

Sonja Moser

Beteiligt sein

Sonja Moser

Beteiligt sein

Partizipation aus der Sicht
von Jugendlichen

Mit einem Vorwort von
Heiner Keupp



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde im Jahr 2008 unter dem Titel „Partizipation, wie wir sie sehen ...
Beteiligung aus der Sicht von Jugendlichen“ vom Department Psychologie, Fakultät für Psychologie
und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Katrin Emmerich / Marianne Schultheis

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk
berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im
Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher
von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16853-1

Für Prof. Dr. Gotthart Schwarz,
der es ja schon immer gesagt hat ...

und meinen Sohn Luca,
der Partizipation in meiner täglichen Praxis überprüft.

Inhalt

Dank		15
Vorwort		17
1	Einleitung	19
2	Die Jugendlichen	23
2.1	Jugend als eigene Lebensphase	23
2.1.1	Geschichtliche Entwicklung des Begriffs „Jugend“	24
2.1.2	Definition von „Jugend“ heute	25
2.1.3	Zusammenfassung: Auf dem Weg zu einer Arbeitsdefinition	34
2.2	Jugendforschung	37
2.2.1	Geschichte der Jugendforschung	37
2.2.2	Die Shell Jugendstudie	39
2.2.3	Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstitutes (DJI)	50
2.2.4	Der Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung	55
2.3	Jugenddiskurs	60
2.3.1	Der Generationenbegriff	61
2.3.2	Jugendkulturen	64
2.3.3	Jugend in den Medien	68
2.4	Zusammenfassung	70
3	Partizipation	71
3.1	Definition von Partizipation	71
3.1.1	Geschichte der Partizipation	71
3.1.2	Der Begriff Partizipation	73
3.1.3	Kinder und Jugendliche und Partizipation	74
3.2	Verwandte Begriffe	76

3.2.1	Ehrenamt	76
3.2.2	Bürgerschaftliches und freiwilliges Engagement	76
3.2.3	Empowerment	80
3.2.4	Peer-Involvement / Peer-Education	82
3.2.5	Der Capabilities-Ansatz	84
4	Begründungszusammenhänge für Partizipation von Jugendlichen	87
4.1	Politisch-soziologische Sichtweise	87
4.1.1	Politische Partizipation	87
4.1.2	Politische und gesellschaftliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen	88
4.2	Pädagogisch-psychologische Sichtweise	90
4.2.1	Partizipation und Lernen	91
4.2.2	Partizipation und Verantwortung	92
4.2.3	Partizipation und Selbstständigkeit	93
4.2.4	Partizipation und Identitätsbildung	94
4.3	Partizipation in der Jugendhilfe	98
4.3.1	Strukturen der Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe	98
4.3.2	Partizipation und Macht	100
4.3.3	Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe	102
4.4	Gesetzesgrundlagen – Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Beteiligung	105
4.4.1	UN-Kinderrechtskonvention	105
4.4.2	Agenda 21	106
4.4.3	EU-Grundrechtecharta	106
4.4.4	Staatliches Recht	107
4.5	Definition von Partizipation aus Sicht der Jugendlichen	115
5	Methode der Untersuchung	121
5.1	Begründung des qualitativen Forschungsdesigns	121
5.2	Grundlegende Vorüberlegungen	122
5.3	Die InterviewpartnerInnen	123
5.3.1	Auswahl der InterviewpartnerInnen	123
5.3.2	Darstellung der InterviewpartnerInnen	125

5.4	Die Rolle der Forscherin	131
5.5	Die Datenerhebung	132
5.5.1	Die Interviewsituation	132
5.5.2	Leitfadenorientiertes Interview	134
5.5.3	Ort des Interviews	136
5.6	Die Auswertung	136
5.6.1	Die Methode des Zirkulären Dekonstruierens	136
5.6.2	Die Auswertungsschritte	137
6	Partizipation von Jugendlichen in der Praxis	141
6.1	Politisches und gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen	141
6.1.1	Politisches Interesse und Einstellungen zu Demokratie und Gesellschaft	141
6.1.2	Freiwilliges Engagement von Jugendlichen	143
6.2	Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Partizipation	149
6.2.1	Veränderungen des Staates	150
6.2.2	Gender und Partizipation	153
6.2.3	Soziale Herkunft als Bestimmungsfaktor für Partizipation	156
6.2.4	Migration und Partizipation	161
6.2.5	Der Blick der Jugendlichen	166
6.3	Individuelle Bedingungen für Partizipation	171
6.3.1	Persönliche Voraussetzungen zur Partizipation	171
6.3.2	Motivation	174
6.3.3	Zugänge	193
6.4	Bestandteile gelingender Partizipation	197
6.4.1	Ziele von Partizipation	198
6.4.2	Qualitätsstandards für erfolgreiche Beteiligung von Jugendlichen	202
6.4.3	Methoden der Partizipation	209
6.4.4	Grad der Partizipation	215
6.4.5	Beeinflussende Faktoren aus der Sicht der Teilnehmenden	226
6.5	Zusammenfassung	238
7	Handlungsfelder der Partizipation	241
7.1	Ein Überblick über verschiedene Handlungsfelder von Partizipation	242
7.1.1	Das Handlungsfeld der Peergroup	242

7.1.2	Das Handlungsfeld Wohnumfeld/Kommune	243
7.1.3	Das Handlungsfeld Medien	245
7.2	Das Handlungsfeld Familie	250
7.2.1	Partizipation in der Familie aus Sicht der Jugendlichen	250
7.2.2	Partizipation in der Familie aus Sicht der Erwachsenen	258
7.3	Das Handlungsfeld Schule	260
7.3.1	Partizipation in der Schule aus Sicht der Jugendlichen	262
7.3.2	Partizipation in der Schule aus Sicht der Erwachsenen	267
8	Offene Jugendarbeit	271
8.1	Auftrag und Ausgestaltung	271
8.1.1	Handlungsfelder	272
8.1.2	Formen der offenen Jugendarbeit	273
8.2	Geschichte der Partizipationsmöglichkeiten in der offenen Jugendarbeit	273
8.2.1	Jugendfeierabende und Lichtstuben als Vorreiter der Jugendarbeit	274
8.2.2	Jugendhäuser zur Jahrhundertwende	275
8.2.3	Jugendverbände in der Weimarer Republik	276
8.2.4	Jugendarbeit im Nationalsozialismus	276
8.2.5	German-Youth-Activities-Heime in der Nachkriegszeit	276
8.2.6	Jugendarbeit zwischen Wirtschaftswunder und Jugendprotesten (1949 – 1970)	277
8.2.7	Die 70er Jahre	278
8.2.8	Offene Jugendarbeit und soziale Probleme (1980 – 1990)	279
8.2.9	Wiedervereinigung und die Zeit danach: die 90er Jahre	281
8.3	Eine „(etwas andere) Evaluationsstudie“ in Münchner Freizeitstätten	282
8.3.1	Der Auftrag	282
8.3.2	Der Projektverlauf	283
8.3.3	Allgemeine Ergebnisse	288
8.3.4	Ergebnisse zum Thema Partizipation	302
9	Zusammenfassung und Ausblick	315
9.1	Entwicklung durch Partizipation	315
9.1.1	Lernen durch Partizipation	315
9.1.2	Partizipation: Wege zur Identität	316

Inhalt		11
9.2	Überblick über die Ergebnisse der Studie	322
9.3	Perspektiven für die Forschung über Partizipation von Jugendlichen	324
9.4	Perspektiven für die Theorie und Praxis der Partizipation Jugendlicher	325
9.4.1	Motivgruppen	325
9.4.2	Prüfsteine für Partizipation	326
9.4.3	Drei Wünsche	328
10	Anhang	331
10.1	Projekte	331
10.1.1	Bilder von Jugend	331
10.1.2	Infofon	332
10.2	Anhang zu Kapitel 4.4: Rechtsgrundlagen	333
10.2.1	UN-Kinderrechtskonvention	333
10.2.2	Agenda 21 – Kapitel 25.2	334
10.2.3	EU-Grundrechtecharta – Artikel 24	334
10.2.4	Baugesetzbuch	334
10.3	Anhang zu Kapitel 5.5.2: Interviewleitfaden	335
10.4	Anhang zu Kapitel 5.6.2.7: Auswertungsraster	336
10.5	Anhang zu Kapitel 6.4.3.2: Formen der Partizipation	338
Literatur		343

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Selbstverständnis als JugendlichEr oder ErwachsenEr	36
<i>Abbildung 2:</i>	Themen, die Jugendlichen Angst machen o. für sie ein Problem sind	44
<i>Abbildung 3:</i>	Womit Jugendliche zufrieden sind	53
<i>Abbildung 4:</i>	Wertewandel und Identität	95
<i>Abbildung 5:</i>	Identität als Patchworking	97
<i>Abbildung 6:</i>	Beteiligungsmodelle in der Kinder- und Jugendhilfe	99
<i>Abbildung 7:</i>	Jugendliche, die sich als politisch interessiert bezeichnen	142
<i>Abbildung 8:</i>	Vergleich 1999/2004: Aktivität in Vereinen, Institutionen	145
<i>Abbildung 9:</i>	Aktivität und ehrenamtliches Engagement 1999 und 2004	146
<i>Abbildung 10:</i>	Anzahl der freiwilligen Tätigkeiten	147
<i>Abbildung 11:</i>	Wo engagieren sich Jugendliche?	148
<i>Abbildung 12:</i>	Charakteristika des Engagements der weiblichen und männlichen Jugendlichen	155
<i>Abbildung 13:</i>	Bildung und Engagement	160
<i>Abbildung 14:</i>	Freiwilliges Engagement unter MigrantInnen	163
<i>Abbildung 15:</i>	Engagement von MigrantInnen	164
<i>Abbildung 16:</i>	Erwartungen an die freiwillige Tätigkeit	177
<i>Abbildung 17:</i>	Dimensionen von Partizipation in der offenen Jugendarbeit	203
<i>Abbildung 18:</i>	Methoden der Partizipation nach Stange	211
<i>Abbildung 19:</i>	Partizipation als Querschnittsthema	241
<i>Abbildung 20:</i>	Mitbestimmung zu Hause	259
<i>Abbildung 21:</i>	Gegenüberstellung der Themen, bei denen Kinder und Jugendliche im Unterricht einbezogen werden, und der Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht aus Sicht der LehrerInnen.	268
<i>Abbildung 22:</i>	Gegenüberstellung der Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten in der Schule aus Sicht der SchülerInnen und SchulleiterInnen	269
<i>Abbildung 23:</i>	Partizipation in der offenen Jugendarbeit im Kräftefeld der Interessen	274
<i>Abbildung 24:</i>	Wo verbringst Du am häufigsten Deine Freizeit?	289
<i>Abbildung 25:</i>	Häufigste Freizeitbeschäftigungen nach Häufigkeit des Freizeitstättenbesuchs – Jungen	290
<i>Abbildung 26:</i>	Häufigste Freizeitbeschäftigungen nach Häufigkeit des Freizeitstättenbesuchs – Mädchen	291
<i>Abbildung 27:</i>	Was machen Jugendliche in Freizeitstätten?	296
<i>Abbildung 28:</i>	Notenverteilung (Schulnoten) nach Besuchshäufigkeit	299
<i>Abbildung 29:</i>	Bewertungsprofil Freizeitstätten (Schulnoten)	300
<i>Abbildung 30:</i>	Umfang der Partizipation in Freizeitstätten aus Sicht der Jugendlichen	308

