Phänomen des so genannten Cybermobbing diskutiert, eine Form der gezielten Demütigung und psychischen Schädigung von Personen im Austragungsort Internet (vgl. Ecarius u. a. 2011, S. 192). Auch sind jugendgefährdende Homepages genauer in den Blick zu nehmen, die pornografisches Material, extremistische oder fundamentalistische Inhalte offerieren. Meines Erachtens ist es aber wichtig, aus den geschilderten Gefährdungen keine pessimistische Sichtweise auf jugendliches Medienhandeln abzuleiten. Denn dann werden solche Prozesse ausgeklammert, die mit der produktiven Auseinandersetzung und den besonderen Entwicklungsbedürfnissen im Jugendalter in Verbindung stehen.

Literatur

- Abels, Heinz (2008):** *Lebensphase Jugend*. In: Abels, Heinz; Honig, Michael-Sebastian; Saake, Irmhild; Weymann, Ansgar: *Lebensphasen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77 - 157
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001):** *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich
- Beck, Ulrich (1986):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag
- Böhnisch, Lothar (2001):** *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011):** *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Farin, Klaus (2006):** *Jugendkulturen in Deutschland 1990 – 2005*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Hitzler, Ronald; Bucher, Thomas; Niederbacher, Arne (2005):** *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, Klaus (2004):** *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Keupp, Heiner (2009):** *Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien*. München: kopaed, S. 53 - 77
- Stauber, Barbara (2004):** *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen: Leske + Budrich Verlag
- Süß, Daniel; Hipeli, Eveline (2010):** *Medien im Jugendalter*. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 142 - 150
- Wierth-Heining, Mathias (2004):** *Filmrezeption und Mädchencliquen. Medienhandeln als sinnstiftender Prozess*. München: kopaed
- www.mpfs.de (Internetquelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, abgerufen am 4.10.2011)

Arbeitsgruppe 3

Michael Tunç

Geschlechterspezifische Muster bei Heranwachsenden

Heranwachsen, Jugend, Gender und Intersektionalität. Geschlechtergerechtigkeit in Familien

Einleitung

In der Geschlechterperspektive auf Jugendliche und junge Erwachsene in Gesellschaft und Familie soll in diesem Beitrag insbesondere auf Fragen von Geschlechtergerechtigkeit und Diversität fokussiert werden. Aktuelle Debatten über Alltagswelten, Lebenslagen sowie Bildungssituationen von Mädchen und Jungen sind in letzter Zeit unübersichtlicher geworden und lassen sich anhand einiger Schieflagen beschreiben und kritisieren:

Nicht erst seit Frank Beuster (2007) die „Jungenkatastrophe“ ausgerufen hat, diskutiert der Mainstream medialer und öffentlicher Diskursen Jungen als Bildungsverlierer und behauptet oft deren allgemeine gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Krise der Männlichkeit wird auch geschlechtertheoretisch breit diskutiert (Bereswill/Neuber 2011). Aber auch wenn u. a. Bildungsstudien eine differenzierte Reflexion der Situation von Jungen ermöglichen, so sind die v. a. in den Medien noch immer weit verbreiteten recht platten Benachteiligungs-Argumentationen empirisch nicht stichhaltig. Daher werden sie aus Sicht kritischer Männlichkeitsforschung als problematisch abgelehnt; in der Jungenarbeit haben sich heute Ressourcenorientierung und differenzierte Sichtweisen auf Jungen durchgesetzt.

Auf der anderen Seite werden Mädchen in öffentlichen Diskursen zunehmend zu Gewinnerinnen gesellschaftlicher Wandlungs- und Bildungsprozesse stilisiert, was oft mit Begriffen wie „starke Alphamädchen“ bezeichnet wird. Claudia Wallner analysiert solche Debatten, die einer empirischen Prüfung nicht standhalten und kritisiert, dass immer wieder das Ende der Benachteiligung von Mädchen propagiert und damit das Ende ihrer Förderung begründet wird: „Alphamädchen brauchen keine Programme und keine Sonderförderung mehr, sie können alleine für sich eintreten“ (Wallner o. J.).

Wallner entlarvt solche verkürzten Argumentationen als Propaganda, die der Wirklichkeit vielfältiger Lebensentwürfe von Mädchen nicht entsprechen und im Widerstand gegen solche Trends machen sich entsprechende Fachfrauen zu Recht weiterhin für feministische Mädchenarbeit und -politik stark.

Von diesen Vorbemerkungen zu aktuellen Entwicklungslinien ausgehend, möchte ich aktuelle geschlechtertheoretische wie rassismuskritische Aspekte einbeziehen, die wichtige Beiträge zum Thema leisten.

Insofern ist meine erste These, dass es lohnend und spannend ist, den Blick auch auf Differenzen innerhalb der Genusgruppe „Frauen“ und „Männer“ zu richten, um der Gefahr zu widerstehen, allzu sehr auf die auch relevanten Unterschiede bzw. Ungleichheiten zwischen Frauen und Männer zu schauen. Denn Bezug nehmend auf die Programmatik der so genannten Intersektionalität wird Geschlecht als interdependente Kategorie (vgl. Walgenbach et. al. 2007) verstanden und sollte in Forschung, Praxis und Politik Geschlechterfragen immer auch verbunden mit anderen Differenzen wie sozialen Ungleichheiten und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten u. a. behandelt werden.

Später werden dann noch einige Erkenntnisse der Jungen- wie Mädchenforschung vorgestellt, die für geschlechtsbewusste Pädagogik handlungsleitend sind. Daran anschließend wird, auch über das Jugendalter hinaus, das Verhältnis von Frauen- und Männerpolitiken in einer geschlechtergerechten Familienpolitik angesprochen.

Chancen und Grenzen der Geschlechterperspektive in der Jugendforschung

Zuletzt hat die Shell-Jugendstudie 2010 (vgl. Deutsche Shell 2011) die Trends aktueller Jugendforschung bestätigt und gezeigt, dass es Jugendlichen der „pragmatischen Generation“ abhängig von ihrem sozialen Milieu unterschiedlich gut gelingt, mit dem mehr oder weniger stark empfundenen Druck ihrer Lebenssituation umzugehen und ihn zu bewältigen. Bildung bleibt der Schlüssel zum Erfolg jugendlicher Biografien. Trotz eines positiven Trends vergrößert sich jedoch die Kluft zwischen sozial benachteiligten und privilegierten Milieus. Die Familienorientierung steht bei Jugendlichen weiter hoch im Kurs. Die Bewältigung des erlebten Drucks in Alltagsleben von Jugendlichen ist geschlechtsdifferenziert: Bei weiblichen Befragten ist die Kombination aus stabiler Leistungsorientierung und der persönlich hohen Bedeutung von Qualifizierung etwas stärker vertreten. Bei männlichen Befragten sind Ausbalancieren und Stabilisieren häufiger nötig, sie empfinden offenbar bzgl. ihrer Situation auf dem Arbeitsmarkt, die sie als schwierig einschätzen, mehr Druck (vgl. Shell 2011, S. 34 und S. 351 f.).

