



Universität Potsdam

Wilfried Schubarth | Andreas Seidel | Karsten Speck (Hrsg.)

**Soziale Probleme von Jugendlichen in  
Deutschland, Polen und Russland  
– Alltagserleben und Lebensperspektiven**

Universitätsverlag Potsdam 2007

**Soziale Probleme von Jugendlichen  
in Deutschland, Polen und Russland  
— Alltagserleben und Lebensperspektiven**

Herausgeber  
Wilfried Schubarth  
Andreas Seidel  
Karsten Speck

Universitätsverlag Potsdam 2007

## **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.

© Universitätsverlag Potsdam, 2007

Herausgeber:

Wilfried Schubarth, Andreas Seidel, Karsten Speck  
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam

Rezensionen:

Prof. Dr. habil. Bogdan Cimała  
Prof. Dr. habil. Zenon Jasiński

Druck:

Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam  
und GS Druck und Medien GmbH Potsdam

Verlag:

Universitätsverlag Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam  
Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625  
E-Mail: [ubpub@uni-potsdam.de](mailto:ubpub@uni-potsdam.de)  
<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

**ISBN 978-3-939469-79-7**

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2007/1486/>

URN <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-14865>

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber <i>Wilfried Schubarth, Andreas Seidel, Karsten Speck</i> .....	2
Soziale Probleme Jugendlicher: Ergebnisse der Jugend- und Schulforschung in Deutschland <i>Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Oksanna Baitinger</i> .....	6
Soziale Probleme Jugendlicher im heutigen Russland <i>Elena Alexeeva, Irina Gutnik, Elena Piskunova</i> .....	44
Die polnische Jugend auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt Herausforderungen – Probleme – Bedrohungen <i>Magdalena Piorunek, Magdalena Dopta MA</i> .....	71
Soziale Anpassungsprobleme bei Schülern als Heraus- forderung für die heutige Pädagogik <i>Grażyna Miłkowska-Olejniczak</i> .....	83
Probleme polnischer Familien im Prozess der Erwerbsmigration <i>Ewa Dubiel</i> .....	94
Wahrnehmung sozialer Probleme durch Jugendliche in Deutschland und Polen (zu Beginn des 21. Jahrhunderts) <i>Bernadette Jonda</i> .....	105
Behindertenbildung im Integrationssystem: Idee, Bedingungen und Ergebnisse <i>Jarosław Bąbka</i> .....	129

## Vorwort der Herausgeber

„Wem die Jugend gehört, dem gehört auch die Zukunft“. Dieser Jugend-Mythos existiert seit langer Zeit über viele Länder und Gesellschaftssysteme hinweg. Deshalb stehen auch Jugend und ihre Probleme immer wieder im Fokus der Öffentlichkeit. Eine systematische wissenschaftliche Erforschung setzte dagegen erst im letzten Jahrhundert ein, insbesondere mit der Entwicklung der Psychologie und Soziologie. In Deutschland (in Ost- wie Westdeutschland) etablierte sich eine eigenständige Jugendforschung in den 60er Jahren. In dieser Zeit entwickelten sich auch viele Kontakte zwischen ostdeutschen Forschern und Forschern aus Osteuropa (z.B. ehemalige Sowjetunion, ehemalige CSSR, Polen u.a.). Diese Kontakte wurden in den Jahren des Umbruchs und der Transformation in den 90er Jahren punktuell fortgeführt und in letzter Zeit weiter ausgebaut. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, die Traditionen der vergleichenden osteuropäischen Jugendforschung fortzusetzen und einen Beitrag zum Verständnis der Jugend und zu ihrer Integration in den postsozialistischen Staaten zu leisten.

Der Umbruch und der Transformationsprozess in Ostdeutschland (ganz ähnlich auch in anderen osteuropäischen Ländern) stellen eine deutliche Zäsur sowohl für die Jugendlichen als auch für die Jugendforschung dar. Jugendliche und deren Eltern mussten den raschen Übergang von einer weitgehend undemokratischen, autoritären und paternalistischen Gesellschaft in eine Gesellschaft mit parlamentarischer Demokratie und freier Marktwirtschaft meistern. Aus der bisherigen Normalbiografie mit einem hohen Grad an Strukturierung, Plan- und Berechenbarkeit wurde quasi über Nacht der Zwang zu einer offenen, selbst zu gestaltenden Biografie. Dieser Übergang bringt Chancen, aber auch Risiken mit sich, was viele Jugendliche überfordert. In der Fachdebatte wird der Transformationsprozess mittels Modernisierungs- und Individualisierungstheorien beschrieben. Danach ist die Transformation eine „nachholende Modernisierung“, wobei diese Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse zugleich mit sozialen Integrationsproblemen, insbesondere für Jugendliche, verbunden sind.

Die Sozialwissenschaft, einschließlich der Jugendforschung, hat den Transformationsprozess ausführlich untersucht. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei in Ostdeutschland die Frage, wie die Integration Jugendlicher in das neue System verläuft und ob eine gewalttätige Jugendprotestbewegung entstehen könnte. Mittlerweile fühlt sich die Mehrheit der Jugendlichen integriert – andererseits gibt es aber auch nach wie vor große Integrations- bzw. Anpassungsprobleme. Solche Integrationsprobleme zeigen sich vor allem in den Bereichen der politischen, ökonomischen und kulturellen Integration, z.B. mangelndes Politikinteresse, Unzufriedenheit mit der Demokratie, geringes politisches Engagement, Erscheinungen von Gewalt, Rechts- und Links-extremismus sowie

Fremdenfeindlichkeit, Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit, Schulmüdigkeit und Schulabsentismus, Probleme mit Drogen, Alkohol usw..

Mehr als 15 Jahre nach dem Umbruch und nach Abschluss der Transformation ist es unserer Meinung nach eine wichtige Aufgabe, die Lebenslagen und Lebensprobleme Jugendlicher in osteuropäischen Ländern vergleichend zu untersuchen, gemeinsame bzw. unterschiedliche individuelle und institutionelle länderspezifische „Bewältigungsstrategien“ zu identifizieren sowie Folgerungen für die Jugend- und Bildungspolitik abzuleiten. Dazu soll der vorliegende Band einen Beitrag leisten, indem er eine erste Bestandsaufnahme zu „sozialen Problemen“ von Jugendlichen in Deutschland, Polen und Russland vornimmt. Die im Sammelband vereinigten Beiträge sind fast alle auf der wissenschaftlichen Tagung der Partnereinrichtungen der Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg (Russland), der Universität Zielona Gora, der Universität Opole und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan (alle Polen) sowie der Universitäten Halle und Potsdam (Deutschland) am Landesinstitut für Schule und Medien in Ludwigsfelde-Struveshof im Oktober 2006 gehalten worden.

Der erste Beitrag von **WILFRIED SCHUBARTH, ANDREAS SEIDEL, KARSTEN SPECK** und **OKSANA BAITINGER** (Potsdam) stellt aktuelle Ergebnisse der Jugend- und Schulforschung in Deutschland vor. Das Ziel des Beitrages ist es, einen knappen Überblick über ausgewählte soziale Probleme Jugendlicher in Deutschland zu geben. Der Beitrag beleuchtet dabei folgende fünf Aspekte: erstens die öffentliche Debatte um Jugend, zweitens den Begriff „soziale Probleme“ im theoretischen Kontext, drittens empirische Befunde zu sozialen Problemen Jugendlicher, z.B. Ost-West-Differenzen in der Lebenslage Jugendlicher und besondere Probleme von Schuljugendlichen, viertens das Problem „Gewalt an Schulen“ sowie entsprechende Präventionsstrategien und fünftens Folgerungen für Forschung und Politik.

**ELENA ALEXEEVA, IRINA GUTNIK** und **ELENA PISKUNOVA** (St. Petersburg) stellen in ihrem Beitrag ausgewählte Untersuchungen und Forschungsansätze zu aktuellen Problemen Jugendlicher in Russland vor. Hintergrundfolie dafür bilden wachsende soziale, materielle und territoriale Ungleichheiten und eine in deren Folge sich weiter ausdifferenzierende Jugend. Aufgegriffen werden sowohl quantitative Befunde (teils längsschnittlich und ländervergleichend) zu Problemerkennen und Problembewältigung als auch qualitative, z.B. der individuellen und Gruppenberatung von Jugendlichen. Daraus werden elf zentrale Problemfelder von Jugendlichen umrissen und unter Bezug auf deren aktuelle und zukünftige Lebenssituationen diskutiert. Interventions- und Präventionsmöglichkeiten schließen den Beitrag ab.

In dem ersten polnischen Beitrag von **MAGDALENA PIORUNEK** und **MAGDALENA DOPTA** (Poznan) werden Veränderungen auf dem Bildungs- und Arbeits-

markt in Polen in den Blick genommen. Als bedeutsamen sozialen Kontext für die Entwicklung von Jugendlichen setzen die Autorinnen diese Veränderungen in Beziehung zu Problemen und neuen Herausforderungen von Jugendlichen, insbesondere beim Übergang in den Beruf und hinsichtlich der Planung ihrer Zukunft.

**GRAŻYNA MILKOWSKA-OLEJNICZAK** (Zielona Gora) befasst sich mit dem Problem sozialer Anpassungsunfähigkeit von Jugendlichen. Damit sind Verhaltensweisen gemeint, die im Widerspruch zu gesellschaftlich anerkannten Normen, Werten und Erwartungen stehen und die ihren deutlichsten Ausdruck in aggressivem Verhalten und Gewalt von Jugendlichen finden. Neben dem Aufzeigen von Erscheinungsformen ‚unangepassten‘ Verhaltens wird vielschichtig auf deren Ursachen eingegangen. Schließlich geht die Autorin der Frage nach, wie auf nationaler und auch auf internationaler Ebene (der Europäischen Union) wirksame Präventivmaßnahmen im Bereich von Sozial- und Bildungspolitik vorbereitet und durchgesetzt werden können und müssen.

In dem nachfolgenden Beitrag nimmt **EWA DUBIEL** (Opole) Fürsorge- und Erziehungsprobleme von polnischen Familien in den Blick, in denen ein oder beide Elternteile zu Erwerbszwecken über längere Zeit in das Ausland abwandern. Dazu analysiert sie aktuelle Tendenzen der Transformation der Familie in Polen und beschreibt parallel zu den Gründen für eine in den letzten Jahren drastisch gewachsene Arbeitsmigration Folgeprobleme für das Aufwachsen und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen in solchen Familien.

**BERNADETTE JONDA** (Halle) gibt einen Überblick über relevante Jugendprobleme im deutsch-polnischen Vergleich. Dazu stützt sich die Autorin auf eigene Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Jugendlichen in beiden Ländern. Im Beitrag werden daraus insbesondere Probleme von Drogen- und Alkoholkonsum, schulischer Belastung und Arbeitslosigkeit aufgegriffen und die Frage nach Unterstützungsleistungen, Entscheidungsfreiräumen und Bewältigungsmöglichkeiten angerissen.

Der Beitrag von **JAROSŁAW BĄBKA** (Zielona Gora) beschäftigt sich abschließend mit der Behindertenbildung im Integrationssystem. Eingegangen wird dabei insbesondere auf spezifische Entwicklungen in Polen.

Die vorliegenden Beiträge – dies kann vorweggenommen werden – weisen einerseits auf zahlreiche gemeinsame soziale Probleme in den Ländern, andererseits aber auch auf unterschiedliche Entwicklungspfade, kulturelle Besonderheiten sowie spezifische pädagogische Traditionen und Differenzen hin. Dies zu verdeutlichen und nicht durch entsprechende Formulierungen oder Übersetzungen zu nivellieren, war ein Anliegen dieses Sammelbandes. Mit dem vorliegenden Band knüpfen wir an vorherige Sammelbände an, die ebenfalls in bewährter

Gemeinschaftsarbeit mit den Partnereinrichtungen in Zielona Góra, Opole, Poznań und Sankt Petersburg entstanden. So wurden in den zurückliegenden Jahren folgende Sammelbände erarbeitet:

INESSA S. BATRAKOVA; NINA F. RADIONOVA; ANDREAS SEIDEL; WOLFGANG THIEM (Hrsg.): **Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen.** Universität Potsdam 1999. ISBN 3-9806494-2-3

WOLFGANG THIEM (Hrsg.): **Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension. Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus, Polen, Russland, der Tschechischen Republik und den neuen Bundesländern Deutschlands.** Materialien einer internationalen Tagung des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam vom 17. bis 21. September 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde-Struveshof. Universität Potsdam 2002. ISBN 3-935024-50-9

LECH SALACINSKI; WOLFGANG THIEM (Hrsg.): **Chance auf Erfolg in der Schule. Der Lehrer und die neuen Anforderungen.** Universität Zielona Góra 2003.

UTA LEHMANN; ANDREAS SEIDEL; WOLFGANG THIEM (Hrsg.): **Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung der professionellen Ausbildung von Pädagogen/Lehrern im Rahmen der Bildungsreform der beteiligten Länder.** Bildungsreformen in der Folge politischer und gesellschaftlicher Transformationen in Belarus, Polen, Russland, Ungarn und den neuen Bundesländern Deutschlands. Universität Potsdam 2003. ISBN 3-935024-77-0

LECH SALACINSKI; ANDREAS SEIDEL (Hrsg.): **Bildungsreform und schulische Leistungsbewertung. Aktuelle Leistungsbewertung in den oberen Klassen der weiterführenden Schule – eine Problemanalyse im Rahmen einer internationalen Kooperation.** Potsdam (im Druck)

LECH SALACINSKI; ANDREAS SEIDEL (Hrsg.): **Changes in student achievement system in selected European countries – a comparative study.** Cracow (in press).

Abschließend möchten wir uns bei allen Autoren für die konstruktive und freundschaftliche Zusammenarbeit bedanken. Wir hoffen, dass die produktive wissenschaftliche Kooperation fortgesetzt werden kann und zu neuen fruchtbaren Ergebnissen im Interesse der Wissenschaft und zum Wohle der künftigen Generationen führt.

Potsdam, im Juli 2007

Wilfried Schubarth, Andreas Seidel, Karsten Speck



## Soziale Probleme Jugendlicher: Ergebnisse der Jugend- und Schulforschung in Deutschland

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, einen Überblick über ausgewählte soziale Probleme Jugendlicher aus Sicht der Jugend- und Schulforschung in Deutschland zu geben. Unser Beitrag will insgesamt fünf Aspekte beleuchten: *Erstens* soll die öffentliche Debatte um Jugend in Deutschland kurz umrissen werden. *Zweitens* werden der Begriff „Soziale Probleme“ sowie der theoretische Kontext unserer Betrachtungen dargestellt. *Drittens* werden empirische Befunde zu sozialen Problemen präsentiert. Dabei geht es zum einen um nach wie vor vorhandene Ost-West-Differenzen in der Lebenslage Jugendlicher und zum anderen um übergreifende Problemlagen Jugendlicher an deutschen Schulen. Gerade die besondere Beachtung der ostdeutschen Situation ist für einen angestrebten Vergleich mit anderen postsozialistischen Ländern wie Polen und Russland von außerordentlichem Interesse. Daran anschließend werden *viertens* am Beispiel von „Gewalt an Schulen“ grundlegende Präventionsleitlinien und in Deutschland erprobte Präventions- bzw. Interventionsstrategien vorgestellt, bevor *fünftens* ein Resümee gezogen und Folgerungen für Forschung und Politik abgeleitet werden.

### 1. Zwischen Erfurt und PISA: Öffentliche Debatten um Jugend in Deutschland

„Jugend“ ist seit jeher ein beliebtes Thema in den öffentlichen Debatten wie in der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschung. Insbesondere seit der Wiedervereinigung Deutschlands geraten „Jugendprobleme“ immer wieder in den Fokus der Öffentlichkeit. Waren es zunächst die fremdenfeindlichen Übergriffe Jugendlicher, die Kriminalitätsentwicklung und die Gewalttaten, z.B. an Schulen (vgl. Amoklauf an einer Schule in Erfurt), die für Schlagzeilen sorgten, sind es in letzter Zeit vor allem die schlechten Leistungen der Schuljünglichen (PISA-Studien) und deren Schuldistanz, die im öffentlichen Fokus standen.

Blickt man auf die Jugenddebatten in der jüngeren Geschichte zurück, ist nicht zu übersehen, dass **Gewalt von Jugendlichen** seit jeher konjunkturelle öffentliche Aufmerksamkeit erregt. In der Geschichte der Bundesrepublik waren es vor allem die Halbstarkenkrawalle der 50er Jahre, die Studentenunruhen der 60er und 70er Jahre sowie die Aktionen der Autonomen in den 80er Jahren, die

im Blickpunkt der Öffentlichkeit standen. Mit der Wiedervereinigung Deutschlands und den Debatten um „rechtsradikale Gewalt“ sowie um „Gewalt an Schulen“ in den 90er Jahren wurde „Jugend und Gewalt“ endgültig zu einem Dauerthema in einer zunehmend mediendominierten Gesellschaft. Problematische Folgen dabei sind, dass Jugendliche mitunter pauschal als „gewaltbereit“ oder als „Sicherheitsrisiko“ stigmatisiert werden und die Kriminalitätsfurcht in der Bevölkerung ansteigt. So stimmt es nicht verwunderlich, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die Annahme vorherrscht, dass die „Jugendgewalt“ ständig weiter zunimmt und die Täter immer jünger und immer brutaler werden. Allerdings ist zu bedenken, dass die Kritik an der jungen Generation bekanntlich ein Dauerthema darstellt und bis weit in die Antike zurückreicht. Bei der Suche nach Ursachen für den vermeintlichen „Werteverfall“ werden dann „krisenhafte“ soziale Entwicklungen wie die nachlassende Erziehungs- und Bindungskraft der Familie, der zunehmende Medienkonsum oder der Autoritätsverfall in Schule und Gesellschaft ausgemacht und als Antworten mehr „Mut zur Erziehung“, eine neue Wertedebatte oder härtere Gesetze bzw. Strafen gefordert.

Im Mittelpunkt der deutschen **Debatte um PISA** stand vor allem das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in den getesteten Bereichen der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Dementsprechend wurde von Bildungsexperten und der breiten Öffentlichkeit besonders der Befund diskutiert, dass das Niveau der Lesekompetenz deutscher Schüler im internationalen Vergleich eher niedrig und der Anteil von Schülern mit sehr schwachen Leistungen vergleichsweise hoch ist. Auf ähnlich große Resonanz stieß, dass der Anteil der Risikogruppe, deren mathematische Fähigkeiten über das Rechnen nicht hinausreicht, in keinem anderen Land so hoch ist wie in Deutschland und dass zudem auch in den Naturwissenschaften lediglich unterdurchschnittliche Leistungen erreicht wurden. Relativ viele Schüler brachten nur ein niedriges Leistungsniveau zuwege. Die Analysen von PISA verdeutlichen weiter, dass in Deutschland die soziale Lage der Herkunftsfamilie den vergleichsweise größten Einfluss auf die Kompetenz der Schüler hat. Die herkunftsbedingte Ungleichheit wird im deutschen Schulsystem zudem stark reproduziert, die Schüler letztlich herkunftsbedingt nach Schulformen separiert. Als entscheidende Risikofaktoren für eine Zugehörigkeit zur „Risikogruppe“ erweisen sich eine niedrige Sozialschicht, ein niedriges Bildungsniveau, ein Migrationshintergrund und ein männliches Geschlecht. Auffällig für Deutschland ist, ein relativ enger Zusammenhang zwischen diesen Risikofaktoren und der Zugehörigkeit zur Risikogruppe. Dies bedeutet, dass Schüler aufgrund ihrer Herkunft bzw. sozialen Lage einer Benachteiligung unterliegen, die durch Familie und Gesellschaft, aber auch durch die Schule, nur unzureichend verringert werden können. Abgeleitete politische Forderungen und Handlungsstrategien zielten in erster Linie auf eine allgemeine Erhöhung der Leistungskompetenzen der Schüler ab. Dabei geht es vor allem um Vereinheitlichungen, Standardisierungen und Evaluationsansätze so-

wie um die Einrichtung von Ganztagschulen – Lösungsansätze, die allerdings per se keinesfalls eine Verbesserung der Schülerkompetenzen bewirken können und zahlreiche Leerstellen aufweisen.

Die Debatten um Schülergewalt und Schülerleistungen, um Erfurt und PISA, stehen für zwei Medienereignisse, die bisherige Probleme an deutschen Schulen öffentlich gemacht haben. Während PISA vor allem für mangelnde Schülerleistungen und ein sozial ungerechtes Schulsystem mit vielen Bildungsverlierern steht, ist Erfurt das Chiffre für Defizite im sozialen Lernen und für mangelnde Erziehungs- und Integrationsleistungen der Institution Schule. Dabei stellen die Diskussionen um PISA und Erfurt, um mangelndes Leistungs- und/oder Sozialverhalten offenbar nicht – wie mitunter angenommen – einen Gegensatz im Sinne von entweder mehr Leistung oder mehr soziales Lernen dar, vielmehr sind beide Seiten gleich wichtig und eng miteinander verwoben (vgl. z.B. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Im Gegensatz zu den mediendominierten öffentlichen „Jugendbildern“ hat die neuere Jugend- und Schulforschung ein eher un-aufgeregtes, entdramatisierendes Bild von der heutigen Jugend gezeichnet. So beschreibt die 15. Shell Jugendstudie die gegenwärtige Jugend als eine „pragmatische Generation“, die sich den Herausforderungen an Bildung und Beruf mit Ehrgeiz und erhöhter Leistungsbereitschaft stellt. Der Studie zufolge weist das Wertesystem der Jugendlichen insgesamt eine positive und stabile Ausrichtung auf: Freundschaft und Familie liegen weiter im Trend, begleitet vom Streben nach persönlicher Unabhängigkeit. Die Sekundärtugenden wie Fleiß und Ehrgeiz befinden sich im Aufwind. Ebenso hat das Streben nach einem gesundheitsbewussten Leben zugenommen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006).

## **2. „Soziale Probleme“ Jugendlicher: Begriffliche und theoretische Grundlegungen**

Eine Klärung des Begriffs „soziale Probleme“ Jugendlicher ist aus zwei Gründen notwendig: zum einen, um unseren Forschungsansatz innerhalb der Debatten über die Probleme der Jugendlichen in der Jugendforschung im deutschsprachigen Raum theoretisch zu verorten, und zum anderen, um soziale Probleme von Jugendlichen im internationalen Vergleich untersuchen zu können. Ein Katalog von sozialen Problemen muss nicht nur die aktuellen Thematisierungen und Debatten in den jeweiligen Ländern widerspiegeln, sondern auch eine Analyse von tiefer liegenden Strukturen (individuelle Problembelastung, Werteorientierung und Bewältigungsstrategien) in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Länderkontexten erlauben.

Zunächst ist klar festzustellen: „Soziales Problem“ ist kein objektiver Tatbestand, der unabhängig von den Meinungen der Menschen existiert: „Soziale Probleme sind Definitionssache“ (vgl. Hondrich 1975, S. 15). Für die Begriffe „Ju-

gend“ und „Probleme“ entsteht ein Definitionsbedarf und zwar in der Frage „Wer problematisiert wen/was?“. a) Probleme, die die Gesellschaft mit ihrer Jugend hat, und b) Probleme, die die Jugend in der Gesellschaft hat. Auf einer höheren, eher makrotheoretischen Ebene (Politik, Medien, Wissenschaft), wird die Fragestellung über das Verhältnis von Gesellschaft und Jugend bearbeitet. Gesellschaftliche Wahrnehmung der „Jugend“ als „soziales Problem“ ist kein neues Phänomen: diese Problematisierung von Jugend spiegelt sich auf der individuellen Ebene in dem „Generationskonflikt“ und auf der gesellschaftlichen Ebene in der sog. „Jugendsubkultur“ wider, wobei ein Aufbegehren gegen Normen der Gesellschaft als „soziales Problem“ empfunden werden kann. Für die Jugendsoziologie bedeutet dies vor allem folgende theoretische Thematisierungen: „Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?“ und „Was bedeutet die Gesellschaft für die Jugend?“. Die wissenschaftliche und journalistisch-öffentlich-politische Diskussion um die „Jugendprobleme“ (genannt werden u.a. Drogen- und Alkoholkonsum, Kriminalität, Arbeitslosigkeit, politischer Extremismus) zentriert sich dabei um Schablonen und Schlagworte, die wiederum auf die Jugend zurückwirken (vgl. Griese 1983, S. 2). Diese Ansicht ist nun bedenklich: Können wir einen Teil der Gesellschaft generell als „sozial problematisch“ definieren, nur weil die jungen Menschen ambivalent, labil und orientierungslos sind? Kann man altersspezifische Reaktionen überhaupt problematisieren?

Die existierenden Forschungsansätze in der Jugendforschung analysieren entweder die Einstellungen der durch Gesellschaft vorab als „problematisch“ etikettierten Jugendlichen oder sie erforschen die Jugendlichen in einem inhaltlichen Kontext (z.B. „Jugend in der Schule“, „Jugend in der Familie“). Die Bedingungen für das Auftreten von Problemlagen Jugendlicher werden oft an gesellschaftliche Krisentendenzen bzw. soziale Bedingungen für das Entstehen von Problemlagen gekoppelt (vgl. Hornstein, 1999). Neue Herausforderungen für die Jugend, die man mit den Begriffen „Individualisierung“ und „eigenverantwortliche Lebensgestaltung“ verbindet, fordern auch von der Jugendforschung, die Jugendlichen als „handelnde Subjekte“ zu thematisieren und ihre aktive Gestaltung der eigenen Umwelt zu beschreiben (vgl. Mansel/Hurrelmann, 2003, S. 76).

Um die „Vorab- Etikettierung“ der Jugend als „soziales Problem“ zu vermeiden, entwickeln wir einen Ansatz, der es uns ermöglicht, den Sozialisationsprozess von Jugendlichen in der modernen Gesellschaft zu untersuchen und dabei die Schwierigkeiten und Probleme der Jugend zu beschreiben. Unseren theoretischen Überlegungen liegen (1) Ansätze aus der Soziologie der sozialen Probleme und (2) die Theorie von den Entwicklungsaufgaben zugrunde.

*(1) Die Soziologie der sozialen Probleme* definiert ein soziales Problem als „an alleged situation that is incompatible with the values of a significant number of people who agree that action is needed to alter the situation“ [eine behauptete

Situation, die nicht kompatibel ist mit den Werten der Mehrzahl von Personen, die sich darüber einigen, dass eine Handlung notwendig sei, um diese Situation zu ändern] (Rubington/Weinberg, 2003, S. 4). In der „social-problem“ Diskussion vor allem in den USA lassen sich drei Merkmale sozialer Probleme beschreiben (vgl. Jamrosik /Nocella, 1998, S. 2):

- (a) das Phänomen/ der Zustand muss einen sozialen Ursprung haben;
- (b) das Phänomen/ der Zustand muss bestimmte Werte oder Interessen gefährden;
- (c) das Phänomen/ der Zustand kann beseitigt/ gelöst werden.

Ein soziales Phänomen wird erst dann zu einem sozialen Problem, wenn es bei einer sozialen Gruppe als solches definiert wird (vgl. Heiner, 2006; Jamrosik/ Nocella, 1998).

(2) Nach der *Theorie von den Entwicklungsaufgaben* ist Jugend kein passives Produkt von sozialisierenden Bemühungen der Gesellschaft: Junge Menschen behaupten ihre Subjektivität und Individualität im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (Mansel/ Hurrelmann 2003, S. 76). Zwischen dem handelnden Individuum und der Gesellschaft besteht eine reziproke Dynamik: das Individuum ist gleichzeitig Produzent eigener Entwicklung und Produkt seines sozialen/ kulturellen Kontextes. Diese Reziprozität zwischen dem Individuum und der Gesellschaft lässt sich mit dem Konzept von Entwicklungsaufgaben operationalisieren. Entwicklungsaufgaben stehen zwischen individuellen Bedürfnissen und objektiven gesellschaftlichen Forderungen: die alters-typischen Entwicklungsaufgaben sind die „Soll-Zustände“ bezüglich einer aktiven Entwicklung des Jugendlichen in seine Umwelt hinein (vgl. Oerter/Dreher 2002). Der Jugendliche ist kein passiver „Empfänger“ dieser Zuschreibungen: Er interpretiert sie, setzt sich aktiv mit ihnen auseinander und nutzt die vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen für seine Lebensgestaltung. Die soziale Umwelt stellt den Jugendlichen die Mittel für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse bereit. Ein Problem entsteht erst dann, wenn sich zwischen dem Ziel und der handelnden Person ein Hindernis, eine Barriere, befindet. Sollte ein Hindernis von psychologischer Natur sein (z.B. mangelnde Fähigkeiten) ist von psychologischen Problemen die Rede; wenn aber diese Hindernisse einen sozialen Ursprung haben (soziale Strukturen, Institutionen oder zwischenmenschliche Beziehungen) – können wir **„soziale Probleme Jugendlicher“** feststellen.

Ein grundlegendes Ergebnis des GLOBALIGE Forschungsprojektes (vgl. Blossfeld 2006) war es, dass Jugendliche die „Verlierer der Globalisierung“ seien. Jedoch hat die Studie festgestellt, dass die mit der Globalisierung verbundenen Wandlungsprozesse in verschiedenen Länderkontexten nicht zu dem gleichen Ergebnis führen müssen. Vielmehr trifft der Globalisierungsprozess in unter-

schiedlichen Ländern auf verschiedene fest verankerte institutionelle Strukturen, die den Globalisierungsprozess in spezifischer Weise filtern (a.a.O., S. 3). Um einen Katalog sozialer Probleme von Jugendlichen zu erstellen, muss man „die erwarteten Bedürfnisbefriedigungen (Bedürfnisorientierungen) der verschiedenen gesellschaftlichen Teilkollektive ermitteln und mit ihren tatsächlichen Bedürfnisbefriedigungen konfrontieren“ (Hondrich 1975, S. 18). Problem-bereiche lassen sich als Diskrepanz zwischen individueller Bedeutung einer Entwicklungsaufgabe und sozialer Realität (Normen, Orientierungen, Möglichkeiten) für die Befriedigung von diesen Bedürfnissen beschreiben.

Dreher/Dreher (1985) haben einen Katalog von zehn Entwicklungsaufgaben erarbeitet und 1997 nach Stabilität und Bedeutsamkeit überprüft. Es stellte sich heraus, dass trotz Verschiebungen in der Bedeutsamkeit einzelner Bereiche die Entwicklungsaufgaben als Bereiche des Lernens aktiv verfolgt werden (vgl. Oerter/Dreher 2002, S. 273). Fazit: „Soziale Probleme“ Jugendlicher entstehen in ihrer aktiven Auseinandersetzung mit objektiven gesellschaftlichen Strukturen als Hindernisse/ Barrieren in dem Prozess der Zielerreichung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben. Diese Entwicklungsaufgaben (Oerter/Dreher 2002, S. 271) liegen unseren Vorstellungen von sozialen Problemen Schuljugendlicher zugrunde (vgl. Tabelle1 auf der nachfolgenden Seite).

*(3) Ungewissheit der Zukunft als soziales Problem Jugendlicher.* Globalisierung hat zu einer Zunahme verschiedener Formen von Unsicherheit geführt (vgl. Blossfeld 2006), z.B. Schwierigkeiten, rationale und langfristig bindende Entscheidungen zu treffen (a.a.O, S. 2), die Verfügbarkeit von Alternativen sowie die Vorhersagbarkeit von Folgen wird unklarer. Auf der individuellen Ebene führen die Prozesse der Globalisierung und Individualisierung zum „Zerbröseln der Normalerwerbsbiografie“ (Mansel 2001, S. 73). Für den Jugendlichen bedeutet das, sich bereits „vor dem Eintritt in das Erwerbsleben darauf einstellen müssen, von Arbeitslosigkeit und ggf. auch von Armut betroffen zu sein“ (Ebd.). Obwohl das „Zerbröseln der Normalerwerbsbiografie“ eine Folge der makrosozialen Veränderungen ist, wird der Einzelne aufgefordert, die Verantwortung für seine Zukunftsplanung und Lebensgestaltung zu übernehmen: „Ziel der Verhaltensbemühungen des Jugendlichen soll sein, sich selbst in den von der Gesellschaft erwünschten Kontext einzubinden“ (Ulrich 2003, S. 28).

Moderne Gesellschaften fordern also von der Jugend, ihr Leben selbst zu gestalten, gleichzeitig gibt es nicht ausreichende institutionalisierte Hilfen beim Übergang ins Berufs- bzw. Erwachsenenleben. In der Forschungsliteratur gibt es kontroverse Auffassungen zur Problematik der Bewältigung von Unsicherheit. Trommsdorff (1986, S. 133) hält es für erforderlich, eine „realistische, differenzierte, gut strukturierte, weit reichende und positive Zukunftsorientierung“ zu entwickeln. Sennet dagegen wirft die Frage auf (2002, S. 12): “How can the one,

who lives in a short-term oriented economy, follow the long term goals?“ Aus den unterschiedlichen Auffassungen lässt sich Forschungsbedarf erkennen.

**Tabelle 1:** Katalog von sozialen Problemen Schuljugendlicher

<b>Entwicklungs- aufgabe</b>	<b>Bedürfnisse</b>	<b>Soziale Probleme</b>
Peers	einen Freundeskreis aufbauen	- Einsamkeit - Probleme mit Freunden - Gewalt in der Schule - Rechtsradikalismus
Körper	Veränderungen des Körpers/ Aussehens akzeptieren	- Druck „gut aussehen“ * psychologisches Phänomen
Rolle	sich das Verhalten aneignen, das in der Gesellschaft zur Rolle eines Mannes/ einer Frau gehört	* psychologisches Phänomen
Beziehung	engere Beziehungen zu einem Freund/ einer Freundin aufnehmen	- Probleme mit Partner bzw. Partnersuche
Ablösung	von den Eltern unabhängig werden	- Probleme mit den Eltern
Beruf	sich über Beruf Gedanken machen	- Lehrstellenmangel - Arbeitslosigkeit - Druck wegzuziehen
Partnerschaft/ Familie	Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene Familie/ Partnerschaft gestalten möchte	- für Schuljugend noch nicht altersrelevant
Selbst	Klarheit über sich selbst gewinnen	- Gesundheitsprobleme - Drogen * psychologisches Phänomen
Werte	eine eigene Weltanschauung entwickeln	- Orientierungslosigkeit * psychologisches Phänomen
Zukunft	eine Zukunftsperspektive entwickeln	- Ungewissheit (allgemein) - keinen festen Arbeitsplatz im Leben haben - Leben selbst gestalten zu müssen

### **3. Untersuchungsergebnisse zu sozialen Problemen Jugendlicher in Deutschland**

Im Folgenden werden empirische Befunde zu sozialen Problemen Jugendlicher aus zwei Perspektiven dargestellt: zum einen aus einer Ost-West-Vergleichsperspektive anhand objektiver Daten (z.B. Statistiken) sowie einer eigenen empirischen Untersuchung und zum anderen aus einer eher schulbezogenen Perspektive auf Probleme von Schuljugendlichen in Deutschland.