Verzeichnis der Tabellen

<i>Tabelle 1:</i>	Stufenleiter der Mitbestimmung. Nach Schröder 1995	103
<i>Tabelle 2:</i>	Die Jugendlichen im Überblick	126
<i>Tabelle 3:</i>	Antwortmöglichkeiten zum Thema „Ich bin aktiv“	144
<i>Tabelle 4:</i>	Engagement von MigrantInnen	165
<i>Tabelle 5:</i>	Motivbündel nach Anheier/Toepler	175
<i>Tabelle 6:</i>	Motivgruppen nach Böhle	175
<i>Tabelle 7:</i>	Motive zum Engagement	176
<i>Tabelle 8:</i>	Vergleich Indices Erwartungen-Interessensorientierung	178
<i>Tabelle 9:</i>	Motivation der Jugendlichen nach den Motivgruppen von Böhle.	187
<i>Tabelle 10:</i>	Motivgruppen nach Böhle: Spaß ist nicht zuordnbar	187
<i>Tabelle 11:</i>	Motivation der Jugendlichen nach den Motivgruppen von Anheier/Toepler (Teil 1)	188
<i>Tabelle 12:</i>	Motivation der Jugendlichen nach den Motivgruppen von Anheier/Toepler (Teil 2)	189
<i>Tabelle 13:</i>	Motivation der Jugendlichen nach den Motivgruppen von Anheier/Toepler (Teil 3)	190
<i>Tabelle 14:</i>	Wessen Initiative war ausschlaggebend für das Engagement junger Frauen und Männer	194
<i>Tabelle 15:</i>	Schematische Darstellung Zielfindungsprozess	199
<i>Tabelle 16:</i>	Unterschiede zwischen Schule und Partizipationsstrukturen	261
<i>Tabelle 17:</i>	Projekte/Workshops mit Jugendlichen	285
<i>Tabelle 18:</i>	Ausgefallene Projekte	287
<i>Tabelle 19:</i>	Wer nutzt Münchner Freizeitstätten	288
<i>Tabelle 20:</i>	Partizipative Elemente und Beliebtheitsgrad von Freizeitstätten	305
<i>Tabelle 21:</i>	Entscheidungs- und Mitsprachenspielräume von Jugendlichen in Freizeitstätten aus Sicht der MitarbeiterInnen	305
<i>Tabelle 22:</i>	Entscheidungs- und Mitsprachenspielräume von Jugendlichen in Freizeitstätten aus Sicht der Jugendlichen, die Freizeitstätten nutzen	307
<i>Tabelle 23:</i>	Entscheidungs- und Mitsprachenspielräume von Jugendlichen in Freizeitstätten aus Sicht der Jugendlichen, die Freizeitstätten nutzen im Vergleich mit den Angaben der PädagogInnen	308
<i>Tabelle 24:</i>	Wer hat die Partizipationsmöglichkeiten in der Freizeitstätte schon aktiv genutzt?	309
<i>Tabelle 25:</i>	Problemfelder bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen aus der Sicht der MitarbeiterInnen	311
<i>Tabelle 26:</i>	Übergreifende Identitätsziele nach Keupp et al.	317
<i>Tabelle 27:</i>	Motive und Bedürfnisse bei Partizipation	326

Dank

Auch Dissertationen sind Partizipationsprojekte, zumindest meine Arbeit – und damit dieses Buch – wäre ohne die Unterstützung vieler Anderer nie zustande gekommen. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die dazu in irgendeiner Weise etwas beigetragen haben.

Zunächst gilt mein Dank natürlich allen Jugendlichen, die sich mir zum Interview zur Verfügung gestellt haben und all denjenigen, die mich in den Jahren zuvor in gemeinsamen Projekten zu dieser Arbeit inspiriert haben.

Mein Doktorvater Prof. Dr. Heiner Keupp hatte immer ein offenes Ohr, egal wo er sich gerade aufhielt. Durch seine Sicht auf das Thema Partizipation als Wissenschaftler und als engagierter Mensch wurde diese Arbeit entscheidend mitgeprägt, aber letztendlich hat seine emotionale Unterstützung während all der Jahre immer wieder dazu beigetragen, dass diese Arbeit tatsächlich fertig wurde.

Das gemeindepsychologische Forschungskolloquium im Department Psychologie, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Reflexive Sozialpsychologie, der LMU München war immer wieder ein Ort, an dem ich den eigenen Forschungsstand diskutieren und am Beispiel anderer Forschungsprojekte lernen konnte.

Durch die Mitarbeit an der „(etwas anderen) Evaluationsstudie: Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten?“ des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) hatte ich die Möglichkeit, parallel zu meiner eigenen Forschung Erfahrungen mit qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen zu sammeln und eine weitere Untersuchung vom Beginn bis zur Präsentation der Ergebnisse zu begleiten. Mein besonderer Dank gilt hier insbesondere den KollegInnen des IPP, Dr. Florian Straus und Trudi Forster sowie Barbara Klöver, die mir auch für meine Untersuchung mit Rat und Tat zur Seite stand.

Viele Menschen haben dieses Projekt zu verschiedenen Zeitpunkten unterstützt und möglich gemacht. Dr. Ilhami Atabay hat mich zu dieser Arbeit ermutigt und durch den Kontakt zu meinem späteren Doktorvater Prof. Dr. Heiner Keupp einen wesentlichen Grundstein für ihre Realisierung gelegt. Prof. Dr. Constanze Engelfried und Prof. Dr. Reinhilde Beck haben durch ihre Gutachten wesentlich dazu beigetragen, dass ich zunächst ein Weiterqualifizierungsstipendium für Fachhochschulabsolventinnen und dann ein Promotionsstipendium für Fachhochschulabsolventinnen bekommen habe. An dieser Stelle sei auch Frau Prof. Dr. Anne Hueglin gedankt, die als Frauenbeauftragte der Fachhochschule München die Entstehung dieser Arbeit bis zu ihrem Ausscheiden aus der Hochschule nach Kräften unterstützt hat.

Dr. Gudrun Jakubeit hat mir geholfen, aus einem Kiesel einen Edelstein zu machen, sodass ich mir tatsächlich irgendwann vorstellen konnte, dass ich diese Arbeit auch schaffen kann.

An meiner Arbeitsstelle gab es zum Teil auch Unterstützung. Dr. Hubertus Schröer hat als Jugendamtsleiter der Stadt München viele meiner Projekte ermöglicht, Friedrich Graffe hat als Sozialreferent der Stadt München persönlich dafür gesorgt, dass ich die notwendige

Zeit bekam, um diese Arbeit fertig stellen zu können. Meine KollegInnen Klaus Schwarzer, Sylvia Stoy und Sonja Seiderer waren stets an meiner Seite, durch dick und dünn.

Verschiedene KollegInnen in Einrichtungen vor Ort haben mir bei der Suche nach geeigneten Jugendlichen für diese Untersuchung durch ihre Kontakte geholfen. Die Transkription der vielen Interview-Stunden mit den Jugendlichen haben Sonja Seiderer und Gabi Bauer unterstützt. Klaus Dreyer, Prof. Dr. Gotthart Schwarz und Iris Seyband haben meine Texte gelesen und durch ihre Anmerkungen und Korrekturen geholfen, sie für alle weiteren LeserInnen verständlicher zu machen. Trotz aller Kritik ist es ihnen gelungen, mich zum Weiterschreiben zu motivieren und dafür gilt ihnen mein ganz besonderer Dank. Renate Fahry war die gute Fee zum Schluss, sie hat noch einmal ein Auge auf fast alles werfen können und sich als „Düpferscheißerin“ größte Verdienste erworben.

Doch ohne die lebensweltbezogene Unterstützung insbesondere in den letzten Wochen der Abfassung der Dissertation wäre es mir nicht möglich gewesen, sie zu schreiben. Bolle Moser und Karl-Heinz Erb haben für ein „Rundum-sorglos-Paket“ gesorgt, das es ermöglichte, durch einen Anruf vom Schreibtisch aus alle wesentlichen Dinge einer kleinen Familie samt Katze zu regeln und haben letztlich auch noch zur Finanzierung dieses Buches beigetragen. Sonja, Schorsch, Moritz und Eva Gartner, Anni und Schorsch Gartner, Gitti und Helmut Schneider, Beate, Gerhard, Simon und Xaver Emmer sowie nicht zuletzt auch Birgit Heinloth haben mit Vielem geholfen – an dieser Stelle sei ihnen aber fürs Babysitten ganz herzlich gedankt. Die vielen anderen kleinen Hilfen im Alltag sind gar nicht alle aufzuzählen, in erster Linie waren Maria Brösi Billmeier (diverse Botengänge) und Irmgard Watzka-Winkler (all das gute Essen und die lebenspraktischen Hilfen) immer zur Stelle. Dr. Martina Ortner, Dr. Nina von Stebut und Edith Borchers gaben wichtige Tipps aller Art.

Helmut Schneider hat die Arbeit gelesen und mich durch seine Anregungen ermutigt, die Ergebnisse zu publizieren und mich weiterhin dafür einzusetzen, dass Partizipation von Jugendlichen als Thema ernst genommen und umgesetzt wird.