Einige zentrale Ergebnisse der Mädchen- und Jungenforschung in Kürze: Gleichermaßen für Mädchen- und Jungenforschung gilt die grundlegende Erkenntnis, die so genannte Reifizierung, d. h. die Reproduktion von Geschlecht und der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit durch Geschlechterforschung möglichst zu vermeiden bzw. zu reflektieren: „Die Mädchenforschung steht bis heute in der Spannung, einerseits die Geschlechtstypik von Mädchenentwicklungen, -alltagen, -lebenswelten und -kulturen ernst zu nehmen und detailliert zu untersuchen und dabei andererseits Geschlechterdifferenzen nicht selbst qua Methode hervorzubringen“ (Kelle 2008: 410). Geschlechterverhältnisse und die (heteronormative) Kultur der Zweigeschlechtlichkeit werden ständig reproduziert, vor allem durch die Naturalisierung von Geschlechterkonstruktionen, die oft als (natur)gegeben erscheinen statt als sozial konstruiert und strukturell vermittelt erkannt werden.

In der Mädchenforschung existiert bereits seit Mitte der 80er Jahre die Erkenntnis, dass die Unterschiede der Jungen untereinander bzw. der Mädchen untereinander größer sind als die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Insofern verdecken vereinfachende Vergleiche zwischen „den Jungen“ und „den Mädchen“ Differenzen innerhalb eines Geschlechts. Diese Tatsache lässt sich mit Hilfe so genannter intersektionaler Ansätze erklären, die wechselseitige Einflüsse verschiedener Kategorien sozialer Differenzierung wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, sexuelle Identität und Alter analysieren. Diese mit dem Stichwort „Intersektionalität“ verbundenen Konzepte wurden in Mädchen- und Frauenforschung bereits sorgfältig ausgearbeitet, zur Erforschung der Diversität von Männlichkeiten sowie bezogen auf Jungen(arbeit) sind solche intersektionalen Analyseansätze noch im Stadium der Entwicklung (vgl. Tunç 2009).

Das Bundesjugendkuratorium hat wichtige Erkenntnisse gesammelt, die sich „gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs“ (Bundesjugendkuratorium 2009) richten. Neben den Befunden zur Bildungssituation wird dort aufgearbeitet, inwiefern viele junge Menschen ihre Berufswahl weiterhin stark geschlechtstypisch treffen: Medizinisch-pharmazeutische Assistenzberufe wählen 88,5 Prozent junger Frauen, nur 11,5 Prozent Männer; genau umgekehrt in Wirtschaftsinformatikberufen, wo 16,9 Prozent weiblich und 83,1 Prozent männlich sind. Das Spektrum ausgewählter Berufe ist bei weiblichen Ausbil-

dungsanfängern geringer als bei jungen Männern, die häufiger duale Ausbildungsgänge mit besseren Verdienstchancen wählen (vgl. Bundesjugendkuratorium 2009: S. 8).

Weitere Antworten auf die Frage, wie stark sich Jugendliche an geschlechterstereotypen Lebensentwürfen orientieren, liefern Waltraud Cornelißen und Martina Gille anhand des DJI-Jugendsurvey 2003: Für Mädchen und junge Frauen haben die Lebensbereiche „Kinder und Haushalt“ größere Wichtigkeit als für Jungen und junge Männer. Insgesamt konzentrieren sich die Lebensentwürfe junger Menschen mehr auf den Beruf als auf die Familie. Hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung präferieren Mädchen und junge Frauen deutlicher eine gemeinsame Haushaltsverantwortung der beiden Partner als die Jungen und junge Männer (siehe Grafik).

Tab 1: Lebensentwürfe nach Geschlecht und Altersgruppen (in %)

	12 bis 15 Jahre		16 bis 23 Jahre	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Starke Zustimmung				
A) Ich möchte mich hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern	19	13	16	7
B) Ich möchte die Hausarbeit mit meinem Partner teilen	74	49	77	54
C) Der Beruf wird für mich das Wichtigste im Leben sein	20	30	19	31
	1.083	1.071	2.320	2.481

Quelle: DJI Jugendsurvey 2003

Grafik: Cornelißen/Gille 2008: S. 149

Angesichts verbesserter Schulleistungen bzw. -abschlüsse von Mädchen hat das Argument der Mädchenförderung im Schulkontext zwar an Bedeutung verloren. Angesichts der anhaltenden Probleme / Benachteiligungen beim Übergang in den Beruf, bei Beruf und Karriere von (jungen) Frauen im Vergleich zu Männern haben Mädchenförderung und -politik klar eine ungebrochen hohe Relevanz/Dringlichkeit, jedoch differenziert nach bestimmten Milieus von Mädchen (vgl. Kühnl/Schulheis 2010: S. 385).

Diese Ergebnisse und Entwicklungen markieren den Übergang zur Frauenforschung; Mädchen- und Frauenforschung müssen also eng miteinander verzahnt sein, was in ähnlicher Weise selbstverständlich auch für die Jungen- und Männlichkeitsforschung gilt.

Denn ähnlich heterogene Ergebnisse wie in der Mädchenforschung finden sich auch in der Jungenforschung, in der die Sicht auf die Vielfalt von Lebensentwürfen an Gewicht gewinnt: Dominante gesellschaftliche Leitbilder von Männlichkeit, so genannte hegemoniale Männlichkeiten (Connell 1999), strukturieren die Lebensentwürfe von Jungen noch immer im Rahmen bestimmter Muster, die sich nach Alter, sozialer Lage, ethnisch-kultureller Zugehörigkeit, sexueller Identität sowie Gesundheit / Behinderung bzw. (Dis)Ability ausdifferenzieren. Reinhard Winter weist auf die Gefahr hin, dass bei Jungen der Blick oft mehr die Schwierigkeiten und Probleme gerichtet ist und so vorhandene Kompetenzen, Ressourcen und Handlungsoptionen verdeckt werden (vgl. Winter 2008). Bezug nehmend auf Krisendiskurse von Jungen lässt sich mit Edgar Forster (2006) dennoch davor warnen, dass Diskurse um Männlichkeiten in der Krise

oft als Strategien männlicher Resouveränisierungen zu sehen sind und die Funktion haben können, hegemoniale männliche Deutungs- und Handlungsmuster wieder herzustellen und männliche Privilegien zu erhalten. Forster folgend lässt sich feststellen, dass (Jungen und) Männer in Krisen geraten können und Ohnmacht, Dominanz, Exklusion und / oder Gewalt erleben (können), die neben der Geschlechtszugehörigkeit mit anderen Machtachsen wie Ethnizität, Klasse, Alter, sexueller Identität u. a. zusammenhängen (vgl. ebd.). Dennoch bleiben aktuelle Geschlechterverhältnisse, trotz langsamer Veränderungen, weitgehend hierarchisch strukturiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungswege, Alltagswelten und (jugend)kulturelle Einstellungen/Verhaltensmuster einerseits stark geschlechtsdifferenziert sind (bzw. bleiben). Andererseits verbieten sich aber universale bzw. homogenisierende Aussagen über „die“ Jungen oder Mädchen, weil nicht nur Unterschiede im Lebenslauf und je nach familienstruktureller Situation, sondern insbesondere soziale Ungleichheiten und ethnisch-kulturelle Differenzen geschlechtsdifferenzierte Muster/Effekte beeinflussen. Es ist hervorzuheben, dass die intersektionale (einschließlich einer intergenerationalen) Perspektive und der Blick auf Vielfalt in der Geschlechterdifferenz handlungsleitend sein müssen. Zugespitzt möchte ich die These formulieren, dass aktuell eine gewisse Entdramatisierung von Geschlecht und (Re)Dramatisierung sozialer Ungleichheit und Vielfalt dringend erforderlich sind.