### 3.1. Eine Jugend in Deutschland? Ost-West-Unterschiede trotz Annäherung

Seit der deutschen Wiedervereinigung ist die Integration der ostdeutschen Jugend in das neue System der BRD vielfach untersucht worden. Nach einer Hochkonjunktur Anfang der neunziger Jahre wird der spezifischen ostdeutschen Situation in der Fachöffentlichkeit allerdings nur noch wenig Beachtung geschenkt. Der Integrationsprozess ist jedoch – so unsere Annahme – noch lange nicht abgeschlossen, wenngleich eine ständige Annäherung zu verzeichnen ist (vgl. auch Speck/Schubarth 2006). So hat es in den verschiedenen Lebensbereichen seit 1990 für ostdeutsche Kinder und Jugendliche nachweisbar eine Angleichung an die westdeutschen Lebensverhältnisse gegeben. Hinsichtlich einiger Kriterien erscheint die objektive Lebenslage ostdeutscher Kinder und Jugendlicher im Vergleich zu ihren westdeutschen Gleichaltrigen sogar deutlich günstiger. So ist in Ostdeutschland z.B. die Ausstattung mit Krippen-, Kindergarten- und Hortplätzen besser. Ungeachtet dessen wachsen ostdeutsche Jugendliche noch immer unter deutlich ungünstigeren Lebensbedingungen auf als ihre westdeutschen Gleichaltrigen, was nicht allein mit länderspezifischen Disparitäten erklärt werden kann. Bevor wir auf einige Teilbereiche näher eingehen, soll vorab ein kurzer Überblick über – aus unserer Sicht – relevante soziale Probleme Jugendlicher in Deutschland, insbesondere in Ostdeutschland, gegeben werden. Unsere These ist, dass sich einerseits zwar die Mehrheit der Jugendlichen in den neuen Bundesländern integriert fühlt, dass es andererseits aber auch nach wie vor große Integrations- bzw. Anpassungsprobleme gibt. Solche **Integrationsprobleme** zeigen sich vor allem in den Bereichen der politischen, ökonomischen und kulturellen Integration:

- *Politik*: z.B. Politikinteresse, politische Legitimität, Demokratiezufriedenheit, politisches Engagement, Wahlbeteiligung, Gewalt, Rechts- und Linksextremismus, Fremdenfeindlichkeit
- *Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation*: z.B. Lehrstellenmangel, Jugendarbeitslosigkeit
- *Bildung/Schule*: z.B. Jugendliche ohne Schulabschluss, relativ großer Anteil ohne Grundkompetenzen in Kulturtechniken, hohe soziale Selektivität des Bildungssystems, Benachteiligung von Migranten (vgl. PISA-Studien).

Die sozialen Problemlagen unter Jugendlichen haben sich – so unsere These – infolge der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der sozialen Exklusion von Teilen der Bevölkerung in den letzten Jahren weiter verschärft. Indikatoren für eine Verschärfung der sozialen Problemlagen Jugendlicher gegenwärtig sind z.B.:



- die hohe, steigende Jugendarbeitslosigkeit, besonders in Ostdeutschland
- die relativ hohe Armut unter Kindern und Jugendlichen
- wachsende Probleme bei der Berufseinmündung – auch bei Jugendlichen mit guten Abschlüssen, die sog. Generation „Praktikum“
- Gewalttaten von Jugendlichen (auch mit Migrationshintergrund)
- Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen, vor allem in Ostdeutschland
- Abwanderung/Migration junger Menschen aus strukturschwachen Gebieten, z.B. Brandenburg
- Suchtverhalten Jugendlicher, z.B. Drogen-, Alkohol-, Konsum-, Spielsucht u.a.

Die letztgenannten Phänomene können auch als spezifische „Bewältigungsstrategien“ angesehen werden, mit denen Jugendliche versuchen, ihre konkrete Lebenslage zu meistern. Im Folgenden sollen anhand konkreten empirischen Datenmaterials einige Bereiche näher beleuchtet werden, insbesondere a) die Lehrstellen- und Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen, b) die Einkommens- und Vermögenssituation der Familien, c) die Armutsrisiken der Jugendlichen, d) die familiäre Lebenssituation der Jugendlichen und e) der regionale Mobilitätsdruck.

#### *a) Lehrstellen- und Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen*

Die Krise der Arbeitsgesellschaft wird in der Jugendforschung bereits seit längerem hinsichtlich ihrer Folgen für Jugendliche debattiert. Im Zentrum der Debatten stehen dabei sowohl die negativen Auswirkungen der elterlichen Arbeitslosigkeit auf die Kinder (z.B. Zusammenleben, Unterstützungsmöglichkeiten) als auch die individuellen Folgen des Lehrstellenmangels und der Arbeitslosigkeit für die Jugendlichen selbst. Aufgrund der schwierigen Lehrstellensituation ist die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung in Ostdeutschland eine vergleichsweise große „Problem-Schwelle“ (vgl. BMBF 2003). Wie der aktuelle Berufsbildungsbericht aus dem Jahr 2003 aufzeigt, werden über ein Drittel der Jugendlichen im Rahmen außerbetrieblicher Ausbildung von Benachteiligten und Behinderten nach dem SGB III, des Bund-Länder-Ausbildungsprogramms Ost 2001 sowie von Sonderprogrammen der neuen Länder, des Jugendsofortprogramms oder in Betrieben der alten Bundesländer ausgebildet. Während im Westen im Jahr 2002 lediglich 4,5% nicht-betriebliche Ausbildungsplätze existierten bzw. notwendig wurden, waren es im Osten 29,4%. Ein weiteres und z.T. noch größeres Problem in Ostdeutschland existiert an der zweiten Schwelle, beim Wechsel von der Ausbildung in eine Arbeitsstelle. So besteht dort nicht nur für die Erwachsenengeneration, sondern auch für die Jugendlichen eine besonders prekäre Arbeitsmarktlage. Die Jugendarbeitslosigkeit stieg bei den 15-24-jährigen im Osten – trotz massiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen – von 1993 bis 2001 fast kontinuierlich an und liegt deutlich über den westdeutschen Arbeitslosenquoten. Im Jahr 2001 war beispielsweise jeder sechste 15 bis 19-

jährige und sogar fast jeder vierte 20 bis 24-jährige Jugendliche arbeitslos; im Westen hingegen „lediglich“ ca. jeder Zwölfte bzw. jeder Zehnte. Die Ost-West-Unterschiede in der Arbeitslosenquote sind bei Jugendlichen damit mittlerweile deutlich größer als bei den Erwachsenen (vgl. IAB 2002).

### *b) Einkommens- und Vermögenssituation der Familien*

Die skizzierte ungünstige Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland ist in erster Linie die Folge einer deutlich schlechteren wirtschaftlichen Lage, die auf die Notwendigkeit eines beträchtlichen Finanztransfers von West nach Ost hinweist. Die wirtschaftliche Lage in Ostdeutschland wirkt sich ferner auch auf die Angleichung der Löhne und Gehälter zwischen Ost und West und damit einhergehend auf die ökonomische Familiensituation der Kinder und Jugendlichen aus. Das deutsche Institut für Wirtschaftsforschung kommt anhand von Wirtschaftsanalysen zum Schluss, dass aufgrund der geringen Tarifbindung und des Wachstums gering entlohnter Betriebstypen in Ostdeutschland die tatsächlich gezahlten Löhne und Gehälter dort – trotz einer Tariflohnangleichung – um fast 20% unter dem Niveau in Westdeutschland liegen (vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2004). Vor diesem Hintergrund überrascht nicht, dass im Jahr 2001 einem Haushalt im Westen ein durchschnittliches, monatliches Bruttoeinkommen von 3.538 Euro zur Verfügung stand, während es im Osten mit 2.564 Euro nur 73% dieses Einkommensbetrages waren. Dementsprechend hatten 2002 im früheren Bundesgebiet 47,1% der Haushalte monatlich netto über 2000 Euro zur Verfügung, in den neuen Ländern und Berlin-Ost jedoch lediglich 32,4 % der Haushalte (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Auffällig ist des Weiteren, dass in den neuen Ländern mehr als ein Drittel (34,8%) der Bruttoeinkünfte auf öffentliche Transfers entfällt, gegenüber einem Viertel (24,5%) im früheren Bundesgebiet. Im Westen liegt dafür der Anteil der Einkünfte aus Vermögen am Bruttoeinkommen bei fast 11%, im Osten hingegen bei nur 4 %. Erschwerend für die Familiensituation der Jugendlichen kommt hinzu, dass die ostdeutschen Haushalte über geringere Vermögensressourcen verfügen. So hatten die ostdeutschen Haushalte beispielsweise im Jahr 1998 etwa 57% niedrigere Ersparnisse als die westdeutschen Haushalte (vgl. BMFSJ 2003). Die Kreditverpflichtungsquote und die Überschuldungsquote ostdeutscher Haushalte liegen demgegenüber höher als bei den westdeutschen Haushalten (26% vs. 20% bzw. 11% vs. 7%). Zusammenfassend betrachtet weisen die Befunde zur Einkommens- und Vermögenssituation auf ein geringeres ökonomisches Kapital in ostdeutschen Familien hin.

### *c) Armutsrisiken der Jugendlichen*

Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bestehen darüber hinaus auch hinsichtlich der Armutsrisiken. Die Befunde fallen in Abhängigkeit von den jeweiligen Armutsgrenzen und methodischen Herangehensweisen sehr unterschiedlich aus. Geht man vom 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bun-

desregierung aus, sind Kinder und Jugendliche in Ostdeutschland im Vergleich zu ihren westdeutschen Gleichaltrigen öfter von Armut betroffen (vgl. Bundesregierung 2005). Unterliegen nach der neuen OECD-Skala im Jahr 2003 22,5% der ostdeutschen Kinder bis 15 Jahre einem Armutsrisiko, waren es in Westdeutschland „lediglich“ 13,8% der Kinder. Bei den Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren sind die Unterschiede nicht mehr so deutlich, aber mit 22,4% vs. 18,1% immer noch vorhanden. Beachtenswert ist dabei, dass solche prekären Einkommenslagen nicht nur zu materiellen Einschränkungen bei Kindern und Jugendlichen führen, sondern auch negative Sozialisationsfolgen für Heranwachsende haben können. Die Nationale Armutskonferenz macht z.B. in ihrer Bilanz zur Armut von Kindern und Jugendlichen (2001) darauf aufmerksam, dass sich Armut für Kinder und Jugendliche nicht auf ökonomische Einschränkungen begrenzt, sondern sich ungünstig auf Sozialisationsbedingungen beim Wohnen, der Bildung, der Freizeit, der Gesundheit und der Ernährung auswirkt.

#### *d) Familiäre Lebenssituation der Jugendlichen*

Deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bestehen auch in der familiären Lebenssituation. Wie die amtliche Familienstatistik (vgl. BMFSJ 2003) für das Jahr 2000 zeigt, wachsen ostdeutsche Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren deutlich seltener als ihre westdeutschen Gleichaltrigen bei verheirateten Eltern (69% vs. 84%) und deutlich häufiger bei der ledigen Mutter auf (13% vs. 4%). Sie leben zudem häufiger als Einzelkinder in ihren Familien (32% vs. 23%) da in Ostdeutschland eine geringere Geburtenziffer als in Westdeutschland existiert (1,22 vs. 1,38). Die Daten zur familiären Situation deuten insgesamt darauf hin, dass ostdeutsche Kinder und Jugendliche tendenziell häufiger mit weniger Geschwister- und Gleichaltrigenerfahrungen aufwachsen (müssen). Abzuwarten bleibt, wie sich diese familiären und peerbezogenen Rahmenbedingungen auf die subjektive Lebenslage der Kinder und Jugendlichen auswirken.

#### *e) Regionaler Mobilitätsdruck*

Unterschiedliche Situationen zwischen Ost- und Westdeutschland existieren auch durch den unterschiedlich starken, regionalen Mobilitätsdruck in Ost- und Westdeutschland sowie die sich daraus ergebende höhere Mobilitätsbereitschaft und Mobilität ostdeutscher Jugendlicher. Seit 1989 haben ca. 3 Millionen Menschen den Osten in Richtung Westen verlassen, wogegen nur 1,4 Millionen aus den alten in die neuen Länder gezogen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Seit 1998 nahm die Nettowanderung wieder deutlich zu. Diese – nach der ersten Abwanderungswelle im Zuge der Maueröffnung – zweite Abwanderungswelle verläuft parallel zu den wieder wachsenden Disparitäten in der Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung zwischen Ost und West. Untersuchungen belegen, dass Mobilitäts- und Abwanderungsentscheidungen der ostdeutschen Jugendlichen angesichts einer hohen Arbeitsorientierung entscheidend durch ausbil-

dungs- und arbeitsmarktbezogene Gründe beeinflusst werden. Als wichtige Entscheidungszeitpunkte kristallisieren sich die erste Schwelle in die Ausbildung, besonders aber die zweite Schwelle in den Arbeitsmarkt heraus (vgl. z.B. Friedrich/Schultz 2006). Die Ost-West-Mobilität von ostdeutschen Jugendlichen stellt sich vor diesem Hintergrund oftmals weniger als eine freiwillige Entscheidung, sondern vielmehr als eine druckausübende und notwendige Bedingung für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufsausbildung und vor allem in das Berufsleben dar. Besonders problematisch ist, dass rund die Hälfte der Fortzügler auf die Gruppe der 18 bis 30-jährigen entfällt und es sich dabei um eine besonders flexible und qualifizierte Gruppe handelt. Die Abwanderung junger und gut ausgebildeter Menschen ist zwar kein grundlegendes ostspezifisches Problem, die Besonderheit für die neuen Bundesländer besteht jedoch in der rasanten und sich beschleunigenden Dynamik der Abwanderungsbewegungen sowie dem fehlenden Ausgleich durch Zuwanderungsbewegungen. Aufgrund der geringeren Geburtenziffer und vor allem der regionalen Mobilität nach Westdeutschland besteht in Ostdeutschland ein geringerer Jugendquotient, wobei auch zukünftig von einem deutlich höheren Altenquotienten als in Westdeutschland auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie sich die eigenen Wanderungsbewegungen und die der Freunde auf die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken.

#### *f) Problembelastungen aus Sicht der Jugendlichen: Ergebnisse der Potsdamer Jugendstudie*

In unserer Jugendstudie (vgl. Speck/Schubarth 2006 und Schubarth/Speck 2006) wurden Jugendliche und Studierende danach gefragt, wie sie a) alles in allem ihre jetzige Situation, b) ihre eigene Zukunft, c) die Zukunft der heutigen Jugend und d) die Zukunft der Gesellschaft sehen. In der Tendenz bewertete die Hälfte der Befragten die eigene jetzige Situation und die eigene Zukunft als zuversichtlich. Dagegen wird die Zukunft der heutigen Jugend und der Gesellschaft etwa von der Hälfte der Befragten als eher düster eingeschätzt. Der Befund könnte als „jugendlicher Egozentrismus“ interpretiert werden, d.h. dass sich Jugendliche vorwiegend auf sich selbst konzentrieren. Die Analyse zeigt weiterhin, dass es zwischen Jugendlichen in Ost und West offenbar große Übereinstimmungen in der Gegenwarts- und Zukunftssicht gibt: Die jetzige persönliche Situation wird ähnlich zuversichtlich und die Zukunft der eigenen Jugendgeneration ähnlich düster bewertet. Dagegen sehen ostdeutsche Studierende ihre eigene Lage nicht so zuversichtlich wie ihre westdeutschen Kommilitonen.

Angesichts der unterschiedlichen objektiven Lebenslagen von ostdeutschen Jugendlichen war von Interesse, ob es Differenzen in der Problemwahrnehmung bei ost- und westdeutschen Befragten gibt. Den Jugendlichen und Studierenden wurde daher eine Fragebatterie mit dreizehn möglichen Problemen vorgelegt, für die sie jeweils angeben sollten, wie stark sie sich davon belastet fühlen. Die Einschätzungen der Jugendlichen und Studierenden zu den selbst wahrgenom-

menen Problemen verdeutlicht, dass sich die Mehrheit der Befragten von den aufgeführten Problemen nicht so stark belastet sieht und auch klassische Identitätsprobleme offenbar nicht im Mittelpunkt der Problemsicht stehen. Als größte Belastungen werden Arbeitslosigkeit, finanzielle Sorgen, Leistungsdruck und Zukunftsangst angegeben. Die geringsten Probleme gibt es – den Aussagen der Befragten zufolge – mit der Gesundheit, den Eltern und den Freunden. Analysiert man die Problemsichten zwischen ost- und westdeutschen Befragten genauer, dann zeigt sich, dass zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen bzw. Studierenden eine erstaunlich hohe Übereinstimmung über aktuell bedeutsame Probleme existiert. Lediglich bei einzelnen Items lassen sich Unterschiede feststellen. So beurteilen ostdeutsche Studierende ihre finanzielle Situation sorgenvoller und äußern eine größere Zukunftsangst als ihre westdeutschen Kommilitonen. Die ungünstige Wirtschaftslage in Ostdeutschland wirkt sich insofern auch auf die Studierenden und deren Zukunftsoptimismus aus.

Zusammenfassend sprechen die Befunde unserer Potsdamer Jugendstudie dafür, dass nach wie vor Disparitäten zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen fortbestehen und sich z.T. sogar verschärfen. Dies lässt sich vor allem anhand der Wirtschafts- und Arbeitsmarktdaten mit den entsprechenden Implikationen für die Ausbildungs- und Berufschancen junger Menschen sowie anhand der familiären Lebenslagen, insbesondere der Einkommens- und Vermögenssituation mit Folgen für das Armutrisiko und die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, nachweisen. Darüber hinaus lassen sich aber zwischen den Jugendlichen bzw. Studierenden in Ost und West auch viele Ähnlichkeiten feststellen. Die Unterschiede in den subjektiven Wahrnehmungen sind nicht so deutlich, wie aus den z.T. gravierenden Differenzen in den objektiven Lebenslagen zu erwarten war. Unterstellt man größere Wahrnehmungsunterschiede zwischen Ost und West unmittelbar nach der Wiedervereinigung, dann deuten die Ergebnisse auch auf Annäherung hin, wenngleich diese Annäherungsprozesse als längerfristige soziale und kulturelle Prozesse zu verstehen sind.

### **3.2. Wachsende soziale Probleme an deutschen Schulen? Empirische Befunde zum Verhältnis von Jugend und Schule**

Betrachtet man die öffentliche Berichterstattung, so wird ein negatives Bild von der heutigen Schülergeneration in Deutschland gezeichnet, wobei die Themen von lustlosen und schwierigen Schülern mit mangelnden Grundfähigkeiten, über fernseh- und computergeschädigte Kids oder leistungsgestresste und zunehmend kränker werdende Kinder bis zu Gewalt und Mobbing reichen. Im Folgenden soll anhand von empirischen Befunden untersucht werden, inwiefern sich die in der Öffentlichkeit diskutierten Probleme, wie Schulunlust, Schulbummelei, unzureichende Öffnung nach innen und außen für die Lebenswelt der Schüler sowie psychosoziale Belastungen, Aggression und Gewalt von Schülern, empirisch bestätigen lassen.

### *a) Schulfreude und Schulzufriedenheit*

Einen ersten Einblick zum Verhältnis von Jugend und Schule ermöglichen Aussagen von Jugendlichen zur Funktion der Institution Schule. Es zeigt sich, dass die Schule von Jugendlichen heute nach wie vor in erster Linie als ein zukunftsbezogener, verpflichtender, stark reglementierter und oftmals belastender Ort zum Lernen, aber weniger als ein angenehmer Aufenthalts- und Freizeitort verstanden wird (vgl. z.B. Seithe u.a. 1998, Grundmann/Kötters/Krüger 2000). Es gelingt der Schule nicht, bei der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen als tatsächlicher Lebensort wahrgenommen zu werden. Ein großer Teil der Jugendlichen ist vielmehr froh, wenn er nicht mehr zur Schule gehen muss. Wie bereits oben beschrieben, kommt der Institution Schule aus Sicht der Jugendlichen aber auch als Ort für Freundschaftsbeziehungen und soziale Kontakte eine hohe Bedeutung zu. Die in Untersuchungen oft erhobenen Globalurteile zur **Schulfreude bzw. Schulzufriedenheit** fallen bei Schülerbefragungen in der Regel gemischt aus (vgl. Hurrelmann u.a. 2003): So geht nach einer bundesweit repräsentativen Untersuchung von Kanders, Rösner und Rolff ein Drittel der Schüler den eigenen Angaben zufolge gern zur Schule (vgl. 1997). Ein weiteres Drittel ist unentschieden und ein Viertel verneint eine Schulfreude. Eine überdurchschnittliche Schulfreude weisen Mädchen, Gymnasiasten und Schüler aus den alten Bundesländern auf. Tillmann/Meier (vgl. 2001) berichten auf der Basis der PISA-Daten von ähnlichen Tendenzen bei allerdings eher geringen geschlechts- und schulformspezifischen Unterschieden. In zahlreichen landesweiten Untersuchungen in Deutschland kristallisiert sich insgesamt eine höhere Schulfreude bei Gymnasiasten und eine sinkende Schulfreude mit zunehmender Klassenstufe heraus; dies gilt besonders für den Übergang von der Grundschule zum Sekundarschulbereich I (vgl. z.B. Seithe u.a. 1998, Olk/Bathke/Speck 2000, Hurrelmann u.a. 2003). Das Verhältnis von Jugend und Schule wird also offensichtlich mit dem längeren Aufenthalt der Jugendlichen in der Schule sinnanfälliger. Anzunehmen ist, dass die verschiedenen Erwartungshaltungen der Schüler aus den unterschiedlichen Schulformen einen Einfluss auf ihre jeweilige Schulfreude bzw. Schulzufriedenheit haben. Die Befunde sprechen insgesamt für eine problematisch werdende Passung zwischen der Institution Schule und den Erwartungsansprüchen der Schüler und/oder eine kritischere Grundhaltung der Jugendlichen mit zunehmender Schulerfahrung bzw. Klassenstufe.

Die Eltern nehmen erstaunlicherweise öfter als die Kinder selbst an, dass diese gern zur Schule gehen (1995: 54% vs. 36%, nach Kanders/Rösner/Rolff 1997). Lediglich ein sehr kleiner Teil der **Eltern** attestiert ihren Kindern gar keine Schulfreude (1995: 5% vs. 25%). Im Jahre 2004 lehnten 11% der Eltern in Ost- und Westdeutschland explizit die Aussage ab, dass ihr Kind gern zur Schule geht (vgl. Holtappels u.a. 2004). Bei den Eltern zeichnet sich allerdings in den letzten Jahrzehnten tendenziell eine sinkende Zufriedenheit mit der Schule ab: Demzufolge haben im Jahre 2004 seit 1979 noch nie so wenige westdeutsche Eltern angegeben, dass ihr Kind gern zur Schule geht (vgl. Holtappels u.a. 2004,

S. 26f.). Äußerten im Jahre 1993 noch 62% der westdeutschen Eltern, dass ihr Kind gern zur Schule geht, waren es im Jahre 2004 lediglich noch 43%. In Ostdeutschland lagen die Werte noch darunter (1993: 54% und 2004: 38%). Während die sinkend attestierte Schulfreude der Eltern unter Umständen mit einer allgemein kritischeren Haltung erklärt werden kann, dürften die Eltern-Kind-Differenzen möglicherweise auf die größere Distanz der Eltern zur Schule und/oder die geringeren lebensweltlichen Erwartungen der Eltern an Schule zurückzuführen sein.

Von den Einschätzungen von Schülern zur Schule müssen offensichtlich die Bewertungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses getrennt werden. Während die allgemeine Schulfreude bei den Schülern – trotz großer Wahrnehmungsunterschiede – in der Tendenz noch relativ positiv ausfällt (vgl. Tillmann/Meier 2001, Fend 1998), wird die unmittelbare **Lehrer-Schüler-Beziehung** von den Schülern deutlich schlechter beurteilt. Eine positivere Bewertung des Verhältnisses der Lehrer zu den Schülern nehmen Mädchen und Hauptschüler vor, während Jungen sowie Real- und Gymnasialschüler kritischer urteilen (Tillmann/ Meier 2001, S.492). Die gegenläufigen schulformspezifischen Differenzen hinsichtlich von Schulfreude einerseits und Lehrer-Schüler-Beziehung andererseits verweisen erneut auf unterschiedliche Dimensionen von Schule: zum einen auf Schule als Bildungsinstitution und zum anderen auf Schule als soziales Beziehungssystem. Analysen zu den Auswirkungen des Schulklimas auf die Leistungen von Schülern können anhand der PISA-Ergebnisse nicht die oftmals aufgestellte Vermutung bestätigen, dass sich ein positiv bewertetes Schulklima auch positiv auf die fachlichen Leistungen von Schülern auswirkt. Dafür zeigen sich Zusammenhänge zwischen einer positiven Bewertung des Schulklimas einerseits sowie der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und dem Ausmaß an gewalttätigem Verhalten andererseits.

#### *b) Partizipationsmöglichkeiten und Öffnung von Schule*

Analysiert man vor diesem Hintergrund etwas genauer, inwieweit die Institution Schule als ein wichtiger – und mit seinen Wirkungen über den unmittelbaren schulischen Raum und die reine Schulzeit hinausreichender – Sozialisationsort, den Schülern **Partizipationsmöglichkeiten** im eigenen Lebensraumes bietet, wird ein strukturelles Problem erkennbar (vgl. z.B. Oesterreich 2002). Vorliegende Studien verdeutlichen, dass – entgegen anderer programmatischer Äußerungen – gegenwärtig noch nicht von einer umfassenden partizipatorischen Kultur im schulischen Alltag gesprochen werden kann. Eine solche Schulkultur trifft auf Vorbehalte und Umsetzungsschwierigkeiten und bleibt trotz aller Fortschritte weiterhin eine wichtige Gestaltungsaufgabe (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, Keuffer u.a. 1998). Reale Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche im schulischen Raum hängen vor allem davon ab, inwiefern sie den Kernbereich der Lehrertätigkeit tangieren. Schüler erleben häufiger eine Einbeziehung, wenn das Lehrerhandeln nicht direkt betroffen ist. In einer bundes-

weiten Untersuchung von Fatke und Schneider (vgl. 2005, S. 15) bestätigen etwa drei Viertel der Schüler eine Einbeziehung bei der Sitzordnung, der Ausgestaltung des Klassenzimmers und der Auswahl von Klassenfahrtzielen. Bei unmittelbar unterrichts- und lehrerbezogenen Aspekten existieren geringere Mitgestaltungsspielräume (vgl. Fatke/Schneider 2005, Kanders/Rösner/Rolff 1997). Seltener Mitwirkungsmöglichkeiten geben Schüler beispielsweise für die Gestaltung des Unterrichts (54%), die Auswahl von Unterrichtsthemen (51%), die Festlegung von Regeln im Unterricht (51%), die Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten (49%), die Leistungsbewertung/Notengebung (36%) und die Festlegung von Hausaufgaben (24%) an (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 15). Studien machen ferner auf gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern zu den Partizipationsmöglichkeiten in der Schule aufmerksam. Während Lehrer in sehr vielen Bereichen der Meinung sind, Kindern und Jugendlichen Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen, sehen sich die Kinder und Jugendlichen selbst deutlich seltener an Entscheidungen beteiligt (vgl. Fatke/Schneider 2005, Krüger u.a. 2002, Krüger/Grundmann/Kötters 2000). Qualitative Untersuchungen zeigen diesbezüglich, dass selbst vorhandene Partizipationsangebote in Schule nicht selten eine Alibifunktion haben bzw. als Pflichtaufgabe fungieren (vgl. z.B. Helsper/Lingkost 2002, Böhme/Kramer 2001). Eine internationale Vergleichsstudie verdeutlicht, dass die Mehrheit der deutschen Schüler eine schulische Mitbestimmung für wichtig erachtet und auch bereit ist, sich in der Schule demokratisch zu beteiligen (vgl. Oesterreich 2002, S. 72ff.). Im internationalen Vergleich weisen die deutschen Schüler allerdings eine geringere Partizipationsbereitschaft auf. Deutsche Schüler arbeiten auch seltener in einer Schülerversammlung/einem Schülerparlament mit (ebd.). Dies steht in Übereinstimmung zur geringen Bedeutung, die den Schülerversammlungen von den Schülern selbst beigemessen wird (vgl. z.B. Krüger u.a. 2002).

In Bezug auf eine **Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler** durch eine entsprechende Öffnung des Unterrichts weisen zahlreiche Studien in Deutschland auf einen erheblichen Nachholbedarf der Schulen hin (Kanders/Rösner/Rolff 1997, Krüger/Grundmann/Kötters 2000). So geben deutsche Schüler relativ häufig an, nur selten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben zu arbeiten (59%) und eigene Untersuchungen durchzuführen (53%). Sie bejahen dafür relativ oft, dass der Lehrer redet und Fragen stellt und einzelne Schüler antworten (66%) und dass die Schüler sitzen und zuhören, während der Lehrer redet (48%) (vgl. Kanders/Rösner/Rolff 1997, S. 13ff.). Deutlich werden zudem gravierende Wissensdefizite von Jugendlichen im Bereich der politischen Bildung. Im internationalen Vergleich wird allerdings auch erkennbar, dass die deutschen Schüler ihren Lehrern überdurchschnittlich häufig Offenheit und vergleichsweise selten einen lehrerzentrierten Unterricht bescheinigen (vgl. Oesterreich 2002). So geben die deutschen Schüler im Vergleich zu allen Befragten öfter an, dazu ermuntert zu werden, eigene Meinungen zu entwickeln (85% vs. 76%) und stimmen deutlich seltener zu, dass ihre Lehrer Vorträge halten und die



Schüler mitschreiben (47% vs. 68%). Zusammenfassend betrachtet relativieren die Befunde zu den Themen Partizipation sowie Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung das einseitig schlechte öffentliche Bild der deutschen Schule. Sie machen aber auch darauf aufmerksam, dass die Schule – trotz aller partizipatorischen Veränderungen und rhetorischen Bemühungen – von einem erheblichen Teil der Schüler weder als tatsächliche Stätte der Mitgestaltung erlebt noch als solche genutzt wird. Anerkannt werden muss hierbei allerdings, dass den Lehrern durch ihren schulischen Auftrag, die institutionelle Rahmung und nicht zuletzt das strukturelle Spannungsverhältnis von Autonomie und Zwang ohne Zweifel auch Grenzen gesetzt sind (Oevermann 1997, Mack/Raab/Rademacker 2003). Vor diesem Hintergrund erscheint offen, inwiefern größere Mitbestimmungsmöglichkeiten die lebensweltliche Bedeutung von Schule für Schüler nennenswert erhöhen (können).

Ein weiteres Kriterium für eine lebensweltliche Ausrichtung von Schule gegenüber den Schülern bzw. Jugendlichen, ist in der **strukturellen Öffnung nach außen** für außerschulische Angebote, Institutionen usw. zu sehen (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005), die sich in erster Linie auf Selbsteinschätzungen bei Schulleitern und Kooperationspartnern stützt, legt nahe, dass Schulen über eine vielfältige Kooperation mit außerschulischen Partnern verfügen. Lediglich zwei Prozent der befragten Schulleiter der allgemeinbildenden Schulen gaben keine außerschulische Kooperation an. Als Kooperationspartner wurden allerdings am häufigsten andere Schulen (63%), Fördervereine (63%), der schulpsychologische Dienst (62%), Sportvereine (62%), Kirchen/Glaubensgemeinschaften (61%) sowie kulturelle Einrichtungen (60%) benannt. Eine Zusammenarbeit von Schule besteht auch mit den Eltern der Schule, ohne dass diese jedoch aktiv bei bestimmten Aufgaben einbezogen werden. Deutlich seltener findet hingegen eine Kooperation mit der Erziehungsberatung (48%), Betrieben (45%), dem Arbeitsamt/Berufsberatung (44%), Sponsoren aus der Wirtschaft (31%), Horten (30%) oder gar Jugendzentren/-clubs (22%) statt. Schulen verfügen offensichtlich über zahlreiche Kooperationspartner; ihnen generell eine Öffnung für die Lebenswelt ihrer Zielgruppe zu bestätigen, erscheint hingegen verfrüht. Für diese Sichtweise sprechen die zahlreichen Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. Schulsozialarbeit (vgl. den Überblick bei Olk/Speck 2004, Speck 2006). Die Studien wiesen darauf hin, dass eine entsprechende Kooperation keinesfalls selbstverständlich ist und konfliktfrei verläuft. Lehrer verfügen demzufolge zwar über eine Kooperation mit außerschulischen Partnern, diese Kooperation wird jedoch nicht selten durch Informationsdefizite und Vorbehalte erschwert, nur durch einzelne Lehrer getragen oder erfolgt häufig problembezogen und institutionell nicht abgesichert (vgl. Olk/Speck 2001).