Über all die Jahre hinweg, durch alle Krisen hindurch, haben aus nah und fern Dr. Miriam Lang (Quito), Liese Gartner-Ernst (Madrid), Dr. Antje Schuhmann (Johannesburg), Sylvia Baringer (Mexico City), Katrin Dreyer (Köln), Katalin Magyar (Gilching), Silke Vlecken (München/Zürich) und Geli Schmaus (München) an mich geglaubt und durch ihre Nachfragen nicht nur zum Verdrehen meiner Augen und dem Ausspruch „Frag lieber nicht“ beigetragen, sondern mich auch wieder zurück an meinen Schreibtisch gebracht.

Obwohl meinem Hund Foxi, der das Ende dieser Arbeit nicht mehr erleben konnte, und meiner Katze Minosch, die endlich wieder mehr Zeit auf ihrem geliebten Bürostuhl verbringen kann, diese Arbeit immer vollkommen egal war, danke ich ihnen für ihre Geduld mit mir und dass sie immer da waren, wenn es sonst schon niemand mehr ausgehalten hat.

Mein Sohn Luca kannte seine Mutter noch gar nicht ohne die Doktorarbeit. Ihm danke ich für seine Flexibilität in den letzten Wochen ihrer Abfassung und vor allem für sein Lachen, das immer ein kleiner Motivationsschub war. Ohne Klaus Dreyer wäre das gesamte Promotionsprojekt nicht möglich gewesen, er hat mich von Anfang bis zum Ende in jeder Phase bis hin zum Satz dieses Buches unterstützt, sodass sicher ist, dass diese Arbeit nicht das wäre, was sie ist.

Vorwort

Schon wieder „Partizipation“! Es gibt wenige Themen, die so häufig bemüht werden und die gleichzeitig so blass-abstrakt bleiben wie Partizipation. Das Papier, das ja sprichwörtlich geduldig ist, erweist hier eine Engelsgeduld. Aus den Bereichen Politik und Jugendhilfe gibt es eine Fülle programmatischen Formulierungen. Sie zeigen den hohen Stellenwert, den Fachleute aus der Jugend- und Jugendhilfeforschung dem Thema Partizipation einräumen. Es wird auch deutlich, dass es hier nicht nur um ein paar Freiräume geht, in denen Heranwachsende im Sinne der klassischen Schülermitverwaltung eine Art Partizipation light angeboten bekommen und wenn es wirklich ernst wird, erfolgt dann doch wieder eine Regulation durch ein Top-down-Modell. In der SchülerInnen- und StudentInnenbewegung der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts haben Heranwachsende und junge Erwachsene gesellschaftliche Mitbestimmung eingefordert. Jetzt erfolgt die Partizipationsempfehlung aus einer advokatorischen oder sogar obrigkeitlichen Position. Das klingt wie ein Witz. Können Heranwachsende überhaupt etwas mit der Teilhabeforderung anfangen und wenn ja, was verstehen sie selbst darunter?

Diese Frage musste wirklich endlich mal den richtigen Adressaten gestellt werden und das ist das Anliegen der von Sonja Moser vorgelegten Studie. Sie will auf eine qualitativ-gehaltvolle Weise herausfinden, was Jugendliche selbst unter Partizipation verstehen und welche Chance sie für sich sehen, sich gesellschaftlich zu beteiligen und einzumischen. Interviews mit 14 Jugendlichen in der Altersspanne von 13 bis 25 Jahren, davon 8 weibliche und 6 männliche Jugendliche, die sehr unterschiedliche Bildungseinrichtungen durchlaufen und von denen auch einige Migrationshintergrund aufweisen, sollten diese Fragen beantworten.

Mit ihrer Studie liefert Sonja Moser nicht nur einen verdienstvollen Überblick über die einschlägige Forschungslandschaft, sondern vor allem ein differenziertes Panorama der realen Beteiligungswirklichkeit in der Bundesrepublik aus der Sicht von Heranwachsenden. Wir erfahren, wo sich Jugendliche gesellschaftlich beteiligen und erhalten die Bestätigung, dass sie es nur in einer Schwundquote dort tun, wo es die Politik von ihnen erwartet. Dass die Rahmenbedingungen eine hohe Bedeutung haben und sich auf die Teilhabechancen auswirken, wird deutlich und dieses Wissen wird genutzt, um die unterschiedlichen Teilhabequoten und -zugänge in Abhängigkeit vom Geschlecht, dem sozialen und Bildungsstatus und dem Migrationshintergrund erklären zu können. Auch die motivationale Seite des Engagements wird beleuchtet und herausgearbeitet und die Ergebnisse zeigen, wie wichtig das Gefühl für Jugendliche ist, Freude bei den Aktivitäten zu spüren und für sich selber etwas davon auch zu haben. Auch die Erfahrung der „Selbstwirksamkeit“ ist von entscheidender Bedeutung und es wird klar, dass dafür in der individuellen Biographie durch Erfahrungen in Familie, Schule und Freizeit die motivationalen Weichen gestellt werden. Das in eher sozial benachteiligten sozialen Milieus vorherrschende „Exklusionsempfinden“ oder das Gefühl der Demoralisierung stellen natürlich keine ermutigenden Erfahrungen zur aktiven Beteiligung von Heranwachsenden dar. Hier kommt der Modellwirkung und den konkreten Aktivitäten der Erwachsenen eine besondere Bedeutung zu.

Auf die individuellen Motive, Zugänge und Erfahrungen von Jugendlichen zu blicken, ist der erste Focus, den Sonja Moser setzt. Aber das Engagement und sein nachhaltiger Bestand hängen auch von den Rahmenbedingungen ab, vor allem von den Orten, an denen sich Jugendliche aufhalten und engagieren (können). Hier öffnet sich ein weites Panorama von Handlungsfeldern (von der Familie, über die Schule, die Peers, die Vereine/ Organisationen, im Wohnumfeld, die Medien und die Angebote der Jugendhilfe und offenen Jugendarbeit). Wertvoll ist diese Übersicht vor allem durch die Sicht der befragten Jugendlichen auf die verschiedenen Orte und Handlungsfelder. Viele dieser Felder sind unter dem Aspekt der Engagementförderung unterentwickelt. Das gilt in besonderem Maße für den Bildungsbereich. Die Schulen, durch die alle Kinder und Jugendliche gehen (müssen), wären ein idealer Ort, um Beteiligungserfahrungen machen zu können, aber die Bildungspolitik hat hier systematisch ihren Bildungsauftrag missverstanden. Zu ihm würde nämlich auch die Beteiligungsförderung zwingend gehören.

Neben der Schule richtet Sonja Moser ihren Blick auf die offene Jugendarbeit. Hier wird deutlich, wie wichtig und entwicklungsfähig dieser Bereich ist, der – im Unterschied zur Schule – ganz auf Freiwilligkeit beruht. Gerade für milieu- und bildungsbezogen nicht gerade privilegierte Jugendliche stellt die offene Jugendarbeit ein wichtiges Lern- und Erprobungsfeld für selbstwirksame Beteiligungsformen dar. Gerade, weil Freizeitsstätten öffentliche Orte sind, an denen auch Gewaltpotentiale sichtbar werden, haben sie zugleich auch die Chance, zivilgesellschaftliche Lernorte für eine Bearbeitung dieser Potentiale zu sein. Und wie Sonja Moser aufzeigt, sind hier noch ungenügend genutzte Möglichkeiten von Partizipationserfahrung. Der Jugendhilfe, in deren gesetzlichen Auftrag die Förderung von Partizipation steht, kommt hier eine besondere Aufgabe zu. Sie müsste nicht nur in ihrem eigenen Handlungsfeld noch deutlicher Schwerpunkte setzen und sie müsste sich auch aktiv dafür einsetzen, dass Partizipation zu einem Querschnittsthema wird, dass für alle Orte, an denen sich Jugendliche aufhalten und für alle Institutionen, die sie durchlaufen, zu einem durchgängigen und verbindlichen Förderziel wird.

Abschließend schwingt immer noch die Frage mit: Warum ist denn die Partizipationsförderung von Heranwachsenden so wichtig. Aus der Sicht der „Anbieter“ (von der Politik, den Medien bis zur Jugendhilfe) ist diese Frage anders zu beantworten, als aus der Sicht der Subjekte. Vor allem die Identitätsforschung zeigt, dass partizipative Ressourcen eine zentrale Bedingung für gelingende Identitätsfindung unter Bedingungen spätmoderner Gesellschaften bilden. Partizipation erhält in diesem Zusammenhang den Status einer zentralen Kategorie. Sie ist bedeutsam bei der Förderung von Selbstwirksamkeit, Handlungsbefähigung und Empowerment, ohne die Identitätsfindung als aktive Passungsarbeit nicht gelingen kann.

Das Buch von Sonja Moser liefert nicht nur einen wertvollen Überblick über alle einschlägigen Diskursen, die mit Partizipation verbunden sind, bündelt und systematisiert diese, sondern es holt die Perspektive der Subjekte herein und macht sie zum entscheidenden Kriterium für eine nachhaltige Förderstrategie für gesellschaftliche Teilhabe auf allen Ebenen. Die vorliegende Studie stellt eine unschätzbare Fundgrube für alle dar, die an diesem Thema interessiert sind und sie wird hoffentlich in den unterschiedlichen Handlungsfeldern von Politik, Schule, Medien, Jugendarbeit und Jugendhilfe rezipiert. Die gute Lesbarkeit des vorgelegten Textes sollte diese Rezeption noch erleichtern.

1 Einleitung

Partizipation von Jugendlichen – dieses Thema zieht sich wie ein roter Faden durch mein Leben: Schon als Jugendliche beteiligte ich mich an verschiedenen Partizipationsprojekten – von der Leitung einer MinistrantInnengruppe bis zum Vorsitz eines bayernweiten Jugendverbandes –, bis ich irgendwann feststellen musste, dass die Zeit gekommen war, die Seiten zu wechseln. In der Rolle der Pädagogin war Partizipation immer ein zentraler Bestandteil meiner Arbeit mit Jugendlichen. Insbesondere bei den Projekten im Münchner Stadtjugendamt bestand eine zentrale Herausforderung darin, Partizipation nicht nur als Methode einzusetzen sondern als Standard zu etablieren.