Fachliche wie politische Konsequenzen für das Handlungsfeld Jugend

Im Anschluss an die Aussagen der Jugendforschung zur Vielfalt im Alltagsleben von Jungen / Mädchen lassen sich auf praktischer Ebene intersektionale Jungen- und Mädchenarbeit betrachten. Wie angedeutet, haben sich die Handlungsoptionen von Mädchen erweitert und die Geschlechterleitbilder von Mädchen sind vielfältiger geworden. Dementsprechend haben sich Ansätze feministischer Mädchenarbeit und -politik diesen aktuellen Herausforderungen der Diversität gestellt und ihre Ansätze im Laufe der Zeit verändert (vgl. BAG Mädchenpolitik 2006, Busche et. al. 2011).

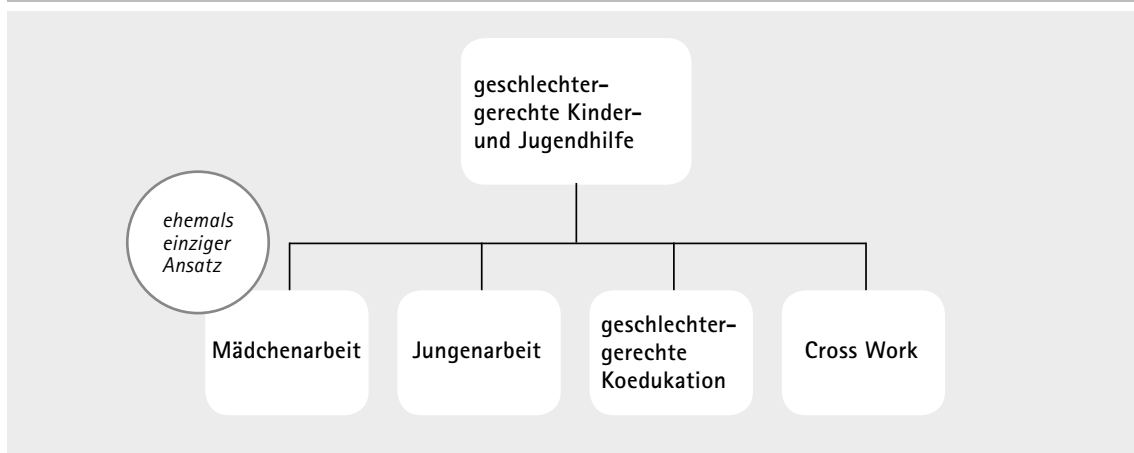
Viele genderpädagogischen Aktivitäten liegen im Themenfeld geschlechtsspezifischer Berufs- und Studienwahl, um dort Geschlechterungleichheiten und so indirekt die Reproduktion von Lohndifferenzen und -diskriminierung (Gender-Pay-Gap) aufzuarbeiten und zu bremsen. Dem Girls Day entsprechend, mit dem seit 2001 in Deutschland Mädchen und Frauen zum Ergreifen technischer und naturwissenschaftlicher Berufe motiviert werden, möchte auch der seit einigen Jahren stattfindende Boys Day Jungen an Erziehungs- und Careberufen heranzuführen. Fachliche wie politische Projekte wie „Neue Wege für Jungen“ verstärken (seit 2005) die bis dahin entwickelte geschlechtergerechte Jungenarbeit und -politik (siehe <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de>).

Die skizzierten Forschungsergebnisse bzgl. der Vielfalt von Jungen und Mädchen sind auch zu beachten in der Haltung, die pädagogische Fachkräfte der Jugendarbeit gegenüber Mädchen und Jungen einnehmen. Olaf Jantz fordert für die Jungenarbeit eine Haltung von Professionellen, die dem Praxis-Postulat folgt: „Es existiert eine produktive Spannung eines ‚Sowohl als auch‘ von so viel Parteilichkeit wie möglich und so viel Antisexismus wie nötig“ (Jantz 2003, S. 63). Die Herausforderungen der neuen Perspektive einer intersektionalen Jungenforschung haben Mart Busche und Michael Cremers für die Praxis als „intersektionale Jungenarbeit“ (vgl. Busche/Cremers 2009) entwickelt, wo sich ebenfalls die Spannung aus Männlichkeitskritik und Ressourcenorientierung findet.

Die skizzierten Ansätze der Jungen- und Mädchenarbeit sollten eingebettet sein in eine diversitätsbewusste Pädagogik bzw. soziale Arbeit (vgl. Leiprecht 2011), in der Pluralität auch als Normalität verstanden wird, um sie als Chancen sowie Herausforderung zu gestalten. Denn das Ziel einer produktiven Gestaltung von Vielfalt wird auch behindert durch die machtvolle Durchsetzung dominanter Normalitätskonstruktionen, die es in diversitätsbewusster Geschlechterpädagogik zu reflektieren gilt, beispielsweise hinsichtlich von Themen wie Rassismuskritik bzw. Empowerment migrantischer Jugendlicher, Homo- / Bisexualität und Transgender, sozial benachteiligte Mädchen/Jungen usw.

Die Programmatik der Intersektionalität ermöglicht auch das Zusammendenken von Jungen- und Mädchenarbeit in geschlechtergerechter Pädagogik. Hervorzuheben sind daher die aktuell spannenden Dynamiken der Entwicklung des Handlungsfeldes: Claudia Wallner hat eine Systematik entwickelt, in der sie die vier Säulen geschlechtergerechter Kinder- und Jugendhilfe verortet:

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe heißt nun:



Wallner 2009

Nach Wallner bilden Mädchen- und Jungenarbeit, geschlechtergerechte Koedukation und Cross Work die zentralen Handlungsfelder geschlechtergerechter Arbeit, die zusätzlich diversitätsbewusst angelegt sein muss. Mit Bezug auf Wallner ist abschließend zu betonen, dass die engere Kooperation der Mädchen- und Jungenarbeit eine sehr entscheidende Rolle spielt, um zukünftig geschlechtergerechte Jugendarbeit zu verwirklichen. Es geht sozusagen darum, den Blick zu schärfen für (strukturelle) Veränderungen in diesem fachlichen wie politischen Handlungsfeld, was auch die Ebene der Frauen- / Männerpolitiken betrifft.

Familie als intergenerationaler Bildungsort

In fachlicher wie politischer Perspektive sollte man die Fragen von Jugend und Geschlechterdifferenz mehr als bisher nicht nur in der Schul- / Bildungs-, Jugend- und Geschlechterforschung bzw. -politik diskutieren, sondern verstärkt auch in der Familienforschung und -politik. Denn auch Familien sind ein zentraler Ort bzw. eine Institution, in der sich Veränderungen oder Festschreibungen geschlechtlicher Zugehörigkeiten vollziehen, wieder verstanden in intersektionaler Differenzperspektive.