### *c) Gesundheitliches Wohlbefinden*

In der öffentlichen Debatte um Jugend und Schule werden darüber hinaus – häufig im Zusammenhang mit schulischen Belastungen – auch Fragen des **gesundheitlichen Wohlbefindens von Schülern** thematisiert, z.B. mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Verhaltensauffälligkeiten, Essstörungen, Gewichtsprobleme oder chronische Krankheiten. Auch die Jugendforschung verweist darauf, dass die Jugendphase keinen „Schonraum“ darstellt, sondern mit Stress, emotionalen Belastungen, psychosomatischen Beschwerden und Risikoverhaltensweisen verbunden ist (vgl. z.B. Pallentien 1997, Hurrelmann 1999, Raithel 2001). Allerdings gibt es nur wenig belastbares Datenmaterial, insbesondere zu Entwicklungstendenzen. Die wenigen Untersuchungen im Zeitvergleich deuten eher auf eine differenzierte Entwicklung hin: Einerseits ist möglicherweise eine ungünstige Veränderung der subjektiven gesundheitlichen Befindlichkeit der Jugendlichen zu registrieren, z.B. eine Verschlechterung der subjektiven Einschätzung des eigenen Gesundheitszustandes, ein Anstieg physiologisch-somatischer Belastungen (z.B. Asthma, Allergien) und eine Zunahme des Konsums von Arzneimitteln und Medikamenten. Andererseits sind im Zeitvergleich kaum Veränderungen bei psychosomatischen Belastungen (Kopfschmerzen, Konzentrationsstörungen, Nervosität, Magenschmerzen usw.) sowie bei der emotionalen Befindlichkeit und der Einschätzung des Selbstwertgefühls nachweisbar (vgl. Hurrelmann/Mansel 1998). Ebenso lässt sich die „Stubenhocker-These“, wonach die zunehmende Mediennutzung Jugendlicher zu mehr körperlichen und motorischen Defiziten führe, empirisch nicht bestätigen. Im Gegenteil: Intensive Mediennutzung geht nicht mit weniger, sondern mit mehr sportlichen Aktivitäten einher (vgl. Baur/Burmann/Maaz 2004). Insgesamt ergibt sich aus den neueren Studien eher ein positives Selbstbild der Jugendlichen zum Gesundheitszustand. Die Mehrheit der Jugendlichen (80-90 %) schätzt ihre Gesundheit als gut ein (vgl. Hurrelmann u.a. 2003, Shell Deutschland Holding 2006), wobei geschlechts-, alters- und schichtspezifische Differenzierungen auftreten: Mädchen sind mit ihrem Gesundheitszustand unzufriedener als Jungen. Gleiches gilt für ältere Jugendliche im Vergleich zu jüngeren und für Jugendliche mit einem niedrigen sozialökonomischen Status im Vergleich mit Jugendlichen aus Familien der Mittel- und Oberschicht. Gleichwohl wird in Studien auch auf eine Reihe von Problemen verwiesen, die sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit betreffen. So berichten z.B. zwei Fünftel der Mädchen und jeder dritte Junge von Allergien und jeder achte Jugendliche leidet nach eigenen Angaben an einer chronischen Erkrankung oder einer Behinderung (vgl. Langness/Richter/Hurrelmann 2003, S. 303f). Ein Fünftel der Jugendlichen gibt Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit an, wie Kopf-, Rücken-, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Müdigkeit, Gereiztheit, Nervosität, Ängstlichkeit usw. Sechs Prozent können als psychisch auffällig eingestuft werden, weitere 13% als „grenzwertig auffällig“. Neben psychischen Problemen tritt als relativ neues Phänomen Übergewicht als Gesundheitsproblem bei Jugendlichen in Erscheinung. Je nach Definition werden zehn bis

zwanzig Prozent der Schulkinder und Jugendlichen als übergewichtig eingestuft, wobei die Rate übergewichtiger Kinder und Jugendlichen anzusteigen scheint (vgl. Robert Koch Institut 2004, Shell Deutschland Holding 2006). Sozial benachteiligte Jugendliche sind davon aufgrund ungünstiger Ernährungsgewohnheiten und mangelnder körperlicher Betätigung besonders betroffen. Bei den sportlichen Aktivitäten unter Jugendlichen weist Deutschland im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittliche Werte auf. Umgekehrt liegen deutsche Jugendliche beim Tabak- und Alkoholkonsum mit an der Spitze (vgl. Currie u.a. 2004). Die Forderung nach mehr Gesundheitsförderung, insbesondere in der Schule, wird somit auch empirisch untermauert.

Für das Wohlbefinden der Schülerschaft hat die Qualität von Schule und Unterricht grundlegende Bedeutung. So belegen Studien den Zusammenhang zwischen wachsender schulischer Leistungserwartung seitens der Eltern, der schulischen Belastungssituation (z.B. Versetzungsgefährdung, Unzufriedenheit mit Schulleistungen u.ä.) und den gesundheitlichen Beeinträchtigungen Jugendlicher auf körperlicher, psychosomatischer und emotionaler Ebene (vgl. z.B. Hurrelmann/Mansel 1998). Das schulische Wohlbefinden der Schüler ist – dem Jugendgesundheitsurvey zufolge – unzureichend ausgeprägt: „Die Schule wird von Schülern eher als krankmachende und weniger als gesundheitsförderliche Umwelt wahrgenommen. Insbesondere Unterrichtsqualität, Unterstützung durch die Schule und Partizipationsmöglichkeiten werden von den Schülern als defizitär bewertet. Insofern ist die Schule auch ein mitverursachender Faktor für das Auftreten gesundheitlicher Störungen von Jugendlichen“ (Langness/ Richter/Hurrelmann 2003, S. 327). So konnte nachgewiesen werden, dass die Schulkultur (z.B. professionelles Lehrerhandeln, Schülerpartizipation, schulische Unterstützung) mit dem Gesundheitszustand der Jugendlichen, z.B. der mentalen Gesundheit und den psychosomatischen Beschwerden, im Zusammenhang steht. Für deutsche Schulen gilt insgesamt ein relativ hoher Erwartungs- und Leistungsdruck, der aber nicht durch notwendige professionelle Unterstützung flankiert wird. Nur ein Viertel der Schülerschaft gibt z.B. an, dass die Lehrer an den einzelnen Schülern interessiert seien. Zudem wird kritisiert, dass nicht auf Fragen und auf das Arbeitstempo der Schüler eingegangen wird (vgl. Bilz/Hähne/Melzer 2003, S. 268). Hoher Leistungsdruck und mangelnde professionelle Unterstützung führen somit nicht nur zu geringeren Fachleistungen bei Schüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002), sondern auch zu erhöhten gesundheitlichen Belastungen der Schüler und ebenso zu höheren Belastungsraten von Gewalt.

#### *d) Schulversäumnisse und Schulverweigerung*

Die fehlende Passung zwischen dem schulischen Angebot und den Erwartungen eines Teils der Schüler spiegelt sich auch in den Erhebungen und Untersuchungen zu **Schulunlust, Schuldistanz, Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und Schulverweigerung** wider, die aufgrund einer erhöhten medialen und poli-

tischen Aufmerksamkeit seit den 2000er Jahren spürbar zugenommen haben (vgl. z.B. Thimm 2000, Ehmman/Rademacker 2003). Landesweite Schulstatistiken, die einen Überblick über das Ausmaß und die Entwicklung von Schulversäumnissen sowie Schlussfolgerungen für geeignete pädagogische Handlungsstrategien ermöglichen würden, haben bis heute dennoch eher Seltenheitswert (z.B. Berlin und Mecklenburg-Vorpommern). Einer aktuellen statistischen Erhebung der Berliner Senatsverwaltung aus dem 1. Schulhalbjahr 2004/05 zufolge, versäumten Haupt- und Sonderschüler mit einer Fehlquote von 4,6% bzw. 2,0% am häufigsten unentschuldig den Unterricht, während die Fehlquote an Schulen insgesamt bei 0,6% lag. Noch deutlich höher lag allerdings die entschuldigte Fehlquote (4,1%). Zu untersuchen wäre, ob die relativ hohe entschuldigte Fehlquote auf geduldete Schulversäumnisse, z.B. durch Eltern und z.T. Ärzte, aber auch durch Lehrer und Schulverwaltung, und damit auf ein erhebliches Dunkelfeld hinweist. Die Wiederholungserhebung der Berliner Senatsverwaltung deutet zumindest darauf hin, dass durch eine erhöhte Sensibilität und entsprechende Handlungsstrategien in den Schulen die Quote der Schulversäumnisse spürbar gesenkt werden kann. Anzunehmen ist auch, dass die „empirische Blindheit“ auf der Länderebene mit der starken bildungspolitischen Brisanz des Themas zusammenhängt. Gleichwohl gibt es – wie Ehmman/ Rademacker (vgl. 2003) zeigen – im historischen Vergleich bislang keine empirische Evidenz, die auf einen dramatischen Anstieg hinweist. Das Problem und damit auch der Handlungsbedarf existieren bereits seit längerem.

Unabhängig von Schulstatistiken gibt es inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungen zum Thema unentschuldigte Schulversäumnisse: Hierzu zählen sowohl quantitative Untersuchungen in einzelnen Ländern wie Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen (vgl. z.B. Sturzbecher/Dietrich 1993, Schulze/ Wittrock 2001, Sturzbecher/Hess 2002, Gängler/Wiere 2005) und Regionen (vgl. z.B. Wetzels 2000, Wagner/Dunkake/Weiß 2003) als auch qualitative Untersuchungen (vgl. Reißig 2001, Schreiber-Kittel 2001). Eine Vergleichbarkeit der Einzelbefunde der Studien ist auch bei den quantitativen Untersuchungen durch die äußerst heterogenen Begrifflichkeiten, Erfassungskriterien und -methoden, die regionalen und schulformbezogenen Begrenzungen, die systematischen Ausfälle bei aktiven Schulverweigerern sowie fehlende Längsschnittuntersuchungen nur schwer möglich. Dessen ungeachtet weisen die Studien auf gravierende Unterschiede bei den unentschuldigten Schulversäumnissen in Abhängigkeit vom Schultyp (an Sonder-, Haupt-, und Berufsbildenden Schulen besonders hoch) und von der Klassenstufe (tendenzielle Zunahme von Klasse 6 bis 9) hin. Darüber hinaus kristallisieren sich verschiedene persönlichkeitsbezogene, familiäre und schulische Einflussfaktoren heraus, z.B. männliches Geschlecht, Migrationshintergrund, schulischer Misserfolg, schulische Überforderung, geringe Lehrerzuwendung, wenig Partizipationsmöglichkeiten, geringe familiäre Unterstützung, fehlende Elternreaktion, Einbindung in antischulische Cliquen u.a. Schulversäumnisse und Schulverweigerung erweisen sich als komplexes Bedingungsgefüge, wobei zwischen relativ häufigen, stun-

denweisen, und eher seltenen, tageweisen, Schulversäumnissen unterschieden werden muss. Pädagogisch hinterfragt werden müssten hier auch Schulverweise und -ausschlüsse. Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass Schulversäumnisse in Schulen oft zu spät erkannt werden, keine angemessenen pädagogischen Reaktionen nach sich ziehen und in einem Zusammenhang zu abweichendem Verhalten stehen.

#### *e) Gewalt an Schulen*

Wohl kaum ein anderer Bereich macht die Spannungen zwischen Jugend und Schule so offensichtlich, wie das Thema „Gewalt an Schulen“. Die früher unter dem Etikett von Unterrichtsstörungen und abweichendem schulischen Verhalten diskutierten Phänomene fanden seit den neunziger Jahren unter dem Fokus von **„Schule und Gewalt“** verstärkte Aufmerksamkeit. Auch wenn Jugendliche mehr Gewalterfahrungen außerhalb als innerhalb der Schule machen, gerät das Thema – meist als „Schülergewalt“ – immer wieder in den Fokus der Öffentlichkeit (vgl. z.B. die öffentlichen Reaktionen nach den Amokläufen von Erfurt 2002 und Emsdetten 2006). Dabei ist zu berücksichtigen, dass schulische und außerschulische Gewalt bzw. Delinquenz eng miteinander gekoppelt sind. Die schulischen Gewalttäter begehen auch sonst erheblich mehr delinquente Handlungen (z.B. Einbruch, Prügelei, unerlaubte „Dinger drehen“) als andere Schülergruppen. Es handelt sich zum großen Teil um die gleichen Schüler, die sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schulen Gewalthandlungen ausüben. Darüber hinaus hat die schulbezogene Gewaltforschung in den letzten Jahren Ausmaß und Entstehungsbedingungen von Gewalt an Schulen untersucht und ein differenziertes Bild von der Situation an Schulen gezeichnet. Folgende zentrale Untersuchungsergebnisse lassen sich herausstellen (vgl. z.B. Tillmann u.a. 1999, Schubarth 2000, Popp 2002, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, Fuchs u.a. 2005):

An bundesdeutschen Schulen herrscht nicht – wie mitunter angenommen – die blanke Gewalt. Die Gewaltbelastung ist nicht „dramatisch“ und die meisten Schulen sind nicht von Gewaltproblemen betroffen. Die wenigen Befunde zur Gewaltentwicklung lassen auf einen eher moderaten Gewaltanstieg schließen, insbesondere in Hauptschulen und Förderschulen. Mitunter werden qualitative Veränderungen registriert, z.B. zunehmende Brutalität eines kleinen Teils der (männlichen) Schüler, wobei sich die Altersspanne nach vorne zu verlagern scheint. Die überwiegende Mehrheit der Schüler tritt weder als „Täter“ noch als „Opfer“ in Erscheinung. Für „Täter“ wie für „Opfer“ wurde ein Anteil von ca. 5% ermittelt, wobei Täter- und Opferrollen, z.B. als „provozierendes Opfer“ (Olweus 1996), ineinander übergehen können. „Täter“ weisen eine größere Schuldistanz auf, fühlen sich aber nicht als Außenseiter. Typische Opfermerkmale sind ein Außenseiterstatus und ein geringes Selbstwertgefühl. Qualitative Befunde verweisen auf ein verbreitetes „Sündenbock-Phänomen“, deren Opfer meist körperlich bzw. geistig „auffällige“ oder anderweitig „fremde“ Schüler

sind. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in Bezug auf Gewalt stark voneinander. Die Unterschiede sind umso deutlicher, je härter die Gewaltformen sind. Körperliche Gewalthandlungen werden von Jungen zwei bis dreimal so oft ausgeführt wie von Mädchen, bei verbalen Aggressionen sind die Unterschiede dagegen eher gering. Mädchen sind auf andere, eher „verdeckte“ Weise in Gewalt verstrickt. Von den Jahrgangsstufen kristallisieren sich schwerpunktmäßig die 7. bis 9. Jahrgangsstufe heraus, was die Bedeutung der Entwicklungsbesonderheiten unterstreicht.

„Schülergewalt“ kann verschiedene Facetten haben: Es dominieren verbale Aggressionen (z.B. vulgäre Beschimpfungen), die offenbar zur „Schülerkultur“ gehören. So haben z.B. ca. 30% der Jungen und 15% der Mädchen jemanden des Öfteren gehänselt. Ebenso viele haben Lehrpersonen geärgert (vgl. Schubarth u.a. 1999). Extreme Gewaltformen, wie z.B. Körperverletzung, Erpressung oder sexuelle Belästigung sind seltener. Häufiger sind dagegen Aggressionen gegenüber Lehrern. Internationale Vergleichsstudien verdeutlichen, dass psychische Gewalt und Mobbing in Deutschland häufiger stattfinden. So kommt Mobbing bei 13- und 15-Jährigen aus Deutschland überdurchschnittlich häufig vor. Jeweils über 20% der Schülerschaft beteiligt sich mindestens mehrmals pro Monat als Täter an Mobbingaktivitäten. Deutschland liegt damit im Vergleich von 35 Ländern auf Platz zwei bzw. drei. Bei den 15-jährigen Jungen liegt die Quote der selbstberichteten Mobbingtäter sogar über 30%. Insgesamt ist die Schulkultur in Deutschland vergleichsweise stärker durch „Leistungsdruck“ und weniger durch soziale und professionelle Unterstützung gekennzeichnet. „Schülergewalt“ steht in einem engen Zusammenhang mit „Lehrergewalt“; möglicherweise üben Lehrer nicht weniger „Gewalt“ aus als Schüler: Ein aggressives Verhalten der Lehrer, ob subtil oder manifest, z.B. über Schüler abfällig reden, Schüler bloßstellen oder gegenüber Schülern handgreiflich werden, korreliert mit gewalttätigem Schülerhandeln – ein Beleg, dass Gewalt das Ergebnis eines Interaktions- und Eskalationsprozesses ist. Krumm fand beispielsweise heraus, dass der Mehrzahl der Schüler durch „Machtmissbrauch“ von Lehrern, z.B. durch „ungerechte Behandlungen“ oder „Kränkungen“, ebensoviel Kummer bereitet wird, wie ihn sich Schüler untereinander mit ihren Gewalthandlungen zufügen (vgl. Krumm/Weiß 2006).

Gewalt an Schulen ist auch ein Problem sozialer Ungleichheit. Nichtgymnasiale Schulformen, insbesondere Förderschulen und Hauptschulen, sind durch Gewalt am stärksten belastet. Die Schüler dieser Schulformen stammen häufiger aus bildungsfernen bzw. sozial schwachen Elternhäusern, in denen soziale Problemlagen kumulieren. Zugleich müssen sie erfahren, dass ihre persönlichen und beruflichen Perspektiven beeinträchtigt sind. Die Kombination von mangelnden familiären Ressourcen und eigener Perspektivlosigkeit bildet einen fruchtbaren Nährboden für Aggression und Gewalt. Die Brisanz des Zusammenhangs von mangelnder schulischer und gesellschaftlicher Integration einerseits sowie der

Gewaltbelastung von Schulen andererseits ist in jüngster Zeit durch die bekannt gewordenen Problemfälle an Schulen mit hohem Migrantenanteil verstärkt in das öffentliche Bewusstsein gerückt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Aggression und Gewalt an Schulen weder zu dramatisieren noch zu verharmlosen ist. Vielmehr zeigen sich Tendenzen einer Ausdifferenzierung der Jugend bzw. der Schülerschaft, die vor allem durch sozialstrukturelle Ungleichheiten bedingt sind. Zudem werden innerschulische Risikofaktoren und Gestaltungsmöglichkeiten deutlich, die beim Umgang mit Problemen von Delinquenz und Gewalt zu berücksichtigen sind. Aufbauend auf den Erkenntnissen der schulbezogenen Gewaltforschung wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Präventions- und Interventionsmodellen entwickelt, deren Evaluation allerdings zumeist noch am Anfang steht. (vgl. z.B. Schubarth 2000, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, Melzer/Schwind 2004, Schröder/Merkle 2007).

#### **4. Präventions- und Interventionsstrategien: Das Beispiel „Gewalt an Schulen“**

Am Beispiel von „Gewalt an Schulen“ sollen Präventions- und Interventionsstrategien an Schulen in Deutschland vorgestellt werden und zwar in zweifacher Hinsicht: zum Einen sollen allgemeine Präventionsleitlinien vorgestellt und zum Anderen konkrete Präventionsansätze und Präventionsprogramme im Hinblick auf Aggression und Gewalt präsentiert werden.

##### **4.1. Allgemeine Präventionsleitlinien**

Aufbauend auf den Ergebnissen der Gewaltforschung wurden in Deutschland grundlegende schulische und außerschulische Leitlinien für die Gewaltprävention abgeleitet (vgl. Tabelle 2 auf der nachfolgenden Seite) (vgl. z.B. Tillmann u.a. 1999, Schubarth 2000, Melzer/Schubarth/Ehninger 2004).

Die angeführten Präventionsleitlinien weisen auf die Integration verschiedener Aspekte hin: auf die Verknüpfung von kognitiver und sozialer Entwicklung, von Unterricht und Erziehung, von Unterrichts- und Schulkultur, von schulischer und außerschulischer Arbeit und auf die Koppelung von „Bekämpfungsstrategien“ mit Zielsetzungen und Aktivitäten der schulbezogenen Demokratieförderung.

**Tab. 2:** Leitlinien für die Prävention in Schule und Jugendhilfe

Präventionsleitlinie	Umsetzungsbeispiele
frühzeitige und zielgruppenbezogene Prävention	- Präventionsarbeit in Elternhaus, Kindergarten und (Grund-) Schule
Förderung der sozialen Identitätsentwicklung	- Kommunikations-, Konfliktlösungskompetenzen entwickeln - beim reflexiven Erwerb der Geschlechterrolle helfen
Regeln etablieren und Grenzen setzen	- verbindliche Verhaltensmuster erarbeiten und einhalten, z.B. Schul- oder Klassenregeln
Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickeln	- partnerschaftlichen, diskursiven Interaktionsstil fördern - Etikettierungen vermeiden - Kultur der Anerkennung befördern
demokratische und motivierende Lern- und Schulkultur	- Vermittlung eines positiven Selbstkonzepts - gerechte Chancenstruktur - handlungsorientierter Unterricht - Schulklima, Partizipation und Verantwortung fördern
Kooperationsbeziehungen, systemischen Ansatz entwickeln	- innerhalb und außerhalb der Schule, z.B. mit Eltern, Jugendhilfe, Stadtteil/Kommune
Präventionsmaßnahmen evaluieren	- Selbst- und Fremdevaluation, z.B. durch Fragebogenerhebung oder Soll-Ist-Stand-Vergleich

Die angeführten Leitlinien für die schulische Gewaltprävention können im wesentlichen als generelle Leitlinien für eine „gute Schule“ insgesamt gelten, denn eine gute Schule ist eine Schule, die eine gewaltverminderte bzw. –präventive Schulkultur pflegt. Umgekehrt ist eine gewaltpräventive Wirkung von Schule vor allem dort gegeben, wo eine demokratische Schulentwicklung betrieben wird. Für den Prozess der Schulentwicklung an den Schulen werden deshalb insbesondere folgende Präventionsstrategien empfohlen:

**1. Einzelschulbezogene Präventionsstrategien entwickeln:** Aufgrund der unterschiedlichen Situation an den Schulen müssen Schulen selbst prüfen, welche Präventionsstrategie bzw. welches „Antigewaltprogramm“ für sie in Frage kommt. So ist zu entscheiden, ob primäre Prävention in Form pädagogischer Schulentwicklung ausreicht oder ob spezielle Präventionsmaßnahmen erforderlich sind. Für Schulen mit einer gewissen Problemlage sind Maßnahmen der sekundären Prävention sinnvoll, z.B. ein soziales Trainingsprogramm. Für die stärker belasteten Schulen sind interventive Maßnahmen angezeigt, z. B. Gruppen- oder Individualmaßnahmen.

**2. Demokratische Schulkultur stärken:** Die Förderung einer Schul- und Lernkultur, die Erfolg und Anerkennung ermöglicht, die Versagen und Ausgrenzung vermeidet, die auf einen partnerschaftlichen Umgang, auf transparente Leistungsbewertung, auf Partizipation und konstruktive Konfliktlösung setzt, ist offenbar eine wirksame schulische Präventionsstrategie. Dies heißt für Schulen,



der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere ihren sozialen Kompetenzen, gebührend Aufmerksamkeit zu schenken und eine demokratische Schulkultur zu pflegen. Das schließt ein, potenzielle Opfer, z.B. durch opferbezogene Maßnahmen, zu stärken.

**3. Systemischen Ansatz der Gewaltprävention verfolgen:** Da Gewalt mehrere Ursachen hat, müssen Gegenstrategien möglichst viele Bereiche einbeziehen (z.B. Elternhaus, Schule, Gleichaltrige, Medien, Kommune). Ein „systemischer“ Ansatz der schulischen Gewaltprävention versucht, das Zusammenwirken der vielfältigen Hilfs- und Unterstützungssysteme für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung so zu gestalten, dass gewalttätiges Handeln von Kindern und Jugendlichen überflüssig wird.

Im Folgenden sollen pädagogische Handlungsansätze auf den drei Ebenen beschrieben werden. Diese Ansätze stellen Konkretisierungen der o.g. Präventionsleitlinien dar (vgl. Tab. 2).

#### **a) Individuelle Schülerebene:**

- Ein erster Ansatz auf dieser Ebene ist es, die *Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung* zu verbessern. Dazu tragen ein ausgeprägtes Interesse und Engagement der Lehrkräfte (z.B. Unterbreitung von Beziehungsangeboten, Ansprechpartner bei Schwierigkeiten und Problemen der Schüler sein, Sensibilität für Konflikte), Wertschätzung und emotionale Wärme bzw. ein angemessener Kommunikationsstil bei. Entscheidend für die Entwicklung einer vorteilhaften Lehrer-Schüler-Beziehung sind weiterhin ein ständiges Bemühen um einen partnerschaftlichen Interaktionsstil (auch Annahme schwieriger Schüler) sowie die Vorbildwirkung der Lehrer auf menschlicher Ebene (z.B. Eingestehen eigener Fehler und das Vorleben eigener konstruktiver Konfliktlösungen).
- Ein weiterer Ansatz ist das *Ermöglichen von sozialem Lernen*. Damit sind offene Formen der Lernarbeit (Gruppenunterricht, kooperatives Lernen, Projektunterricht) gemeint. Ziel ist ein akzeptabler Umgang der Schüler mit „Frustrationen“, eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten (gewaltfreie Auseinandersetzung, Interessenausgleich, Konsensbildung, Sozialkompetenz, Entwicklung prosozialer, kooperativer Einstellungen und Handlungsweisen).
- Die *Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes* ist ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt. Er wird realisierbar durch die Betonung der individuellen Lernfortschritte eines Schülers, die Verbesserung des Leistungsvermögens durch Förderung der fachspezifischen und allgemeinen Leistungsfähigkeit in verschiedenen Unterrichtsfächern, handlungsorientierte Unterrichtsformen und entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen. Erfolge sollten für alle Schüler möglich sein. Persönliche Lernfortschritte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollen gefördert werden und damit auch ein positives Selbstkonzept,

Selbstachtung und Selbstvertrauen. Ein Beispiel für die systematische Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellt das Trainings- und Fortbildungsprogramm „Selbstwirksamkeitsförderung“ des BLK-Modellversuches „Demokratie lernen und leben“ dar (vgl. Edelstein/Fauser 2001).

- Daneben sind für die *Unterrichtsgestaltung* ein hoher Grad an Flexibilität, ein schülerorientierter Unterricht, die Abstimmung der Lernanforderungen auf die Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie eine klare Strukturierung und Gestaltung von Unterrichtsabläufen zu empfehlen.

## **b) Klassenebene:**

- Auf der Klassenebene ist die *Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems* von zentraler Bedeutung. Dazu gehört ein gemeinsames Bemühen um einen elementaren Grundkonsens hinsichtlich sozialer Werthaltungen und verbindlicher Verhaltensnormen, die Thematisierung der Gewaltproblematik im Unterricht, Richtlinien für den Umgang mit Übertretungen (im Sinne von Einsichtsentwicklung, Schadensbegrenzung, Täter-Opfer-Ausgleich) sowie eindeutige Regeln im Leistungs- und Leistungsbeurteilungsbereich (Notengebung darf nicht willkürlich erscheinen, Bewertungskriterien müssen offengelegt und den Schülern erklärt werden, objektiv faire und berechenbare Beurteilungen sind notwendig).

- Hier sollte die *Stärkung von Kooperationsstrukturen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen* im Vordergrund stehen. Damit verbunden sind eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schülern, Lehrern (gemeinsames Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen und Regelbefolgungen, Diskussion alltäglicher Spannungen und Konflikte), erlebnisorientierte Initiativen (Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten, Wandertage), Morgenkreis (gemeinsames Aufarbeiten von Erlebnissen, z. B. Wochenenderlebnisse), soziale Helfersysteme, Patenschaften (Kleingruppen, die ganz spezifische Aufgaben übernehmen, z.B. etwas anderen erklären) sowie sachliche Helfersysteme (Verteilung und Organisation von Aufgaben für einzelne Schüler und Schülergruppen, „soziale Dienste“ in der Klasse, Verwaltung von Materialien, Büchern, Sammlungen; Pflege von Pflanzen und Tieren). Auch projektorientierte Arbeitsformen (selbstständige Planung und Durchführung, Kontakte zu außerschulischen Personen und Institutionen, Vorstellung der Ergebnisse auch bei außerschulischen Partnern), Kooperationsarbeiten (gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten, von Festen, Spielen, Ausstellungen, Aufführungen; Ausgestaltung von Räumen, Fluren, Arbeitsbereichen, Schulgarten, Schulhof) oder Rollen- und Simulationsspiele (Verdeutlichung von unsozialen Verhaltensweisen in Rollenspielen, Rollenwechsel, Entwicklung einer „Streitkultur“) sind weitere Möglichkeiten. Daneben ist es für Schüler wichtig, feste Bezugspersonen zu haben (Klassenlehrerprinzip) (vgl. auch Sliwka/Petry/Kalb 2004).

- Eine funktionierende, *demokratische Interessenvertretung*, z. B. Klassenrat, regelmäßige Klassenkonferenzen, konkrete Absprachen bzw. Vereinbarungen zwischen Lehrern und Schülern sind ebenfalls Faktoren, die die Gewaltbereitschaft eindämmen.

### **c) Schulebene**

- Schule soll ein prosozialer Lern- und Erfahrungsraum sein und *soziale Identität* ermöglichen. Um dies zu erreichen, sind soziale Kommunikation und klassenübergreifende Zusammenarbeit im Bereich von Unterricht und Schule sowie die Ausweitung des Ganztagsangebotes (AG's, offene Angebote, Hort, Hausaufgabenhilfe, Zugänglichmachen des Schulhofes als Spielgelände/Treffpunkt auch außerhalb der Unterrichtszeit) und des Schullebens unerlässlich (z.B. schulische Angebote für Engagement, Verantwortung, Patenschaften, Identifikation mit der eigenen Schule).
- Die Erarbeitung einer *Schulordnung* mit wenigen, aber klaren Regeln, Schaffung von Freiräumen (z. B. Garten, Spielecke, Lesecke), freundliche Gestaltung von Schulgebäude und Schulhof sowie Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler an der sozialen und kulturellen Gestaltung des Schullebens sind weitere wesentliche Punkte. Kontinuierliche pädagogische Konferenzen, Offenheit der Kollegen untereinander, konkrete Teamabsprachen der Lehrer über Reaktionen im Umgang mit Gewalt und Fortbildung/Gesprächstraining stellen grundlegende Voraussetzungen für Gewaltprävention und -intervention dar. Zu empfehlen sind Beratungsangebote durch speziell geschultes Personal, das Schülern für Einzelgespräche zur Verfügung steht, in denen schulische und persönliche Probleme besprochen und gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeitet werden. Schulsozialarbeit und pädagogische Betreuung von aggressiven und gewalttätigen Schülern kann deren Reintegration in den Klassenverband fördern. Dabei ist auch die Intervention in den familiären Sektor (z.B. Abbau und Verminderung drohender und akuter Erziehungsnotstände sowie Elternhilfen) zu prüfen.
- Die Gestaltung des Lebensraumes „Schule“ kann in besonderem Maße mithelfen, *Modelle des gewaltfreien Miteinander-Umgehens* zu ermöglichen und zu unterstützen. Schüler müssen erfahren können, wie miteinander lernen und leben für alle sozialverträglich organisiert und gestaltet werden kann; wie entstehende Konflikte so ausgetragen und geregelt werden können, dass die Würde jedes einzelnen respektiert wird; dass, wie und warum Regeln entwickelt werden, die sich für alle als tragfähig erweisen; wie soziales Verhalten mit dazu beiträgt, Lern- und Arbeitszufriedenheit zu entwickeln und zu einem besseren Umgang miteinander führt. Dabei geht es letztlich um die Entwicklung einer Schule zu einer „Gerechten Gemeinschaft“.

## **4.2. Gewaltprävention durch Präventions- und Interventionsprogramme**

In den letzten Jahren wurden in Deutschland eine Vielzahl schulischer Präventionsprogramme gegen Gewalt entwickelt und erprobt. Solche Programme richten sich vor allem an Schüler (z.B. Streitschlichterprogramme, Coolness-Trainings, Sozialtrainings), aber auch an Lehrer (z.B. Konstanzer Trainingsmodell) oder an die gesamte Schule (z.B. Interventionsprogramm nach Olweus). Mit diesen speziellen Programmen wird versucht, mittels eines Maßnahmenpakets über die alltägliche Erziehungsarbeit hinaus bewusst und gezielt gegen Gewalt vorzugehen und entsprechende Konfliktlösungskompetenzen zu entwickeln. Dafür stellen sie ein reichhaltiges Methodenrepertoire zur Verfügung, das von Interaktionsübungen über Rollen- und Bewegungsspielen bis zu Reflexionsübungen reicht. Präventionsprogramme machen allerdings als „Kurzzeitpädagogik“ wenig Sinn, sondern müssen auf einen längerfristigen Schulentwicklungsprozess abzielen, bei dem problembezogen die eigenen Ressourcen der Schule und ggf. ihres Umfeldes aktiviert werden. Sie sind somit auch Schulentwicklungsprogramme, deren Erfolg ganz wesentlich von der Einbeziehung aller beteiligten Akteure, einschließlich außerschulischer Kooperationspartner, abhängt. Einen Überblick über ausgewählte Präventionsprogramme gegen Aggression und Gewalt gibt Tabelle 3 auf der nachfolgenden Seite.

Um einen Einblick in Ziele, Inhalte und Methoden solcher Programme zu geben, werden im Folgenden einige der aufgeführten Programme vorgestellt. Wir wählen bundesweit bekannte Programme aus, wobei sowohl Programme für Schüler bzw. Lehrer als auch institutions- und systembezogene Programme einbezogen werden (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004).

### **Streit-Schlichter-Programme (Peer-Mediation)**

Unter Peer-Mediation werden Modelle der Konfliktvermittlung durch Schüler verstanden (z.B. Streitschlichter-Modelle oder Konfliktlotsen-Modelle). Mediation ist ein alternatives außergerichtliches, prozesshaftes und strukturiertes Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten zwischen mindestens zwei Personen mit Hilfe einer dritten Person (Mediator). Dieser hat die Aufgabe, den Konfliktregelungsprozess zu strukturieren und zu moderieren. Den Konfliktpartnern obliegt es, über einen offenen und fairen Interessenausgleich zu einer zufrieden stellenden Regelung zu kommen. Zur Ausbildung von Peer-Mediatoren und zur Einführung von Schlichterprogrammen liegen zahlreiche Trainingsprogramme vor. Diese basieren auf gemeinsamen Grundbausteinen wie Wahrnehmungsübungen, Kommunikationsübungen, Rollenspiel, aktives Zuhören, Konfliktanalysen, Wahrnehmen von Gefühlen und Ich-Botschaften, Körpersprache, Phasen des Mediationsprozesses, wobei dem Erproben (Rollenspiele) zentrale Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Simsa/Schubarth 2001).