Der grundlegende Unterschied von Partizipation in Theorie und Praxis kristallisierte sich dabei zunehmend heraus: Einerseits wird Partizipation auf allen Ebenen gefordert und ist sogar gesetzlich verankert, wie ich im Kapitel 4.4 dieser Arbeit zeigen werde. Oft genug jedoch stellt sich die Umsetzung in die Praxis als unzureichend heraus: Partizipation ist allenfalls als Bestandteil von Projektarbeit gerne gesehen, dass sie sich als Querschnitt durch alle Bereiche der Arbeit mit Jugendlichen ziehen und Bestandteil der Kultur und Struktur sein muss, um tatsächlich erfolgreich sein zu können, dieser Gedanke findet bis heute wenig Beachtung.

Auch wenn unzählige Publikationen zum Thema Partizipation den Eindruck erwecken, dass dazu schon das meiste gesagt ist, zeigt eine genauere Beschäftigung mit dem vorhandenen Material, dass Partizipation vorwiegend in verschiedenen Einzelbereichen beschrieben wird, ein ganzheitlicher, auf die jugendliche Lebenswelt bezogener Blickwinkel jedoch fehlt. Besonders die Perspektive der Jugendlichen ist vorwiegend Gegenstand nur quantitativer Untersuchungen der gängigen Jugendforschung, wie in Kapitel 2.2 ausgeführt wird. Die aus meiner Sicht zentralen Fragen, wie Jugendliche selbst Partizipation sehen, wie sie dementsprechend ihre Möglichkeiten beurteilen, sich an dieser Gesellschaft zu beteiligen und welche Bedingungen sie brauchen, um sich zu engagieren, bleiben dabei weitgehend außen vor. Vor diesem Hintergrund geht es in der vorliegenden Untersuchung darum, Partizipation von Jugendlichen mit einem ganzheitlichen Ansatz aus der Sicht der Jugendlichen selbst zu beschreiben und ihre Bedingungen zu analysieren. Dazu ist es sinnvoll und notwendig, sich darüber zu verständigen, von wem gesprochen wird, wenn von „Jugend“ die Rede ist. Mit der Diskrepanz zwischen der öffentlichen Darstellung von Jugendlichen und ihrer Sicht auf sich selbst, habe ich mich schon 1996 im Projekt „Bilder von Jugend“ (vgl. Anhang 1) auseinandergesetzt – genauer gesagt: 100 Jugendlichen eine Plattform gegeben, um darüber zu reden, wie sie wirklich sind.

Dass sich der Begriff Jugend nicht nur geschichtlich gewandelt hat, sondern zunehmend ausweitet und damit mehr und mehr gesellschaftliche Bedeutung erlangt, wird in Kapitel 2.1 gezeigt, in dem „Jugend“ auch aus der Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet wird. Insbesondere die Darstellung in den Medien (Kap. 2.3.3), die sich häufig auf die Beschreibung von vermeintlich neuen Generationen von Jugend (Kap. 2.3.2) und Jugendkulturen (Kap. 2.3.1) beschränkt, prägt ein homogenes Bild von Jugend, das so

in der Realität nicht existiert. Jugend ist eine ebenso heterogene Gruppe wie andere gesellschaftliche Gruppen auch. Dass sie trotzdem eine gesellschaftliche Gruppe bleibt, die beschrieben werden kann und nicht in Millionen kleinste Teilchen zerfällt, gilt es in diesem Kapitel aufzuzeigen.

Eine weitere Voraussetzung der Untersuchung stellen die Definition von Partizipation und die Auseinandersetzung mit Begriffen und Bezügen aus ihrem Umfeld dar, um die es in Kapitel 3 gehen wird.

Doch warum ist Partizipation eigentlich so wichtig? Im Sinne des angesprochenen ganzheitlichen Blickwinkels werden in Kapitel 4 die relevanten Begründungszusammenhänge von Partizipation erörtert. Skizziert werden die politisch-soziologische (Kap. 4.1) und die pädagogisch-psychologische Sichtweise (Kap. 4.2) als weitere theoretische Grundlagen. Diese werden um den Zugang der Jugendhilfe als einen in der Praxis wichtigen Begründungszusammenhang von Partizipation von Jugendlichen erweitert (Kap. 4.3). Die für die Beteiligung von Jugendlichen relevanten Gesetzesgrundlagen (Kap. 4.4) stellen den Abschluss dieser theoretischen Zusammenschau dar, die durch die Klärung des Begriffs Partizipation durch die von mir befragten Jugendlichen selbst noch ergänzt wird.

Um Jugendliche aber tatsächlich selbst als ExpertInnen ihrer Lebenswelt – und damit im Kontext dieser Arbeit insbesondere als ExpertInnen mit Partizipationserfahrungen – zu beteiligen, musste ein geeigneter Forschungsansatz gewählt werden. Die qualitative Forschung (Kap. 5.1) ermöglicht eine reflektierte, zielgruppengerechte Herangehensweise an das Forschungsprojekt, von der Auswahl der InterviewpartnerInnen (Kap. 5.3.1), der Reflexion der Rolle der Forscherin (Kap. 5.4) bis hin zur Datenerhebung (Kap. 5.5) und Auswertung (Kap. 5.6).

Im Fokus der drei darauf folgenden Kapitel 6 bis 8 steht die Frage, wie sich Partizipation in der Praxis gestaltet. Die Grundlage für ihre Beantwortung bilden neben Befunden relevanter Untersuchungen die eigene Forschung sowohl auf der Basis der 14 geführten Interviews mit engagierten Jugendlichen als auch die partizipative Evaluationsstudie „Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten?“, an der ich beteiligt war.

In einem ersten Schritt werden verschiedene Ergebnisse zu Einstellung und tatsächlichem Engagement von Jugendlichen dargestellt (Kap. 6.1) und im Anschluss daran die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Partizipation von Jugendlichen in der deutschen Gesellschaft analysiert. Dabei geht es nicht nur um Veränderungen vor allem des Sozialstaates (Kap. 6.2.1), sondern auch um die gesellschaftlich bestimmenden Faktoren Gender, soziale Herkunft und Migrationshintergrund (Kap. 6.2.2 bis 6.2.4). Auch an dieser Stelle ergänzen die Erfahrungen der Jugendlichen die Darstellung (Kap. 6.2.5).

Welche Voraussetzungen dann aber tatsächlich zum Engagement führen, welche individuellen Umstände gegeben sein müssen und welche Motive die Jugendlichen haben, sich zu engagieren, wird in Kapitel 6.3 aus Sicht der Jugendlichen dargestellt und im theoretischen Kontext diskutiert.

Wie Partizipation gelingen kann, welche unterstützende Rolle dabei die Definition von Zielen, die Entwicklung von Qualitätsstandards, die Auswahl von adäquaten Formen und Methoden und die Bestimmung eines sinnvollen Grades an Partizipation spielen, ist Thema des Kapitels 6.4. Welche Faktoren Jugendliche selbst als unterstützend und hemmend erlebt haben und welche Konsequenzen dies für die praktische Arbeit mit sich bringt, wird als letzter Punkt in diesem Kapitel zusammengefasst.

Dass Partizipation als Querschnittsthema in der Sozialisation von Jugendlichen Bestandteil aller jugendlichen Handlungsfelder ist, wird in Kapitel 7 behandelt. Wie Partizipation in den Bereichen Peergroup, Wohnumfeld/Kommune, den Medien, in der Familie und Schule aussieht und welche Rolle sie dort spielt, stellen vor allem die Jugendlichen selbst dar.

Ein besonderer Fokus liegt im folgenden Kapitel auf dem Handlungsfeld der offenen Jugendarbeit. Nach der Darstellung ihres Auftrags (Kap. 8.1) und ihrer geschichtlichen Entwicklung (Kap. 8.2), werden in Kapitel 8.3 die Ergebnisse der partizipativen Evaluationsstudie zunächst aus allgemeiner Sicht (Kap. 8.3.3) und dann im Hinblick auf die besonderen Ergebnisse zum Thema Partizipation in Freizeitstätten (Kap. 8.3.4) dargestellt.

Mit der Untersuchung von Partizipation in Münchner Freizeitstätten schließt sich gewissermaßen der Kreis: Die Teilnehmerin an Beteiligungsprojekten hat ihre Erfahrungen in die Arbeit der „Beteiligungsforscherin“ eingebracht. Viele Jugendliche, die gerade in den Kapiteln 7 und 8 zu Wort kommen, haben ihren Beitrag dazu geleistet, die Bedeutung von Partizipation für die jugendliche Entwicklung, für die Entwicklung von Identität und das Finden eines Platzes in dieser Gesellschaft darzulegen. Damit wird auch deutlich, wie wichtig Partizipation von Jugendlichen für die weitere Entwicklung dieser Gesellschaft ist. Auf dieser Grundlage schließlich wird ein Resümee gezogen, das Perspektiven für die Theorie, die Forschung und die Praxis von Partizipation von Jugendlichen aufzeigt.

2 Die Jugendlichen

Beschäftigt man sich mit Partizipation von Jugendlichen, liegt es erst einmal nahe, sich zu fragen, von wem man eigentlich spricht. Wer ist damit gemeint, wenn von Jugendlichen die Rede ist? Sofort haben alle ein Bild im Kopf, alle wissen, wie junge Menschen aussehen. Doch alle haben ein anderes Bild. Und genau dies ist die Herausforderung dieses Kapitels, denn so banal die Frage zunächst erscheint, umso differenzierter wird bei genauerem Hinsehen ihre Beantwortung. Es gibt Mädchen und es gibt Jungen, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, dicke, dünne, große, kleine, Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen – die Liste ließe sich weiterführen. Sie sind unterschiedlich und doch eine Gruppe unserer Gesellschaft. Was verbindet sie? Ist es nur das Alter?

Was unter Jugendlichen verstanden wird und wer diese Menschen nun eigentlich sind, das zu erklären bemühen sich nicht zuletzt auch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen. Von juristischen Definitionen zu umfangreichen psychologischen, soziologischen, pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen und medizinisch-biologischen Studien über „die Jugend“, das Spektrum ist auch hier fast so breit wie die untersuchte Gruppe selbst. Das folgende Kapitel versucht zu erklären, was scheinbar auf der Hand liegt: Von wem sprechen wir überhaupt, wer sind „die Jugendlichen“ ?

Zunächst geht es um den Begriff und seine geschichtliche Entwicklung. Im Folgenden wird versucht, sich durch verschiedene Zugänge dem Begriff „Jugend“ anzunähern. In einem zweiten Schritt werden die Zugänge der Jugendforschung aufgezeigt. Diskurse in den Medien und der Öffentlichkeit produzieren sicherlich die gängigsten Bilder von Jugend. Doch sind Jugendliche wirklich so, wie über sie geschrieben und geredet wird? Kann man also „Jugend“ allgemeingültig erklären? Und wenn nicht, was heißt das dann für die Jugendforschung?