Denn Familie ist im weiten Sinne Bildungsort (vgl. Büchner 2009), wo Ressourcen für gutes Aufwachsen / Bildung durch formale wie informelle Bildung unterschiedlich vermittelt werden (können). So sind sie unterschiedlich in der Lage, kindliche Lebenswege zu fördern, weil ökonomisches und kulturelles Kapital

(im Sinne Pierre Bourdieus) ungleich verteilt ist, mit dem Eltern die Entwicklung ihrer Kinder maßgeblich mitbestimmen. An dieser Stelle ist dann zu betonen, dass sich diese Prozesse familialer Lern- und Bildungswege immer auch vergeschlechtlicht vollziehen.

Auf welche Weise Jungen und Mädchen nun im familiären Aufwachsen unterschiedlich von Müttern / Vätern beeinflusst werden, gilt es allerdings noch genauer zu untersuchen. Jetzt wird nur kurz ein Beispiel geschlechtlicher Arbeitsteilung in Familien skizziert, um diese intergenerative Perspektive zu entfalten: Kinder und Jugendliche erleben in ihren Herkunftsfamilien, wie Mutter und Vater oder andere Erziehungsverantwortliche Fürsorge-, Haushalts- und Erwerbsarbeit in ihrem Lebensentwürfen leben und miteinander teilen (anders bei Ein-Elternfamilien). Kinder und Jugendliche nehmen jedoch nicht nur je spezifische Konstellationen der Arbeitsteilung wahr, sie erfahren auch die familiären sowie indirekt vermittelten gesellschaftlichen Bewertungen dieser geschlechtsdifferenzierten Arbeitsteilungsmuster, mal eben noch eher klassisch bzw. traditionell mit stereotyp eher typisch weiblich oder männlich konnotierten Arbeitsbereichen, mal aber auch eher gleich bzw. fair geteilt. Die Söhne und Töchter beobachten nicht nur die elterlichen Aushandlungsmuster der Balancierung von Fürsorge-, Erwerbs- und Haushaltsarbeit, sie sind gleichzeitig davon betroffen und in ganz bestimmter Weise selbst daran beteiligt, beispielsweise durch bestimmte Formen der Mithilfe bei diesen Aufgaben. Jugendliche entwickeln ihre eigenen Geschlechterleitbilder und -arrangements, ihre persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, indem sie sich auf diese familiären Vorbilder beziehen und diese für sich mehr oder weniger modifizieren und verändern. Solche Einflüsse familiärer Vorbilder und Beziehungsdynamiken sind dann noch in Wechselwirkungen zu untersuchen mit öffentlich-medialen, in der Schule sowie in Peergruppen erlebten Geschlechterleitbildern oder Verhaltensweisen Jugendlicher.

Ein Beispiel: In dem intergenerativen wie interkulturellen Forschungsprojekt über Geschlechterarrangements (vgl. Farrokhzad et. al. 2011) war das zentrale Ergebnis, dass das Bildungsmilieu stärkere Effekte hat als ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten bzgl. der Frage, ob Paare traditionelle oder egalitäre Muster geschlechtlicher Arbeitsteilung entwickeln. Wie entwickeln Jugendliche und junge Erwachsene ihre Muster geschlechts-differenzierter Selbst- und Zukunftsbilder sowie geschlechtlicher Arbeitsteilung anhand familiärer Vorbilder? Hier sind die Konstellationen und Modelle der befragten jungen Menschen vielschichtig. Ein junger Mann aus einer Familie mit gehobenem Bildungsmilieu, der die elterlichen Aushandlungen geschlechtlicher Arbeitsteilung in einem egalitären Modell als konflikthaft erlebte, favorisiert für sich eine traditionelle Arbeitsteilung. Ein anderer junger Mann, der nach Trennung der Eltern bei der Mutter aufwächst, formuliert sehr selbstverständlich eine möglichst faire geschlechtliche Arbeitsteilung als sein eigenes Paarmodell. Allerdings war er in der Konstellation seiner Ein-Eltern-Familie auch immer stark gefordert, früh und umfangreich im Haushalt mitzuhelfen. Neben geschlechtsbezogenen Mustern sind also verschiedene individuelle und biografische Faktoren in der Familie wirksam, welche die Muster jungen Männer und Frauen beeinflussen.

Als These lässt sich abschließend formulieren, dass Geschlechtsdifferenzierung auch durch intergenerationale Dynamiken im Bildungsort Familie erfolgt und daher in diesem Kontext sowie in Verbindung mit Schule, Peergruppe und medialen/öffentlichen Diskursen untersucht werden sollte.

Außerdem dokumentiert diese Tagung der eaf eindrucklich, dass in der (Jugend-)Forschung intergenerative familiäre Beziehungsdynamiken (auch in Geschlechterperspektive) im Sinne von Müttern und

Vätern als Ressource Heranwachsender bisher zu wenig im Blick sind. Intergenerative Beziehungen und das elterliche Begleiten des Aufwachsens von Kindern verändern - im Sinne der Entwicklung bzw. Sozialisation von Elternsein im Lebenslauf - jedoch auch die Eltern. So sind Eltern immer auch Lernende, allerdings nicht nur kindbezogen hinsichtlich der Verbesserung ihrer Erziehungskompetenz, sondern auch bzgl. der Herausforderung, die eigene Entwicklung als Mutter/Vater zu reflektieren und zu gestalten. Auch in diesem Sinne kann Elternbildung Lernräume für Eltern bieten. Und es könnte durchaus möglich und reizvoll sein, intergenerative familiale Dynamiken verstärkt in verschiedenen Settings der Eltern-/Familienbildung zu thematisieren. Dafür sind dann mehr Räume und Orte zu schaffen und zu gestalten, einerseits innerhalb einer Generation (beispielsweise unter Vätern / Müttern) und andererseits in generationen-übergreifenden Konstellationen, d. h. im Gespräch von Müttern / Vätern mit ihren Kindern.

Zukünftig wird also die Frage zu klären sein, wie Anbieter solche intergenerativen Lern- und Bildungsprozesse zukünftig ausbauen und weiter entwickeln können, auch geschlechts- und diversitätsbewusst. Diesbezüglich kann die entscheidende Herausforderung für die praktische Umsetzung sein, Jugendliche in ihrer Phase adoleszenter Lösung und der Entwicklung eigenständiger Lebensentwürfe für solche intergenerative Lern- und Bildungsprozesse zu motivieren, an denen möglicherweise Eltern stärker interessiert sind. Vorgestellt wird jetzt ein Beispiel für solche geschlechtsbewussten Eltern-Kind-Angebote, die innovativ sind für die Eltern- und Familienbildung bzw. für Arbeitsfelder, wo sich Jugendarbeit und Eltern-/Familienbildung überschneiden: Vater-Kind-Ansätze der Väterarbeit bieten evtl. Chancen für intergenerationale Lern- und Reflexionsprozesse - auch mit Jugendlichen. Das Berliner Väterzentrum bietet unter dem Motto „Abschied von der Kindheit. Eine Reise für Väter und ihre Söhne“ für Väter mit ihren 12- bis 15-jährigen Söhnen (vgl. Väterzentrum Berlin, PAPAladen 2011, S. 14): „Die Pubertät stellt eine große Herausforderung dar – für alle Beteiligten! Für die Erwachsenen heißt es loslassen und trotzdem Kompass bleiben. Für die Jungen heißt es: sich abnabeln und neue Wege beschreiten. Vier Tage wollen wir in der Gemeinschaft von Vätern und Söhnen in einem Tipidorf im Wald leben. Dabei steht allen Beteiligten eine Prüfung der besonderen Art bevor“ (Väterzentrum Berlin, PAPAladen 2011, S. 14).