**Tab. 3:** Überblick über schulische Präventionsprogramme gegen Gewalt

Adressat/Zielgruppe	Beispiele
Programme für alle Schüler	Streitschlichterprogramme (Peer - Mediation) Sozialtraining in der Schule Konflikttraining nach Gordon Coolness-Training Trainingsprogramm für aggressive Kinder Konzepte Interkulturellen Lernens Konzepte zur Förderung der Moralentwicklung
Programme für jüngere Schüler	Programm „Faustlos“ Programm „Eigenständig werden“ Programm „Prävention im Team“
Programme für ältere Schüler	Programm „Fit for Life“ Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“ Programm „Soziales Lernen“
Lehrerprogramme	Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Schulinterne Lehrerfortbildung „Gewaltprävention“ (SchiLF)
Institutionenbezogene Programme	Das Olweus-Programm Interventionsprogramm an Hauptschulen Konzept „Erziehende Schule“ Schulsozialarbeit
Systembezogene Programme	Netzwerkarbeit in der Gewaltprävention Community Education Mobile Präventionsteams

### Coolness Training (CT)

Zu den neueren Interventionskonzepten gehört das Coolness Training - ein Konzept der konfrontativen Pädagogik. Konfrontative Pädagogik, die sich als Reaktion auf ein „Übermaß“ an Verstehen und Akzeptanz in der Jugendarbeit versteht, setzt auf eine gelenkte Gruppeninteraktion in Form der Peer-Group-Education. CT ist ein pädagogischer Ansatz zur Verhaltensänderung und richtet sich vor allem an „gewaltbereite“ Jugendliche. Die Teilnahme am Training ist freiwillig. Folgende Methoden werden angewandt: Körperbetonte Spiele zum Erlernen des Umgangs mit Aggressionen, Rollenspiele, interaktionspädagogische Übungen, Visualisierungstechniken, Deeskalationstechniken, Konfrontation mit dem „heißen Stuhl“ (Täter werden mit inakzeptablen Verhaltensweisen konfrontiert und müssen die harte Konfrontation aushalten), Entwicklung von Opferperspektiven (Täter müssen sich mit Befindlichkeiten der Opfer auseinandersetzen, z.B. durch Rollentausch, Opferbriefe, Berichte von Unfallärzten), Entspannungs- und Vertrauensübungen (vgl. z.B. Weidner/Kilb 2004).

## **Programm „Faustlos“**

„Faustlos“ – ebenso wie die o.g. Programme aus den USA kommend - ist ein für Kindergarten und Grundschule entwickeltes Curriculum, das impulsives und aggressives Verhalten von Kindern vermindern und ihre soziale Kompetenzen verbessern soll. Da gewalttätiges Verhalten eng mit einem Mangel an Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie mit mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut zusammenhängt, ist es Ziel des Programms, die sozialen Kompetenzen in den drei Bereichen „Empathiefähigkeit“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ zu fördern. „Faustlos“ soll im Kindergarten durch die Erzieherinnen und in den Schulklassen möglichst durch die Klassenlehrer/innen – unterstützt durch Beratungslehrer und Sozialarbeiter – eingeführt werden (vgl. [faustlos@med.uni-heidelberg.de](mailto:faustlos@med.uni-heidelberg.de), Schick/Cierpka 2004).

## **Konstanzer Trainingsmodell (KTM)**

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Ende der achtziger Jahre an der Uni Konstanz als ein Selbsthilfeprogramm für Lehrer entwickelt - hat folgende Ziele: Erhöhung der pädagogischen Kompetenz durch den Aufbau eines reflektierten Handlungsrepertoires, Abbau von Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen Umgangsformen und die Steigerung des schulischen Wohlbefindens von Schülern und Lehrern. Das KTM versucht durch die Einbeziehung der Schülersichtweise, ausschließlich auf den Lehrer abgestimmte Problemlösungen zu vermeiden. Im Mittelpunkt des Programms stehen die subjektiven Alltagstheorien der Lehrer über die Aggressions- und Störungsproblematik. So werden ausgehend von den Erklärungen der Lehrer für aggressives Verhalten die entsprechenden Interventions- und Präventionsmaßnahmen ausgewählt. Das Training wird im Dialog mit einem Trainingspartner durchgeführt („Trainings-Tandem“). Die Partner besuchen den Unterricht des Trainingspartners und protokollieren Konfliktsituationen. Diese werden rekonstruiert, analysiert und in Alternativen durchgespielt (vgl. Tennstädt u.a. 1994).

## **Das Olweus-Programm**

Der norwegische Psychologe Dan Olweus entwickelte in den achtziger Jahren im Anschluss an Längsschnittuntersuchungen ein schulumfangsches Programm zur Gewaltintervention, das auch zur Prävention eingesetzt werden kann. Mittlerweile wird es auch in anderen Ländern, so in Deutschland, angewandt. Ziele des Programms sind vor allem eine deutliche Gewaltminderung und die Verbesserung der Beziehungen unter den Schülern. Es sollen Bedingungen geschaffen werden, die sowohl Opfern als auch Tätern ein besseres Auskommen miteinander möglich machen. Dabei wird eine Steigerung der sozialen Kompetenz angestrebt. Weiterhin soll eine Verbesserung des Schulklimas und des Zusammenhalts erreicht werden. Den Kern des Programms bilden Maßnahmen auf der Schul-, der Klassen- und der persönlichen Ebene. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Klassenebene, z.B. durch die Einführung von Klassenregeln wie „Wir

werden andere Schüler nicht mobben. Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen. Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die ausgegrenzt werden.“ Parallel dazu findet die Erarbeitung von Konsequenzregeln statt, in denen konkrete Strafen für das Nicht-Einhalten der Regeln festgelegt werden (vgl. Olweus 1996).

### **Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit, d.h. die Tätigkeit von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen am Ort Schule, wird in der Bundesrepublik seit Anfang der 1970er Jahre aufgebaut. Die Aufgabenschwerpunkte und Ziele der Schulsozialarbeit haben sich seitdem ständig geändert. Geblieben ist der sozialpolitische Auftrag, an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, die Folgen der Selektionsfunktion von Schule sowie die Probleme der schulischen Qualifikations- und Integrationsfunktion abzumildern. Die Gewaltprävention steht dabei nicht im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit, wird jedoch bei einem entsprechenden schulischen Bedarf und vor allem bei der Sensibilisierung der Lehrer für die Wahrnehmungen ihrer Schüler, der Einzelfallarbeit mit auffälligen Schülern, Projekten zum sozialen Lernen, Streitschlichtungsprojekten sowie der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (Jugendamt, freie Träger der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, aber auch Polizei und Jugendgerichtshilfe) tangiert. Die vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen sowohl umfangreiche Wirkungen der Schulsozialarbeit (Schulklima, Öffnung der Schule nach außen) als auch Probleme und Grenzen auf. Deutlich wird zum einen, dass eine erfolgreiche Schulsozialarbeit auf eine Offenheit und Zusammenarbeit der Lehrer, ein komplexes Angebot von präventiven und intervenierenden Leistungen und bestimmte Rahmenbedingungen angewiesen ist (z.B. Schweigepflicht, Räumlichkeiten, Telefon). Zum anderen zeigt sich, dass zu den Hemmnissen der Schulsozialarbeit auf der personellen Ebene vor allem Vorbehalte, Informationsdefizite und unterschiedliche Verständnisse bei Lehrern und Sozialarbeitern sowie fehlende Kooperationsabsprachen zählen (vgl. Speck 2006a und b).

Unsere kurze Übersicht zu Präventionsprogrammen macht vor allem deutlich, dass „Antigewaltprogramme“ die Schulen bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen unterstützen. Nahezu alle Programme zielen auf die Verbesserung solcher sozialen Kompetenzen wie z.B. der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Kommunikation, der (Selbst-)Reflexion oder des Umgangs mit eigenen Emotionen. Neben diesem Lebenskompetenztraining werden je nach Problemlage spezifische Präventionsinhalte angeboten: Informationsvermittlung, Einstellungs- und Verhaltensförderung, Kommunikations- und Interaktionsübungen, Kooperation u.a.. Letztlich setzen Programme gegen Gewalt auf eine gezielte Schulentwicklung, indem problembezogen die eigenen Ressourcen der Schule und ihres Umfeldes aktiviert werden. „Antigewaltprogramme“ sind somit auch Schulentwicklungsprogramme, denn Gewaltprävention und demokratische

Schulentwicklung gehören zusammen. Umgekehrt ist Schulentwicklungsarbeit immer auch mit gewaltpräventiven Wirkungen verbunden.

## **5. Resümee und Folgerungen**

Unsere Zusammenschau über soziale Probleme Jugendlicher in Deutschland hat deutlich gemacht, dass das Aufwachsen in Deutschland – einem vergleichsweise reichen Land – für viele Jugendliche unter erschwerten Bedingungen erfolgt und mit sozialen Problemen belastet ist. Dies konnte exemplarisch am Beispiel des Ost-West-Vergleiches sowie der schulbezogenen Problemlagen gezeigt werden. Zugleich ist uns bewusst, dass viele andere soziale Problemlagen, z.B. unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund und unter Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern, nicht ausreichend dargestellt werden konnten. Dessen ungeachtet lässt sich eine Reihe von Problemlagen identifizieren, insbesondere die mangelnde Chancengerechtigkeit Jugendlicher oder die ungenügende Öffnung von Schule gegenüber der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, an denen politisches Handeln ansetzen muss. Insofern ergeben sich aus der Bestandsaufnahme zu den Lebenslagen und Lebensproblemen von Kindern und Jugendlichen bestimmte Folgerungen für eine Jugend- und Bildungspolitik in Richtung einer kinder- und jugendfreundlicheren Gesellschaft, in der die Rechte von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden. Darüber hinaus ist weiterer Forschungsbedarf erkennbar, z.B. hinsichtlich der Entwicklungstrends von sozialen Problemen, der Ausdifferenzierung der verschiedenen Teilgruppen von Jugendlichen, einschließlich regionaler und lokaler Gegebenheiten oder längsschnittlicher individueller Entwicklungsverläufe. Im Zeitalter der Globalisierung kommt künftig auch internationalen Vergleichstudien unter Jugendlichen eine wachsende Bedeutung zu. Vergleichstudien hätten den Vorteil, übergreifende Entwicklungslinien sichtbar zu machen – sowohl mit Blick auf die sozialen Probleme Jugendlicher als auch im Hinblick auf jugend- und bildungspolitische Strategien.

## **Literatur**

BAUR, J./BURRMANN, U./MAAZ, K. (2004): Verbreitet sich das „Stubenhocker-Phänomen“ In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, H. 1, S. 73-89

BEHR-HEINTZE, A./LIPSKI, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Schwalbach/Ts.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.) (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied u.a.



BILZ, L./HÄHNE, C./MELZER, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann u.a. 2003, S. 243-299

BLOSSFELD, H.-P. (2006) (Hrsg.): Globalife: Lebensverläufe im Globalisierungsprozess. Projektskizze, Kerneergebnisse, Buchpublikationen. ([http://www.sozioogie.uni-rostock.de/sozialstruktur/tagungen/sektion/transnationalisierung/praes/Blossfeld\\_Globalife\\_Zusammenfassung\\_plus\\_Inhaltsverzeichnisse\\_deutsch\\_Feb\\_2006.pdf](http://www.sozioogie.uni-rostock.de/sozialstruktur/tagungen/sektion/transnationalisierung/praes/Blossfeld_Globalife_Zusammenfassung_plus_Inhaltsverzeichnisse_deutsch_Feb_2006.pdf) 8.06.2006)

BÖHME, J./KRAMER, R.-T. (2001) (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSJ) (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der Statistik. Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht. ([http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/archiv/archiv\\_download.php](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/archiv_download.php); 8.06.2006)

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin

CURRIE, C. U.A. (Hrsg.) (2004): Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/2002 survey. Regional Office for Europe. Copenhagen

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (DIW), Berlin (2004): Ostdeutschland: Strukturelle Niedriglohnregion? In: Wochenbericht des DIW Berlin 44/04; (<http://www.diw.de>; 26.5.2006)

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Opladen

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen

DREHER, E./ DREHER, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungsprobleme. In: Liepmann/ Stiksud (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen

EDELSTEIN, W./FAUSER, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn

EHMANN, CH./RADEMACKER, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld

FATKE, R./SCHNEIDER, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, herausgegeben von der Bertelsmannstiftung. Gütersloh

FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München

FISCHER, S. (2005): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliografie für die Praxis. Zweite aktualisierte Auflage. München/Halle

- FRIEDRICH, K./SCHULTZ, A. (2006): Mit einem Bein noch im Osten? Abwanderung aus Ostdeutschland in sozialgeografischer Perspektive. In: Dienel, Ch. (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Wiesbaden
- FUCHS, M. U.A. (2005): Gewalt an Schulen: 1994–1999–2004. Wiesbaden
- GÄNGLER, H./WIERS, A. (2005): Bericht über die Datenerhebung von Schulversäumnissen an allgemein bildenden öffentlichen Schulen in Sachsen. Dresden
- GRIESE, H. (1983): Probleme Jugendlicher oder “Jugend als soziales Problem”? In: Brusten, M./ Malinowski, P. (Hrsg.): Jugend- ein soziales Problem? Opladen, S. 2-16
- GRUNDMANN, G./KÖTTERS, C./KRÜGER, H.-H. (2000): Schule – Lernort oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern und Lehrern. Halle
- HEINER, R. (2006): Social problems. Oxford
- HELSPER, W./BÖHME, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567- 596
- HELSPER, W./ LINGKOST, A. (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Interaktion und Organisation – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 132-156
- HERZ, B./PUHR, K./RICKING, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn
- HOLTAPPELS, H.-G. U.A. (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München
- HONDRICH, K. (1975): Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Stuttgart
- HORNSTEIN, W. (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Weinheim
- HURRELMANN, K./BRÜNDEL, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin
- HURRELMANN, K./KLOCKE, A./MELZER, W./RAVENS-SIEBERER (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitssurvey. Weinheim/München
- HURRELMANN, K./MANSEL, J. (1998): Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18, H. 2, S. 168-182
- HURRELMANN, K. (1999): Lebensphase Jugend. Weinheim/München (6.Aufl.)
- INSTITUTS FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (2002): Arbeitslosenquoten <http://iab.de/iab/default.htm>; 8.06.2006)
- JAMROSIK, A./ NOCELLA, L. (1998): The sociology of social problems. Cambridge

- KANDERS, M./RÖSNER, E./ROLFF, H.G. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrer. Bonn
- KEUFFER, J./KRÜGER, H.-H./REINHARDT, S./WEISE, E./WENZEL, H. (Hrsg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation-Management-Lebensweltgestaltung. Weinheim
- KRÜGER, H.-H. (1996): Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1. Weinheim, S. 253-275
- KRÜGER, H.-H./GRUNDMANN, G./KÖTTERS, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen
- KRÜGER, H.-H./GRUNERT, C. (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 496-512
- KRÜGER, H.-H./REINHARDT, S./KÖTTERS-KÖNIG, C. U.A. (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen
- KRUMM, V./WEIß, S. (2006): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit über Gewalt an Schulen. In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Gießen, S. 123-146
- LANGNESS, A./RICHTER, M./HURRELMANN, K. (2003): Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für eine jugendgerechte Prävention und Gesundheitsförderung. In: Hurrelmann u.a. 2003, S. 301-334
- MACK, W./RAAB, E./RADEMACKER, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen
- MANSEL, J. (2001): Neue Ängste Jugendlicher? In: Mansel, J./ Schweins, W./ Herrmann, M. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim, S. 72-88
- MANSEL, J./HURRELMANN, K. (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, H.1, S. 78-109
- MANSEL, J./ HURRELMANN, K. (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. In: Mansel, J./ Griese, H./ Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Weinheim / München, S. 75-90
- MAUTHE, A./PFEIFFER, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim und München
- MELZER, W./SCHUBARTH, W./EHNINGER, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn
- MELZER, W./SCHWIND, H.-D. (Hrsg.) (2004): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden
- NATIONALE ARMUTSKONFERENZ (Hrsg.) (2001): Sozialpolitische Bilanz. Armut von Kindern und Jugendlichen (<http://www.Nationale-Armutskonferenz.de>; 23.5.2005)
- OERTER, R./ DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 258-318

- OESTERREICH, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen
- OEVERMANN, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 2. Aufl., Frankfurt a.M., S. 70-182
- OLK, TH./BATHKE, G.-W./SPECK, K. (2000): 2. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- OLK, TH./SPECK, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen - Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Münster, S. 46-85
- OLK, TH./SPECK, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnauß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt a.M, S.69-101
- OLWEUS, D. (1996): Gewalt in der Schule. Bern
- PALLENTIEN, CH. (1997): Jugend und Stress. Neuwied/Kriftel
- POPP, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Weinheim/München
- RAITHEL, J. (Hrsg.) (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen
- REIBIG, B. (2001): Schulverweigerer in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: DJI (Hrsg.): Das Forschungsjahr 2000. München, S. 89-98
- ROBERT KOCH INSTITUT (2004): Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Berlin
- ROLFF, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München
- RUBINGTON, E./WEINBERG, M. (2003): The study of social problems: 7 perspectives. Oxford
- SCHEITHAUER, H./HAYER, T./PETERMANN, F. (2003): Bullying unter Schülern. Göttingen/Bern/Toronto/ Seattle
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2004): „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer/Schwind, S. 54-66
- SCHRÖDER, A./MERKLE, A. (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Schwalbach/Ts.
- SCHREIBER-KITTL, M. (2001): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten, Forschungsbericht, Arbeitspapier 1/2001. München
- SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied
- SCHUBARTH, W. (1998): Schule zwischen Offenheit und Halt. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim/München, S. 235-348

SCHUBARTH, W. U.A. (1999): Im Gewaltausmaß vereint. Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München, S. 101-118

SCHUBARTH, W./SPECK, K. (2006): Jugend Ost – kein Thema mehr für die Jugendforschung? Ergebnisse einer Jugend- und Expertenstudie zur „Jugend und Jugendforschung in Ostdeutschland. In: Ittel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 6. Ausgabe 2006. Wiesbaden S. 225-254

SCHULZE, G./WITTRÖCK, M. (2001):. Schulaversives Verhalten. Rostock

SEITHE, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG), Band 1, Teil A-C. Erfurt

SENNET, R. (2002): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M.

SIMSA, CH./SCHUBARTH, W. (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt a.M.

SLIWKA, A./PETRY, CH./KALB, P. E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen. Weinheim und Basel

SPECK, K. (2006a): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden

SPECK, K. (2006b): Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im ostdeutschen Transformationsprozess – Das Beispiel der SchulsozialarbeiterInnen, In: Bütow, B./Chaseè, K. A./Maurer, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2006, S. 101-116

SPECK, K./SCHUBARTH, W. (2006): Ostdeutsche Jugend – im Westen angekommen? Empirische Befunde zur Lebenslage und regionale Mobilität ostdeutscher Jugendlicher. In: Deutschland Archiv 39, H. 5, S. 799-813

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2004): Datenreport 2004. Bonn

STURZBECHER, D./DIETRICH, P. (1993): Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg, Forschungsbericht Nr.3. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung der Universität Potsdam, Vehlefanz

STURZBECHER, D./HESS, M. (2002): Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen, S. 155-181

TENNSTÄDT, K./KRAUSE, F./HUMPERT, W./DANN, H.-D. (1994): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bern

THIMM, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster

- TILLMANN, K.-J. U.A. (1999): Schüलगewalt als Schulproblem. Weinheim/München
- TILLMANN, K.-J./MEIER, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509
- TROMMSDORFF, G. (1968): Future time orientation and its relevance for development as action. In: Silbereisen, R./ Eyferth, K./ Rudinger, G. (Hrsg.): Development as action in context Heidelberg, S. 121-136
- ULRICH, J. (2003): Benachteiligung- was ist das? In: Lappe, K. (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf?: Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. DJI, S. 21-35
- WAGNER, M./DUNKAKE, I./WEIß, B. (2003): Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln, Dritter Zwischenbericht für die GEW Stiftung. Köln
- WEIDNER, J./KILB, R. (Hrsg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden
- WETZELS, P./MECKLENBURG, E./WILMERS, N./ENZMANN, D./PFEIFFER, C. (2000): Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Rostock. Hannover

## **Soziale Probleme Jugendlicher im heutigen Russland**

### **1. Öffentliche Debatten**

Heute leben in Russland knapp 40 Millionen junge Menschen, was etwa 27% der Gesamtbevölkerung des Landes entspricht. Die Jugend ist ein Thema, über das in der Öffentlichkeit viel und kontrovers diskutiert wird. Während die einen meinen, Russland hätte seine junge Generation für sich bereits verloren, behaupten die anderen, dass die Jugend des Landes heute mobiler, energischer, praktischer und zielstrebigter als vor zehn oder fünfzehn Jahren sei und dass gerade sie Russland aus der Krise herausführen wird. Manche sind der Ansicht, dass man der Jugend alle Möglichkeiten für ihre Selbstverwirklichung in der Gesellschaft schaffen muss. Andere wiederum halten dagegen, dass jede Zeitepoche ihre Probleme hat. Hat die ältere Generation ihre Probleme gemeistert, so wird es auch der heutigen Jugend gelingen, die aktuellen Schwierigkeiten selbst in die Hand zu nehmen. Auch gehen die Ansichten über jugendliche Subkulturen und über Ursachen negativer Erscheinungen in Jugendmilieus auseinander. Es entsteht der Eindruck, dass die sozialen Erwartungen der Gesellschaft an die künftige junge Generation Russlands auf einem sehr ambivalenten Meinungsbild der erwachsenen Bevölkerung gründen.

Eltern, Pädagogen, Politiker und Beamte, die sich die Fragen stellen: "Wie ist unsere Jugend?" und "Wie soll unsere Jugend sein?", orientieren sich dabei nicht immer an den eigentlichen Bedürfnissen und Interessen der Jugend. Das Kernproblem liegt in einem deutlichen Bruch zwischen den Generationen, resultierend aus dem gesellschaftlichen Wandel von der Sowjetzeit in eine andere, die heutige Zeit. Konnte früher die junge Generation noch aufmerksam in den „Spiegel der Vorfahren“ schauen, um sich den eigenen Lebensweg vorzustellen, so scheint dies heute eher nicht mehr angebracht. Das Leben gestaltet sich nach neuen Regeln, die die Älteren kaum noch an ihre Jugend erinnern (lassen) und den Jugendlichen nicht mehr die notwendige Orientierung geben (vgl. Лисовский 2002). Wir kommen nicht umhin darüber zu sprechen, dass sich der „Typ der kulturellen Nachfolge“ geändert hat. Während früher der Erwachsene klar erkennen konnte, was gut und was schlecht ist, und je nach Verhaltenstyp Ratschläge gab, so sehen wir heute, dass die neue Generation die Zukunft klarer sieht, in vielem progressiver als die ältere Generation, der man nichts, keine Lehren übergeben kann (Тряпицына А.П. 1997).

Unter den heutigen Bedingungen wachsen die soziale Last und die Verantwortung der Jugend für die Zukunft enorm. Ihr berufliches und gesellschaftliches Engagement wird zu einem Unterpfand für die gesellschaftliche Entwicklung und die soziale Absicherung der Kinder, der Invaliden und der älteren Generation. Doch hier zeigen sich viele Widersprüche.

Einerseits bildet die Jugend den wichtigsten Hoffnungsträger für die Verwirklichung der sozialen und beruflichen Entwicklung. Andererseits sind längst nicht allen jungen Menschen entsprechende Perspektiven gegeben, weil die Chancen auf Bildung und Selbstverwirklichung sozial, materiell und territorial ungleich verteilt sind. In unserer Gesellschaft haben sich neue Kriterien der Ausdifferenzierung der Jugend (Armut – Reichtum, Ethnizität) entwickelt. Es lassen sich eine Spaltung sowie eine innere Widersprüchlichkeit des Bewusstseins erkennen. Viele glauben nicht an ihre eigenen Kräfte und sind von der Gesellschaft enttäuscht. Im Ergebnis einer Umfrage der Stiftung "Die öffentliche Meinung" vom Oktober 2003, machen 44% der Befragten keine Pläne für die Zukunft, 37% planen nur für den allernächsten Zeitraum und lediglich 19% der Befragten planen für die nahe und ferne Zukunft. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen der geringen Offenheit für die Zukunft und dem sozialen Status der befragten Jugendlichen (vgl. Baeva 2005). Am wenigsten pessimistisch sind die jungen Menschen, die sich auf das Business orientieren (vermutlich dank einiger ökonomischer und materieller Sicherheit) und Schüler (vermutlich infolge ihrer noch relativ geringen Lebenserfahrung). Offiziellen statistischen Angaben zufolge liegt die höchste Arbeitslosenquote unter den Jugendlichen im Alter zwischen 15 bis 24 Jahren, nämlich bei 6,4 Prozent.

Es setzt sich auch die Abwanderung der Jugend in die „Schattenwirtschaft“ fort, die nach unterschiedlichen Einschätzungen jährlich eine Größenordnung zwischen 2,3 und 2,6 Millionen Jugendlichen ausmacht. Es ist bezeichnend, dass sich die Jugend in der Selbsteinschätzung als „Generation der Hoffnungen“, als „Krämer“ (Schacherer), als „gewalttätig“ und „skeptisch“ sieht. Besonders offenkundig zeigen sich die zunehmende Entfremdung der Jugend von der Arbeit und ihre Orientierung auf Geld, Karriere und Vergnügen.

Daneben wird auch eine bemerkenswerte Kriminalisierung eines Teils der russischen Jugend sichtbar. Werteverfall, niedriger Lebensstandard, Perspektivlosigkeit einerseits sowie die Propagierung krimineller Handlungen, des schönen Lebens und „schnellen Geldes“ oder einer solchen Figur wie die des „romantischen Banditen“ durch die Medien (z.B. durch Filme wie „Der Bruder“, „Die Brigade“ etc.) andererseits führen dazu, dass viele Jugendliche ihren Weg zu sozialem Erfolg in kriminellen Strukturen finden. Die kriminelle Aktivität minderjähriger Rechtsverletzer ist mit der Kriminalitätsrate der Erwachsenen vergleichbar. Der Anteil der Rechtsverletzer im Alter von 14 bis 29 Jahren (54,7 %) ist allerdings mehr als doppelt so groß.



In den letzten drei Jahren wuchs die Zahl der Minderjährigen, die wegen des Gebrauches von Psychopharmaka präventive Einrichtungen und Gesundheitsfürsorgestellen (PAW) aufsuchten: So wurden beispielsweise im Raum Moskau im Jahre 2003 insgesamt 5165 Kinder und Jugendliche gezählt, im Jahr 2004 waren es 5186 und in der ersten Jahreshälfte 2005 schon 3840.

Ein beachtlicher Teil an Jugendlichen gerät aus einem Gefühl des sozialen Protestes oder einer Sinnkrise heraus in extremistische politische Organisationen oder totalitäre Sekten. Jeder vierte der befragten Schüler ist gegenüber aggressiven Handlungen von Zugehörigen zu extremistischen Organisationen gleichgültig eingestellt (vgl. Собкин 2003). Zudem treten auch bei Heranwachsenden aus wohl situierten Verhältnissen sozialpsychologische Probleme und Persönlichkeitsstörungen auf. Sie sind es, die die zahlreichen sozialen Veränderungen und deren Folgen in verschärfter Weise am eigenen Leib fühlen.

Zum ersten Mal versuchen sie sich als Subjekte in der Welt der Erwachsenen zu behaupten, sich verschiedenen sozialen Rollen „anzupassen“, sich durch die gegebenen Lebensumstände zu kämpfen. Sie sind auf der ständigen Suche nach moralischen Orientierungspunkten, verbunden mit einer Neubewertung des Sinns des Lebens und der Suche nach einem Platz im Leben. Diese Probleme und die Suche nach Bewältigungsmöglichkeiten stellt eine besondere Entwicklungsaufgabe, eines der Wesensmerkmale der Jugend dar.

Es verwundert nicht, dass mehr als ein Drittel aller soziologischen und psychologischen Forschungen, die in unserem Land durchgeführt wurden, in irgendeiner Form die Probleme der Jugend berühren. Einige Ergebnisse darunter (u.a. des Jugendinstituts, des Instituts für sozialpolitische Forschungen der russischen Akademie der Wissenschaften, des Forschungsinstituts für komplexe Sozialforschung der Staatlichen Universität St. Petersburg, des Zentrums für Bevölkerung der Moskauer Staatlichen Universität von M.V. Lomonosov) zeigen auf, dass sich die sozialen Probleme für die heutige Jugend immer weiter zuspitzen. Dazu zählen:

1. die soziale und ökonomische Schutzlosigkeit der Jugend;
2. fehlende Bedingungen, die zum einen die sozialen *Erwartungen, Anforderungen und Bedürfnisse* sowie das Vorankommen der Jugendlichen in allen Phasen ihrer Entwicklung fördern, und die zum anderen die soziale Beschäftigung und das Recht auf Arbeit, Bildung und kulturelle Entwicklung für sie sichern;
3. soziale Unangepasstheit der jungen Leute.

In der heutigen Welt ist die Notwendigkeit der Erforschung der sozialen Probleme auch vielfach verbunden mit der Veränderung der Lebenssituation sowohl des Einzelnen als auch der Gesellschaft insgesamt. War das letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Zeit der sozialökonomischen Krise, so lässt sich der Anfang

des neuen Jahrhunderts beschreiben als eine Periode der Globalisierung, begleitet von Migrationsprozessen in der Bevölkerung, als Periode des Zusammenpralls der Traditionen, nationalen Interessen, religiösen Ansichten, aber auch als eine Phase vielfältiger Möglichkeiten und zugleich auch großer Risiken. Die Entwicklung einer informationellen Offenheit hat zum klaren Begreifen der bestehenden tiefgreifenden gesellschaftlichen Probleme geführt, die eng mit der sozialen Lage der Jugend verbunden sind und die unbedingt weiter erforscht und gelöst werden müssen.

## **2. Theoretische und empirische Befunde zu den sozialen Problemen von Jugendlichen**

Aus den zahlreichen Untersuchungen zur Jugend haben wir versucht, einerseits globale, *langzeitliche* Studien auszuwählen und andererseits waren wir darum bemüht, aus der Vielfalt der Untersuchungen nach Möglichkeit solche mit besonderen Akzentuierungen und Methoden zu berücksichtigen.

### **2.1 „Problemerleben und Problembewältigung von Jugendlichen“**

Die Untersuchung "Problemerleben und Problembewältigung von Jugendlichen" erfasste den Zeitraum von 1993 bis 2005 und war das erste und möglicherweise einzige Projekt in Russland, in dessen Rahmen systematisch mit Hilfe ein und desselben Instrumentariums das Problemerleben und die Problembewältigung von Jugendlichen erfasst wurden. Befragt wurden Jugendliche, deren Erwachsenwerden sich in der Phase der sozial-ökonomischen Krise der russischen Gesellschaft vollzog. Das Projekt wurde im Rahmen eines gemeinsamen Kooperationsvorhabens des Lehrstuhls für Entwicklungs- und Bildungspsychologie der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität "A.I. Herzen" (Leiterin: L. Regush) und des Instituts für Psychologie der Universität Potsdam (Leiterin: B. Kirsch) durchgeführt.

**Ziele** der vorliegenden Untersuchung waren:

- die Erforschung des Problemerlebens und der Problembewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden
- praktisches Arbeiten mit solchen Jugendlichen, die eine hohe Problembelastung und eher destruktive Einstellungen zur Problembewältigung aufweisen;
- die Analyse der Dynamik im Problemerleben bei Jugendlichen im längsschnittlichen Verlauf (Erhebungszeitpunkte 1993, 1996, 2001);
- die Ermittlung alters- und geschlechtsspezifischer Unterschiede im Problemerleben von Jugendlichen.

Zu den **Leitlinien** der Untersuchung gehörten:

- ein interkultureller Vergleich (Potsdam - St. Petersburg);
- ein nationaler Vergleich zum Problemerkleben Jugendlicher aus verschiedenen Städten in Russland (Grosny, Komsomolsk am Amur, Syktywkar, St. Petersburg, Tobolsk, Tscheljabinsk);
- eine Erforschung psychologischer Determinanten von Lebensproblemen.

Zur Erfassung der Problembelastung von Jugendlichen und deren Coping-Strategien wurde ein "Problem-Fragebogen" und ein Fragebogen zu den Bewältigungsstrategien (vgl. Seiffge-Krenke 1984) verwendet. Der „Problem-Fragebogen“ besteht aus 74 Items, welche typische Probleme von Jugendlichen beschreiben. Sie sind nach den folgenden sieben wichtigsten Lebensbereichen eines Jugendlichen gruppiert: die Schule, die Zukunft, die Beziehungen zu den Eltern, die Beziehungen zu den Gleichaltrigen, die Freizeit, das andere Geschlecht, die eigene Person (das Selbst).

Der Fragebogen zu den Bewältigungsstrategien gibt 20 mögliche Varianten für das Verhalten in problematischen Situationen vor. Den Versuchspersonen wird vorgeschlagen, jene Lösungen oder Verhaltensweisen zu bewerten, die ihnen helfen, die Problemsituation in diesem oder jenem Bereich zu verbessern oder zu lösen. Bei der Auswertung wurden nicht nur die spezifischen Verhaltensweisen in schwierigen, problematischen Situationen, sondern auch die so genannten Coping-Strategien betrachtet.

### **Ergebnisse und Schlussfolgerungen:**

Die Ergebnisse der Befragungen, die 1993, 1996 und 2001 in Sankt Petersburg und auch in anderen Städten Russlands durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass in der Zeit der sozialökonomischen Krise in Russland vor allem die Sorge um die Zukunft bei den 12- bis 16-Jährigen die größte Belastung darstellte (siehe Tab.1 auf der nachfolgenden Seite). Damit verbindet sich insbesondere die Angst, keine (Aus-) Bildung zu bekommen und die Angst vor der Umweltzerstörung. Die Jugendlichen machen sich Sorgen darüber, wo und wie sie ihre Fähigkeiten einbringen und der Gefahr normativer Zwänge gegenüberstehen können usw. (vgl. Регуш/Лихтарников 2005).

Des Weiteren wurde einer Verschärfung der Probleme Jugendlicher mit dem Elternhaus festgestellt. Zu jedem der drei Befragungszeitpunkte rangiert die eingeschätzte Problembelastung im Bereich „Elternhaus“ an zweiter Stelle. Nach Einschätzung der Jugendlichen werden die Probleme in den Beziehungen zu den Eltern durch Unverständnis, Mangel an Liebe, Unterschätzung ihrer Persönlichkeitseigenschaften, Beschränkung ihrer Freiheit u.a. hervorgerufen. In diesem Zusammenhang wird die Schlussfolgerung gezogen, dass unter den gegenwärtigen Umständen eine der wichtigsten Aufgaben von Psychologen in der Arbeit

mit den Eltern bzw. in der gemeinsamen Arbeit mit den Jugendlichen und deren Eltern liegen muss.

**Tab. 1:** Problembelastung von Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen

<b>Problembereiche</b>	<b>1993</b> n = 404	<b>1996</b> n = 403	<b>2001</b> n= 436
Eltern	2,9	3,3	2,8
Gleichaltrige	2,8	2,8	2,6
Freizeit	2,7	2,6	2,5
das andere Geschlecht	2,6	2,5	2,4
Selbst	2,6	2,3	2,4
Schule	2,3	2,7	2,4
Zukunft	3,2	3,0	3,0
<i>Mittelwert</i>	2,7	2,7	2,6

Aus der Untersuchung der Bewältigungsstrategien wurde festgestellt, dass vorwiegend aktive Strategien genutzt werden. Dabei zeigte sich die klare Tendenz, selbst keine Verantwortung für den Gebrauch dieser Strategien zu übernehmen. Dieser Umstand kann auch als Verweis auf die Ausrichtung der Erziehungs- und Interventionsarbeit mit Jugendlichen verstanden werden.