2.1 Jugend als eigene Lebensphase

„Jugend, ein Abschnitt der menschlichen Entwicklung; im wörtlichen Sinne die Gesamtheit der Altersstufen zwischen Geburt und Mündigkeit (Erwachsenheit); im engeren Sinne der Zeitraum der Adoleszenz [...]“
(Brockhaus 1989, S. 115)

Jugend ist ein durchaus geläufiger Begriff, der im Alltagsgebrauch drei Bedeutungen hat: Jugend wird verstanden als eine Bevölkerungsgruppe, ein Lebensabschnitt (Jugendphase) oder auch als eine Lebenshaltung (Jugendlichkeit).

2.1.1 *Geschichtliche Entwicklung des Begriffs „Jugend“*

Im Sinne aller drei eben genannten Bedeutungen ist der Begriff Jugend noch relativ jung, auch wenn es ihn im Sinne einer biologischen und psychologischen Entwicklung immer schon gegeben hat; als Bezeichnung für eine eigenständige Lebensphase ist „Jugend“ erst seit 1950 gänzlich für alle Bevölkerungsschichten etabliert (vgl. Hurrelmann 2004, S. 12).

Die vorindustriellen, vorwiegend agrarisch strukturierten europäischen Gesellschaften unterschieden nicht zwischen der Lebensphase der Kindheit und dem Erwachsensein. Alle Altersgruppen lebten unter einem Dach und arbeiteten zusammen. Der Alltag war geprägt durch vorwiegend ähnliche Tätigkeiten und gemeinsame soziale Kontakte. Kinder waren kleine Erwachsene (vgl. ebd.). Jugend kennzeichnete in der Landgesellschaft primär diejenigen, die wirtschaftlich nicht in der Lage waren, einen eigenen Haushalt zu gründen und deshalb auch nicht als heiratsfähig galten (vgl. Mitterauer 1986, S. 44 ff.).

Erst durch die beginnende Industrialisierung Mitte des 18. Jahrhunderts fielen in der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft die einzelnen Lebensbereiche (Arbeit, Privatheit, Öffentlichkeit) auseinander. Die Segregation in „Erwachsene“ und „Kinder“ wurde durch die Einführung des allgemeinen Schulwesens verstärkt, Kinder wurden nicht mehr nur als kleine Erwachsene gesehen, sondern als eine Gesellschaftsgruppe, die sich in einer eigenständigen Lebensphase befindet.

In der Literatur thematisiert bereits Jean-Jacques Rousseaus Entwicklungsroman „Emile“ (1762) das Kindes- und Jugendalter, in dem die Jugend als eine „zweite Geburt“, als die „Geburt der Leidenschaften“ bezeichnet wird. „Unsere Sorgen waren bisher nur Kinderspiel, jetzt gewinnen sie größte Bedeutung. In diesem Zeitraum, in dem Erziehung gewöhnlich abgeschlossen wird, beginnt unsere erst richtig“ (Rousseau 2001, S. 210 ff.). Damit erklärt Rousseau erstmalig Jugend zu einer Lebensphase, in der Erziehung erforderlich und zudem schwieriger als in der Kindheit sei.

Der Begriff „Jugendliche“ geht im deutschen Sprachraum wahrscheinlich zurück auf den Ausdruck „Jüngling“. Dieser bezeichnete Mitte des 18. Jahrhunderts junge Männer, die freigestellt von Erwerbsarbeit waren. Um 1870 tauchten „Jugendliche“ dann im Zusammenhang mit der Rettungshausbewegung und der Gefangenenfürsorge auf. Der Begriff stand synonym für Verwahrloste, Gottlose, Kriminelle, allgemein: für Korrektionsbedürftige (vgl. Ferchhoff 2000, S. 35).

Die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Jugend“ haben sich erst im Laufe der folgenden Jahrzehnte entwickelt. „Zwischen 1900 und 1950 hat sich die bis dahin als einzige dem Erwachsenenalter vorgelagerte Lebensphase ‚Kindheit‘ in eine frühe und in eine spätere Phase aufgegliedert, wobei die spätere Phase den Namen ‚Jugend‘ erhielt“ (Hurrelmann 2004, S. 20). Diese noch relativ kurze Phase der Jugend, zwischen dem Eintreten der Geschlechtsreife (damals bei Mädchen mit 15 Jahren und bei Jungen mit 16 Jahren) und dem Eintritt in den Beruf und der Gründung einer eigenen Familie, umfasste meist nicht mehr als fünf Jahre. War es zunächst ein Privileg des Bürgertums, das seinen Nachkommen eine längere Zeit der Vorbereitung auf das Berufsleben finanzieren konnte, gab es mit zunehmender Modernisierung der Gesellschaft und Ausdifferenzierung der Arbeitswelt auch für die Angehörigen der Arbeiterschicht und für die bäuerlichen Familien eine Jugend. Für alle galt jedoch gleichermaßen, dass immer zuerst die männlichen und erst dann die weiblichen Nachkommen Teil „der Jugend“ werden konnten.

Seither hat sich die Jugendphase nicht nur zunehmend verlängert, ist nicht mehr nur eine Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein, sondern wurde zu einer eigenständigen Lebensphase.

2.1.2 Definition von „Jugend“ heute

„Die Jugend“ dauert im Durchschnitt 15 Jahre – womit sie sich seit Einführung des Begriffs um ganze 10 Jahre verlängert hat. Die Gründe sind vielfältig, haben ihren Ursprung allerdings auch weiterhin – wie schon die Entstehung von Jugend – in den sich immer wieder verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des menschlichen Lebens. So ist die Entwicklung der Jugendphase und damit die Entwicklung und Verwendung des Begriffs gleichzeitig immer auch ein Spiegel gesellschaftlicher Entwicklung.

Der Eintritt in diese Phase hat sich immer weiter nach vorn, also in die Kindheit hinein verlagert. Die Abgrenzung zwischen dem Kindesalter und der Jugend wird heute meist mit dem biologischen Faktor, dem Eintreten der Geschlechtsreife, der so genannten Pubertät, gekennzeichnet. Ob nun allerdings die Geschlechtsreife im wörtlichen Sinn, also die erste Menstruation bzw. der erste Samenerguss, gemeint ist oder schon erste hormonell bedingte körperliche und psychische Veränderungen eines Kindes als beginnende Pubertät und damit beginnende Jugend gelten, wird in der Literatur meist nicht weiter geklärt. Sicherlich, so kann aber zusammengefasst werden, ist es das Ensemble der immensen anatomischen, physiologischen und hormonellen Veränderungen in der Pubertät, die Auswirkungen auf die psychische Entwicklung und das soziale Verhalten des jungen Menschen haben. So verstanden geht es um einen fließenden Übergang zwischen Kindheit und Jugend. In den letzten einhundert Jahren hat sich das Eintreten der Pubertät kontinuierlich nach vorne verlagert. In den meisten Industrieländern tritt die Geschlechtsreife heute zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr ein, bei Mädchen in der Regel früher als bei Jungen. Dies führt einerseits zu einer Verkürzung der Kindheit und andererseits zu einer Verlängerung der Jugendphase. Aber auch beim Übergang zum Erwachsenenalter ist eine Verlängerung eingetreten. Galten lange der Eintritt ins Berufsleben, das heißt ökonomische Selbstständigkeit, und die Gründung einer eigenen Familie als Zeichen des Übergangs zum Erwachsenenalter, ist es heute eine Vielzahl von Aspekten, die eine Rolle spielt. Sicherlich ist die Jugendphase eine Zeit der intensiven Selbstsuche und -findung, in der einschneidende physiologisch-biologische Veränderungen vom jungen Menschen bewältigt werden müssen.

Jugendliche im Übergang zum Erwachsensein haben damit zu tun, in verschiedenen Bereichen ihres Lebens eine Reihe von teilweise ganz voneinander unabhängigen Entscheidungen treffen zu müssen: „Sie stehen vor der Aufgabe, in den gesellschaftlich voneinander getrennten Lebensbereichen Herkunftsfamilie, Schule, Berufsausbildung, Hochschule, Freizeit, Medien, Konsum, Freundschaft, Partnerschaft, Recht und Religion jeweils eigene Wege der individuellen Entfaltung und der sozialen Integration zu finden“ (Hurrelmann 2004, S. 9). Hinzu kommt, dass die verschiedenen Lebensbereiche zwar gesellschaftlich weitgehend voneinander getrennt sind, aber eine Entscheidung in einem Bereich nicht denkbar ist ohne den Einfluss der anderen Bereiche. So nimmt die Herkunftsfamilie mit ihrem ökonomischen und sozialen Kapital nachweislich (vgl. Kapitel 6.2.2) Einfluss auf die Entscheidungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung Jugendlicher. Es ist für sie immens wichtig, zunächst zu erkennen, welchen

Entscheidungsspielraum in welchem Bereich – und damit: welche Mitbestimmungsmöglichkeiten – sie überhaupt haben, also ihren individuellen Partizipationsrahmen zu erkennen, um ihn dann gestalten zu können. Einhergehend mit der Individualisierung (Beck 1986, S. 206) sind die Entscheidungsspielräume je nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich, wobei es keine vorgegebene Abfolge der zu treffenden Entscheidungen gibt. Das heißt, die Jugendlichen müssen sich nicht nur mit ihren gesellschaftlichen Möglichkeiten auseinandersetzen und deren Grenzen erforschen, sondern auch flexibel reagieren, wenn sie einen Entscheidungsspielraum haben.

Als ein typisches Beispiel sei hier die Berufswahl genannt. Für eine Hauptschülerin stellt sich die Frage nach einer akademischen Laufbahn nicht: Sie kann strukturell wählen, ob sie sich schulisch weiterbilden möchte (um z. B. die Voraussetzungen für einen Hochschulbesuch zu erlangen), wenn die Abschlussnoten dies erlauben, oder ob sie sich eine Lehrstelle sucht. In letzterem Fall reduzieren sich die Wahlmöglichkeiten unmittelbar nach den vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (angebotene Stellen, Wohnort) und individuellen Voraussetzungen (Geschlecht, Ausbildungswunsch, Potenziale der Herkunftsfamilie). Auf diese Weise werden Wahlmöglichkeiten eingeschränkt und zusätzlich auch noch von Faktoren beeinflusst, die Jugendliche nicht selbst bestimmen können. Es gilt daher zunächst auszuloten, welche Einflussmöglichkeiten eine Lehrstelle zu finden es für sie tatsächlich gibt, um dann gegebenenfalls selbst aktiv werden zu können (Bewerbung in einem anderen Bundesland, Praktika etc.).