These: Es sollte darüber nachgedacht werden, Räume in der Eltern-/Familienbildung zu schaffen, in denen Jugendliche und ihre Eltern intergenerationale Lern- und Reflexionsprozesse gestalten und nutzen können. Diese genannten Aspekte zu Jugend, Geschlechterverhältnissen und Familie sind insbesondere relevant in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Eltern-/Familienbildung.

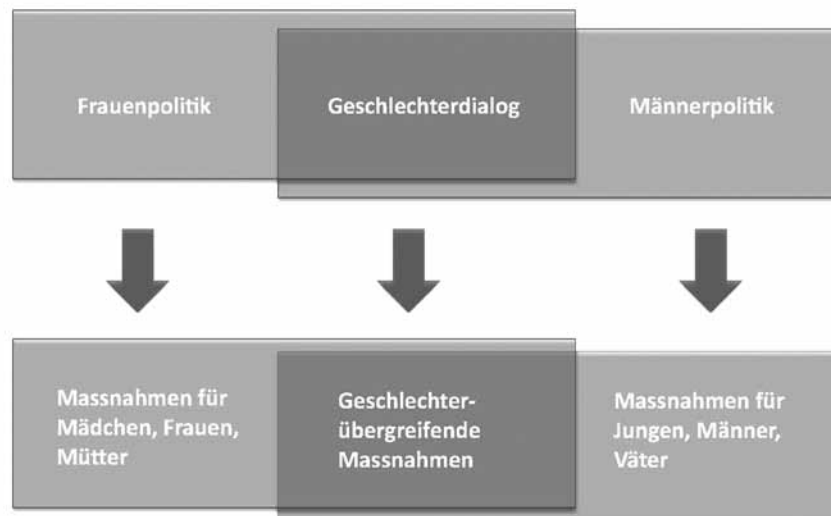
Schlussbemerkungen

Es ist grundsätzlich weiter zu diskutieren, welche Bedeutung Geschlechtergerechtigkeit in Familienfragen und -politik hat. In diesem Kontext lassen sich insbesondere folgende Fragen diskutieren:

- Susanne Baer und Julia Lepperhoff (2007) fordern, Geschlechterverhältnisse und subjektive Konstruktionsprozesse der Vergeschlechtlichung stärker als konstitutives Element der Familienforschung und -politik anzusehen und konsequent mit zu erforschen, zu problematisieren bzw. zu bearbeiten. In diesem Sinne formuliert die Veröffentlichung „Frauenpolitik in Familienhand“ (Böllert/Oelkers 2010) die Kritik, dass Familienthemen aktuell geschlechtergerechte Politiken überlagern und so teilweise schwächen (können).

- Geschlechtergerechte Familienpolitik sollte sich stärker sozialpolitisch engagieren und positionieren, um Verschränkungen hierarchischer Geschlechterverhältnisse mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen angehen zu können (auch in interkultureller bzw. rassismuskritischer Perspektive).
- Entscheidend zur Verwirklichung geschlechtergerechter Familienpolitik kann insbesondere die Kooperation nicht nur der Jungen- und Mädchenarbeit / -politik, sondern auch der Männer- und Frauenarbeit/-politik beitragen (vgl. für geschlechtsbewusste Jugendarbeit Drogand-Strud/Wallner o. J.; Heinrich-Böll-Stiftung 2008) sein. Denn die verstärkte Politisierung von Genderfragen sollte auf der Basis einer engen dialogorientierten Kooperation von Aktivist:innen der Männer- und Frauenpolitik erfolgen, um gemeinsam eine starke Stimme für Geschlechtergleichstellung zu formieren - auch in der Familienpolitik. Männer- und Väterpolitiken müssen zusammen mit Frauenpolitiken nicht nur in einem übergeordneten Feld von geschlechtergerechten Politiken verortet sein, auch die Familienpolitik sollte mehr als bisher auf Geschlechtergerechtigkeit fokussieren (siehe zum Geschlechterdialog die Grafik Gleichstellungspolitik von Theunert).

Gleichstellungspolitik



Gemeinsamer Horizont Chance ngleichheit

Markus Theunert 2012

Literatur

- Baer, Susanne; Lepperhoff, Julia (2007):** *Gleichberechtigte Familien? Eine Einleitung.* In: Baer, Susanne; Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Gleichberechtigte Familien? Wissenschaftliche Diagnosen und politische Perspektiven.* Bielefeld: Kleine. S. 7 - 14
- Bereswill, Mechthild; Neuber, Anke (Hrsg.) (2011):** *In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert.* Münster: Dampfboot.
- Beuster, Frank (2007):** *Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Böllert, Karin; Oelkers, Nina (Hrsg.) (2010):** *Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation.* Wiesbaden: VS-Verlag
- Budde, Jürgen (2008):** *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Expertise im Auftrag des BMBF.* Bonn/Berlin. URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf> (Stand: 20.9.2011)
- Büchner, Peter (2009):** *Familie als Bildungsinstanz.* In: Macha, Hildegard et. al. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft.* Band 3. Paderborn: Schöningh. S. 155 - 177
- Bundesjugendkuratorium (2009):** *Schlaue Mädchen - Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.* München. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (Stand: 21.9.2011)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007):** *20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Soziovision für das BMFSFJ, Berlin.*
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2009):** *Jungenarbeit und Intersektionalität.* In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen- und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 13-30
- Busche, Mart; Maikowski, Laura; Pohlkamp, Ines; Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010):** *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis.* Bielefeld: transcript.
- Boos-Nünning, Ursula; Karaka_o_lu, Yasemin (2005):** *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.* Münster: Waxmann
- Connell, Robert W. (1999):** *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten.* Opladen: Leske und Budrich
- Cornelißen, Waltraud; Gille, Martina (2008):** *Lebenswünsche junger Menschen und die Bedeutung geschlechterstereotyper Muster.* In: *Betrifft Mädchen.* Jg. 21. H. 4. S. 148 - 155
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2011):** *Jugend 2010.* 16. Shell Jugendstudie. Hamburg: Fischer
- Drogand-Strud, Michael; Wallner, Claudia (o. J.):** *AG Gender - Perspektiven für eine geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe.* URL: <http://www.claudia-wallner.de/pdf/AngebotAGGenderModeration-2.pdf> (Stand: 21.9.2011)
- Farrokhzad, Schahzad; Ottersbach, Markus; Tunç, Michael; Meuer-Willuweit, Anne (2011):** *Verschieden - Gleich - Anders? Geschlechterarrangements im interkulturellen und intergenerativen Vergleich.* Wiesbaden: VS-Verlag
- Forster, Edgar (2006):** *Männliche Resouveränisierungen.* In: *Feministische Studien.* 24. Jg. H. 2. S. 193 - 207
- Heinrich-Böll-Stiftung; Gunda-Werner-Institut (Hrsg.):** *Männer laden ein: Geschlechterdialoge. Dokumentation einer Fachtagung am 7./8.12.2007.* Berlin. URL: http://www.geschlechterdialoge.de/dokumente/Broschuere_Geschlechterdialoge_2008.pdf (Stand: 21.9.11)