Die Mitarbeiter des Lehrstuhls setzen die Untersuchung weiter fort. Dazu veränderten sie ihre thematische Ausrichtung und kamen zu folgendem Forschungsziel: „Die Problemlagen und Coping-Strategien von Jugendlichen und jungen Männern unter den Bedingungen der sozialen Ausdifferenzierung der Gesellschaft“. Verbunden damit wurden neue Aufgaben- und Zielstellungen formuliert:

- Entwicklung und Einsatz einer neuen Forschungsmethode
- Konzipierung der Untersuchung unter Berücksichtigung der sozialen Differenzierung in der russischen Gesellschaft (arm - reich, Erziehung innerhalb und außerhalb der Familie, unterschiedliche Schultypen u.a.)
- Interkulturelle Ausrichtung der Forschung (Deutschland, Vietnam, China)
- Erweiterung der Altersspanne (Kinder, Heranwachsende, Jugendliche)
- psychologische Begleitung der Heranwachsenden und Jugendlichen angesichts der hohen Problembelastung.

## 2.2 Der Einfluss der sozialen Beziehungen

Eine thematisch ähnliche Untersuchung hat auch Yartsev vorgenommen (vgl. 1999). Hier liegt der Focus auf den Problemen, die aus dem Bereich der sozialen Beziehungen resultieren. Ausgewählt und unterschieden wurden fünf grundlegende Bereiche: die Familie, die Schule, die Gruppe der Gleichaltrigen, der *individuumsspezifische Umgang* sowie das sozial-ökonomische Handeln der Heranwachsenden. Nachfolgend seien einige **Itembeispiele** aus der Befragung aufgeführt:

„Wenn du in eine schwierigere Situation gerätst, versuchst du dann den Rat deiner Eltern zu bekommen?“

„Denkst du darüber nach, wie man Geld verdienen kann?“

„Sprechen deine Lehrer mit dir in der Schule darüber, wie man im Leben erfolgreich sein und Unannehmlichkeiten vermeiden kann?“

„Folgst du den Gesetzen in deiner Clique?“

„Kannst du von dir sagen, dass du einen echten Freund hast?“

Im Ergebnis der Auswertung zieht der Autor folgende **Schlussfolgerungen**:

1. Bei den heutigen Jugendlichen ist die Ausbildung von Wertorientierungen, die zum Aufbau von sozialökonomischen Beziehungen beitragen, erschwert. Dies steht im Zusammenhang mit *dem abnehmenden Stellenwert der Familie* sowie ihren schwindenden Einfluss auf die Ausbildung stabiler Einstellungen und Haltungen.
2. Jugendliche werden heute nicht auf den Aufbau intimer und vertrauensvoller Beziehungen zu den Gleichaltrigen vorbereitet. Somit entsteht ein Widerspruch zu dem bestehenden Bedürfnis nach intensiven, tiefen Beziehungen.
3. Die Jugendlichen möchten durch die Schule nicht nur Wissen, sondern auch Lebenserfahrung vermittelt bekommen, um im sozialen Bereich erfolgreich zu sein. Diese Erwartungen bleiben unerfüllt, weil es der Schule nicht gelingt, entsprechende Erfahrungen zu vermitteln.
4. Die neuen sozial-ökonomischen Bedürfnisse der Jugendlichen finden keine ernsthafte Befriedigung, da erstens die realen Möglichkeiten dafür fehlen und zweitens entsprechende kulturelle Traditionen nicht ausgebildet sind.

## 2.3 „Jugendliche 2000“

Im Rahmen einer sozialpsychologischen Untersuchung „Jugendliche 2000“ wurden in Moskau und im Umland insgesamt etwa zwanzigtausend Jugendliche zu verschiedenen Themen befragt (Кривцова et al. 1997). Es ging dabei vor allem um die bevorzugten und abgelehnten Werte der Jugendlichen, um Besonderheiten in der Beziehung zu den Eltern, um kommunikative Fertigkeiten und das Erleben von Einsamkeit.

**Leitziele** der Untersuchung waren:

- einen besseren Einblick darüber zu gewinnen, was typische Probleme der heutigen Jugendlichen sind, was sie selbst zu ihren Problemen zählen;
- Information über Besonderheiten der Beziehung Jugendlicher zu sich, zu ihrer Umwelt und zu ihren Problemen zu bekommen;
- herauszufinden, inwieweit bei den Jugendlichen bedeutsame Fertigkeiten zur Lebensbewältigung ausgebildet sind.

Folgende **Schlussfolgerungen** wurden aus der Untersuchung gezogen:

1. Zu den wichtigsten Wertorientierungen von Jugendlichen zählen ein glückliches Familienleben, Freiheit im Sinne von Unabhängigkeit in seinen Vorhaben und Handlungen, wahrhafte und gute Freunde, materieller Wohlstand, Liebe und Gesundheit. Gleichzeitig lehnt die Mehrheit der Jugendlichen wichtige sozial bedeutsame Werte, wie Schaffenskraft, aktives Tätigsein im Leben, eine interessante Arbeit und Wissen, ab. Die Schule als allgemein bildende und erzieherische Institution, die sich als einzige soziale Einrichtung professionell mit der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen befasst, hat die Möglichkeit, die Motivationsstärke, die Heranwachsende im schulischen Ausbildungsprozess zeigen, zu *beurteilen und zu prüfen*. Die von den Schulen propagierten Werte, wie Wissen, Schaffenskraft oder eine interessante Arbeit, sind im realen Bewusstsein der Jugendlichen heute faktisch nicht vorhanden und können somit auch kaum im Prozess der Sozialisation (der *sozialen Anpassung*) der Kinder und Jugendlichen wirksam zum Tragen kommen. Gleichzeitig konnte klar festgestellt werden, dass im Schulleben und im Bildungs- und Erziehungsprozess Werte wie ein glückliches Familienleben, Freiheit und Unabhängigkeit in den eigenen Vorhaben und Handlungen, Liebe und Gesundheit, kaum produktiv aufgegriffen werden.

2. Die Untersuchung benennt die Problembereiche im Anpassungsprozess von Jugendlichen, wobei diese Probleme unterschiedlichen Charakter tragen und deshalb in zwei Gruppen aufgeteilt werden können:

- Zur *ersten Gruppe* zählen solche weniger ausgeprägten Werte wie eine aktive Lebensbewältigung, Wissen und Schaffenskraft. Die Unterschätzung der Bedeutsamkeit solcher Werte durch die Jugendlichen führt dazu, dass die Heranwachsenden die Erwachsenen, die versuchen, mit solchen Begriffen zu operieren, nicht hören bzw. nicht hören wollen. Die Unterschätzung der Bedeutsamkeit eigenen aktiven Handelns, die geringe Bereitschaft, selbst Verantwortung zu übernehmen, das Ablehnen einer *aktiven Lebensbewältigung* verstärkt stereotype Reaktionen und das Unvermögen, die vielfältigen Wege aus sich entwickelnden (schwierigen) Situationen zu erkennen. So wird offensichtlich, dass es für Jugendliche wich-

tig ist, dass die Erwachsenen ihnen helfen und gute Erfahrungen bei der aktiven Lebensbewältigung und im verantwortlichen Verhalten weitergeben. Dies ist mit Hilfe spezieller psychologischer Trainingsprogramme möglich.

- Zur *zweiten* Gruppe gehören solche Probleme, die mit der Wahrnehmung und Bewertung von Aspekten wie materieller Sicherheit, Familie und Gesundheit verbunden sind. Die geäußerte höhere Bedeutsamkeit dieser Faktoren gegenüber deren Zugänglichkeit führt zum Ausbrechen innerer Konflikte in diesen Bereichen, was seinerseits zu Ängsten, erhöhter Unsicherheit und verminderter Selbstachtung der Jugendlichen führt. So wird verständlich, dass die Jugendlichen zu solchen für sie schwierigen und belastenden Fragen psychologische Unterstützung benötigen. Derzeit beschäftigt sich in den Ausbildungseinrichtungen praktisch niemand damit, Programme einzuführen, die die *Stresstoleranz* der Schüler erhöhen könnten.

#### **2.4 Der diagnostische Ansatz von ЛОГИНОВА**

Ein anderer Forschungszugang zur Problemsituation von Jugendlichen ergibt sich aus der Praxis der individuellen und Gruppenberatung von Jugendlichen (ЛОГИНОВА 2003). Die Autorin geht davon aus, dass die größten Probleme eines Menschen eine besondere Form des inneren Dialoges bewirken, der insbesondere Fragen aufwirft, die bisher noch unbeantwortet geblieben sind.

Als eine Möglichkeit die Hauptprobleme Jugendlicher zu erforschen, schlägt die Autorin den diagnostischen Ansatz der „Drei Fragen“ vor. Dabei wird der Jugendliche gebeten, drei Fragen in der ersten Person, also auf sich selbst bezogen, aufzuschreiben. Die auf diesem Weg geäußerten Fragen der Jugendlichen bezogen sich zumeist auf folgende Bereiche: a) den Psychologen, b) die ganze Menschheit, c) sich selbst, d) die Eltern (je drei Fragen zur Mutter und zum Vater), e) die Geschwister, f) den engsten Freund, Mitschüler, Lehrer u.a..

Die Gruppierung der Fragen ermöglichte einen Zugang zu den typischen psychologischen und sozialen Problemen von Heranwachsenden. Fragen zur Menschheit insgesamt ermöglichen es in Erfahrung zu bringen, welche ihrer Erfahrungen Jugendliche als gesamtgesellschaftliche wahrnehmen. Hier werden Ängste vor Katastrophen, Ängste vor dem Tod, vor Gewalt, aber auch Ängste vor Neuem und eine Reihe anderer Ängste geäußert. Die Mehrzahl der geäußerten Ängste lässt sich mit den folgenden fünf Themen beschreiben:

- Umweltkatastrophen,
- Kriege,

- Verfall, Untergang der Welt aus unbestimmten Gründen,
- Menschheitsentwicklung und Lebenssinn,
- Egozentrismus und unangemessene Selbsteinschätzung.

Bei einigen Fragen zur Menschheitsentwicklung werden bei Jugendlichen Frustrationen hinsichtlich der Suche nach dem Sinn des Lebens deutlich. So kommt es vor, dass solche Fragen zur Menschheit einen eher konkret situativen, egozentrischen Charakter annehmen. Dies lässt sich einerseits mit den Defiziten im Denken erklären, andererseits aber auch mit der unzu-reichenden Ausbildung lebenswichtiger Perspektiven. Begreift der Jugendliche z.B. den Schulabschluss als vorläufig abgeschlossenes (Lebens-)Ziel, wird es ihm kaum gelingen, die Grenzen seiner Identität als Schüler zu überwinden. Eine qualitative Analyse solcher *egozentrischen* Fragen gibt einen sehr guten Aufschluss über die spezifischen Problembelastungen von Heranwachsenden. So ist beispielsweise die Frage eines Jugendlichen „Wie kann man die Lehrer respektieren?“ Ausdruck davon, dass er Konflikte mit Lehrern als ein sehr gewichtiges und grundsätzliches Problem erlebt. Fragen, die die Jugendlichen den Eltern stellen, lassen sich drei Kategorien zuordnen. Es sind Fragen, die:

- sich auf konkrete Problemsituationen beziehen;
- auf die elterliche Liebe ausgerichtet sind (Solche Fragen spiegeln den Konflikt zwischen dem Streben nach Autonomie einerseits und der Angst, die elterliche Liebe und Geborgenheit zu verlieren andererseits wider. Das Problem besteht in solchen Fällen darin, dass sich die Liebe im Bewusstsein des Jugendlichen mit der Abhängigkeit vereinigt.);
- die familiären Beziehungen betreffen.

Eine solche qualitative Analyse ermöglicht es, nicht nur die Besonderheiten der sozialen Beziehungen des Jugendlichen in der Familie in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus auch Zusammenhänge mit Problembelastungen in anderen Bereichen zu finden. Diese Art und Herangehensweise von Forschung stellt die Jugendlichen in eine aktive Position gegenüber sich selbst, wodurch sie sie in der Lage sind sich besser zu verstehen und zu öffnen.

## **2.5 Befunde zu Migrations- und Toleranzproblemen**

In letzter Zeit sind Migrations- und Mobilitätsprozesse der Bevölkerung in vielen Ländern besonders aktuell. Diese Prozesse haben Einfluss auf die Spezifik der sozialen und psychischen Probleme der Jugendlichen. Eine ganze Reihe von Forschungen (darunter kulturübergreifende) werden im Gebiet Saratov unter der Leitung von V.V. ГРИЦЕНКО (ГРИЦЕНКО 2004, 2005, 2006) durchgeführt. Das Hauptziel der Untersuchungen besteht im Aufzeigen und der Analyse von Phänomenen der sozio-psychologischen Anpassung „erzwungener“ Umsiedler aus den Ländern des östlichen Auslands nach Russland. Es wurden soziale und



psychologische Probleme von einheimischen Kindern sowie Aussiedlerkindern aufgezeigt. An der Untersuchung nahmen 330 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren teil.

Es wurden Befragungen und projektive Methoden angewandt, die die Besonderheiten in den Beziehungen zu Gleichaltrigen, in den Beziehungen zu Freunden und Eltern sowie zu Familie und Umwelt aufzeigten und die des Weiteren Aussagen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; zu Besonderheiten von Erwerb und Verlust; zu Fragen der Selbstverwirklichung; zum Lebensstil u.a. ermöglichten. Die Untersuchungen ergaben bedeutsame Unterschiede bezüglich (des Gehalts) der Probleme in Abhängigkeit von der sozio-ethnischen Zugehörigkeit der Befragten. So schätzten z.B. Kinder von Aussiedlern ihre Probleme in den Beziehungen zu ihren Eltern insgesamt als wenig problematisch ein. Weit aus geringer fiel bei dieser Befragtengruppe hingegen die Beurteilung ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit aus. Als herausragende psychische Probleme der Aussiedler-Jugendlichen ergaben sich:

- (a) die Überwindung der kulturellen Barriere im Verstehen und Akzeptieren der anderen Weltsicht und
- (b) das Erlangen einer positiven sozialen, ethnischen und staatsbürgerlichen Identität.

Es existiert in der Forschung der Konsens, dass die Spezifik der gegebenen Probleme von Phänomenen den Anpassungsprozess beeinflusst. Nach J. Piaget wird die psychologische Adaptation von der Aktivität der Persönlichkeit bestimmt und tritt als Einheit von Akkomodation (Aneignung von Regeln der Umgebung, mit ihnen ähnlich werden) und Assimilation (mit sich ähnlich werden, Veränderung der Umgebung) zu Tage. Auf Seiten der sozialen Umwelt wird die Adaptation von den Zielen der Persönlichkeit bestimmt, von sozialen Normen, Möglichkeiten ihres Erreichens und Sanktionen für Abweichungen von diesen Normen; auf Seiten der Persönlichkeit hängt die Adaptation vor allem von der Aufnahme und Bewertung dieser Ziele, Normen und Sanktionen ab und äußert sich in den sich ausbildenden Besonderheiten der Ich-Identität (Философский энциклопедический словарь 1989, S. 13f.). Bekanntlich hat Ju. Mel' bereits vor mehr als zehn Jahren bemerkt, dass unter sich fundamental verändernden Bedingungen, in Krisen- und Umbruchsituationen Häufigkeit und Intensität des Erlebens von Problemen, die mit der sozialen Inkompetenz verbunden sind (z.B. der ungenügende Glaube an sich selbst oder das Annehmen seines Ichs, Angst vor Kritik und Misserfolg, Angst vor sozialen Kontakten u.ä.) zunehmen (МЕЛЬ 1995).

## 2.6 Einbeziehung von Jugendlichen in Politik und gesellschaftliches Leben

Eine weitere Möglichkeit der Jugendarbeit besteht in der Einbeziehung der Jugendlichen in politische Tätigkeiten, in der Teilnahme an verschiedenen gesellschaftspolitischen und vaterländischen Bewegungen. Eine Studie ist in besonderem Maße den Problemen gewidmet, die beim Einbezug von jungen Leuten in Politik und gesellschaftliches Leben auftreten (Мухина/ Дембицкая 2000).

An den Untersuchungen nahmen Jugendliche aus verschiedenen Städten Russlands teil: Archangelsk; Astrachan; Budjenuvsk; Woronesch; Izhewsk (Die udmurtische Universität); Ioschkar-Ola (die Republik Mari-El); Kazan (Tatarstan); Kansk; Kemerovo; Krasnodar; Krasnojarsk; Machatschkala (Dagestan); Moskau; Naberezhnye Tschelny; Nowosibirsk; Ssamara; Sankt Petersburg; Ssaransk (Mordwinische Republik); Stawropol; Surgut; Syktywkar (Republik der Komi); Twer; Tuwa (die Republik Tuwa); Tümen; Ulan-Ude (Burjatien); Uljanowsk; Jakutsk (die Republik Saha).

Folgender *Methodenkomplex* wurde angewandt: teilnehmende Beobachtung, Befragung (Einsatz von Fragebögen), Erforschung von reflexiven Strukturen des Alltagserlebens von Jugendlichen und darüber hinaus verschiedene aktive sozialpsychologische Methoden. In der Untersuchung kamen reflexive Selbsteinschätzungen („Wer bin ich?“, „Wie verstehe ich die Probleme des jugendlichen Elektorats“, „Ich und die anderen“) zum Einsatz.

Welche **Schlussfolgerungen** können daraus gezogen werden?:

1. Trotz einer hohen sozialen Sensitivität, erhöhtem Konformismus und Negativismus streben die Jugendlichen gleichzeitig nach Selbstständigkeit, nach Bestätigung ihres Ich-Gefühls, ihrer Individualität. Besonders in der Periode des Heranwachsens offenbart sich ihr ambivalentes Wesen: Abhängigkeit von den Bedingungen der Umwelt einerseits und von dem Bestreben andererseits, seiner ausschließlich individuellen, subjektiven Position Ausdruck zu verleihen.
2. Die Jugendlichen empfinden, wegen ungenügender sozialer Erfahrung, ein Gefühl der Anspannung und Unzufriedenheit besonders mit solchen Erscheinungen, die in engem Zusammenhang mit der Demokratie stehen. Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Situation führt nicht selten zu einer brüsken Abkehr oder Entfremdung vom gesellschaftlichen Leben selbst und die Jugendlichen konsolidieren sich in ihren Gleichaltrigengruppen mit ihren spezifischen Lebensformen. In den Bereichen außerhalb von Lehre und Arbeit sind das: die Suche nach dem Sinn des Lebens außerhalb der Politik, passives Warten auf soziale Gerechtigkeit, z.T. ziemlich abstrakt formulierte andere Orientierungen, die sich außerhalb von Politik formieren.
3. Unter den neuen, veränderten Bedingungen wird das Problem der persönlichen Verantwortung für seine getroffene Entscheidung – bezogen sowohl auf das Leben insgesamt als auch auf die Politik - zum psychologischen Problem.

4. Jugendliche bewahren in vielen ihrer Eigenschaften die typischen Besonderheiten des vorhergehenden Entwicklungsabschnitts. Sie tauchen gern in Probleme ein, die auf diese Übergangsphase anziehend wirken. So bewahren z.B. Massenaktionen ihre Anziehungskraft, was besonders von Politrandalierern ausgenutzt wird. Suggestionskraft und Reaktion der Menge können Emotionen, Entscheidungen und Handlungen junger Menschen bestimmen, sogar dann, wenn der Jugendliche bereits eine bestimmte Weltanschauung oder Meinung zu einer konkreten sozialen Erscheinung hat. Eine infolge von Suggestion ausgeführte und als nicht selbstständig wahrgenommene Handlung kann einen inneren Konflikt hervorrufen und zur Enttäuschung über sich selbst führen. In der Folge kann es zur Entfremdung, zum Verzicht auf staatsbürgerliches Engagement kommen.

Apropos Politik. Der Aussage, „*Die Staatsmacht nimmt sich nicht der Belange der Jugendlichen an, sie wird nur als Instrument in Wahlkampagnen eingesetzt*“, stimmen 79% der Befragten zu. In der Antwort auf die Frage nach dem Vertrauen der Jugendlichen in staatliche und gesellschaftliche Strukturen gab die Jugend deutlich zu verstehen, dass sie sich vollkommen pietätlos zu existierenden politischen Parteien, zu Deputierten von Duma und Gewerkschaften, zu regionalen Funktionären, Staatsanwaltschaft und zur Regierung Russlands verhält. Am größten ist ihr Vertrauen in den Präsidenten (57%) und in die Kirche (48%) (Anatol'eva 2004).

### 3. Eigene Untersuchungsergebnisse

Die vorgenommene Analyse der Untersuchungen, Beobachtungen, Gespräche mit Jugendlichen sowie eigene Untersuchungsergebnisse gestatten es, die Probleme der Jugendlichen in wenigstens zwei Gruppen zu unterteilen, nämlich in Probleme, die mit ihrer aktuellen Lebenssituation zusammenhängen und Probleme, die mit ihrer zukünftigen Lage verbunden sind.

Zu den **gegenwärtigen Problemen** zählen wir:

a) *Soziale, materielle, territoriale Ungleichheiten, die die Startbedingungen für die Mehrzahl der Jugendlichen verschlechtern*

In unserem Land sind diese Probleme verbunden mit riesigen Territorien, mit großen Entfernungen zwischen Kleinstädten, Siedlungen und großen, universitären, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Zentren, mit Unterschieden im Bildungsniveau zwischen Gymnasien, allgemein bildenden Schulen in Städten und Dörfern, der Unmöglichkeit des Zugangs für Familien mit mittleren Einkommen zu privat finanzierten Bildungseinrichtungen u.ä.. Man sollte allerdings hinzufügen, dass sich die Situation bei obigem Problem in letzter Zeit verbessert hat und mittlerweile optimistischer erscheint. So wird z.B. ein ganzes Paket staatlicher Programme verwirklicht, das auf die Verbesserung der Bildungs-

situation in Dörfern und ländlichen Regionen ausgerichtet ist. Kinder aus ärmeren Familien haben bei weitem weniger Möglichkeiten als besser gestellte Gleichaltrige, eine gute Ausbildung und einen konkurrenzfähigen Beruf zu bekommen. Das geringe Niveau der materiellen Sicherstellung der Familie führt nicht selten dazu, dass sich bei den Jugendlichen eine Aussteigerphilosophie herausbildet. Sie werden zu Outsidern, was seinerseits eine negative Einstellung zu Lehre und Arbeit, Missachtung des Gesetzes und der Grundwerte der Gesellschaft bewirkt. Dies stellt einen der subjektiven Faktoren der Kriminalisierung ihres Bewusstseins dar und kann als Folge Verweigerung und schließlich kriminelles Verhalten nach sich ziehen.

*b) Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation, die auf Kosten der Abwertung intimer persönlicher Beziehungen formaler und distanzierter geworden ist*

Die Heranwachsenden meinen, dass es ihren Eltern an Verständnis und Anerkennung für ihre Probleme, für ihr Recht, in einem bestimmten Maße selbst ihren Lebensstil zu bestimmen, eigene Anschauungen zu haben, mangelt und dass sich viele Eltern nur um schulische Themen sowie die materielle Sicherheit ihrer Kinder kümmern würden. Ungefähr ein Drittel der älteren Schüler antwortet auf die Frage „*Lieben Dich Deine Eltern?*“ mit „Nein“ oder zweifeln daran, dass ihre Eltern sie lieben. Bei einer überwiegenden Mehrheit der Erwachsenen lässt sich beobachten, dass sie die Schuld für die Entstehung von Konfliktsituationen vollkommen den Jugendlichen zuweisen. Sich einen Jugendlichen einfach als einen Kommunikationspartner vorzustellen, der von Seiten der Erwachsenen nur Mitgefühl und Verständnis erwartet, ist ihnen fremd. Auch sehen die Eltern nicht die Fähigkeit der Jugendlichen zu Empathie, zu Mit-Freude und Mit-Leiden. Wohl deshalb bejahten 90% der 15 bis 18-jährigen die Frage „*Hatten Sie jemals das Gefühl, dass es Ihnen leichter fällt, Fragen mit Freunden als mit Ihren Eltern zu erörtern?*“.

Gleichzeitig stellt die Gleichaltrigengruppe eine gewisse Unfreiheit dar. Der Jugendliche hat oftmals gar nicht die Möglichkeit, die Gruppe zu wählen, er schließt sich einer bereits existierenden an, hauptsächlich aus territorialen Gründen. Das System der Gruppenwerte ist deshalb bis zu einem gewissen Grade oktroyiert, was sich besonders bei Problemen äußert, die mit der Unzufriedenheit verbunden sind, einerseits in den Augen der Gleichaltrigen als bedeutsam zu erscheinen, aber andererseits mit der Erwartung, von der Gruppe Verständnis, emotionales Mitgefühl und Miterleben zu empfangen.

*c) Probleme der Kommunikation zwischen den Nationen (der Migration, Assimilation, der Toleranzbereitschaft) der russischen Bevölkerung*

Laut unserer Befragungsergebnisse waren immerhin 16% der älteren Schüler bereits mit zwischennationalen Konflikten in Berührung gekommen. Gegenüber einem Mitschüler, der Russisch nur mit Akzent redet, würden ihn 3% der Be-

fragten auslachen, 4% sich über ihn lustig machen, 6% würden die Kommunikation mit ihm vermeiden, 57% würden dies ignorieren, 5% würden ohne Worte mit ihm mitfühlen und nur 23% würden versuchen, ihre Mitschüler zu überzeugen, diesen Schüler nicht zu beleidigen bzw. zu verletzen.

Das Recht nationaler Minderheiten, die in Russland leben, ihre nationalen Feiertage wahrzunehmen, anerkennen 43% der russischen und 76% der nicht-russischen Jugendlichen. Das Maß an Intoleranz („*Das ist mir unangenehm*“ oder „*Sie sollen das nicht tun*“) ist bei den russischen Jugendlichen stärker ausgeprägt (20%) als bei den nicht-russischen (3%). Von den Moskauer Jugendlichen sind 35% zu Migranten aus dem näheren Ausland positiv eingestellt, negativ – aus ökonomischen Gründen – 19%. Solchen Losungen wie „*Russland den Russen*“ oder „*Moskau den Moskauern*“ stehen 21% nahe, „*fremde Bräuche und fremde Kultur*“ erschrecken 5% und 31% fühlen sich durch den Zustrom von Migranten nicht beunruhigt.

*d) Die Nivellierung von Lebenswerten (Bevorzugung materieller und hedonistischer, Abwertung moralischer und gesellschaftlicher Werte)*

Die traditionellen Werte der Gesellschaft, die über Jahrzehnte hinweg als soziale und persönliche Orientierungsgrößen gedient haben, haben ihre Bedeutsamkeit eingebüsst. Die heute unter Jugendlichen existierenden rechtlichen und sozialen Garantien tragen häufig deklarativen Charakter. Die Stellung der jungen Menschen innerhalb der Gesellschaft ist instabil. In einer Zeit, in der eine Umorientierung der Werte und Normen von statten geht, fällt es der Jugend schwer, sich in Fragen zu orientieren, die ihre Lebensperspektive, Ziele und den Sinn des Lebens berühren. Soziologen und Politologen haben folgende Charakteristika herausgearbeitet, die das Wertesystem der Jugendlichen kennzeichnen:

- die vorrangig auf Spaß und Zerstreuung orientierte Ausrichtung der Lebenswerte und Interessen, die durch den direkten Einfluss der Massenkultur unterstützt wird,
- die Verdrängung von Zielen der Nationalkultur durch westliche Verhaltensmuster und Symbole,
- die Priorität von Konsumorientierungen.

Die jungen Leute streben nach Selbstverwirklichung, dabei steht - so hat es den Anschein - der Altruismus bei ihnen nicht hoch im Kurs. Die Sorge um das Wohl der Menschen, die Unterstützung von Schwächeren ist in den Hintergrund getreten, die Sorge um sich selbst steht im Vordergrund. Obwohl es für die Mehrzahl der jungen Leute am wichtigsten ist, ihre materielle Lage zu verbessern, interessiert sie Arbeit praktisch nicht.

e) Ein „ideologisches Vakuum“, das mit dem Verzicht der Schule zusammenhängt, sich erzieherischen Aufgaben zuzuwenden und nur noch zu bilden

Indem die Schule den Akzent auf die vorrangige Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen setzt - im Gegensatz zu allen anderen Bereichen (den sozialen, emotionalen, individuellen), schafft sie selbst für die Jugendlichen Probleme und Schwierigkeiten. In der Schule erlangt der Heranwachsende im besten Falle konkretes Wissen, aber in weit geringerem Maße erlernt er soziale Kompetenz, Verantwortung und Selbstständigkeit beim Lösen von Problemen, seine Moral entwickelt sich äußerst individuell.

Bei der Befragung bejahten 400 Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren die Frage „Bemerkst Du, dass die Schule danach strebt, dass Du glücklich wirst?“. Das entspricht nur 29% der Befragten. Zu anderen Aspekten schulischen Einflusses, wie z.B. „...Dich zum Patrioten Deines Landes, Deiner Stadt zu machen“ antworten 30% der Befragten mit „Ja“, auf die Frage, „...viel zu wissen“ dagegen sind es 77%, die mit „Ja“ antworteten. Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen charakterisierte ihre Beziehungen zu den Lehrern mit „gleichgültig, nicht wohlwollend, untergeordnet – er ist der Chef“ (Regusch 1999, S. 20f). Dabei unterstrich bereits Rogers, dass es „viel wichtiger sei, den Leuten zu helfen, Persönlichkeiten zu werden als ihnen zu helfen, zu Mathematikern oder Experten im Bereich des Französischen zu werden“ (Rogers 1972).

f) Abwertung von Bildung: nicht auf den Prozess, sondern auf das Resultat orientiert

Die gesellschaftlichen Tendenzen zu mehr Freiheit, Autonomie und Selbstwertgefühl, die sich besonders deutlich bei der Jugend zeigen, stehen in einem offenen Widerspruch zu den Stereotypen der „traditionellen Schule“ als sozialer Institution. Von Jahr zu Jahr erleben die Heranwachsenden immer seltener Erfolge, die sie sich selbst und nicht formalem Lernen zuschreiben können. Das ist in erster Linie mit dem sich neu gestaltenden System der Schulbildung verbunden, in dem eine Akzentverschiebung von statten geht, nämlich von der eigentlichen Erkenntnistätigkeit hin zu einzelnen, eher formalen Elementen (Leistung, Zensuren u.ä.). Die Folge davon ist ein verkümmertes Interesse am eigentlichen Erkenntnisprozess.

Darüber hinaus hat die sozial-ökonomische Entwicklung der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts bei den Jugendlichen zu falschen Vorstellungen über die Bedeutsamkeit von Wissen geführt. Die geringe Vergütung der Arbeit von Menschen mit Bildung ist einer der Gründe dafür, dass junge Leute aufgehört haben, Bildung als eine Möglichkeit zu sehen, sich in Zukunft ein erfülltes Leben zu schaffen. Junge Leute sind an solcher Arbeit oder einer solchen Art der Tätigkeit interessiert, die es ihnen gestattet, ökonomische Selbstständigkeit zu erlangen. Das ist unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht vordergründig mit einem entsprechenden Niveau oder einer entsprechenden Qualität von Bildung verbun-

den. Obwohl sich im Zeitraum zwischen 2000 und 2004 die Zahl der Studenten an Universitäten verdoppelt hat, sind doch die Motive, die gerade Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, sehr unterschiedlich. Jeder dritte Abiturient immatrikuliert sich an einer Universität nicht so sehr deshalb, um Wissen zu erlangen, sondern wegen des „Diploms“ oder um dem Wehrdienst zu entgehen. 60% wählen Bildung „aus Gewohnheit“.

#### *g) Fehlende Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung an Schulen*

Hier geht es vor allem um den so genannten staatlichen Bildungsstandard, auf den viele Lehrer verweisen, wenn sie versuchen ihr tradiertes Vorgehen beim Unterrichten unterschiedlicher Lerner zu rechtfertigen. In diesem Zusammenhang kann von noch immer nicht ausreichend initiierten Schülertätigkeiten wie Projektarbeit, fakultatives Lernen, Lernen in Zirkeln, AGs sowie entdeckendes Lernen reden. Obwohl zu bemerken ist, dass der in den 90er Jahren begonnene Prozess der Verbreiterung der Schulbildung die Situation ein wenig zum Besseren gewendet hat.

Im russischen Bildungssystem wurde der Begriff des „individuellen Ausbildungsweges“ eingeführt. Dieser sagt aus, dass bei der Wahl des Bildungsweges eines Schülers verstärkt auf seine Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten geachtet werden soll (Тряпицына). Zu den Kernkompetenzen eines Lehrers zählt somit „die Fähigkeit, den Schüler im Ausbildungsprozess zu sehen“: die Tätigkeit des Lehrers sollte vom Schüler ausgehen (Козырев, Радионова). Die erklärte „Schulprofilierung“ ermöglicht es auch, die Chancen zur Selbstverwirklichung des Schülers zu vergrößern. Dazu wird es notwendig, den Lehrer mit dem entsprechenden Instrumentarium auszustatten, das es ihm ermöglicht, den individuellen Fortschritt des Schülers zu prüfen. Der Lehrer hat das Recht, die pädagogische Diagnostik zu verwenden, um dem einzelnen Schüler individuell im Lernprozess zu unterstützen (Гутник). Dazu werden vielfältige diagnostische Methoden verwendet, wie z.B. das „Schülerportfolio“.

#### *h) Gesundheitsverschlechterung der Jugend*

Eine gesundheitliche Verschlechterung der Jugend wird einerseits bedingt durch eine Abwertung des gesunden Lebensstils und andererseits durch die weitgehende Ausblendung des Themas Gesunderhaltung an der Schule.

Laut staatlichem Bericht „Über die Lage der Kinder in der Russischen Föderation“, steigt die Zahl chronisch kranker Kinder im Laufe der Schulzeit auf 20%, während die Häufigkeit chronischer Pathologien um das 1,6-Fache wächst. Besonders häufig sind Erkrankungen bei Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Diese und weitere chronische Erkrankungen werden bei etwa 70 Prozent der Kinder diagnostiziert (Ergebnisse der allgemeinen Gesundheitsfürsorgeuntersuchung bei Kindern im Jahr 2002).