Galt bis in die 70er Jahre der Eintritt ins Berufsleben und die damit einhergehende ökonomische Unabhängigkeit als ein Indikator für den Übergang ins Erwachsenenalter, haben sich heute zum einen Ausbildungszeiten verlängert und zum anderen folgt dem Abschluss einer Ausbildung nicht unbedingt der Berufsstart (Arbeitslosigkeit, weitere Ausbildung). Auch die Gründung einer eigenen Familie als zweiter Indikator für das Erwachsensein hat sich im Lebenslauf nach hinten verschoben oder gehört nicht unmittelbar zum Lebenskonzept vieler Jugendlicher.

Ein fester Zeitpunkt lässt sich für den Übergang ins Erwachsenenalter nicht mehr definieren. „Die Grenzen sind fließend, und es ist nicht möglich, eine für alle Menschen verbindliche und fest erwartbare Reife- und Altersschwelle für das Passieren des Übergangspunktes zwischen den beiden Lebensphasen zu nennen“ (Hurrelmann 2004, S. 29). Das heißt, das Ende der Jugend ist in vielen Lebensläufen nicht eindeutig zu bestimmen. Wer gilt nun als Jugendliche oder Jugendlicher? Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen haben Versuche unternommen, diese Frage zu klären. Während die Soziologie die Jugend als eine soziale Gruppe (Alterskohorte) mit ihren sozialen Phänomenen sieht, sprechen die Biologie von der Pubertät und ihren biologischen Veränderungen und die Psychologie von der Adoleszenz und den damit einhergehenden psychischen Veränderungen.

2.1.2.1 Jugend aus der Sicht der Psychologie

Die Psychologie beschäftigt sich mit Jugend im Rahmen der Entwicklungspsychologie. Anna Freuds psychoanalytische Theorie, die das „Drama der Adoleszenz“ (vgl. Anna Freud 1968) vor allem im Beziehungsfeld von Eltern und Adoleszenten lokalisiert und ihren Fokus auf die Abweichungen und Pathologien setzte, war die Grundlage für die bis heute weit verbreiteten Vorstellungen von Jugend als Krisenphase. Für Anna Freud, die als Psycho-

analytikerin in erster Linie mit problematischen Fällen arbeitete, ist die Adoleszenz die notwendige Unterbrechung „eines ruhigen friedlichen Wachstumsprozesses“ (ebd.). Es entsteht ein Kampf zwischen Ich und Es, um Friede und Harmonie wieder zu erreichen. Im Vordergrund steht die Abwehr: gegen sexuelle Impulse und gegen die Bindung an die Eltern, was aus ihrer Sicht normal ist, aber in Form exzessiver Entfaltung pathologisch (vgl. Fend 2003, S. 89). Peter Blos hat dieses Modell erweitert. Er unterscheidet verschiedene Phasen, die sich über einen Zeitraum von 15 Jahren erstrecken:

- die Präadoleszenz (10-12 Jahre)
- die Frühadoleszenz (13-15 Jahre)
- die mittlere (die eigentliche) Adoleszenz (15-17 Jahre)
- die späte Adoleszenz (18-20 Jahre)
- die Postadoleszenz (21-25 Jahre)

Diesen Phasen sind unterschiedliche Entwicklungen zugeordnet, die nach Blos' Vorstellung weder zu früh noch zu spät stattfinden sollen (vgl. ebd., S. 93).

Inhaltlich markiert die Psychologie die Pubertät als Übergang von der Kindheit zur Jugend und betont die Bedeutung der verschiedenen Bewältigungsstrategien insbesondere bei der Ablösung von den Eltern. Der Versuch, Lebensalter zu periodisieren, ist empirisch sehr schwierig und unterschiedliche Untersuchungen kommen oft zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Dollase 2000, S. 112).

Neben der Entwicklung des Bildes vom eigenen Selbst formuliert die Entwicklungspsychologie ‚Entwicklungsaufgaben‘ für die Lebensphase Jugend. Dieses Konzept wurde zuerst von Havighurst (1956, 1982) beschrieben und seitdem von verschiedenen WissenschaftlerInnen aufgegriffen (Hurrelmann 2004, Helfferich 1994, Dreher/Dreher 1985) und weiterentwickelt. Unter Entwicklungsaufgaben werden psychisch und sozial vorgegebene Erwartungen, innere sowie äußere Anforderungen an eine Person und die vorgegebenen Anpassungs- und Bewältigungsschritte, denen sie sich in einem Lebensabschnitt stellen muss, verstanden. Für die Jugendphase werden vier zentrale Entwicklungsaufgaben definiert:

1. Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließend beruflichen Anforderungen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch eine eigene ökonomische Basis für die selbstständige Existenz als Erwachsener zu sichern.
2. Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit, Akzeptieren der veränderten körperlichen Erscheinung, Aufbau einer sozialen Bindung zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts, Aufbau einer heterosexuellen (oder auch homosexuellen) Partnerbeziehung, die in der Regel die Basis für eine Familiengründung und die Geburt und Erziehung eigener Kinder bilden kann.
3. Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmärktes einschließlich der Medien und die Fähigkeit zum Umgang mit Geld mit dem Ziel, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und zu einem kontrollierten Umgang mit Freizeitangeboten zu kommen.
4. Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins, das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung steht,

sodass die verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen als BürgerIn im kulturellen und politischen Raum möglich wird (vgl. Hurrelmann 2004, S. 27-28).

Der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter ist aus psychologischer Sicht dann erfüllt, wenn diese Entwicklungsaufgaben bewältigt und die „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (vgl. Hurrelmann 2004, S. 28) erreicht ist.

Doch auf der Suche nach der Definition von Jugend bleiben viele Fragen offen und zum Teil werden sogar neue aufgeworfen, wenn man die Entwicklungsaufgaben mit der gesellschaftlichen Realität abgleicht:

- zu Punkt 1: Die Aufnahme einer Erwerbsarbeit wird als Ziel postuliert, das aber nicht allen Jugendlichen zugänglich ist; darüber hinaus stellt sich angesichts einer „Generation der Erben“ die Frage, was unter einer „selbstständigen Existenz“ zu verstehen ist.
- zu Punkt 2: Es wird ein geschlossenes Beziehungsbild vermittelt, das gesamtgesellschaftlich, aber insbesondere bei Jugendlichen, immer seltener Wirklichkeit ist und gleichzeitig andere Lebensformen (Single, allein Erziehende, homosexuelle Paare) ausgrenzt.
- Hagemann-White (1992, S. 69) kritisiert die Entwicklungsaufgaben, wie sie hier dargestellt wurden, als zu stark an männlichen Jugendlichen orientiert. Die Vereinbarkeitsleistung zwischen Familie und Beruf, die meist Mädchen abverlangt wird, sieht sie beispielsweise ebenso als eine Entwicklungsaufgabe, die aber nicht genannt wird.
- zu Punkt 3: Die Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes setzt voraus, dass es ökonomische Handlungsspielräume gibt. Da aber Kinder und Jugendliche (zumindest in Deutschland) zu der am meisten von Armut betroffenen Bevölkerungsgruppe gehören, werden viele von der Entwicklung dieses Handlungsmusters ausgrenzt.
- zu Punkt 4: Die Entwicklung eines Werte- und Normensystems zwecks Übernahme gesellschaftlicher Partizipationsrollen kann keinesfalls konsekutiv beschrieben werden. Diese Entwicklung kann nur Hand in Hand gehen: Partizipation muss (aus-)geübt werden können, um ein eigenes Werte- und Normensystem aufzubauen – und nicht umgekehrt. Dabei ist es sinnvoll, die Partizipationsspielräume im Zuge der persönlichen Entwicklung zu erweitern.

Welche Formen dieser Prozess annehmen kann, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch thematisiert. An dieser Stelle sei zunächst festgehalten: Wie, wann und mit welcher Intensität diese Entwicklungsaufgaben bewältigt werden, ist individuell und von einer Vielzahl von Faktoren wie dem Geschlecht, der kulturellen Prägung, dem Erziehungsstil im Elternhaus, persönlichen und ökonomischen Ressourcen, aber auch von der Bewältigung früherer Entwicklungsaufgaben abhängig. „Die Spielräume für die Selbstbestimmung des Verhaltens und die Selbstorganisation der Persönlichkeit sind nach Auffassung der meisten Jugendforscherinnen und Jugendforscher im Verlauf der letzten Jahrzehnte deutlich gestiegen“ (Deutsche Shell 2002, S. 32). Für die Bearbeitung der genannten Entwicklungsaufgaben und den Umgang mit der Selbstbestimmung sind Bewältigungsstrategien und Ressourcen nötig. Partizipatorische Handlungskompetenzen im Sinne persönlicher Handlungsbefähigungen gehören ebenfalls dazu, denn nur wer gelernt hat, sich einzubringen, mitzubee-

stimmen und zu gestalten, wird die Entwicklungsschritte hin zu Selbstbestimmung und Selbstorganisation vollziehen können. Diese werden jedoch im Kontext der Entwicklungsaufgaben nicht genannt oder untersucht.

2.1.2.2 Jugend aus der Sicht der Soziologie

Die Soziologie, verstanden als Wissenschaft von den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Handeln der Menschen darin, versucht sich mittels Jugendforschung ein Bild der Gesellschaft, ihrer Gegenwart und insbesondere ihrer Zukunft zu machen. Die Jugendsoziologie ist eine noch junge Disziplin, die einen sehr starken Bezug zu den psychologischen Grundannahmen hat. „Viele Arbeiten zur Geschichte der Jugendsoziologie gehen denn auch auf diese Wurzeln [der Psychologie; Anm. d. Verfasserin] zurück, und man übertreibt wohl nicht, wenn man sagt, dass die eigentliche Jugendsoziologie erst begann, als man sich mit den Grundannahmen der Psychologie der Jugend kritisch auseinandersetzte“ (Abels 2000, S. 77).