- Kelle, Helga (2008): Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung.** In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erw. und akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 410 - 419
- Kühnl, Iris; Schultheis, Klaudia (2010): Mädchenforschung. Aktuelle Ergebnisse, Desiderate, Probleme.** In: Matzner, Michael/Wyrobnik, Irit (Hrsg.): *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und München: Beltz. S. 376 - 385
- Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik.** In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 15 - 44
- Rauw, Regina; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2010): Erlebte Geschichte - gewonnene Erkenntnisse - Reflexionen aus der Praxis. Kooperation als Fachmänner und Fachfrauen** In: LAG Mädchenarbeit in NRW/LAG Jungenarbeit NRW (Hrsg.): *Müssen, können, dürfen. Gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit. Gemeinsame Fachtagung am 24.9.2009. Wuppertal und Dortmund*. S. 25 - 28
- Schweighofer-Brauer, Annemarie (2011): Cross Work.** In: Ehlert, Gudrun; Funk, Heide; Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2011): *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*. Weinheim: Juventa. S. 80
- Theunert, Markus (2012): Männerpolitik.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (In Vorbereitung).
- Tunç, Michael (2009): Jungenleben: Migration, Klasse und Männlichkeit. Differenz-sensible Pädagogik.** In: FUMA/Fachstelle Gender NRW (Hrsg.): *„Ich bin genau wie du - und ganz anders! Interkulturelle und geschlechtsbewusste Pädagogik - eine Bereicherung für die Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der landesweiten Fachtagung in Essen, 26. Juni 2009*. Essen. S. 23 - 36. URL: http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/Veroeffentlichungen/Tagungs_und_Projektokumentation/100104-FUMA-Doku.pdf (Stand: 20.9.11)
- Väterzentrum Berlin, PAPAladen (2011): Programm 2011.** URL: http://vaeterzentrum-berlin.de/resource/filename/350/Brosch_re_2011.pdf
- Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Hrzán, Daniela u. Palm, Kerstin (2007): Geschlecht als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität.** Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Wallner, Claudia (o. J.): Perspektiven und Visionen von Geschlechtergerechtigkeit in Zeiten von Gender.** URL: <http://www.claudia-wallner.de/themen.html>. (Stand 20.9.2011)
- Wallner, Claudia (2009): Chancen und Stolpersteine in der Kooperation zwischen Mädchen- und Jungenarbeit.** Vortrag im Rahmen des Vernetzungstreffens „Gender Mainstreaming bei Trägern der Jugendhilfe in NRW“ am 17.02.2009 in Essen. URL: http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/Veroeffentlichungen/Vortrag_CIWallner_Kooperation_Maedchen-_und_Jungenarbeit.pdf (Stand 3.10.2011)
- Wallner, Claudia (2008): Vertrauensbildende Maßnahmen im Auge des Orkans oder: Wie es gelingen kann, dass Mädchenarbeit und Jungenarbeit kooperieren.** In: Kunert-Zier, Margitta; Krannich, Margret (Hrsg.): *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff*. Essen: Klartext-Verlag. S. 133 - 149
- Winter, Reinhard (2008): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale.** In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erw. und akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 403 - 407

Arbeitsgruppe 4

Diana Eschelbach

Heranwachsende im Leistungsrecht

I. Um wen geht es?

Will man die Situation Heranwachsender im System der Sozialleistungen, ihre Ansprüche und Unterstützungsmöglichkeiten betrachten, bedarf es zunächst einer Begriffsklärung. Im deutschen Recht taucht der Begriff des Heranwachsenden hauptsächlich an einer Stelle prominent auf, nämlich im Jugendgerichtsgesetz. Dort ist geregelt, dass für Heranwachsende anstelle des Erwachsenen- noch das Jugendstrafrecht angewendet werden kann, obwohl sie schon über 18 Jahre alt und damit volljährig sind. Heranwachsende/r ist danach „wer zur Zeit der Tat achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahre alt ist“ (§ 1 Abs. 2 JGG).

Im Bereich des Leistungsrechts, genauer des Sozialleistungsrechts, taucht der Begriff hingegen nicht auf. Betrachtet man die Bücher des Sozialgesetzbuchs, werden dort andere Begriffe verwendet. Im Recht der Kinder- und Jugendhilfe, geregelt im *SGB VIII*, wird unterschieden zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen, alle zusammen sind junge Menschen:

§ 7 Begriffsbestimmungen

(1) Im Sinne dieses Buches ist

- 1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, soweit nicht die Absätze 2 bis 4 etwas anderes bestimmen,*
- 2. Jugendllicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,*
- 3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,*
- 4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist,*

...

Als Gruppe der Heranwachsenden, um die es hier gehen soll, sollen Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf verstanden werden – losgelöst von den rechtlich-formalen Begriffsdefinitionen.

II. Worum geht es?

Für diese jungen Menschen steht ein wichtiger Entwicklungsschritt an, der bewältigt werden muss. Dafür brauchen sie zunächst Orientierungshilfen, vor allem durch Eltern, Familie, Freunde und Schule, aber je nach Konstellation auch durch andere öffentliche, gemeinnützige oder private Stellen. Zu leisten ist an dieser Stelle eine Perspektivklärung: Was will ich? Was kann ich? Welcher Weg liegt vor mir? Welche Unterstützung brauche ich, um diesen gut zu gehen? Diese Perspektivklärung und die daraus geplante und folgende Umsetzung der Pläne sind Teil der Verselbständigung der Heranwachsenden.

Besondere Unterstützung benötigen in diesem Prozess der beruflichen und sozialen Integration und bei der Verselbständigung sozial oder individuell benachteiligte junge Menschen.

III. „Wer könnte helfen?“

Als Unterstützer kommen aus dem Bereich des Sozialrechts verschiedene öffentliche Stellen in Betracht, insbesondere:

- die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)
- Jugendamt
- die Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II)
- Jobcenter der Optionskommune oder Gemeinsame Einrichtung von Kommune und Bundesagentur für Arbeit,
- die Arbeitsförderung (SGB III)
- Agentur für Arbeit.

1. Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)

Die Kinder- und Jugendhilfe hat – von ihrem rechtlichen Auftrag aus betrachtet – benachteiligte junge Menschen und ihre Familien im Blick.

a) Rechtsgrundlagen

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

...

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,

...

b) Leistungen

Im ersten Abschnitt des SGB VIII zu den Leistungen der Jugendhilfe sind unter anderem zwei Leistungsarten enthalten, die sich an die jungen Menschen selbst richten und ihre Förderung bezwecken. Die Jugendarbeit, geregelt in § 11 SGB VIII, ist ein breit angelegtes, grundsätzlich niedrighschwelliges Angebot der Jugendhilfe, das sich ohne spezifische Zugangsvoraussetzungen an alle jungen Menschen richtet. Das Anwendungsfeld der Jugendsozialarbeit, die sich in § 13 SGB VIII befindet, ist hingegen enger:

§ 13 Jugendsozialarbeit

(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

...