Der Grad der Gesundheit bedingt die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten für die Zukunft. Eine schlechte Gesundheit, besonders die Invalidität, kann dazu führen,

dass der Jugendliche seine Pläne auf Bildung und Beruf aufgeben muss. Psychologisch betrachtet, führt der wesentlich schlechte Gesundheitsstand bei Jugendlichen zu Empfindungen eigener Unvollkommenheit, zu Unausgeglichenheit, Erbitterung usw. Hier tritt das Problem „Toleranz – Intoleranz“ in Erscheinung, nur mit anderen Merkmalen.

Zu den **zukünftigen Problemen** zählen:

a) *Sozialer Infantilismus (die unrealistische Einschätzung eigener Möglichkeiten, soziale Unanpassung, die Vormundschaft der Eltern in Entscheidungssituationen)*

Traditionell ist in der Familienerziehung in Russland ein kindzentriertes Herangehen am weitesten verbreitet. Die Eltern streben danach, einerseits ihre Kinder vor realen Lebensproblemen zu schützen und sie andererseits lenkbar, vorhersehbar und gehorsam zu machen. In der Regel wird dies mit den Interessen des Kindes gerechtfertigt. Ein wirkliches Motiv vieler Eltern und Erzieher ist jedoch oft ihre eigene Bequemlichkeit: „ein gutes Kind ist ein Kind, das möglichst keine Unruhe verursacht“. Hinzu kommen das eigene Gefühl der Schutzlosigkeit, fehlende staatliche Unterstützung und Garantien, die Zunahme an Aggressivität in der Gesellschaft. Dies zwingt viele Eltern dazu, ihre Kinder vor den Gefahren, Enttäuschungen und eben auch vor deren selbstständigen Entscheidungen zu "schützen". Dadurch verlaufen Identitätsentwicklungsprozesse (persönliche, soziale, berufliche) auf wenig konstruktiven Wege – entweder als „übernommene Identität“ (alles wurde für dich entschieden, dein Lebensweg ist bestimmt und klar, es gibt keinen Grund, eigene Möglichkeiten, Beschränkungen, Ressourcen usw. zu erkunden), oder als „diffuse Identität“ (Verzicht auf die eigene Position in Bezug auf sich selbst, das eigene Leben).

b) *„Subjektive Arbeitslosigkeit“, die nicht durch Mangel an Arbeit als solche bedingt, sondern durch das Unvermögen, Arbeit zu suchen wird.*

In einer Umfrage des Zentrums für Soziale Prognostizierung wurden mit Unterstützung des Fonds "Eurasia" im Februar 2004 unter den Jugendlichen im Alter von 12 bis 29 Jahren die wichtigsten gegenwärtigen persönlichen Probleme ermittelt. 11 Prozent nannten das Problem der Arbeitssuche. Wenn wir berücksichtigen, dass sich die Mehrzahl der Befragten noch im Schul- oder studentischen Alter befindet, ist diese Zahl sehr hoch. Im Bericht 2003 über die Lage der Jugend und die Realisierung der staatlichen Jugendpolitik in der Russischen Föderation wurde deutlich, dass die Jugendarbeitslosigkeit in drei Jahren (von 1999 bis 2002) um 2,5 Prozent zugenommen hat. Der Anteil der Jugendlichen ohne Arbeit beträgt in offiziellen Arbeitslosenstatistiken 32 Prozent, jeder sechste von ihnen ist ein Schulabsolvent. Die durchschnittliche Zeit der Arbeitsplatzsuche unter den Arbeitslosen ist gewachsen. Für junge Menschen im Alter zwischen 25 und 29 Jahren, also jene, die bereits eine Ausbildung und Berufserfahrung haben, beträgt sie durchschnittlich mehr als acht Monate. Nach Meinung



der Experten führt eine Arbeitslosigkeit von mehr als sechs Monaten nicht nur zum Verlust von Fertigkeiten und zum Abbau der Qualifikation, sondern auch zu Unsicherheit und Depression.

Verschiedene soziologische Untersuchungen der letzten Jahre stellten fest, dass in der Arbeitsmotivation nicht der Inhalt der Arbeit Priorität besitzt, sondern auch der Verdienst, der materielle Nutzen. Ein „hoher Lohn“ – zählt als entscheidendes Motiv bei der Arbeitsplatzwahl für 60 Prozent der 17-Jährigen, für 65 Prozent der 24-Jährigen und für 64 Prozent der 31-Jährigen.

### *c) Vermeidung der Wehrpflicht*

Die Verweigerung des Wehrdienstes resultiert 1. aus dem Unverständnis über die Ziele der Wehrpflicht in der Armee und der damit verbundenen Entwertung von patriotischen Gefühlen und außerdem 2. aus der Angst vor physischer Gewalt sowie 3. aus wenig Alternativen für alternative Wehrrersatzdienste.

### *d) Mangel an Bedingungen für die soziale und berufliche Integration und den Aufstieg junger Menschen*

Die Entwicklungstendenzen bei den Jugendlichen zeigen einen Widerspruch zwischen den durch staatliche-, regionale- und lokale Strukturen deklarierten Erfolgen auf dem Gebiet der Jugendpolitik einerseits und den realen Veränderungen der Situation der Jugend andererseits. Die gegenwärtige Jugendpolitik kann weder wirksam zur Sozialisation der jungen Generation beitragen noch das Problem der Entwicklung einer sozial aktiven, verantwortlichen, zielstrebigen Persönlichkeit als einer ihrer Hauptaufgaben lösen.

Der Kern des Widerspruchs besteht aus unserer Sicht im Antagonismus zwischen den langfristigen gesellschaftlichen Interessen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen und deren realen Interessen unter den gegenwärtigen Bedingungen. Nach Ansicht der Jugend sollten die aktuellen Maßnahmen der Jugendpolitik sein:

- Hilfeleistung beim Erwerb von Bildung und eines Berufes (43%);
- Bildung einer zweckgebundenen Reserve an Arbeitsplätzen für die Jugend (31%);
- Unterstützung von armen Jugendlichen (26%);
- materielle und psychologische Hilfe für junge Familien (23%);
- Bedingungen schaffen für Erholung und Unterhaltung (21%).

Seltener genannt werden Maßnahmen der Sorge für die Sicherheit auf den Straßen und den Versammlungsorten der Jugend, der Organisation psychologischer Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen (jeweils 16%). Fast jeder zehnte Jugendliche erwartet Schutz vor Erwachsenenwillkür (9%) (Баева 2005).

## 4. Präventions- und Interventionsstrategien

Im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien sind die äußeren und inneren Ressourcen von Jugendlichen bedeutsam. Die *inneren* Ressourcen sind die so genannten Copingstrategien. Damit werden nicht die einzelnen Reaktionen auf kurzfristige situationsbedingte Einwirkungen gemeint, sondern relativ stabile Formen von Verhaltensreaktionen (inklusive entsprechender Mittel psychischen Selbstschutzes) in Situationen, die Frustration auslösen. Zu den *äußeren* Ressourcen zählt die Politik des Staates, die auf die Prävention und erfolgreiche Intervention von Jugendproblemen in der Gesellschaft gerichtet ist.

### 4.1 Coping

Unter *Coping* (im weiten Sinne) wird verstanden: „die Gesamtheit von Prozessen, die in der Persönlichkeit ablaufen ... mit dem Ziel, die Intensität der schädlichen Einwirkung von Stress zu beseitigen oder zu verringern“ (Лазарус 1999). Die Funktion des Coping besteht in der besseren Anpassung des Menschen an situative Anforderungen, so dass er diese entweder bewältigen oder abschwächen kann oder aber versuchen, sie zu meiden oder sich so daran zu gewöhnen, dass sich die Stresswirkung der Situation verringert. Anders gesagt, „Coping“ ist jede Aktivität des Subjektes, die auf die Beseitigung von Problemen oder übermäßigen Erlebnissen gerichtet ist.

Nach Auffassung von E. Roskies und R.S. Lazarus (1980) ist die Frage, wie Jugendliche Schwierigkeiten bewältigen, weit wichtiger als die Frage nach der Häufigkeit und den Schwierigkeitsgrad der Probleme (Seiffge-Krenke 1984). Die Methoden der Problembewältigung können verschieden sein. Teilweise haben sich entsprechende Strategien bereits im Kindesalter entwickelt. Im Jugendalter werden sie transformiert, neu „mit dem erwachsenen Sinn“ ausgefüllt und bekommen die Qualität selbstständiger, persönlicher Entscheidungen. Unter dem Gesichtspunkt der Effektivität solcher Copingstrategien lassen sich folgende Strategien anführen (Nachfolgende Beispiele stammen aus Aufsätzen und Gesprächen mit Jugendlichen):

#### *Konstruktive Copingstrategien*

- das Ziel erreichen aus eigenen Kräften (nicht zurückzutreten, sich dafür einsetzen, was man selbst will);
- sich an andere Menschen wenden, sie um Hilfe bitten, falls sie in die vorliegende Problemsituation involviert sind oder über Erfahrungen mit der Lösung ähnlicher Probleme verfügen („*ich wende mich an die Eltern*“, „*ich rede mit der Freundin*“, „*gemeinsam mit denjenigen entscheiden, die es betrifft*“, „*mir haben die Mitschüler geholfen*“, „*ich würde empfehlen, sich an Spezialisten zu wenden*“);

- eine sorgfältige Erörterung des Problems und der verschiedenen Möglichkeiten seiner Bearbeitung oder Lösung („nachdenken, mit sich selbst reden“; „sich überlegt verhalten“, „keine Dummheiten machen“);
- die eigene Einstellung zur Problemsituation ändern („alles mit Humor betrachten“);
- sich selbst ändern, die eigenen Einstellungen und gewohnten Stereotypen („man muss die Gründe in sich suchen“, „ich versuche, mich zu ändern“).

#### *Nicht konstruktive Copingstrategien*

- verschiedene Arten von psychischem Selbstschutz - bis zur Verdrängung des Problems aus dem Bewusstsein, ohne Rückkehr zur Lösung („dem Problem keine Aufmerksamkeit schenken“, „alles oberflächlich sehen“, „in sich gehen und niemandem dorthin reinlassen“, „sich bemühen, die Probleme zu meiden“, „nicht versuchen, etwas zu unternehmen“);
- impulsives Verhalten, Emotionen heraus lassen, extravagante Handlungen ohne erklärbare objektive Beweggründe („ich werde auf alle sauer“, „ich kann eine Szene machen“, „ich knalle die Tür“, „den ganzen Tag durch die Strassen schlendern“);
- aggressive Reaktionen, deviantes Verhalten („leider, kommt oft vor“).

**Tabelle 2** – Häufigkeit von Problemen unter Schülern der Oberstufe  
(Meinungsbild von Schülern, Lehrern und Eltern (Собкин, Кузнецова 1998))

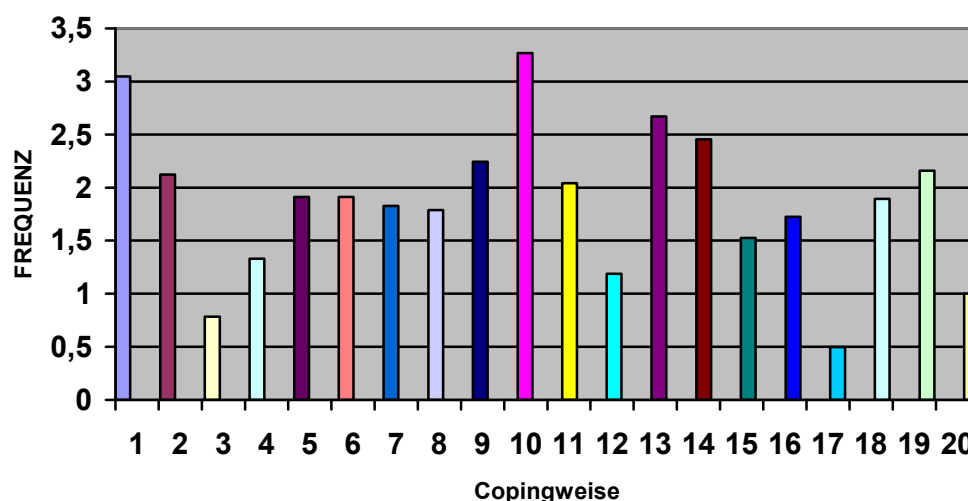
	<b>Schüler (%)</b>	<b>Eltern (%)</b>	<b>Lehrer (%)</b>
Drogensucht, Giftsucht	0,9	0,6	0,0
Gebrauch von alkoholischen Getränken	10,3	3,6	2,1
Diebstahl	0,8	1,1	1,9
Brutalität, Gewalt	1,8	1,7	7,9
Verstöße gegen die öffentliche Ordnung	8,3	3,7	6,0

Natürlich können sowohl konstruktive als auch nicht-konstruktive Strategien situativ wirksam sein. Jedoch führt die Nutzung nicht-konstruktiver Strategien zur kurzfristigen Selbstberuhigung und Energiefreisetzung, was eher die Illusion relativen Wohlergehens schafft. Die eigentliche Ursache des Problems wird dadurch nicht beseitigt, sondern nur künstlich verschoben, um sich zu einem späteren Zeitpunkt durch unbestimmte Sorgen und Unbehagen bemerkbar zu machen. Konkret wird dies dann als Unsicherheit mit sich und den eigenen Lösungen erfahren, verbunden mit der Erwartung von Unannehmlichkeiten, mit Ängstlichkeit und Misstrauen – vom Standpunkt der Psychologie mit zerstörerischer Wirkung für die Persönlichkeit.

Bei den konstruktiven Bewältigungsformen erfolgt eine deutliche Entspannung der Situation aufgrund des aktiven Umgangs mit dieser und der Veränderung des Selbst in der Situation: Das bedeutet sich einzustellen auf die Überwindung von aktuellen traumatisierenden Umständen, Verstärkung eigener Ressourcen, Überzeugung in die eigenen Kräfte, Schwierigkeiten zu meistern. Dies bedeutet keinesfalls das Ausbleiben von Sorgen und Zweifeln an der Zukunft. Der Mensch lernt, eigene Besorgnisse als Signal über persönlich bedeutsame Vorgänge zu begreifen, sich auf die Analyse der Situation und der eigenen Handlungen zu konzentrieren, Fehler nicht als Katastrophe, sondern als Stimulus für die weitere Suche und Verbesserung zu sehen.

Eine Befragung von mehr als 200 Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren hat folgende Ergebnisse gezeigt (Алексева 2002) (vgl. Abb.1).

**Abbildung 1** – Häufigkeit der Nutzung ausgewählter Copingstrategien von Jugendlichen



Den ersten und zweiten Rangplatz belegen Strategie 10: *„Ich denke über das Problem nach und ich überlege verschiedene Varianten der Lösung“* und Strategie 1: *„Ich bespreche das Problem mit den Eltern...“*. Diese Tendenz ist positiv zu bewerten, da diese Vorgehensweisen aktive Problembewältigungsformen darstellen und unterschiedliche Aktivitäten (innere und äußere) voraussetzen, die auf Flexibilität und Vielfalt in den Reaktionen auf Probleme hinweisen. Auf dem dritten Rangplatz befindet sich Strategie 13: *„Ich sage mir, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird.“*, welche sich auf die interne Verarbeitung bezieht und eine bestimmte philosophische Sicht auf das Leben enthält. Auf dem letzten Rangplatz befinden sich die Strategien 3 und 17. Die *„Anfrage nach professioneller Hilfe“* ist offenbar in der russischen Mentalität nicht so verbreitet, und *„der Gebrauch von Alkohol oder Drogen“* wird gesellschaftlich nicht akzeptiert.

Leider zeigen Untersuchungen (Грецов, Ангервакс 2001, S. 80f), dass Jugendliche über die Tätigkeit von Psychologen nur sehr unscharfe, stereotype und teils falsche Vorstellungen haben. Ungefähr die Hälfte der in dieser Untersuchung befragten Jugendlichen meint, allein die Tatsache, einen Psychologen aufzusuchen, sei ein Eingeständnis psychischer Belastungen und der Notwendigkeit ihrer Behandlung. Es kann festgestellt werden, dass die Reflexion und damit eine bewusste und verantwortliche Einstellung zu den Schwierigkeiten des Lebens mit zunehmendem Alter steigt. Dies zeigt sich im Gebrauch solcher Copingstrategien, wie Nachdenken über das Problem, über dessen Entstehung und mögliche Lösungen, Verzicht auf Problem vermeidende Strategien oder die Einbildung scheinbaren Wohlfühlens.

## **4.2 Die Jugend- und Bildungspolitik**

1. Die Regierung der Russischen Föderation hat in der Verfügung Nr. 1760-r vom 18.12.2006 die Strategie der staatlichen Jugendpolitik festgeschrieben. Ziel ist die Entwicklung und Förderung der Ressourcen der Jugendlichen im Interesse des Landes. Dazu zählen: Information der jungen Menschen über ihre Möglichkeiten in der Gesellschaft, Einbeziehung der Jugend in das gesellschaftliche Leben, Entwicklung innovativer Aktivitäten für die Jugend, Unterstützung von Invaliden, Waisen, Kindern in schwierigen Lebenssituationen etc. Leitende Prinzipien für die Umsetzung sind das Festsetzen von Prioritäten, der Projektansatz, das Zusammenspiel zwischen kommunalen Strukturen, dem Staat und der Wirtschaft, Transparenz und Rechenschaft.

Die Arbeit wird in sechs Richtungen/ Profilen organisiert: „Die gesunde Generation“, „Der Bürger Russlands“, „Die junge Familie“, „Der Professionalismus der Jugend“, „Die Jugend in schwierigen Lebenslagen“, „Die Jugend im Informationszeitalter“. Es wurden fünf Jugendzentren, sieben Jugendlager und ein Zentrum der Integration von jungen Menschen mit Behinderungen geplant.

2. Auf der regionalen Ebene kann man z.B. das Beschäftigungsprogramm für Jugendliche nennen, das in Sankt Petersburg umgesetzt wird. Hauptanliegen sind die Versorgung der Jugendlichen (vorrangig sozial benachteiligter) sowie die Verbesserung der Möglichkeiten in der Arbeitsvermittlung für Studenten und junge Absolventen. Die Realisierung des Programms wird in den folgenden Richtungen/ Profilen organisiert:

- a. Organisation der Arbeitserziehung und der Beschäftigung für Minderjährige im Alter von 14 bis 18 Jahren.
- b. Beschäftigung für Studierende. Jährlich werden studentische Bau-, Pädagogen-, Medizin- und Projektgruppen organisiert, die nicht nur in Sankt-Petersburg und im Umland arbeiten, sondern auch in andere Regionen Russlands fahren.

- c. Soziale Integration und Rehabilitation minderjähriger Rechtsverletzer auf der Grundlage ständiger Beschäftigung (1000 Personen). Die Hauptrolle bei der Realisierung dieses Programmteiles spielt das Unternehmen „Die neue Generation“.
- d. Berufsorientierung, Hilfe bei der Arbeitssuche und informative Unterstützung. In der Stadt wurde eine studentische Bildungs- und Jobbörse geschaffen, die Studenten und Absolventen der Hochschulen auf der Suche nach unbefristeter und Zeitarbeit hilft und die Beratungsangebote zur beruflichen Orientierung und Karriereplanung anbietet. Das Programm hat bisher zur Arbeitsvermittlung von ca. 30.000 jungen Menschen beigetragen, es wurden über 5000 Arbeitsplätze geschaffen.

## 5. Resümee und Folgerungen

Die junge Generation trägt besondere soziale Funktionen, die keine andere Gruppe erfüllen kann. Manchmal sind sie uneindeutig und widersprüchlich.

*Erstens:* Die Jugend „erbt“ das erreichte Niveau der Entwicklung von Gesellschaft und Staat und trägt schon heute die Zukunft in sich. Sie erfüllt die Funktion der sozialen Reproduktion und agiert als Nachfolge in der Entwicklung der Gesellschaft.

*Zweitens:* Die Jugend hat, wie auch alle anderen gesellschaftlichen Gruppen, ihre eigenen Ziele und Interessen, die nicht immer mit denen der Gesamtgesellschaft übereinstimmen.

*Drittens:* Aus der aktuellen Lage der Jugend heraus, aus den Bedingungen wenig entwickelter Wert- und Moralorientierungen, einem Mangel an Lebenserfahrung, wächst bei der Übernahme von Bewältigungsstrategien die Wahrscheinlichkeit falscher Entscheidungen.

*Viertens:* Die Jugend macht einerseits einen wesentlichen Teil sozialer Mobilität und ökonomischen Fortschritts aus, andererseits ist sie noch nicht vollständig in die realen sozioökonomischen und politischen Verhältnisse hineingewachsen.

*Fünftens:* Die Jugend ist eine gesellschaftliche Gruppe, die einerseits zur Quelle der sozial-ökonomischen und geistigen Wiedergeburt Russlands wird, andererseits aber auch Kriminalität, Drogenkonsum und soziale Spannungen verursacht.

In Abhängigkeit von der Qualität der Realisierung dieser Funktionen kann die Jugend Katalysator oder auch Bremser der gesellschaftlichen Entwicklung sein. Vieles hängt davon ab, ob die Jugend:

- die Ziele und Aufgaben der staatlichen und der gesellschaftlichen Entwicklung kennt, sie teilt und mit den eigenen Lebensperspektiven verbindet;
- über die notwendigen Qualitäten (physische, persönliche, berufliche) verfügt, um die anstehenden Aufgaben zu lösen;

- die notwendigen Ressourcen und Möglichkeiten für die aktive Teilnahme an der Lösung der Aufgabe der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Landes bekommt.

## **Literatur:**

АЛЕКСЕЕВА Е.В. Влияние образовательной среды на развитие ответственности подростков в преодолении жизненных проблем // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: Материалы шестой научно-практической конференции. С.-Пб., 2001, с. 65-69.

АЛЕКСЕЕВА Е.В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. Дисс.... канд. психол. наук. – СПб., 2002.

АНАТОЛЬЕВА М. Кому они доверяют. В XXI веке у российской молодежи - новые приоритеты // Труд, №007 за 16.01.2004.

АПАТЕНКО С. Н. О концепции Федеральной целевой программы "Молодежь России" на 2006 - 2010 годы // Вестник молодежной политики. 2005. № 10. - С. 36 - 39.

БАЕВА И.А. Особенности социализации подростков в условиях социального расслоения общества // Психология современного подростка / под ред. Л.А.Регуш. СПб., 2005, с. 140-158.

БУРЛАЧУК Л.Ф., КОРЖОВА Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998.

ВЕРШЛОВСКИЙ С.Г. (ред.) Эффективная школа. Спб., 1995.

ГРЕЦОВ А.Г., АНГЕРВАКС А.Е. Почему наши проблемные подростки редко обращаются за помощью к психологам // Наш проблемный подросток: понять и договориться. – СПб., 2001, с. 74-82.

ГРИЦЕНКО В.В. II Международная научная конференция "Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе" // Психологический журнал, 2006 № 2, с.136-138.

ГРИЦЕНКО В.В., СМОТРОВА Т.Н. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению // Психологический журнал, 2005, № 6, с. 44-58.

ГРИЦЕНКО В.В., ШУСТОВА Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в российском обществе // Психологический журнал, 2004 № 3, с.25-33.

ГУТНИК И.Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении. СПб. 2005 г.

ДАНИЛОВА Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9 – 11 лет. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1990.

Б.КИРШ, Л.А. РЕГУШ (ред.) Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-14 лет. Потсдам - СПб, 2000.

КОЗЛОВА О.Н. Молодежь России в 90-е годы // Социально-гуманитарные знания. 1997, № 3.

А.КОЗЫРЕВ, Н.Ф.РАДИОНОВА. Компетентностный подход в педагогическом образовании СПб. 2004 г.

КОСТРИКИН А. Занятость и трудоустройство молодежи: Санкт-Петербург начала XXI века (между теорией и практикой) // Пчела, 2005, № 47 (март-май)

КРИВЦОВА С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. – М., 1997.

ЛАПИН И.П. Зачем «копинг», когда есть «совладание»? // Соц. и клинич. психиатрия. – 1999, т. 9, № 2.

ЛИСОВСКИЙ В.Т. «Отцы» и «дети»: за диалог в отношениях // Социс. 2002.

ЛОГИНОВА Г.П. Диагностика базовых проблем подростков 12-16 лет // Психологическая наука и образование, 2003 № 2.

МАДОРСКИЙ Л.Р., ЗАК А.З. Глазами подростка. – М., 1988.

МАСГУТОВА С.К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1988.

МЕЛЬ Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблема образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. – 1995, № 5.

Молодежь России: проблемы и перспективы (региональный аспект) // Алтайская Школа Политических исследований. Среднерусский Консалтинговый Центр. Владимир, 2000.

МУХИНА В., ДЕМБИЦКАЯ О. Психологические проблемы молодежи как электората России // Развитие личности - 2000. № 2

НАЛЧАДЖЯН А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван, 1988.

Основные направления работы ФЦП «Молодежь России 2006-2010 гг.». Интервью с А.Буратаевой. // <http://www.kreml.org/>.

ОМЕЛЬЧЕНКО Е.Л. Молодежь в меняющемся мире. Кому принадлежит будущее России? // Всероссийская научно-практическая конференция "Молодежь и будущая Россия". – М., 2003. / <http://youthmsses.narod.ru/conference/.doc>

ОМЕЛЬЧЕНКО Е.Л. Молодежь: Открытый вопрос. Ульяновск, 2005.

РЕГУШ Л.А. Проблемы подростков. Санкт-Петербург, 90-е годы. // Наш проблемный подросток. – СПб., 1999.

РЕГУШ Л.А., ЛИХТАРНИКОВ А.Л. Подросток в эпоху перемен (жизненные проблемы подростков Санкт-Петербурга) // Психология современного подростка. СПб., 2005.



РЕМШМИДТ Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М., 1994.

Российский статистический ежегодник 2005: Стат. Сб. / Федеральная служба государственной статистики. – М.: Статистика России, 2006.

СОБКИН В.С. (ред.) Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. М., 2003.

СОБКИН В.С., КУЗНЕЦОВА Н.И. Российский подросток 90-х: Движение в зону риска. Аналитический доклад. – М.: ЮНЕСКО, 1998.

Социальные предпосылки молодежной преступности в России // Академический юридический журнал. 2002, N 2 (8).

ТРЯПИЦЫНА А.П. КАЗАКОВА Е.И. Диалог на лестнице успеха. 21 век. СПб. 1997 г. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.

ЩЕНИНА О.Г. `Молодежная политика в современной России. 2005

ЯРЦЕВ Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии, 1999 № 6.

UNIVERSITÄT POTSDAM (Hrsg.): Jugendliche in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen: Problemwahrnehmung und –bewältigung bei jugendlichen Schülern in Potsdam und St.Petersburg. Potsdam, 2000.

ROGERS C.R.: Becoming partners: marriage and its alternatives. N.Y., 1972.

SEIFFGE-KRENKE I.: Problembewältigung im Jugendalter. Habilschrift des Fachbereites 06 Psychologie der Universität Giessen. 1984.

## **Die polnische Jugend auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt Herausforderungen – Probleme – Bedrohungen**

### **1. Spezifik des Adoleszenzalters. Zum Entwicklungskontext der Reifungsphase**

Die Adoleszenz bildet eine der wichtigsten Etappen in der beruflichen Entwicklung eines Menschen. Sie wird als Übergang zwischen Kindheit und körperlicher Reife definiert und bildet zugleich jene Phase, in der man seinen individuellen Bildungs- und Berufsweg sucht; in dieser Periode gestaltet sich das Zurechtfinden eines Menschen im Leben, auf dessen *Basis vollzieht sich später die Leitung und Bestimmung von beruflicher Trajektorie der Reifungsphase*. Diese Prozesse sind Teil eines breiteren und allgemeineren Wandels, bei dem die Perception von der Außenwelt und von sich selbst von der sich gerade gestaltenden Identität abhängt; im Zentrum stehen dabei die Bemühungen um eine Beantwortung der Fragen „Wer bin ich?“ und „Was werde ich in der Zukunft sein?“ (Identifikation versus Rollendiversifizierung – die Eriksonsche Krise der Adoleszenzstufe, Erikson E., 1997 ). Diesen Wandel begleitet ein eigenartiges psychosoziales Moratorium als eine institutionelle Form von Sanktionierung der Wartezeit, die einem jungen Menschen eingeräumt wird, bevor dieser Pflichten und Verantwortungsbereiche eines Erwachsenen wahrnimmt. Dies bedeutet, er kann bis zu einem gewissen Grad straffrei mit verschiedenen sozialen Rollen experimentieren (darunter verstehen wir auch jegliche beruflichen Experimente), bevor er endgültig in den Arbeitsmarkt eintritt.

Diese häufig sehr bewegte Wendezeit ist charakteristisch für die Adoleszenz und verläuft verhältnismäßig unabhängig von Zeit, Land und Ort. Durch den intensiven Wandel des Arbeitsmarktes, der sich in jedem Land anders gestaltet, gewinnt sie jedoch ihre Spezifik. Seit der Wende im Jahr 1989 vereint sich dieser Wandel mit jener Dynamik globaler Entwicklungen, die zugleich die Tendenzen der Weltwirtschaft charakterisieren.

### **2. Umwandlungen des polnischen Bildungs- und Arbeitsmarktes als sozialer Kontext der Adoleszenz (Charakteristika)**

Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir haben uns bemüht, in diesem Beitrag die wichtigsten Trends, die auf dem polnischen Bildungs- und Arbeitsmarkt derzeit auftreten und sich in den breiten Kontext der Reifungsphase einfügen könnten, aufzuzeigen. Dabei lässt sich nicht

übersehen, dass die soziokulturellen Veränderungen in den heutigen Gesellschaften zum größten Teil von der Intensität und Stärke des Wandels der jeweiligen Strukturen abhängen. Das Tempo der Veränderungen wie auch die Vielfalt existierender Modelle und realisierbarer Muster und Lebensentwürfe führen nicht selten zum Gefühl der Unsicherheit und Intransparenz sowie dem Anschein nach Vorläufigkeit. Die Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens sind untrennbar mit der Herausbildung einer neuen Sozialordnung verbunden, in der die gesellschaftlich-kulturelle Situation zum Sicherheitsverlust, zur steigenden Entwurzelung sowie zu ethisch-moralischen Missklängen und einer Vielfalt an Lebensentwürfen führt (Baumann 2000, Beck 2002, Giddens 2001).

In der gegenwärtigen Kultur verlieren darüber hinaus langfristige Lebensstrategien an Bedeutung und werden stattdessen durch kurzfristige Strategien ersetzt. Baudrillard verbindet es u.a. mit der Verbreitung audio-visueller Massenmedien. Zahlreiche Untersuchungen verzeichnen eine starke Dominanz der Gegenwarts-Orientierung (Baudrillard 1996, Szpociński 2000). Alle diese Elemente erweisen sich für das Leben, aus einer „längeren Perspektive“ betrachtet, als ungünstig. Immer häufiger beginnt man sich ausschließlich der Kategorien der Gegenwart zu bedienen, denn die Zukunft lässt sich, mit Rücksicht auf das Tempo der Änderungen, sehr schwer voraussehen; die Vergangenheit hat auch keine so maßgeblich bedeutenden Beziehungen zu dem, was „hier und jetzt“ geschieht (Tarkowska 1992, Szpociński 2000).

In der Periode intensiver Veränderungen innerhalb der polnischen Gesellschaft (in der damit einhergehenden Verbindung von Mentalität und Lebensentwürfen mit den drei Entwicklungsphasen kapitalistischer Gesellschaften: von der Moderne bis zur Postmoderne) werden gerade in jener Zeit intensiver Transformationen des Arbeitsmarktes besonders gravierende Änderungen in den beruflichen Lebensläufen des Einzelnen sichtbar. Die freie Marktwirtschaft, die das Individuum der Einschätzung seines Marktwertes unterordnet, führt zu wesentlichen Umschichtungen in der traditionellen Reihenfolge beruflicher Biographien. Somit erreichen Jugendliche die Schwelle des Arbeitsmarktes in einer komplizierten Situation. Diese Situation bedarf eines verantwortungsvollen Vorgehens des Individuums und des Systems, ohne Scheu davor, schwierige Entscheidungen im Hinblick auf die Planung der beruflichen Zukunft zu treffen.

Die Veränderungen nach 1989 brachten in Polen, und dann in ganz Mitteleuropa, eine Demokratisierung der Gesellschaft; sie führten zugleich zur Entstehung einer freien Marktwirtschaft, die im Vergleich zum früheren System gänzlich geöffnet wurde. Das Tempo der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, vor allem in der Phase des Übergangs von einer durch einen totalitären Staat beeinflussten Wirtschaft hin zu Strukturen eines demokratischen Staates, insbesondere im Verlauf seiner ersten Stabilisierung, war enorm. Verlauf und Richtung jener Änderungen wurden bestimmt durch die hoch entwickelten industriell-

len Gesellschaften, die nach und nach in die „postindustrielle“ Phase hinübergegangen sind. Dies hatte eine Umgestaltung der Arbeitsstrukturen und Berufe zur Folge. Diese Prozesse hängen in bedeutendem Maße von einer erfolgreichen Einführung neuer Technologien und der Globalisierung der Wirtschaft ab. „Technische und soziale Änderungen der Lebensumstände und der beruflichen Arbeit werden durch die Rationalisierung der Arbeitsfelder bedingt, was infolge der Mechanisierung sowie der Robotereinführung und der Grundlagen der Informatik entsteht. Gemeinsame Arbeitsinhalte werden in verschiedenen Berufen integriert; die Zahl der Berufe verringert sich; an die Stelle der verschwindenden Berufe treten neue; eine wachsende Nachfrage nach intellektueller Arbeit verursacht Änderungen von Form und Struktur der Einstellung (...), sie verursacht einen wachsenden Anstieg der Nachfrage nach immer höheren Qualifikationen...“ (Bednarczyk 2001, S. 52, hervorh. M. P).