Jugendsoziologie beschäftigt sich mit folgenden Themen:

- der Jugend als einer Lebensphase im Kontext der gesellschaftlichen Ordnung der Altersgruppen mit ihren unterschiedlichen Rechten und Pflichten
- der gesellschaftlichen Bedingungen (ökonomisch, politisch, rechtlich usw.) und ihren Auswirkungen auf Jugend als Lebenslage und Lebensphase
- den Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen der Jugendlichen
- Jugendkulturen und so genannten Jugendproblemen sowie der gesellschaftlichen Reaktion darauf
- jugendkulturellen Selbstdefinitionen und Abgrenzungsprozessen gegenüber der „Erwachsenengesellschaft“
- den gesellschaftlichen Bemühungen, auf Jugendliche (insbesondere durch Pädagogik und Jugendpolitik) einzuwirken (vgl. Schäfers/Scherr 2005, S. 18).

So verwundert es nicht, dass die Soziologie an das Konzept der Entwicklungsaufgaben anknüpft. Steht in der psychologischen Sichtweise die Herausbildung der Individualität im Vordergrund, so ist für die soziologische Betrachtung von Jugend die Frage nach der Übernahme von gesellschaftlich verantwortlichen Rollen, das heißt die gesellschaftliche Integration zentral. Immer dann, wenn eine solche Rollenübernahme erfolgt, das heißt, wenn ein Übergang in eine andere soziale Position vorliegt, spricht die Soziologie von einer „Statuspassage“. Eine solche Statuspassage markiert den Übergang von Kindheit zu Jugend.

Um aber eine solche Statuspassage zu definieren, ist man auf klare gesellschaftliche Regeln angewiesen, die besagen, wie sich die InhaberInnen dieser Position auf der Grundlage des Wissens um ihre Rechte und Pflichten zu verhalten haben. Dies wiederum wirft eine Reihe von Fragen auf, z. B.: Welche Rechte und Pflichten unterscheiden Kinder und Jugendliche? Der Besuch einer weiterführenden Schule, ein eigenes Bankkonto, ein eigenes Haustier?

So verlegt sich auch die Soziologie auf die Bestimmung von Rahmenbedingungen – Erweiterung der Handlungsspielräume, Hinwendung zur Gleichaltrigen-Gruppe, Vergröße-

rung der Rollenvielfalt – beschreibt also ein insgesamt komplexer werdendes Netz an sozialen Erwartungen und Verpflichtungen. In welchem Alter schließlich ein Kind jugendlich wird, kann auch die Soziologie nicht bestimmen.

Für die Frage nach dem Übergang von Jugend zum Erwachsensein verhält es sich ähnlich: Der Erwachsenenstatus liegt vor, wenn in den zentralen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbstständigkeit erreicht ist. Das impliziert in Anlehnung an die psychologischen Entwicklungsaufgaben folgende Rollenzuschreibungen an Erwachsene:

- die Berufsrolle als ökonomisch Handelnde
- die Partner- und Familienrolle als verantwortliche FamiliengründerInnen
- die KonsumentInnenrolle einschließlich der Nutzung des Mediensektors und
- die Rolle als politische BürgerInnen mit eigener Werteorientierung

Erst wenn der Übergang zu diesen Teilrollen vollzogen ist, geht die Soziologie davon aus, dass die Statuspassage zum Erwachsensein erfolgt ist (vgl. Hurrelmann 2004, S. 35).

Neben den bereits im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben der Psychologie skizzierten Kritikpunkten stellt sich weiterhin die Frage, ob sowohl von der Soziologie als auch der Psychologie Rollen- bzw. Aufgabenzuschreibungen vorgenommen werden, die weniger definitorisch als vielmehr normativ sind. So hat sich, wie schon erwähnt, die Übernahme der Berufs- und Familienrolle biografisch nach hinten verschoben oder wird gar (z. T. zwangsweise) ausgelassen, während sich die KonsumentInnenrolle und die Rolle als politische BürgerIn nach vorne verlagern. Es stellt sich die Frage, ob das Konzept der Statuspassagen überhaupt noch greift: Die Statuspassagen beschreiben Lebensbereiche von Jugendlichen, in denen Veränderungen stattfinden und Handlungsoptionen entwickelt werden. Doch in der wissenschaftlichen Literatur wird immer wieder darauf verwiesen, dass man weder etwas über ihre Abfolge noch das tatsächliche Eintreten sagen kann. Vielmehr wird oftmals sogar nur in Abgrenzung zu den Statuspassagen argumentiert und zwar meistens dann, wenn die Definitionen mit realen Lebensbedingungen in Verbindung gebracht werden. Letztendlich geht es um die Frage welche Handlungsoptionen haben die Jugendlichen, welche haben sie sich selbst entwickelt und wie selbstständig handeln sie in diesem Rahmen. Dies ist beispielsweise anhand der Frage zu Heirat und Familiengründung gut zu zeigen: Wenn sich jemand gegen Heirat und Familiengründung entscheidet, weil er oder sie meint, keine Verantwortung übernehmen zu wollen, dann kann dies sehr gut ein Beleg für eigenständiges Handeln sein – im Gegensatz zum Eingehen einer Ehe unter dem Druck der Herkunftsfamilie.

Auch Schäfers und Scherr rücken von klassischen Definitionen (vgl. Schäfers/Scherr 2005, S. 19 ff.) ab und weisen darauf hin, „dass ein traditionelles Verständnis von Jugend als Lebensphase, die mit der Pubertät beginnt und mit dem Eintritt in die Arbeitswelt, der Gründung einer eigenen Familie und der Festlegung auf einen privaten und beruflichen Lebensentwurf endet, nicht mehr angemessen ist.“ (ebd., S. 21). Stattdessen schlagen sie folgende Definition vor: „Jugend ist eine gesellschaftlich institutionalisierte, intern differenzierte Lebensphase, deren Verlauf, Ausdehnung und Ausprägungen wesentlich durch soziale Bedingungen und Einflüsse (sozioökonomische Lebensbedingungen, Strukturen des Bildungssystems, rechtliche Vorgaben, Normen und Erwartungen) bestimmt sind. Jugend ist keine homogene Sozialgruppe, sondern umfasst unterschiedliche Jugenden“ (ebd., S. 23). Des Weiteren skizzieren sie folgende Definitionsmerkmale:

- Die Abgrenzungen zu Kindheit und Erwachsenenleben sind keine direkte Folge biologischer und psychischer Entwicklungsprozesse, sondern soziale Festlegungen, die gesellschaftsgeschichtlichen Veränderungen unterworfen sind.
- Zentral ist in der Gegenwartsgesellschaft die Wahrnehmung als geschlechtsreife Individuen, die sich von der Herkunftsfamilie ablösen und vermehrt Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen.
- Jugend ist eine Lern- und Entwicklungsphase, die nicht mehr umfassend von Erwachsenen und gesellschaftlichen Institutionen kontrolliert wird (Entstehung von Jugendkulturen). Eine Phase der sozialen Platzierung, durch Qualifikation.
- Der Übergang zum Erwachsenenalter ist gekennzeichnet durch mehrere Übergänge wie Ende der Pubertät, rechtliche Mündigkeit, Abschluss der schulischen und beruflichen Erstausbildung, Ablösung und ökonomische Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie, Gründung eines eigenen Haushaltes (vgl. ebd., S. 23 ff.). Auch hier ist die Abgrenzung zu den Statuspassagen wieder sehr ungenau.

„Neuere Ansätze der Sozialisationstheorie“, so Hoffmann und Merkens in ihrer Kritik des Statuspassagen-Konzepts, „gehen davon aus, dass das Individuum nicht nur sozialisiert wird, sondern dass es eigenaktiv handelt und sich die Handlungsfelder bzw. Institutionen aussucht, die es zur Verwirklichung seiner Ziele und für die individuelle Entwicklung für angemessen und brauchbar hält (Hoffmann/Merkens 2004, S. 9). Doch um eigenaktiv handeln zu können, benötigt man Handlungs- und Entscheidungsbefähigungen, die erlernt werden müssen. So stellt sich auch hier wieder die Frage nach der Rolle des partizipativen Handelns für den Erwerb der Voraussetzungen zur „Eigenaktivität“.

2.1.2.3 Jugend aus der Sicht der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft

Nicht zuletzt bieten natürlich auch die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft Ansätze, sich einer Definition von Jugend zu nähern unter der Fragestellung nach alterstypischen Voraussetzungen und Folgen von Lernen, Erziehung und Bildung sowie den Auswirkungen der Sozialisation in Schulen und Einrichtungen der außerschulischen Jugendpädagogik wie Jugendzentren oder Jugendverbänden (vgl. Schäfers/Scherr 2005, S. 18). Der Blick dieser Disziplin war anfangs geprägt von einerseits dem idealen „Jünglingsbild“, das aber nur einen sehr geringen Anteil der Jugend Mitte des vorletzten Jahrhunderts ausmachte (weniger als ein Promille), und dem Blick des Defizitären, der zuallererst wahrnahm, was die anderen jungen Menschen von diesem Idealbild unterschied. Das hatte zur Folge, „dass Jugendkunde und Pädagogik ihre Normalbiographien der Jugendphase nicht anhand der Lebensläufe der mehrheitlich arbeitenden Jugend gewannen, sondern anhand jener großstädtischen Gymnasialjugend, die noch am ehesten über so etwas wie ein psychosoziales Moratorium verfügte, das den Entwurf (eines auf die Zukunft) gerichteten Lebensplanes ermöglichte“ (Dudek 1996, S. 20). Die Konzepte der Pädagogik von Jugend waren so immer Diskurse über Jugendliche, die meist von denjenigen entwickelt und verbreitet wurden, die berufsmäßig mit Problemen von Jugendlichen beschäftigt waren (vgl. Ferchhoff 2000, S. 37).

Dieter Baacke nähert sich über einhundert Jahre später der Beschreibung von Jugendlichen gleich mit einer Eingrenzung des Alters. In seinem Standardwerk „Die 13-18-

Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters“ (vgl. Baacke 2003) geht er davon aus, dass diese Gruppe von jungen Menschen trotz ihrer Unterschiedlichkeit doch Gemeinsamkeiten hat, aus denen sich ein gemeinsamer Lebensabschnitt definieren lässt. Er beschreibt diese Gemeinsamkeiten mit den Stichworten Pubertät und Adoleszenz. Doch auch Baacke geht davon aus, dass es sich dabei nur um „ungefähre Grenzmarkierungen“ (ebd., S. 41) handele. Mit 13 beginne der „puberale Wachstumsschub“, der seinen Höhepunkt etwa bei 15 Jahren habe. Die physiologisch-geschlechtliche Entwicklung sei in der Regel spätestens mit 17/18 Jahren beendet, die sozialen und emotionalen Folgen seien zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht völlig bewältigt. „Man spricht daher von Adoleszenz, indem man nicht nur das Ereignis der Pubertät meint, sondern eine länger gestreckte Phase einer Altersgruppe, die umgangssprachlich unter dem Terminus ‚Jugendliche‘ zusammengefasst wird.“ (ebd.).