In Betracht kommen für Heranwachsende darüber hinaus individuelle Hilfen nach §§ 27 ff. SGB VIII, wenn ein spezifischer Bedarf besteht. Sind sie noch nicht volljährig, kann den für sie Personensorgeberechtigten, also meist den Eltern, Hilfe zur Erziehung (§§ 27 – 35 SGB VIII) gewährt werden, wenn ein erzieherischer Bedarf besteht. Sind die Heranwachsenden seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht, haben sie selbst einen Anspruch auf Eingliederungshilfe gemäß § 35 a SGB VIII. Sind sie bereits volljährig, kann eine Hilfe für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII vom Jugendamt gewährt werden.

c) Jugendberufshilfe

Der wichtigste Teilbereich der Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII ist die Jugendberufshilfe, die sozialpädagogische Hilfen zur Förderung der beruflichen Ausbildung und Eingliederung in die Arbeitswelt umfasst. Obwohl das Gesetz hier Angebote der Jugendhilfe vorsieht, ist das Übergangssystem heute weitgehend durch andere Stellen und aus anderen Quellen, nämlich über die Eingliederung in Arbeit und die Arbeitsförderung (SGB II/SGB III), organisiert und finanziert.

Das größte Problem in der Praxis der von der eigentlichen Jugendhilfe abgekoppelten Jugendberufshilfe stellt das Nebeneinander verschiedener Maßnahmen und Förderprogramme mit unsicherer bzw. kurzfristiger Finanzierung dar. Häufig werden über Bundesmittel neue Projekte initiiert, die dann aber nur für einen gewissen Zeitraum bestehen.

2. Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II)

Der Fokus des SGB II ist auf die Eingliederung in Arbeit gerichtet.

a) Grundsätze

Das erklärte Ziel der Grundsicherung für Arbeitsuchende, die am 1. Januar 2005 aus der Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und einem Teil der Sozialhilfe hervorging, ist es erwerbsfähige Leistungsberechtigte aus dem Arbeitslosengeld II-Bezug in Erwerbstätigkeit zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt das System des SGB II auf den Grundsatz des „Förderns und Forderns“, der besagt, dass die Bezieher/innen auch selbst aktiv werden und sich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einer Arbeitsstelle einbringen müssen. Ansonsten drohen Sanktionen, vor allem Kürzungen der Geldleistungen.

Hierzu passt, dass im SGB II im Rahmen der angebotenen Leistungen zur Eingliederung in Arbeit keine echten Rechtsansprüche vorgesehen sind. Es handelt sich vielmehr um „Kann-Leistungen“, über deren Gewährung oder Nichtgewährung der jeweils zuständige Sachbearbeiter/Vermittler oder Fallmanager nach pflichtgemäßem Ermessen entscheidet. Im SGB II selbst finden sich kaum Leistungsbeschreibungen für einzelne Maßnahmen der Arbeitsförderung und Eingliederung in Arbeit. Stattdessen wird auf die Instrumente und Maßnahmen des SGB III verwiesen, die so auch für Leistungsberechtigte im Rechtskreis des SGB II angeboten werden können. Ebenso wie im Bereich des SGB III besteht auch hier eine Ausschreibungsnotwendigkeit für Maßnahmen. Das strenge Vergabeverfahren führt dann dazu, dass trotz Qualitätsvorgaben nicht unbedingt der beste, sondern immer der billigste Anbieter den Zuschlag erhält. Aus diesem Grund bieten immer weniger anerkannte Freie Träger der Jugendhilfe Programme der Jugendberufshilfe an und wächst der Markt an gewerblichen Anbietern.

b) Regelungen für unter 25-Jährige

Obwohl das SGB II grundsätzlich alle erwerbsfähigen Leistungsberechtigten ab 15 Jahren gleichermaßen in eine Erwerbstätigkeit bringen will, existieren besondere Regelungen für Heranwachsende, hier unter 25-Jährige:

- Unverzügliche Vermittlung in Arbeit, Ausbildung oder Arbeitsgelegenheit (§ 3 Abs. 2 SGB II)
- Auszugsverbot (§ 22 Abs. 5 SGB II)
- Verschärfte Sanktionierung (§ 31a Abs. 2 SGB II)

c) Leistungen

Als Leistungen – neben der materiellen Versorgung und der Kosten für Unterkunft und Heizung – umfasst die Eingliederung in Arbeit die Vermittlung (§ 3 Abs. 2 SGB II) und den Verweis auf die Angebote des SGB III. Darüber hinaus sieht das SGB II in seinem Anwendungsbereich die ganzheitliche und umfassende

Betreuung und Unterstützung bei eben dieser Eingliederung in Arbeit (§ 16a SGB II) vor, die auch die psychosoziale Betreuung und Suchtberatung für die betroffenen Personen einschließt, wenn eine solche notwendig wird.

d) Schwierigkeiten für benachteiligte junge Menschen

Betrachtet man die Situation individuell oder sozial benachteiligter Heranwachsender, muss zunächst konstatiert werden, dass deren Bedarf über die rein berufliche Integration hinausgeht. Mit der Vermittlung in eine Maßnahme nach dem SGB III ist es hier nicht getan. Gerade für diese jungen Menschen kann sich die im Bereich des SGB II oft nur kurzfristige Unterstützung fatal auswirken, wenn Programme auslaufen, bevor der Heranwachsende nach seinem eigenen Tempo Fuß fassen konnte. Die Tatsache, dass das Fördersystem komplex und schon für mit der Materie Vertraute fast unüberschaubar ist, macht es den benachteiligten jungen Menschen noch schwerer, insbesondere, wenn ihnen dann keine pädagogischen Fachkräfte bei den Jobcentern als Ansprechpartner zur Seite stehen. Das Auszugsverbot und die verschärfte Sanktionierung (seit der Reform in 2011 nun „Rechtsfolgen bei Pflichtverletzungen“) machen die Situation nicht einfacher.

3. Arbeitsförderung (SGB III)

Das SGB III hat allein die Vermeidung von Arbeitslosigkeit zum Inhalt und keinen pädagogischen oder sonst ganzheitlichen Anspruch. Allerdings ist die Förderung notwendiger Fähigkeiten vorgesehen:

§ 1 Ziele der Arbeitsförderung

(1) Die Arbeitsförderung soll dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenwirken, die Dauer der Arbeitslosigkeit verkürzen und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen. Dabei ist insbesondere durch die Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden.

...

(2) Die Leistungen der Arbeitsförderung sollen insbesondere

...

2. die individuelle Beschäftigungsfähigkeit durch Erhalt und Ausbau von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten fördern,

...

IV. Schnittstellenproblematik

Sowohl das SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende), als auch das SGB III (Arbeitsförderung) und das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) enthalten Regelungen zur (beruflichen) Integration junger Menschen. Daraus folgt in der Praxis jedoch kein Überangebot im Sinne gewachsener Doppel- oder gar Dreifachstrukturen, vielmehr kommt es häufig zu einem Totalausfall an notwendigen Hilfen und Unterstützungen, insbesondere für benachteiligte Heranwachsende, weil jede Stelle auf die jeweils andere und deren Zuständigkeit verweist. Die Rede ist hier vom „Bermudadreieck“. Wenn aber Angebote existieren, gibt es meist kaum systematische Kooperation trotz bestehendem Gebot der Zusammenarbeit in den einzelnen Gesetzen (z.B. in §§ 18 ff. SGB II, § 13 Abs. 4 SGB VIII, § 81 SGB VIII).