Eine riesige Herausforderung für lokale Arbeitsmärkte bilden fortschreitende Globalisierungsprozesse, die eine zusätzliche Bedeutung im Kontext der Anpassung der polnischen Wirtschaft an die Forderungen der Europäischen Union gewinnen. An dieser Stelle sind sowohl der Bildungs- als auch der Arbeitsmarkt gemeint, denn beide Komponenten sind miteinander untrennbar verbunden. In der *Narodowa Strategia Integracji* (Nationale Integrationsstrategie), die im Jahre 1996 verabschiedet wurde, zählt man einige Anpassungsbereiche auf, innerhalb deren Wirkungskreis auf die fortschreitenden Änderungen in Arbeits- und Bildungsmarkt (mit unterschiedlichem Tempo und Erfolg) eingegangen werden kann. Einige dieser Anpassungsbereiche sind (Kwiatkowski 2001, S. 21ff):

- freier Güterverkehr; Aufhebung der Zollschraken; Anpassung der technischen Normen an die der EU, was einerseits Änderungen im Bereich der Bildungsinhalte, der schulischen Infrastruktur und der Vorbereitung der Lehrkräfte bedeutet, andererseits geht es um die Verstärkung eines Bildungsprozesses, der in stärkerem Maße die Selbstkontrolle der künftigen Arbeitnehmer sowie die Herausbildung entsprechender Einstellungen bei ihnen fördert. Diese dienen der ständigen Vervollkommnung der Arbeitsqualität, einem effizienten und freien Verkauf von Dienstleistungen, der die Umprofilierung vieler beruflicher Bildungssachgebiete erzwingt, damit die Jugendlichen auf die europäische Konkurrenz vorbereitet werden können.
- freier Verkehr des Kapitals, der u.a. den Bürgern aus der EU Investitionen ermöglicht und für inländische Hersteller ein erweitertes Investitionsfeld bildet.
- freier Verkehr von Arbeitskräften, der in erster Linie Programmänderungen erzwingt (z.B. Einführung von Programmen aus den Bereichen: europäisches Recht, Sozialpolitik, aktive Beherrschung von Fremdsprachen); Prozeduren zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und beruflichen Qualifikationen im Rahmen der EU.

Die Re- und Umstrukturierung der Betriebe, die Privatisierung vieler Industriezweige, die Intensivierung von Arbeitsprozessen und die Erhöhung der Arbeitsleistung (u.a. dank moderner Technologien), die Überführung von oftmals großen, ausgebauten Betrieben aus weniger rentablen Marktsektoren in kleine und mittlere private Betriebe sowie nicht passgerechte berufliche Qualifikationen tragen **zu einer dramatischen Arbeitslosigkeit** und zu einer Senkung des Lebensstandards zahlreicher Menschen bei. Der chronische „Mangel an Arbeitskräften“, der in einer zentralistischen Wirtschaft gegeben war, wurde von einem Überschuss an Arbeitskräften abgelöst. Zum Vergleich: im Jahre 1989 hatten diejenigen, die es wollten, eine Arbeitsstelle, während man bereits ein Jahr später eine Million Arbeitslose registrierte. Die nächsten Jahre haben diese Situation weiter verschärft, vorübergehende Schwankungen ändern diese Tendenz grundsätzlich nicht. Unter den fast drei Millionen Arbeitslosen in Polen befinden sich auch die Schulabgänger. Sie bleiben direkt nach dem Bildungsabschluss ohne Arbeitsplatz.

Den Angaben des Instituts *Spraw Publicznych* (Institut für öffentliche Angelegenheiten) nach, muss der polnische Durchschnittsbürger, der seinen Berufsweg in den 90er Jahren begann, sechs bis sieben Mal seine Arbeitsstelle wechseln, um dem Arbeitsmarkt erhalten bleiben zu können (Stasik 2002). Alle Arbeitgeber müssen damit rechnen, dass es häufiger und schneller Veränderungen geben wird. Diese bringen es mit sich, dass Arbeitgeber nicht so gern längerfristige Verpflichtungen den Arbeitnehmern gegenüber übernehmen. Daraus resultiert häufig eine Änderung des Arbeitsvertrages zwischen dem Arbeitgeber und dem Arbeitnehmer. Dies hat auch psychische Folgen. Der vor Jahren abgeschlossene langfristige Arbeitsvertrag, der auf Sicherheit und Loyalität beider Parteien setzte, muss heutzutage einem kurzfristigen Geschäft Platz machen, das sehr oft auf rein wirtschaftlichem Interesse beruht. Die berufliche Entwicklung eines Menschen, die sich mit der Ausbildung neuer Kompetenzen und Qualifikationen verbindet, lastet zunehmend auf den Schultern der Arbeitnehmer. Diese Entwicklung, begleitet von individueller Initiative und Engagement, führt zum Verlust der Arbeitsplatzsicherheit bei den Arbeitnehmern. Sie erfährt eine starke Erschütterung. Nach Watts (1996, 1997) kann diese Unsicherheit als „berufliches Erdbeben“ bezeichnet werden. Beruhte das bisherige Konzept der Arbeit auf einem von vorn herein festgelegten System der Beförderung in der beruflichen Hierarchie, so muss dies heutzutage, angesichts der heftigen Arbeitsmarktänderungen, in Frage gestellt werden. Man müsste es durch ein neues Konzept der Arbeit ersetzen, nachdem der Mensch im Laufe seines Lebens Wissen und Arbeit erlangt (Watts 1997). Handy (1999) behauptet, dass wir uns heute schon, und mit Sicherheit in der Zukunft, eine Arbeit ausdenken werden müssen. Wir sollten eher Kunden suchen als Arbeit, denn nur dann, wenn wir etwas herstellen, wofür andere bezahlen wollen, werden wir künftig auf dem Arbeitsmarkt bestehen können. Die so genannte „*Ich-AG*“ bildet zweifelsohne eine bedeut-

same Alternative bei der Suche nach Arbeit oder zur Stabilisierung des zweiten Berufsweges.

Der besprochene sozial-wirtschaftliche Kontext der Adoleszenz lässt sich auf folgende Tendenzen zurückführen:

1. Variabilität als eine Wahrnehmungsgrundkategorie gegenwärtiger Realität [eine Vielfalt von Lebensmustern und –entwürfen, eine Welt, die nicht vorauszusehen ist, allgegenwärtige Unsicherheit und evidentes Risiko (vgl. Beck 2002, Baumann 1997 )]
2. Demokratisierung der Gesellschaft, Liberalisierung der Wirtschaft, Freihandelsstrukturen der Arbeit, Pluralität des Bildungsmarktes, Demokratisierung der Gesellschaftsordnung
3. Abwertung des Begriffs „Berufswahl“ im Hinblick auf eine breite Profilierung von (Aus-)Bildung und die Notwendigkeit zahlreicher Berufswechsel im Laufe des Lebens
4. Einführung und Gewöhnung an neue Technologien, Informationssysteme und Globalisierungstendenzen in der Wirtschaft, die neue Anforderungen in Bezug auf den Beruf schaffen
5. „Das berufliche Erdbeben“ (Watts 1997, Rifkin 2001) – Reorganisierung des Rechtsvertrages zwischen dem Arbeitgeber und dem Arbeitnehmer, die Notwendigkeit der Suche nach verschiedenen Formen von beruflicher Selbstständigkeit, unkontrollierter Anstieg der Arbeitslosigkeit.

### **3. Probleme der Jugend auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt**

Der Systemwandel hatte in Polen zur Änderung einer ganzen Bezugsordnung beigetragen. Er verursachte, dass sogar solche Personen, deren Privatleben und/oder Berufsleben sich durch eine große Stabilität auszeichnete, gezwungen wurden, ihre bisherigen Verhaltensschemata umzudefinieren, ihre Identität, unter den neuen veränderten zwischenmenschlichen Beziehungen, umzubauen (Marody 2000). „Das gegenwärtige Polen bietet (...) keine einfachen Wege, um für sich eine positive Selbstbewertung aufbauen zu können; an der Stelle einer alten zweigeteilten Gliederung „wir“ und „sie“ ist ein differenziertes Netz sozialer Strukturen entstanden, in dem die Menschen obendrein immer deutlicher einer Einschätzung ihres Marktwertes unterworfen werden...“ (Hawrylik 2000). Die Jugend, die gerade am Anfang ihrer Berufskarriere steht, die sich zugleich fortbildet, wurde dazu gezwungen, ihr Denken und ihr Verhalten dem oben Gesagten anzupassen. Sehr schnell wurden sich viele dessen bewusst, dass sich die freie Marktwirtschaft an ihren eigenen immanenten Regeln orientiert. Das verlangt von den Menschen einerseits große Selbstständigkeit, Verantwortung und Kreativität, es schafft aber andererseits zugleich Chancen, eine authentische, manchmal auch Aufsehen erregende, Karriere zu machen. Nicht alle jungen Menschen konnten oder wollten sich diesem so genannten „Rattenwettkampf“ stellen. In diesem Falle hatten sie es schwer, sich auf dem Markt zu behaupten.

Vielfach sahen wir deren Versuche, irgendeine Arbeit anzunehmen, um Armut und sozialer Stagnation zu entgehen. Diese Bedrohung hat heute noch immer nicht an Aktualität verloren. Davon zeugt eine stetig wachsende Gruppe arbeitsloser Schulabgänger verschiedener Schultypen. Auch die jüngsten Reformen im polnischen Schulsystem konnten an diesem Zustand nicht viel ändern, denn schon kurz darauf bildete die Schule im großen Maße für den wirtschaftlichen Bedarf aus. Wem aber diente „die Regulierung des Zugangs zu verschiedenen Bildungs- und Berufswegen“ in deren Zentrum der Prozess der Selektion und nicht der der Orientierung stand? Unter diesen Bildungsverhältnissen hatten wir es mit einer Steuerung der Berufsbiographie von außen zu tun, welche die Jugendlichen auf eine schulisch-berufliche Laufbahn führte, die durch den sozialen Interventionismus maßgeblich erzwungen wurde (Zielińska 1994, S. 45f). Auffällig war eine deutliche Inkohärenz zwischen den von der Jugend ausgewählten Berufswegen und denen, die ihnen das Bildungssystem zur Wahl stellte. Drei Bildungswege, die den Jugendlichen nach Abschluss der Grundschule angeboten wurden (allgemeine Bildung mit Abitur, Berufsbildung mit Abitur sowie eine Berufsbildung auf der Ebene der Realschule), definierten zugleich die Chancen der weiteren Entwicklung und Mobilität junger Menschen (Frackowiak 1986, Kwieciński 1990). Diesen drei Bildungswegen kann somit für den weiteren Verlauf der beruflichen Karriere eine steuernde Funktion im zugeschrieben werden.

Unter heutigen Verhältnissen verliert eine klassisch definierte Berufsbildung ihre Daseinsberechtigung. Auch erfährt der Begriff „Berufswahl“ eine Abwertung, weil man heute eine weitaus profiliertere Ausbildung erwartet. Dazu zählen eine breite allgemeine Vorbereitung und umfangreiche praktische Kenntnisse, damit mehrere berufliche Rollen in einem bestimmten Bereich ausgeübt werden können. Zugleich aber wird auch eine Spezialisierung erwartet und die Bereitschaft, mehrfach, in Anhängigkeit von den ständigen Änderungen auf dem Arbeitsmarkt, den Beruf zu wechseln. Die Änderungen, mit denen wir es heute auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt zu tun haben, stellen die Jugendlichen vor neue, schwierige Herausforderungen. An dieser Stelle seien die wesentlichen Veränderungen benannt, die zur Pluralisierung und Auffächerung des Bildungsangebots in Polen geführt haben. Als Alternative zu den öffentlichen Schulen entstanden zahlreiche private und nichtöffentliche Schulen in unterschiedlicher Trägerschaft, die neue Möglichkeiten und größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt schafften. Andererseits gibt es auch Änderungen als Folgen der Schulreform. Diese resultieren aus den nicht besonders konsequent vorgenommenen Umstrukturierungen, welche die polnische Bildung und das Schulsystem an die Anforderungen der Gegenwart anpassen sollten.

Eine Frage stellt sich dabei fast von selbst: Wie schaffen es junge Polinnen und Polen, ihre Zukunft angesichts permanenter Veränderungen zu planen? Um die-

se Frage zu beantworten, sollen ausgewählte Untersuchungsergebnisse der Autorin vorgestellt werden:

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurden 357 Absolventen der weiterführenden Schulen befragt (Technikum, Berufsslyzeum und allgemein bildende Oberschule), sowie Abgänger der Berufsschulen (Personen im Alter zwischen 18 und 19 Jahren). Die Grundlage der Untersuchung bildete eine Autorenumfrage, welche insbesondere Fragen nach den Zukunftsplänen der Jugend umfasste. Daneben wurden auch offene schriftliche Antworten der Befragten ausgewertet. Dabei sollten Bildungs- und Berufswahlmotive, Werte und Lebensziele, Kompetenzen und biographische Erfahrungen der Jugendlichen zeigen, was sie in Bezug auf die Planung ihrer Zukunft bedenken. Die auf diese Art und Weise erhaltenen Antworten bildeten den qualitativen Kontext für die Antwortkategorien, die aus der Umfrage gewonnen werden konnten. Folgendes wurde u.a. in Betracht gezogen:

- temporäre Orientierungen als Denkperspektiven über die Zukunft sowie über die Bildungs- und Berufsplanung,
- Meinungen und Begründungen zu den eigenen Bildungs- und beruflichen Präferenzen,
- Steuerung des Feldes der schulischen und beruflichen Ausbildung, Kohärenz bzw. Inkohärenz vorhandener Alternativen in der bisherigen Schulkarriere,
- Vorhandensein von Bildungs- und Berufsentscheidungen (vom völligen Fehlen bis hin zu zahlreichen, mehrmaligen Wahlmöglichkeiten).

Für eine statistische Analyse der Befragungsdaten wurde die Methode der Faktorenanalyse verwendet. Sie ermöglicht es, die Befragten bzgl. ausgewählter Eigenschaften nach homogenen Gruppen zu klassifizieren. Somit lassen sich die Ergebnisse so zusammenstellen, dass die Zeitperspektive, auf die sich die Pläne der Jugendlichen und ihre Motivation für bestimmte Entscheidungen in der Bildungsgang- und Berufswahl beziehen, berücksichtigt wird. Eine Faktorenanalyse auf der Basis der Mittelwerte (Quick Cluster - vgl. McQueen 1967) unterteilte die befragten Jugendlichen in drei spezifische Gruppen. Unter den 18- und 19-Jährigen konnten so folgende Ergebnisse/Gruppen ermittelt werden:

a) Die zahlenmäßig größte Gruppe (44%) bildeten Jugendliche, die sich in ihren Plänen auf eine ziemlich weite Zeitperspektive konzentrierten. In einigen Belangen orientieren sie sich bei ihren Entscheidungen an den eigenen Erwartungen, Interessen und Möglichkeiten in der Konfrontation mit den ganz spezifischen Erwartungen des Arbeitsmarktes. Zu dieser Gruppe zählen die Jugendlichen, die sich auf eine konsequente Realisierung des geplanten Berufsweges konzentrieren. Sie beziehen sich auf einen konkreten Beruf oder auf wenige Al-



ternativen; manchmal sind das ganz divergierende Alternativen, die unterschiedliche Motivationen der Befragten berücksichtigen.

b) Eine relativ große Gruppe der jungen Leute (33%) lenkt ihr Augenmerk nur auf die nächste Bildungsphase und die Zeitperspektive, die ihre direkten Pläne anbetrifft. Sie umfasst höchstens Fragen der Hochschulauswahl und des Studiums an dieser Einrichtung. In dieser Gruppe befinden sich auch die Jugendlichen, für die die augenblickliche Motivlage bestimmend ist (für die Schulwahl z.B. zählen u.a. eine vom Wohnort nicht weit entfernte Schule; gute Chancen, aufgenommen zu werden; viele Mitschüler, die die gleiche Schule wählen). Zu dieser Gruppe gehören sind Personen, die sogar manchmal zahlreiche verwandte Berufsprojekte formulieren und Menschen, in deren Denkweise das Problem der zukünftigen Arbeit und des Berufes erscheint. Weil sie aber mindestens ein paar „Ideen fürs Leben“ haben, betrachten sie diese als Augenblickskategorien und werden somit mit der endgültigen Berufswahlentscheidung nicht fertig.

c) In einer anderen Situation befindet sich über ein Fünftel der befragten Jugendlichen (23%). Diese Jugendlichen unterscheiden sich bei allen untersuchten Aspekten deutlich vom Gruppendurchschnitt. Bei ihnen dominiert eine situative Zeitperspektive, ein Mangel an Motivation sowie häufig auf Gut Glück getroffene Augenblicksentscheidungen. Diese jungen Menschen verzichten entweder überhaupt auf die Planung der Zukunft oder konzentrieren sich auf zufällige Berufsangebote. Ihre Lebensphilosophie beruht auf solchen Denkweisen wie: „*Kommt Zeit, kommt Rat*“ (Zitat eines Befragten). Sie bedeutet eine Konzentration auf aktuelle Gefühle und ist entweder der Ausdruck eines bewussten Protestes gegen die Entwicklungsaufgabe der Wahl der Zukunft (Hall/Lindzey 1990) oder einer völligen Ratlosigkeit und Angst vor der Zukunft. Diese Gruppe lässt sich statistisch nach Geschlecht und Bildungsniveau der Eltern differenzieren. Unter den Personen, die auf die Planung ihrer Karriere verzichten, findet man häufiger Jungen, deren Eltern zumeist über ein eher niedriges Bildungsniveau verfügen.

Wie die Untersuchungen zeigen, dominieren gegenwärtig bei der Jugend drei verschiedene Einstellungen zur Planung ihrer Bildungs- und Berufskarriere: Zum *Ersten* – Jugendliche, die darauf vorbereitet sind, in den Kategorien eines individuellen Zugangs zum Arbeitsmarkt zu denken. Sie planen ihre Berufskarriere bewusst und nehmen für die Realisierung ihrer beruflichen Ziele eine langfristige Perspektive ein. Zum *Zweiten* – die Personen, die planerisch engagiert sind, die aber nur die jeweils nächste Etappe kompetent entscheiden können. Schritte darüber hinaus werden in der eigenen beruflichen Biografie oftmals situativ entschieden. Zum *Dritten* – jene Personen, die sich durch bewussten Protest gegen die kulturell aufgezwungenen Marktmechanismen charakterisieren lassen. Entweder sind dies Jugendliche, die Selbstständigkeit und Flexibi-

lität im Umgang mit den aktuellen Anforderungen besonders schätzen oder es handelt sich um junge Menschen, die schon in der Phase ihrer Kindheit Eigenverantwortung gemieden haben. Letztere charakterisiert ein Driften im Kulturkontext, in Erwartung da-rauf, was das Schicksal bringt. Die Existenz einer solchen Gruppe von Jugendlichen erklärt sich mit globalen alterstypischen Tendenzen, die aber auch Folge früherer gesellschaftlicher Verhältnisse sein können, in denen der Staat solche Güter wie Arbeit oder Ausbildung und deren Verlauf abgesichert hatte.

Von der Zukunftsplanung bis zur aktiven Realisierung bestimmter Projekte unter realen Bedingungen des Marktes führt ein langer Weg. Nach Abschluss der Schulbildung haben Jugendliche Angst, keinen Arbeitsplatz finden zu können und somit arbeitslos zu werden. In diesem Kontext ließ sich in den letzten Jahren ein neues Phänomen beobachten: junge Leute wandern in die Länder der EU aus, um Geld zu verdienen. Zu diesen Ländern zählen vor allem Großbritannien, Irland, Spanien, Italien und seltener auch die Niederlande und Frankreich. Die Ausmaße dieser Abwanderung sind schwer schätzbar, denn unter den Menschen, die das Land verlassen, sind sowohl legale als illegal arbeitende (Tourismus) bzw. in Zeitarbeit beschäftigte. Laut Schätzungen wanderten zu diesem Zweck im Jahr 2006 allein 1,5 bis 3 Mio. Menschen aus – unter ihnen viele junge und gut ausgebildete Fachkräfte. Wie viele von ihnen gegangen und wann zurückkommen sind, lässt sich nicht genau sagen.

Fasst man die zuvor skizzierten Tendenzen zusammen, dann sollten folgende Phänomene berücksichtigt werden:

- (1) Schwierigkeiten bei der Identitätsentwicklung der Jugendlichen, die unter den veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes und in der Situation weitgehender kultureller Veränderungen aufwachsen („Instantkultur“ - eine Kultur, die sich auf die Notwendigkeit bezieht, in Unverzüglichkeit zu leben; mit dem Einfluss der Konsumideologie auf Lebensstile und die Entwicklung dynamischer, stabiler Identitäten);
- (2) Kollision mit Anforderungen des Bildungs- und Arbeitsmarktes als ein „Driften in der Kultur“; dies lässt sich bei einem Teil von Jugendlichen beobachten, der ausschließlich im „Hier und Jetzt“ lebt, ohne planen und vernünftig seine Bildungs- und Berufskarriere gestalten zu können (vgl. u.a. Piorunek 2004);
- (3) Das Phänomen der Bildung für die Arbeitslosigkeit (eine wachsende Zahl arbeitsloser Schulabsolventen verschiedener Schultypen);
- (4) Migration als eine augenblickliche Lösung von Geld- und Lebensproblemen (Flucht der Qualifiziertesten ins Ausland);
- (5) Potentielle Bedrohung durch Armut und soziale Stagnation; Bedrohung eines Teils der Jugend durch soziale Deklassierung, verursacht durch Orientierungsverluste in einer Welt permanenter Veränderungen und Unsicherheit gegenüber den Anforderungen der Marktwirtschaft.

#### **4. Lösungssuche – ausgewählte Unterstützungsmöglichkeiten für die Jugend bei der Lösung der Probleme auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt**

Die fortschreitenden Änderungen des gesellschaftlichen Lebens, welche neue Verhaltensweisen der Jugendlichen im Bereich von Bildung und Arbeit erzwingen, bedürfen einer komplexen und systematischen Behandlung im Bereich der Sozial- und Bildungspolitik, vor allem aber der Wirtschaftspolitik. Im Mittelpunkt unserer Überlegungen stehen vor allem Vertreter der pädagogischen Wissenschaften. Indem sie die Jugendlichen unterstützen, können sie ihnen bei der Planung und Realisierung ihrer beruflichen Karriere weitgehend behilflich sein. Diese Unterstützung bildet ein wichtiges Element im System der Beratung, die man jungen Menschen in einer Phase, in der sie wichtige Lebensaufgaben realisieren müssen, anbieten kann. Beratung (innerhalb und außerhalb des Bildungssystems) als eine Form der Unterstützung von Jugendlichen soll im Hinblick auf deren berufsbiografische Entwicklung sowie deren Orientierung auf die Arbeitsmarktanforderungen folgende Voraussetzungen erfüllen (Memorandum der EU 2000):

- Beratung als ein Element einer lebenslangen psychosozialen Hilfe und Unterstützung, die im Lebensverlauf eines jeden Menschen, in Situationen von Unsicherheit sowie in wichtigen Entscheidungssituationen, realisiert wird;
- Begleitung von Menschen auf ihrem Lebensweg, Erhöhung ihrer Motivation, Informations- und Entscheidungshilfe, Aufbau einer proaktiven Orientierung, um Bildungsproblemen vorzubeugen;
- Eine an die Bedürfnisse ausgerichtete Berufsorientierung mit holistischem Charakter;
- Biografieberatung (an Stelle einer eher sehr eng verstandenen Berufsberatung) als eine Form der Unterstützung für Jugendliche sowie als Mittel, um sozialen Abstieg entgegen zu wirken.

Für den einzelnen Jugendlichen, der mit einer speziellen sozialen Wirklichkeit konfrontiert ist, ist die beste (lebenslange) Beratung eine Form der Unterstützung zur Verwirklichung seiner Aufgaben. Auch wenn die Beratung an sich keinen Einfluss auf die Gestalt der sozialen Welt hat, bedeutet das nicht, dass sie, in ihren Versuchen, die Welt zu verstehen und zu begreifen, verzichtbar wäre.

## Literatur:

BAUDRILLARD, J. (1996): Gra resztkami (w) Czerniak S. Szahaj A. /red/, Postmodernizm a filozofia. Warszawa, IfiS

BAUMAN, Z. (2000): Ponowoczesność jako źródło cierpień. Warszawa, Wydawnictwo Sic!

BECK, U. (2002): Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar

BEDNARCZYK, H. (2001): Nowe zadania pedagogiki pracy i dyscyplin wspomagających (w) Pedagogika Pracy nr 38.

BIAŁA, KSIĘGA (1997): Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa, WsiP.

DELORS, J. (1998): Edukacja - jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, Warszawa, UNESCO, SOP

ERIKSON, E. (1997): Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

FRĄCKOWIAK, T. (1986): Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski, Poznań, Wyd. Naukowe UAM

GIDDENS, A. (2001): Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN

HALL, C. S./LINDZEY G. (1990): Teorie osobowości, Warszawa, PWN.

HANDY, CH. (1996): Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości, Warszawa, Dom Wydawniczy ABC.

HANDY, CH. (1999): Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.

HAWRYLIK, I. (2000): Mam na imię Zbyszek, jestem domatorem – podstawowe komponenty tożsamości społecznych (w) Marody M. /red/, Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar

KWIATKOWSKI, S. M. (2001): /red/, Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, Warszawa, IBE i ITE w Radomiu.

KWIECIŃSKI, Z. (1990): Dynamika funkcjonowania szkoły, Warszawa, PWN

MARODY, M. (2000): Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

MCQUEEN, J. B. (1967): Some methods for classification and analysis of multivariate observations (w) Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability, nr 1.

MEMORANDUM EU (2000): dotyczące kształcenia ustawicznego

PIORUNEK, M. (2004): Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM

RIFKIN, J. (2001): Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.

STASIK, D. (2002): Gdzie jest praca (w) Newsweek 10.03.2002.

SZPOCIŃSKI, A. (2000): Tożsamość narodowa w perspektywie kulturalistycznej. <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/Szpocinski.html>

TARKOWSKA, E. (1992): Czas w życiu Polaków. Warszawa, IFiS PAN

WATTS, A. G. (1996): Careerquake. London, Demos

WATTS, A.G. (1997): The role of career guidance in societies in transition. (w) Revista de Pedagogia, nr 1-12

ZIELIŃSKA, K. (1994): Dynamika karier zawodowych młodzieży /w/ Rocznik Pedagogiczny nr 16.

## **Soziale Anpassungsprobleme bei Schülern als Herausforderung für die heutige Pädagogik**

### **1. Anpassungsprobleme bei Kindern und Jugendlichen als globale Erscheinung**

Probleme der sozialen Anpassung sind schon seit Jahren Gegenstand des Interesses sowohl bei Sozialwissenschaftlern als auch bei Praktikern in Polen und in anderen Ländern Europas und der Welt. Lipkowski (1971, S.37) definiert das Problem der sozialen Anpassung als „charakteristische Störung mit uneinheitlichen Symptomen, die durch ungünstige äußere bzw. innere Entwicklungsbedingungen verursacht sind, und die mit verstärkten, andauernden Schwierigkeiten in der Anpassung an die normalen Sozialbedingungen und in der Realisierung der Lebensaufgaben einer bestimmten Einzelperson zum Ausdruck kommt“.

Das gemeinsame Merkmale der Definitionen zu sozialen Anpassungsproblemen über die verschiedenen Disziplinen hinweg ist die Überzeugung, dass auf diese Erscheinung solche Verhaltensweisen der Jugendlichen hinweisen, die im Widerspruch zu allgemeingültigen Normen, Werten und Erwartungen stehen. Ihre negativen Konsequenzen sind soziale Desorganisation und Bedrohung der psychischen und physischen Sicherheit des Einzelnen. Am einfachsten kann man sagen, dass soziale Anpassungsunfähigkeit ein solches Verhalten darstellt, für das die Nichtbefolgung der grundsätzlichen Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch den Einzelnen charakteristisch ist. Der deutlichste Anstieg aggressiven Verhaltens fällt in die Adoleszenz, das Alter des Heranwachsens, insbesondere in ihre erste Phase, die von Debesse (1996) als das Alter der Unruhen der Pubertätszeit bezeichnet wurde. Diese Phase umfasst den Lebensabschnitt zwischen 12 und 16 Jahren, also die Zeit, in der der junge Mensch die Grundschule abschließt und das Gymnasium beginnt.

Die Analyse der Entwicklungen in Polen in den letzten Jahren weist auf einen bedeutenden Anstieg aggressiven Verhaltens sowie der Jugendkriminalität seit den 90er Jahren hin. Dies bestätigen Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen (Hołyst 1999, Urban 2000, Surzykiewicz 2000, Miłkowska-Olejniczak 1999 u.a.) wie auch alltägliche Mitteilungen in den Massenmedien. Die von Jan Tatarowicz (1997) im Schuljahr 1996/1997 durchgeführten gesamtpolnischen Untersuchungen haben gezeigt, dass in jeder durchschnittlichen Grundschulklasse etwa zwei Schüler von einer Unfähigkeit zur sozialen Anpassung bedroht seien. Untersuchungen, die in Zielona Góra im Jahre 2004 durchgeführt wurden

und die man um die Population von Schülern der Gymnasialschulen und Lyzeen erweiterte, haben erwiesen, dass die Häufigkeit dieser Erscheinung noch größer sein kann. Die Analysen der Angaben lassen feststellen, dass das Problem etwa zwei Schüler in den Grundschulklassen (der vierten und fünften Jahrgangsstufe) betreffen, dagegen 3 bis 4 Schüler in den Gymnasialklassen und sogar 9 bis 11 Schüler des Lyzeums. An immer mehr Straftaten sind auch Kinder und Jugendliche beteiligt. In den Jahren 1987 bis 1998 vergrößerte sich die Anzahl der minderjährigen Täter etwa um 23 000 (Urban 2000, S. 195). Die Zahl der straffällig gewordenen Minderjährigen hat sich laut Angaben des Zentralamtes für Statistik in den Jahren von 1990 (10200) bis 2001 (25976) mehr als verdoppelt. Die Jugendlichen nehmen an Raubdiebstählen, Raubtaten, Erpressungen, Raufereien bzw. Schlägereien teil. Aus den Angaben der Generalkommandantur der Polizei folgt, dass es in Polen im Jahre 2003 zu mehr als 51 000 Diebstahl-, Raub- und Zwangstaten gekommen sei. Innerhalb von 10 Jahren hat ist die Anzahl der Vorfälle um das 2,5-fache gestiegen. Bei jeder achten Tat wurde ein gefährlicher Gegenstand, meistens ein Messer, gebraucht. Jeder fünfte Angreifer war minderjährig.

Erstaunlich und gleichzeitig sogar selbst für die Forscher sehr überraschend ist die Tatsache, dass man es immer öfter mit „Aggression um der Aggression willen“, „Schlagen um des Schlagens willen“ zu tun hat (Kołodziejski 1998, S.7) - ohne irgendeinen deutlichen Grund, impulsiv, nicht selten ganz zufällig. Eine andere genauso beunruhigende Tatsache ist die seit einigen Jahren bestätigte Beteiligung von Kindern unter 13 Jahren an aggressiven Verhaltensweisen. Straffällige Taten werden auch von Kindern und Jugendlichen aus so genannten guten Familien, die mit sozialen Pathologien nicht belastet sind, unternommen. Die bisher bekannte Regel, dass das Verbrechen auf das pathologische Erziehungsmilieu des Kindes zurückzuführen ist, gilt heutzutage nicht mehr. Die steigende Demoralisierung (der Sittenverfall) hängt mit der wachsenden Anzahl von Minderjährigen zusammen, die immer früher zu Alkohol und Drogen greifen. Gleichzeitig hat man es mit neuen, besonders gefährlichen - wie Urban schreibt - Kriminalitätsarten zu tun, die mit psychischen Merkmalen der heranwachsenden Jugendlichen in Zusammenhang stehen und die durch ihre spontan wirkende Subkultur und Sittlichkeit, welche gewaltige Macht auf den Einzelnen bzw. auf Gruppen ausüben, für die ältere Generation schwer begreifbar sind (Urban 2000, S. 58). Als Beispiele für soziale Kontexte innerhalb derer diese neuen Erscheinungen aggressiven Verhaltens zunehmend auftreten können seien folgende genannt: a) auf Sport- und Kulturveranstaltungen (wie z.B. Fußball in den europäischen Stadien oder bei Country-Festivals), b) auf politischen Zusammenkünften (wie z.B. aggressives Benehmen während einer Demonstration gegen Globalisierung in Prag) oder auch c) im Zuge von Wirtschaftstreffen (wie z.B. das Gipfeltreffen des internationalen Währungsfonds 1999 in Seattle, 2000 in Prag, 2001 in Genua). Zudem ist auch die aus Rassismus und Intoleranz resultierende Gewalt, die die Rechte des Individuums in einer demokratischen Gesellschaften

verletzen, mit aufzuführen (Urban 2000, S. 58). Zu einer neuen, für Europa ungewöhnlich gefährlichen, Erscheinung zählen Terrortaten. Diese können als Resultat anwachsender religiöser, ethnischer und politischer Konflikte angesehen werden. Die Welt wurde also gefährlicher und gleichzeitig kommt das Globalböse in Form der Bedrohung mit Terrorakten immer näher und wird reeller.

Die Jugend in ganz Europa rüstet sich. In Deutschland kommen etwa 8 Prozent der Schüler mit Verteidigungswaffen in die Schule. In den USA, wo sich die Jugendlichen ohne weiteres Schusswaffen besorgen können, wird jeder vierte Todesfall durch Waffenmissbrauch verursacht. In den Industrieländern herrscht die „Messerkultur“. In Großbritannien bilden die Verbrechen, die mit Messern verübt wurden, 62 Prozent aller von Jugendlichen begangenen Verbrechen, was zur Folge hat, dass sich auch anständige, jedoch beängstigte, junge Leute immer öfter entscheiden, einen scharfen Gegenstand bei sich zu tragen (Dominik 2004, S. 67). Kaum niedriger ist die Quote in Polen. Die ‚Messerkultur‘ samt einer anwachsenden Verbrechenswelle erschien bei uns in den 90er Jahren. Die Akzeptanz der Jugendlichen für den Feuerwaffenbesitz ist groß. Mehr als zwei Drittel der von *Newsweek* befragten Jugendlichen behaupten, wenn man eine Waffe habe, sei die Sicherheit größer. 55 Prozent von ihnen geben zu, dass sie verschiedenartige Waffengeräte wie Messer, Schlagringe mit Rasierklingen, Paralysisgasbehälter oder Gummischlagstöcke als Verteidigungswaffen bei sich tragen, um ihr Selbstwertgefühl zu verbessern und ihr Angstgefühl zu mindern.