Die Abgrenzung zum Kindesalter kennzeichnet Baacke durch das Ende der ‚selbstverständlichen Welthinnahme‘ und den Eintritt der Pubertät. Die Zusammenfassung der Altersgruppe der 13- bis 18-Jährigen rechtfertigt Baacke weiter damit, „dass diese Altersspanne in etwa als eine sinnliche Einheit erfahren wird, und zwar von den Jugendlichen selbst, aber auch von den Eltern und Lehrern“. Er geht davon aus, dass die körperlichen Veränderungen, neue Verhaltensweisen und ein atmosphärischer Gesamthabitus diese Altersgruppe zusammenschließen. Den Übergang ins Erwachsenenalter sieht er als eine „tendenziell zusammenhangslose Abfolge von Teilübergängen“ und spricht deshalb von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“. Ganz in der Tradition der eingangs beschriebenen Haltung der Pädagogik beschreibt Baacke auch die Folgen für die Erziehenden. Es seien die Jahre, die sie am meisten verunsicherten. Die Jugendlichen seien oft aggressiv gegenüber den Erwachsenen, sie sind sexuell nicht erreichbar, obwohl sie auch erfolgreiche sexuelle Konkurrenten sein könnten und sie entwickeln ihre eigene Meinung. Daraus entstehe die ambivalente Haltung von Erwachsenen gegenüber dieser Altersgruppe: „Sie ist noch schutzbedürftig und förderungswürdig und stellt zugleich eine psychisch-emotionale Bedrohung dar“ (Baacke 2003, S. 43).

Gleichzeitig wird von Baacke aber auch nicht nur das Verhältnis Jugendlicher zu Erwachsenen sondern auch die andere Sichtweise thematisiert, die umso wichtiger ist, als dass es Erwachsene sind, die Jugendliche beschreiben und erforschen. Auf diese Weise wird deutlich, dass es nicht nur um die viel beschriebenen „Probleme des Jugendalters“ geht, sondern auch um die Probleme und Projektionen der Erwachsenen im Umgang mit der nachwachsenden Generation und um die Frage, warum Jugend einerseits so fasziniert und andererseits auch immer wieder durch ihre vermeintlichen Defizite charakterisiert wird.

2.1.2.4 Jugend im Gesetz

Obwohl die juristische Definition von Jugend die formalste darstellt, ist auch sie ein Abbild der geschichtlichen Entwicklung. „Das Recht kann nicht voranschreiten, sondern immer nur festschreiben, was sich in der gesellschaftlichen Entwicklung an normativen Erwartungen bereits herausgebildet hat“ (Frehsee 2000, S. 132). Auch im Recht gibt es unterschiedliche Zugangsweisen zu Jugend. Es unterscheidet zwischen der Beziehung Jugendlicher zu anderen Privatpersonen (Zivilrecht), zu den Eltern (Sorgerecht), zum Staat (öffentliches Recht, insbesondere Kinder- und Jugendhilfegesetz und Jugendschutzgesetz) und den Aus-

führungen des Strafrechts. So werden von jedem Gesetz mehr oder weniger genau definierte Rechte, Pflichten und Verantwortungen zugeordnet, die wechselseitig aufeinander bezogen sind. Die Schulpflicht beginnt beispielsweise mit sechs Jahren, die freie Religionswahl ist ab 14 Jahren möglich, die Ausweisungspflicht beginnt mit 16 Jahren und damit einher gehen auch einige Lockerungen im Jugendschutzgesetz. Mit 18 ist man volljährig, aber ein Kind darf man erst mit 25 Jahren adoptieren.

Diese gesetzlichen Regelungen haben sich auch erst im Laufe der Zeit entwickelt, wie sich an der Volljährigkeit gut zeigen lässt. Ende des 18. Jahrhunderts wurde zwar bereits im Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 die elterliche Gewalt an die Verpflichtung gebunden, das Kind zur Selbstständigkeit zu erziehen, um ‚künftig brauchbare Mitglieder des Staates‘ (Teil II, Titel 2, §108; zitiert nach Frehsee 2000, S. 116) zu erhalten, doch dieses Herrschaftsverhältnis konnte bis zum Tod des Vaters andauern. Mit dem Reichsgesetz vom 17. Februar 1875, dessen Regelungen am 1.1.1900 in das Bürgerliche Gesetzbuch übergangen, wurde die Volljährigkeit auf 21 Jahre herabgesetzt. Dies geschah in erster Linie, um ein eigenständiges wirtschaftliches Handeln zu ermöglichen. Erst ein Dreivierteljahrhundert später, am 1.1.1975, wurde die Volljährigkeit ein weiteres Mal herabgesetzt – nach langen Diskussionen auf die bis heute gültigen 18 Jahre.

Jugendgerichtsgesetz

Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) macht hiervon jedoch eine Ausnahme. Es ist anzuwenden auf alle strafmündigen (§ 19 StGB: mindestens 14 Jahre alten) Jugendlichen. Aber auch Heranwachsende (18- bis unter 21-Jährige) können in den Bereich des Gesetzes nach § 105 JGG einbezogen werden, soweit sie nach Reifegesichtspunkten noch nicht die nötige Einsichts- und Verantwortungsfähigkeit aufweisen. Im Zweifel ist das Jugendgericht gehalten, Jugendstrafrecht anzuwenden. Trotz erreichter Volljährigkeit und damit einhergehender voller Geschäftsfähigkeit, Prozessfähigkeit, Deliktsfähigkeit, Strafmündigkeit, Ehemündigkeit und aktivem und passivem Wahlrecht, räumt der Gesetzgeber also eine entwicklungsbedingte Übergangsfrist zum Erwachsenenstrafrecht ein. Das heißt, der Jugendliche kommt somit in den Genuss aller Rechte, hat aber je nach Entwicklungsstand noch eine Übergangszeit.

Kinder- und Jugendhilfegesetz

Die detaillierteste Aussage findet sich in § 7 Kinder und Jugendhilfegesetz (KJHG): „im Sinne dieses Buches ist

1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist [...]
2. Jugendlicher 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 [...]"
(SGB VIII/KJHG §7 Abs. 1-4, S. 18).

Definition der UN-Generalversammlung

Die UN-Generalversammlung definiert Jugendliche als Personen, die zwischen 15 und 24 Jahre alt sind (inklusive der beiden Grenzzahre). In dieser Kategorie soll aber zwischen den Teenagern (13 bis 19) und den jungen Erwachsenen (20 bis 24) unterschieden werden, da die Probleme auf soziologischer, psychologischer und gesundheitlicher Ebene stark differieren. Diese Definition wurde für das Internationale Jahr der Jugend 1985 formuliert. Alle Statistiken der UNO über Jugendliche basieren auf dieser Definition. Laut aktuellen Schätzungen waren 1995 18 % (oder 1 Milliarde) der Weltbevölkerung Jugendliche, wovon 85 % in Entwicklungsländern leben. Die UNO hat den 12. August zum Tag der Jugend ernannt.

Somit wird deutlich, dass auch das Recht keine eindeutigen Definitionen von Jugend zu bieten hat.

2.1.3 Zusammenfassung: Auf dem Weg zu einer Arbeitsdefinition

Dieses Kapitel sollte zunächst dazu dienen, den Begriff „Jugend“ zu klären und zu hinterfragen, was wir über diese Altersgruppe wissen und auf welche Quellen man sich dabei beziehen kann. Auch wenn der Begriff nicht hinreichend geklärt werden konnte, ergaben sich dennoch Annäherungen und Abgrenzungen, die deutlich werden lassen, dass sich die Lebensphase Jugend einhergehend mit den gesamtgesellschaftlichen Umgestaltungen verändert hat. So wird es zunehmend schwieriger, das „spezifisch Jugendliche“ dieses Lebensalters zu definieren. Viele Klärungs- und Entscheidungsprozesse ziehen sich durch verschiedene Lebensalter und im Sinne von Patchworkidentitäten (vgl. Keupp et al. 1999) werden jeweils unterschiedliche Teile des Patchworks bearbeitet. Deshalb wäre es ebenso nahe liegend, Personengruppen nicht nach ihrem Alter, sondern nach den anstehenden oder bereits getroffenen Lebensentscheidungen zusammenzufassen. So könnte man beispielsweise Personengruppen, die gerade eine Ausbildung abgeschlossen haben, eine neue Beziehung eingehen oder sich sexuell (anders) orientieren, altersübergreifend zusammenfassen und befragen und käme damit zu spezifischeren Aussagen über die verschiedenen Lebenszusammenhänge und -Entscheidungen.

Am Ende dieses Überblicks über die wichtigsten Ansätze, „Jugend“ und „Jugendliche“ zu definieren, kann man feststellen: Jede Disziplin hat ihren eigenen Zugang und gibt damit wichtige Anhaltspunkte zur Definition, doch die Erkenntnisse stehen oft unverbunden nebeneinander. „Bisher ist es nicht gelungen, die für das Wachstum und Reifung wichtigsten Erkenntnisse der Anthropologie und Medizin, der Psychologie und der Soziologie in einer integrierenden Sozialisationstheorie zu vereinen. Ein Grund hierfür liegt in den kontroversen Auffassungen innerhalb der beteiligten Wissenschaften sowie in unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich des Stellenwerts biologischer, innerpsychischer und sozialer Faktoren im Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozess.“ (Schäfers/Scherr 2005, S. 76)

Angesichts der Tatsache, dass die Lebensphase „Jugend“ in unserer Gesellschaft immer bedeutender wird, ist es umso erstaunlicher, dass die vorhandenen Definitionen wenig allgemein Gültiges auszusagen vermögen. Was zunächst für den Übergang von Kindheit zu Jugend meist sehr einfach mit dem biologischen Eintritt der Pubertät gekennzeichnet wird,