Da somit mehrere Träger für denselben Personenkreis mit sich überschneidenden Aufgaben zuständig sind, ist eine Klärung nötig, welcher Träger im Einzelfall tätig werden muss. Dies löst das Gesetz über die Festlegung eines Rangverhältnisses, das vorgibt, welcher Träger, also Jugendamt, Jobcenter oder Arbeitsagentur, vorrangig Unterstützung gewähren muss.

Die Grundnorm zum Vorrang-Nachrang-Prinzip findet sich in § 10 SGB VIII. Danach ist:

- SGB III vorrangig gegenüber SGB VIII;
- SGB VIII grundsätzlich vorrangig gegenüber der Grundsicherung, aber
 - SGB VIII nachrangig gegenüber Vermittlung (§ 3 Abs. 2 SGB II)
 - SGB VIII nachrangig gegenüber Leistungen zur Eingliederung in Arbeit (§§ 14 bis 16 SGB II).

Das bedeutet, dass Maßnahmen der Arbeitsförderung nach SGB III grundsätzlich gewährt werden, wenn diese für Heranwachsende in Betracht kommen. Dies wird für die meisten Schulabgänger der Fall sein, wenn sie beispielsweise die Berufsberatung der Arbeitsagentur in Anspruch nehmen.

Genügt dies aber nicht und befinden sich die Heranwachsenden im Bezug von Leistungen nach dem SGB II, muss das Jobcenter sie bei Bedarf ganzheitlich und umfassend unterstützen. Insofern ist dann die Jugendhilfe in Form der Jugendberufshilfe gesperrt, weil nachrangig. Erst wenn der Heranwachsende aus dem System des SGB II ausscheidet, kommt die Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII wieder in Betracht. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Eltern, mit denen er oder sie in einer Bedarfsgemeinschaft lebt, wieder mehr verdienen und deshalb keinen Anspruch mehr auf die finanzielle Unterstützung durch Arbeitslosengeld II haben. Nur wenn darüber hinaus ein Bedarf für eine individuelle Hilfe (§§ 27 ff. SGB VIII) besteht, ist die Jugendhilfe nicht nachrangig, weil es hierzu keine entsprechende Leistung im SGB II gibt.

V. Wünsche an Praxis und Gesetzgeber

Betrachtet man die Schwierigkeiten insbesondere für benachteiligte oder mehrfach belastete und insofern integrationsgefährdete Heranwachsende, die durch das Nebeneinander der potenziellen Leistungsträger entstehen, ergibt sich zwangsläufig zunächst die Forderung nach einer Flexibilisierung der Eingliederung in Arbeit. Diese sollte ein individuelles, lebensweltorientiertes Fördern und Fordern nach dem SGB II ermöglichen und eine verbindliche Kooperation mit anderen Trägern, vor allem der Kinder- und Jugendhilfe umfassen.

Darüber hinaus ist für benachteiligte junge Menschen eine Aktivierung der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich, die durch eine klare gesetzliche Inpflichtnahme und Veränderungen im Vorrang-Nachrang-Verhältnis ermöglicht werden könnte (vgl. hierzu der Paritätische Gesamtverband, Ausgrenzungsprozesse entgegnetreten – Neujustierung von Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene, verfügbar unter www.paritaet.org).

Literatur

- Bennewitz, Heiko:** *Ungleiche Partner: Das schwierige Zusammenfinden von SGB II-Trägern und Jugendhilfe bei der beruflichen Integration junger Menschen*, *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 2008, S. 70 - 82
- Claus, Frieder:** *Unter 25-Jährige zwischen SGB VIII, II und XII*, *Forum Erziehungshilfen* 2008, S. 249 - 250
- Eschelbach, Diana:** *SGB II und Jugendhilfe - Unterschiedliche Systeme, verschiedene Welten?, dreizehn - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit (dreizehn)* 2011, S. 14 - 17
- Hofmann, Tina:** *„Keiner darf verloren gehen!“ - Plädoyer für eine Qualifizierungsoffensive für junge Menschen im Geltungsbereich des SGB II*, *Blätter der Wohlfahrtspflege (BIWP)* 2007, S. 186 - 188
- Hofmann, Tina; Struck, Norbert:** *Die Auswirkungen von Hartz IV auf die Kinder- und Jugendhilfe*, *Jugendhilfe* 2004, S. 237 - 245
- Kunkel, Peter-Christian:** *Junge Menschen im „Bermudadreieck“ von SGB VIII, SGB III und SGB II*, *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV)* 2007, S. 397 - 404
- Meysen, Thomas:** *Kinder- und Jugendhilfe an allen Schnittstellen: zentrale Anlaufstelle, Ausfallbürge, Netzknüpfer*, *Sonderheft JAmt/ZKJ* 2010, S. 21 - 24
- Parosanu, Andrea (BAG ÖRT):** *Aufgabenfelder und Schnittstellen von SGB II, III und VIII - Eine Arbeitshilfe*, 2006
- Schruth, Peter:** *Zum (notwendigen) Bestand der Jugendsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe*, *dreizehn - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* 2011, S. 8 - 13
- Schruth, Peter:** *Zur rechtlichen Neujustierung des § 13 SGB VIII an der Schnittstelle zum SGB II/III*, *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ)* 2011, S. 52 - 55
- Tammen, Britta:** *Die Rechtsstellung der unter 25-Jährigen im Rahmen der Grund-sicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II (Teil 1). Grundzüge des Leistungsrechts nach dem SGB II*, *Unsere Jugend* 2008, S. 434 - 442
- Tammen, Britta:** *Die Rechtsstellung der unter 25-Jährigen im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II (Teil 2). Besonderheiten für Personen, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben*, *Unsere Jugend* 2009, S. 34 - 42

Referenten/Referentinnen

Prof. em. Dr. Heiner Keupp

Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13
80802 München
E-Mail: heinerkeupp@psy.lmu.de

Dr. Sabine Maschke / Prof. Dr. Ludwig Stecher

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Karl-Glöckner-Straße 21 B
35394 Gießen
Telefon: 06 41 / 99 - 2 40 70
E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Bernd Brixius

Institut für präventive Pädagogik
Marientalstraße 78
48149 Münster
Telefon: 0251 / 371 64
E-Mail: Bernd.Brixius@praepaed.de

Marcel Eulenbach

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Karl-Glöckner-Straße 21 B
35394 Gießen
Telefon: 0641 / 992 40 84
E-Mail: marcel.eulenbach@erziehung.uni-giessen.de

Michael Tunç

Geschlechter-, Männlichkeits- und Väterforschung
Im Bachfeld 3
51063 Köln
Telefon: 0221 / 400 06 65
E-Mail: post@michael-tunc.de

Diana Eschelbach

Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht
Poststraße 17
69115 Heidelberg
Telefon: 0 6221 / 98 18 36
E-Mail: eschelbach@dijuf.de