Es verbreiten sich auch Verhaltensweisen, gegen die – obwohl von der Gesellschaft negativ beurteilt - in den Vorschriften des Strafrechts keine Sanktionen vorgesehen werden. Diese betreffen solche für Opfer scheinbar als weniger schmerzhaft empfundene Verhaltensweisen wie z.B. Formen von verbaler Aggression (Spottnamen, Ehrenkränkung, Beleidigung, Auslachen bzw. Verspottung, Erpressung u.a.), physische Aggression (Schläge, Drängen, Stoßen, jemandem ein Bein stellen u.a.) bzw. verlagerte (translozierte) Aggression (Vernichtung des Eigentums bzw. Vermögens, Betrug, Brandstiftung) oder andere nachteilige Begebenheiten wie Tierquälerei. Insgesamt ist es schwer, quantitative Daten in Bezug auf die erwähnten Verhaltensweisen zu finden, da nicht alle in den Verbrechenstatistiken erfasst werden. Außerdem haben sie den Charakter von Vorfällen, die immer alltäglicher und allgemeiner werden, und zwar nicht nur in Polen. Wie aus den 2003 in Polen durch das Büro für Studien und Expertisen der Sejm-Kanzlei durchgeführten Untersuchungen zu entnehmen ist, haben im entsprechenden Jahr 67 Prozent der Jugendlichen Aggression und Gewalt erfahren. 88 Prozent seien Augenzeugen solcher Taten in der Schule gewesen. Aggression und Gewalt kennen keine territorialen Grenzen. Grenzöffnungen fördern jedoch bestimmt nicht nur den Warenaustausch, sondern auch die freie, ungehinderte Beförderung von Waffen, Drogen, gefährlichen Stoffen und Menschen. Die für Gewaltzwecke genutzten Gegenstände werden somit



leichter zugänglich und die Gewaltkultur wird in die bisher unbedrohten Milieus immer stärker eindringen.

Die Unfähigkeit zu sozialer Anpassung ist auf unterschiedliche Bedingungen zurückzuführen. In der Fachliteratur werden einige Ursachen genannt, die einen gewissen Einfluss auf die Entstehung sozialer Anpassungsunfähigkeit haben, u.a. organische, pathologische Veränderungen - Ursachen, die im einzelnen Individuum stecken oder die in der Familie bzw. im Schulmilieu oder im Milieu der Gleichaltrigen zu finden sind. Auf der Suche nach den Ursachen des Anstieges asozialer Verhaltensweisen in der jüngsten Generation wird auf die tiefe Moralkrise der gegenwärtigen Gesellschaften hingewiesen (Kwieciński 1995, Frączek/Zumkley 1993, Miluska 1998, Żebrowski 1994 u.a.). Die Vertreter der Sozialwissenschaften verweisen u.a. auf nachstehende Ursachenherde: den Verlust von Werten, den Zerfall sozialer Bindungen und Vertrauenskrisen, einen Abbau familiärer Beziehungen, die Insuffizienz verschiedener Einrichtungen (Institutionen) im Bereich der Erziehung, die Dysfunktion vieler gesellschaftlicher Subsysteme, den Zerfall traditioneller Autoritäten, die Unangemessenheit der Verhaltensvorbilder gegenüber sich verändernden Bedingungen, die Übermittlung negativer Vorbilder in den Massenmedien oder unterschiedliche Gesellschaftspathologien (Drogensucht, Subkulturen, Alkoholismus, Kriminalität). Das Wanken vieler Werte, Normen und Bewertungen geht mit einer Steigerung von Aggression und Brutalität einher. Man kann sagen, dass die ganze Gesellschaft diesem Verseuchen unterliegt. Infolgedessen werden Kinder und Jugendliche jeden Tag mit asozialen Verhaltensweisen konfrontiert. Czesław Banach (1998, S. 21) betont, dass die Ursachen dieser Erscheinungen in der Krise der gesellschaftlichen Bindung zu verorten seien. Ihre Ursachen stecken hauptsächlich in:

- den Verwicklungen des gesellschaftlichen Lebens und einem Vertrauensmangel, wie auch in einer Brutalisierung des Lebens;
- der Globalisierung des gesellschaftlichen Lebens und im Zusammenbruch vieler Institutionen (Fürsorgeeinrichtungen), also einer Verminderung der Fürsorgerolle des Staates;
- einem axiologischen und normativen Chaos der rechtlichen und sittlichen Regeln;
- der Kritik der Einrichtungen (Institutionen) des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens, der Nichtbeachtung und Zweitrangigkeit der Rolle der Kultur;
- der Arbeitslosigkeit als einer Erscheinung mit unterschiedlichsten Folgen, die das Unsicherheitsgefühl und den Verlust des Glaubens an die Zukunft mit sich bringt;
- manchen Folgen der Transformation der Gesellschaftsordnung wie auch neuen internationalen Integrations- und Desintegrationsprozessen;

- der Schwäche verschiedener Kontrollorgane und -arten wie auch des Ausdrucks der gesellschaftlichen Meinung.

Unter den Ursachen wachsender sozialer Anpassungsunfähigkeit der jungen Generation in Polen werden auch genannt:

- die weitere Verschlechterung der finanziellen Lage der polnischen Familien, die Senkung des Koeffizienten der beruflichen Aktivität der Bevölkerung, die systematisch wachsende Zahl gemeldeter Arbeitsloser, die steigende Zahl von Familien, in denen niemand Arbeit hat;
- die steigende Zahl an Scheidungen (von 15 500 im Jahre 1995 auf 17 153 im Jahre 2000), betroffen sind darunter auch kinderreiche Familien;
- Demokratisierungs- und gleichzeitig Verarmungsprozesse, eine materielle Aufspaltung der Gesellschaft, Obdachlosigkeit und steigende Korruption;
- eine stetig wachsende Zahl der am Rande lebenden, armen und arbeitslosen Bevölkerung, die kaum Chancen hat, an den demokratischen Prozessen teilzunehmen, die sich vertiefenden Prozesse der sozialen Zweit-rangigkeit und Isolation (Hrynkiwicz 2001, S.26). Auf diese Weise verbreitet sich die Kinder- und Jugendpopulation, die kaum Chancen auf eine volle, harmonische Entwicklung hat. Die Arbeitslosigkeit der Eltern bedeutet, dass das Einkommen der Familie sinkt oder entfällt. Dies behindert die Realisierung der grundlegenden (wirtschaftlichen, erzieherischen, emotionalen) Funktionen der Familie und beeinflusst auf eine drastische Art und Weise unmittelbar die Entwicklung der Kinder;
- ein durch den fehlenden Zugang zu Beschäftigung, Krankenversicherung, Schule und Bildung bestimmter Grad an Ausschluss aus dem gesellschaftlichen oder politischen Leben, der weitere Probleme und noch tiefere soziale Ausgrenzung verursacht, sogar unterschiedliche Deprivationsformen wie z.B. das Abreißen von Familienbindungen, gesellschaftlicher Isolation, kriminellen Handlungen u.a.;
- Moralrelativismus, psychologische Entfremdung, fehlendes Verantwortungsgefühl und übermäßiges Genießen und Ausnutzen von rechtlichen Freiheitssicherungen in allem Lebensausmaß (Urban 2000, S. 194).

Das Ablehnen der bisherigen Ordnung und gleichzeitig das Fehlen einer Vision über die künftige Gesellschaft, das axiologische und normative Chaos, das Gefühl von Einsamkeit und Bedrohung - all das verursacht, dass die junge Generation in einem Klima voller Spannungen, Befürchtungen und Ängste in das Erwachsenenleben eintritt.

Die aktuellen psychologisch-pädagogischen Untersuchungen und Beobachtungen unterstreichen den Zusammenhang der Verhaltensstörungen mit emotionalen Störungen (Urban 2000, Goleman 1997 u.a.). Wie Bronislaw Urban schreibt, „können die emotional gestörten Kinder von ihren Altersgenossen we-

*gen der Unterschiede selbst in den emotionalen Reaktionen unterschieden werden, und zwar wegen deutlicher Unterschiede in ihrem Benehmen, das einer sittlichen und rechtlichen Beurteilung unterliegt wie auch wegen ihrer verschiedenen Schwierigkeiten in der Schule*” (2000, S. 16). Man kann also sagen, dass die soziale Anpassungsunfähigkeit der jungen Generation Resultat mangelhafter Erziehung ist, die sich - wie Kwieciński schreibt – „aus einer Summe von Einflüssen und Faktoren zusammensetzt, welche die Persönlichkeit des Menschen und sein Benehmen, in den Relationen zu den anderen Menschen und der Welt gegenüber einsetzen und regeln” (Kwieciński 1995, S. 14). Die Individualität des Einzelnen gestaltet sich unter dem Einfluss aller, mehr oder weniger bewussten Wechselwirkungen. Neben den zu diesem Zweck berufenen Institutionen (Einrichtungen), in welchen die Handlungen gezielt, plangemäß und bewusst unternommen werden, haben auf die Entwicklung des Einzelnen auch andere Faktoren genauso starken - obwohl nicht selten negativen und destruktiven - Einfluss. Diese breit verstandene gegenwärtige Bildung und Erziehung ist in hohem Maße destruktive Erziehung und Bildung. Sie umfasst die Mehrheit der Welt, überschreitet Kontinente, Länder und Völker, verbreitet sich trotz Sprach-, Kultur- und Glaubensunterschiede. Sie hat globalen Charakter. Sie findet mittels der Massenkultur statt und eine wesentliche Rolle in ihrer Verbreitung spielen die Massenmedien.

## **2. Auswege**

Die dargestellten Daten implizieren Fragen, nämlich wie Kinder und Jugendliche vor weiterer Demoralisierung geschützt werden können, wie den von Anpassungsunfähigkeit bedrohten und den Anpassungsunfähigen geholfen werden soll und in wie weit erzieherische Maßnahmen wirksam sind. Die Unfähigkeit gesellschaftlicher Anpassung bei Schülern hat also globalen Charakter, denn sie verbreitet sich immer mehr. Das bedeutet, dass auch die Gegenmaßnahmen und ihre Handlungsformen gesamtgesellschaftlichen und internationalen Charakter haben sollen. Schulen, besonders Gymnasien, sowie ganze lokale Milieus und einzelne Länderregierungen stehen der ernsthaften erzieherischen Herausforderung im Bereich der primären und sekundären Prophylaxe gegenüber, die zum Ziel hat, Jugendliche vor Demoralisierung zu schützen und den unangepassten Menschen zu helfen. Die Prophylaxe bedeutet eine entsprechende Handlung, die zum Ziel hat, der gegebenen Erscheinung in der konkreten Gesellschaft vorzubeugen und oder sie zu verhindern. Die moderne Prophylaxe von Entwicklungsstörungen, Abhängigkeiten und gesellschaftlicher Pathologie unter Kindern und Jugendlichen umfasst ein interdisziplinäres Handlungssystem, das parallel zwei Hauptziele erfüllt:

- (a) die Stärkung der Schutzfaktoren durch Förderung der Gesundheit, Ermöglichen eines erfüllten Lebens sowie Entwicklung potentieller menschlicher Ressourcen, und
- (b) die Eliminierung der Risikofaktoren und ihre Prävention.

Die *primäre* Prophylaxe hat zum Ziel, die inneren und äußeren Faktoren zu stärken, die vor Pathologien schützen und zu hoher Gesundheits- sowie Lebensqualität beitragen. Das ist die so genannte vorgreifende Prophylaxe, die auf Gruppen mit niedrigem Risiko gerichtet ist. Sie beinhaltet die Verwendung von Mitteln, die es ermöglichen, die grundsätzlichen kriminellen Ursachen zu beseitigen, das allgemeine Lebensniveau zu erhöhen, den allgemeinen Zustand der psychischen und intellektuellen Gesundheit zu verbessern, das Erziehungsniveau in Schule und Familie zu erhöhen, die Formen der beruflichen Vervollkommnung zu verbreiten, das Niveau der sozialen Leistungen zu erhöhen und auf den Zustand der öffentlichen Moral zu wirken. Die *sekundäre* Prophylaxe betrifft Milieus bzw. Personen, die aus verschiedenen Gründen von Pathologie betroffen sind. Das ist die so genannte Symptopathologie. Das Ziel der prophylaktischen Handlungen ist auf diesem Niveau, alle Arten der gesellschaftlichen Unangepasstheit zu enthüllen und zu beseitigen, bevor der kritische Zustand für verbrecherische Entgleisung auftritt. Es scheint also zweckmäßig zu sein, dass man Vorbeugungsmaßnahmen ausarbeitet, die die Mitarbeit vieler Regierungen, Institutionen und Personen umfassen. Die Pro-phylaxe der gesellschaftlichen Unangepasstheit der Jugendlichen erfordert, dass die Maßnahmen sowohl innerhalb der einzelnen Länder als auch auf der internationalen Ebene ergriffen werden. Es ist auch richtig, ein europäisches Programm der Gegenmaßnahmen zu realisieren, welches von der EU geleitet wird. Die Vorbereitung des erwähnten Programms erfordert es jedoch internationale Forschungen voran zu treiben, die folgende Ziele realisieren:

- Einschätzung der Erscheinungsskala gesellschaftlicher Unangepasstheit unter Kindern und Jugendlichen,
- Diagnose der Erscheinungsursachen mit Einbeziehung der Familie, Schule und des Milieus der Gleichaltrigen,
- Bestimmung des Einflusses der Massenmedien auf die Entwicklung sozialer Unangepasstheit der Jugend,
- Kenntnis von Regierungsmaßnahmen, die in den einzelnen Ländern zur Intervention getroffen werden,
- Bestimmung der Hauptziele, Aufgaben und Realisierungsmethoden der in den einzelnen Ländern realisierten Prophylaxe im Bereich der gesellschaftlichen Unangepasstheit; da der Forschungsumfang berücksichtigt werden muss, müssen auch Meinungsforschungen und eine Dokumentenanalyse durchgeführt werden.

Das Maß, das zur Diagnose der Erscheinungsskala benutzt werden kann, ist das von Lesław Pytka (Warschauer Universität) bearbeitete Maß sozialer Unangepasstheit. Die Forschungsergebnisse, die diagnostisch-vergleichenden Charakter haben, könnten eine Grundlage für die Bearbeitung der Anweisungen für Regierungen und außerbehördliche Organisationen in den einzelnen Ländern Europas mit Berücksichtigung ihrer jeweiligen Eigenart bilden. Sie würden gleichzeitig

zur Grundlage der Formausarbeitung und der Bildungsmethoden des Fachkaders im Bereich der Führung der Prophylaxetätigkeit genutzt werden können. Eine wichtige Rolle könnte bei diesen Maßnahmen ein Erfahrungsaustausch der Vertreter aus den einzelnen Ländern spielen, die mit Kindern und der anpassungsunfähigen Jugend arbeiten. In vielen Ländern Europas werden verschiedene Maßnahmen unternommen, die verbreitet und in größerem Maßstab umgesetzt werden sollten. Die polnischen Forschungen und Erfahrungen weisen in diesem Bereich darauf hin, dass prophylaktische Maßnahmen eine entsprechende Vorbereitung benötigen, welche folgende Punkte einschließt:

- Beschäftigung von qualifizierten Pädagogen und Psychologen in den Anstalten, die vorbereitet sind, die Störungen in der Entwicklung des Kindes festzustellen und Interventionsprogramme zu bearbeiten;
- Vollständige Ausführung der Systemtherapie, so dass sie nicht nur auf die Arbeit mit der unangepassten Person, sondern auf die Arbeit mit der ganzen Familie orientiert ist;
- Einbeziehung der Jugendlichen in die Korrekturmaßnahmen. Die realisierten prophylaktischen Projekte und auch die Meinungen der Jugendlichen selbst weisen darauf hin, dass die Jugendlichen einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten ihrer Schulkameraden haben können (Fatyga, Rogala-Obłêkowska 2002);
- Kaderschulung, hauptsächlich der Lehrer, im Bereich der Führung der Prophylaxe und der Resozialisierung;
- Innerschulische Fortbildung, z.B. im Bereich der aktiven, unkonventionellen Didaktik, psycho-pädagogischen Beratung und Psychodiagnostik;
- Verbindung schulischer Aktivitäten mit Tätigkeiten der Verwaltungsinstitutionen und außerbehördlichen Einrichtungen. Es ist notwendig, ein Milieuprogramm (für Wohnviertel, Wohnsiedlungen) zu bearbeiten, dessen Maßnahmen auf die Arbeit mit Kindern aus Problemfamilien orientiert sind.

Die Hilfe für die unangepassten oder von Demoralisierung bedrohten Kinder fordert auch Gesetzesänderungen, welche z.B. die frühe Familiendiagnose betreffen. Das Familienschutzgesetz und die Überweisung der Entscheidung, welche die psychologisch-pädagogische Diagnose anbetrifft, an die Eltern selbst, verletzen die Grundrechte vieler Kinder; sie verursachen, dass die Hilfe erst im Moment der weit fortgeschrittenen Nichtanpassung des Kindes geleistet wird. Eine der vorrangigen Aufgaben der EU, die nach meiner Meinung die Zukunft der Jugendlichen betrifft, ist die Hemmung der Ausbreitung von asozialen Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. Neben Handlungen, die nach einer Erhöhung des Erziehungs- und Bildungsniveaus streben, sollen auch Handlungsstrategien bearbeitet werden, die eine Beschränkung der Gewaltquellen und Aggression der jungen Generation bewirken – man sollte also mit Erziehung zur Aggression aufhören. Es wäre richtig, in den Strukturen des Europarates eine Prophylaxekommission zu berufen, deren Aufgaben die Landes-

kommissionen für Prophylaxe in den einzelnen Ländern realisieren würden. Zu den Aufgaben der Kommission würden u.a. gehören:

- Bearbeiten und Anleiten des europäischen Programms, das dem Lancieren der Aggression und Gewalt in den Massenmedien, darunter vor allem im Fernsehen und Internet, entgegenwirken würde;
- Berufen von Strukturen der Kontrolle hinsichtlich der Fernsehprogramm-inhalte und Computerspiele;
- Bearbeiten der breit angelegten, internationalen Prophylaxeprogramme, die zum Ziel haben, Gesellschaften über Vor- und Nachteile des Einflusses der Massenmedien auf Kinder und Jugendliche zu informieren;
- Verbreitung des Wissens über Quellen aggressiven Verhaltens (u.a. durch Kultur, Kunst und Medien) sowie des Wissens über Bedrohungen, die aus der Erziehung resultieren, welche mit Aggression und Gewalt gesättigt ist, im internationalen Ausmaß;
- Bearbeiten und Anleiten prophylaktischer Programme, die erzieherisch wertvoll sind und die die Fähigkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen, die Toleranz und Akzeptanz von allerlei Verschiedenheiten (National-, Rassen-, Religionsverschiedenheit) unterstützen;
- Wertschätzung der breiten gesellschaftlichen Initiativen, die junge Menschen zur Aktivität und Selbstentwicklung aktivieren;
- Kontrolle des Zugangs der Kinder und Jugendlichen zu Alkohol, Entfernung alkoholischer Getränke aus Kultur- und Sportveranstaltungen, an denen sich Kinder und Jugendliche beteiligen (zur Zeit finden viele solche Veranstaltungen statt, deren Sponsoren Brauereien sind);
- Verbreitung von Initiativen in den Massenmedien, die der Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen dienen;
- Bearbeiten internationaler prophylaktischer Programme – Schaffung einer Basis für den Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Ländern in diesem Bereich;
- Diagnostizierung der Erwartungen von Kindern und Jugendlichen an Formen der Freizeitgestaltung und Schaffung der Bedingungen zu ihrer Realisierung;
- Führung einer breiten Kampagne zur Ermittlung der besten aktiven und gesundheitsfördernden Formen der Freizeitgestaltung, um das soziale Bewusstsein in diesem Bereich zu stärken;
- Verstärkung der Jugendkontrollen, besonders an den Orten und in den Situationen, die für Ereignisse mit aggressivem Charakter bekannt sind (Stadien, Konzerte);
- Ausgesprochene Gesetzesänderungen - Einführung des Verbots, in den europäischen Ländern verschiedene Gegenstände mitzuführen, die der Gewalt dienen könnten (helmartige Hauben bzw. Mützen, die Kopf und Hals bedecken, Messer, Beile, Äxte, Schlagringe);
- Einrichtung von Schul- und Milieustreifen, die aus Polizeivertretern bestehen und in bedrohlichen Situationen (z.B. bei Schlägereien) Hilfe leisten können;

- Beschäftigung von Fachkräften in Prophylaxebereichen an Schulen: diese sollten nicht nur für Bearbeitung und Realisierung des ganzen Prophylaxeprogramms, sondern auch für die Kadervorbereitung verantwortlich sein;
- Einberufung von außerbehördlichen Organisationen, die Jugendlichen bewusst machen könnten, wie man sich bei Gewalt zu helfen weiß. Solche Organisationen gibt es schon in vielen Ländern Europas (z.B. in Großbritannien oder Frankreich);
- Entgegenwirkung gegen die Verrohung des öffentlichen Lebens, Eliminierung der Aggression aus Handlungen und Aussagen von Politikern – einer der aggressivsten Berufsgruppen;
- gesellschaftliche Initiativen starten, die eine Erneuerung der sozialen Bindungen in den Familien, in der Schule und den lokalen Milieus unterstützen;
- Pflege und Förderung der guten Bräuche, Prinzipien und Normen menschlichen Zusammenlebens, die auf universalen Werten und Eintragungen des internationalen Gesetzes beruhen;
- Sorge um die Entfaltung von Empathie, Sensibilität und humaner Vorstellungskraft durch eine Einführung von emotionaler Bildung in Schulprogramme sowie der Verbreitung des Programms emotionaler Bildung für die Eltern;
- Kennen lernen von Strategien, die eine friedliche Lösung von Konflikten vorsehen, in denen Rache und Vergeltung eliminiert sind;
- Erziehung der jungen Generation im Geiste der Verantwortung für die eigenen Worte und Taten wie auch für andere - besonders für Schwache, die Unterstützung und Hilfe brauchen;
- Förderung altruistischer Haltungen;
- Gestaltung von Ablehnungshaltungen gegenüber Bösem und Hinweise, wie man sich pathologischen Erscheinungen widersetzen soll.

### **3. Schlusswort**

Die Beschränkung der Aggressivität der jungen Generation erfordert in erster Linie den guten Willen der internationalen Organisationen, woran es – wie Pilch schreibt – immer wieder fehle, denn ihre Handlungen beschränken sich auf Beschließungen von Resolutionen und Appellen, um auf Übermacht und Gewalt zu verzichten, was jedoch ohne deutliche Effekte bleibe (Pilch, Lepalczyk 1993, S. 389). Es ist notwendig, für die Prophylaxe und ihre Integration in die Sozial- und Bildungspolitik mehr zu investieren. Außer dem Europa, das Erziehung, Bildung und Ausbildung fördert, brauchen wir ein soziales Europa, sonst wird die „Messerkultur“ zur Hauptform menschlicher Kontakte.

## Literatur

- BANACH CZ.; Refleksje o rozwoju i regresie człowieczeństwa. [w:] Agresja i przemoc we współczesnym świecie pod red. Józefa Kuźmy i Zofii Szaroty, t.1, Kraków 1998
- DEBESSE M.; Etapy wychowania, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
- DOMINIK I.; ZABAWY Z BRONIA, „Newsweek” 2004 nr 16, s.67
- FATYGA B., ROGALA-OBŁĘKOWSKA J.; Style życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych. Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
- FRĄCZEK A., ZUMKLEY H.; Socjalizacja a agresja. Warszawa 1993, IPs PAN, WSPS.
- GOLEMAN D.: Inteligencja emocjonalna. Przekład A. Jankowski, Wyd. „Rodzina Media”, Poznań 1997
- HOLYST B.; Kryminologia. Wyd. Prawnicze PWN, Warszawa 1999.
- HRYNKIEWICZ J.; Zmiany systemowe a zagrożone dzieciństwo [w:] Dzieci gorszych szans. Materiały z seminarium naukowego. Warszawa 2001
- KOŁODZIEJSKI A.; Morderca z VIII c. ”Victor” 1998, nr 1.
- KOSTYNOWICZ J.; - Problemy profilaktyki w reformie oświaty; Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999; nr 1,
- KWIECIŃSKI Z.; Socjopatologia edukacji. Olecko 1995.
- LIPKOWSKI O.; Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja. PZWS, Warszawa 1971
- MILUSKA J.; Psychologia rozwiązywania problemów społecznych, Poznań 1998
- MILKOWSKA-OLEJNICZAK G.; „Syndrom agresywności polskiej młodzieży” [w:] „Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych edukacyjnych, społecznych i kulturowych” pod redakcją Wojciecha Kojasa, Roberta Mrózka i Ryszarda Studenskiego, T.2, Cieszyn 1999, s. 81 –92.
- OZIOMKOWSKI V., SZANIAWSKI P., KAPELAŃSKI P.; Wścieklizna na drodze, „Newsweek” 2004, nr 48
- PILCH T. LEPALCZYK I.(RED.); Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie . Warszawa 1993
- PYTKA L.; Pedagogika resocjalizacyjna. WSPS, Warszawa 1995
- RAPORT O SYTUACJI POLSKICH RODZIN. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Rodziny, Warszawa 1998
- SURZYKIEWICZ J.; AGRESJA I PRZEMOC W SZKOLE. CMPP-P, WARSZAWA 2000
- TATAROWICZ J.; NIEPRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE UCZNIÓW JAKO PROBLEM I ZJAWISKO W SKALI KRAJOWEJ. „OPIEKA – WYCHOWANIE – TERAPIA” 1997, NR 4, s. 5-10
- URBAN B.; Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży. Wyd. UJ, Kraków 2000;
- ŻEBROWSKI J.; Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich. [w:] S. Kawula, H. Machela (red.) Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne; Diagnoza – profilaktyka – resocjalizacja. Wyd. Adam Marszałek, Gdańsk – Toruń 1994.



## **Probleme polnischer Familien im Prozess der Erwerbsmigration**

### **Einführung**

Die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert veranlasst zu vielen Überlegungen über das gegenwärtige Weltbild. Jeden Tag entstehen Hunderte von Ideen, die innerhalb von ein paar Sekunden jeden von uns erreichen können. Die Stichworte, die der zeitgenössische Mensch benutzt, sind Geschwindigkeit und permanente Metamorphose. Die Frage nach Werte-Wegweisern, die auf die Entwicklungsrichtungen unseres Daseins hinweisen, scheint naiv zu sein. Wir existieren in einer Welt der Toleranz und der Globalität. Man muss sich beeilen, flexibel sein, Informationen absorbieren, zu einem bewussten Schöpfer eigener Bestrebungen (selbstverständlich schnell) werden und gleichzeitig die Bestrebungen und Bedürfnisse Anderer berücksichtigen. Es gibt keine fertigen Rezepte fürs Leben. Selbstverwirklichung und Findigkeit sind lebensnotwendig. Hast du kein Internet, kein Handy, verfügst du nicht über eine Reihe von Ziffern, die deinen individuellen Zugangscodes ausmachen, dann fällst du aus dem Rahmen. Natürliche Selektion in einer sehr unnatürlichen Umwelt. Die Wirklichkeit zwingt uns, neue Definitionen von Begriffen und Erscheinungen zu bilden, die noch vor kurzem ihren gesicherten Status quo hatten. Alles verändert sich, auch solche Werte wie Familie, Tradition, das Zuhause, Partnerschaft, Mutter- oder Vaterschaft. Den sich vollziehenden Umwandlungsprozess würde ich als eine gewisse Krise bezeichnen, die die Anpassung an neue Lebensbedingungen wohl immer begleitet. Eine solche Krise äussert sich im Wandel herkömmlicher Werte in neue. Dennoch bin ich mir der Tatsache bewusst, dass die erwähnte Krise viele ungünstige Erscheinungen sowohl aus dem Blickpunkt des Individuums als auch der ganzen Gesellschaft induzieren wird, selbst wenn sie vorübergehend wären.

Dieser Beitrag ist ein Versuch, die Probleme im Bereich der Fürsorge und Erziehung näher zu bringen, welche die neue Kategorie polnischer Familien zu bewältigen hat. Dabei handelt es sich um solche Familien, die sich für eine zeitlich begrenzte, aber häufig lang andauernde Trennung im Zusammenhang mit dem Prozess der Erwerbsmigration entscheiden. Wenn man die Entwicklung der Menschheit verfolgt, kann man die These riskieren, dass eine der hervorragenden Eigenschaften des Menschen die ständige Suche nach Wegen ist, seine Bedürfnisse optimal zu befriedigen. Migrationsbewegungen in Kriegszeiten, in verschiedenen Krisensituationen oder Katastrophen wundern niemanden. Von besonderem Interesse ist deswegen die Massenmigration von Menschen in solchen Ländern, in denen es keine Krisensituationen gibt und die sich trotzdem gezwungen sehen, Arbeit weit entfernt vom eigenen Wohnort zu suchen. Ein solches Land ist Polen.

## 1. Transformationen der gegenwärtigen Familie

Wie schon in der Einführung erwähnt, ist die traditionelle Definition der Familie nicht ganz aktuell. Wegen der Vielfalt der Formen, die sie annimmt, ist die gegenwärtige Familie ein sehr komplizierter Analysegegenstand.<sup>1</sup> Als grundlegende Familienform nennen die Familienforscher die nukleare Familie, in der eine legalisierte Beziehung zwischen Mann und Frau, die gemeinsame oder anerkannte Kinder erziehen, fundamental ist.<sup>2</sup> Das Modell der nuklearen Familie hat aber jetzt eine starke Konkurrenz in alternativen Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens. Anna Kwak sieht in alternativen Partnerschaften solche, in denen es zu sexuellen und wirtschaftlichen Verhältnissen kommt, die aber rechtlich nicht sanktioniert sind, oder in denen die Partner keine Nachkommen haben.<sup>3</sup> Amerikanische Forscher schlagen eine Definition der Familie vor, die sie in der heutigen Zeit platziert, in welcher die Mehrheit der Familien so funktioniert. Darin wird die Familie als Partnerschaft zwischen den Eltern und Kindern verstanden, in denen die Erwachsenen legale Verantwortung für materielle Existenz und Erziehung der Kinder übernehmen.<sup>4</sup>

Das üblichste Familienmodell ist die Ein-Kind-Familie: Mutter, Vater und ein Kind. Die Beschränkung der Kinderzahl und die immer spätere Elternschaft resultieren in erster Linie aus finanziellen Gründen, aus der Angst vor dem Arbeitsplatzverlust, aus der Wohnungsnot sowie aus dem wachsenden Bewusstsein darüber, wie verantwortungsvoll das Sorgen für ein Kind ist. Und obwohl es unmöglich ist, die Logik der aufgeführten Argumente in Frage zu stellen, so scheint an dieser Stelle ein Gedanke von T. Gdacz angebracht zu sein: „Ein Kind unter mehreren Erwachsenen würde überschätzt werden, wie jedes seltene Gut. Die Beziehungen zwischen den Erwachsenen wären von der Rivalisierung um die Gunst des Kindes gekennzeichnet, und dies würde sehr bald zu pädagogischen Aberrationen und familiären Konflikten führen. Möglicherweise könnte das Aufwachsen mit den Großeltern und Urgroßeltern, besonders den Ausgebildeten, die intellektuelle Entwicklung des Kindes beschleunigen. Aber ein Kind, das ohne stimulierenden Kontakt mit Gleichaltrigen aufwächst, hätte beträchtliche Probleme in seiner emotionalen Entwicklung. In meiner eigenen Familie waren wir vier Geschwister. Wir sind mit unseren Cousins aufgewachsen – insgesamt sieben Kinder in einem Haus, in dem eine Oma für Disziplin sorgte. Wir entwickelten uns gemeinsam, die Jüngeren guckten sich die Verhaltensmuster der Älteren ab usw. Ein Einzelkind unter den vielen Erwachsenen aber würde

---

<sup>1</sup> Auf das Facettenreichtum der Analyse des Familienumfeldes machen u.a. S. Kawula, J. Brgiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwa Adam Marszałek, Torun 2005, S.47-49; J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie progu 21. wieku*, Trans Humana, Białystok 2000, S.11 aufmerksam

<sup>2</sup> J. Izdebska, op.cit., S.11

<sup>3</sup> A. Kwak, *Alternatywne formy życia rodzinnego – ciągłość i zmiana*, (in: *Rodzina polska u progu 21. wieku*, Wyd. MWSH-P owicz 1997, S.129

<sup>4</sup> D. Zillmann, J. Byrant, A.C.Huston, *Children and the Family Social*, Scientific Psychodynamic and Clinical Perspectives, N.Y., 1994, nach J. Izdebska, op.cit., S.12

viele Geschenke bekommen und könnte sie mit niemandem teilen (...). Wenn solche Familien die Mehrheit ausmachen würden, müsste man in der Gesellschaft mit der Übernahme der Regierung durch die Kinder rechnen. Die Menschen heute wollen sich zuerst eine hohe Lebensqualität sichern und erst danach Kinder haben. Aber auf diese Weise geraten sie oft in eine Falle, weil sie, während sie materielle Güter sammeln, nie genug kriegen können.“<sup>5</sup>

Eine weitere Tendenz wird geprägt durch die zunehmende Scheidungsrate und die wachsende Zahl Alleinerziehender. Beide Tendenzen können wir mit allgemein bekannten Regelmäßigkeiten in Verbindung bringen. *Erstens* veränderte sich radikal die Ansicht über den Zweck der Ehe bzw. der Partnerschaft. Sie ist kein Überlebensgarant mehr und keine sichere Investition, bei der pragmatische Gründe über Gefühle dominierten. Heutzutage assoziiert man mit Ehe Partnerschaft, mit einer tiefen, gefühlsorientierten Beziehung, die als solche lediglich angenehme Empfindungen liefern, persönliche Bedürfnisse befriedigen und die Realisierung der eigenen Bestrebungen ermöglichen soll.<sup>6</sup> Die Ehe beginnt zur privaten Sphäre zu gehören, und diese Tendenz ist mit Unbeständigkeit der Ehe verbunden.

*Zweitens* veränderten sich die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern. Die Emanzipation der Frauen, die Steigerung ihrer beruflichen Aktivität, der immer stärkere Drang nach der Realisierung ihrer Bedürfnisse, die nicht unbedingt mit der Mutterschaft zusammenhängen – all das wird in der Literatur weit gefächert, deshalb halte ich es für überflüssig, es in diesem Beitrag genauer zu erörtern.

*Drittens* verbreitet sich letztlich – neben dem erhöhten Bewusstsein für die eigenen Bedürfnisse – das Konsumptionsmodell, das mit dem praktischen Materialismus verbunden ist. Heutzutage wollen wir vor allem „haben“ und erst dann „sein“, indem wir dieses „Sein“ als einen gewissen Snobismus betrachten, der übrigens aus dem Alltag herausgerissen ist.

Und schließlich wirkt sich *viertens* die unbefriedigende reale Lebenssituation zahlreicher Familien (Arbeitslosigkeit, keine feste Anstellung, niedriges Einkommen usw.) auf die Kinderzahl aus und determiniert Entscheidungsprozesse über langfristige Perspektiven.<sup>7</sup>

Im Hintergrund der vorstehend genannten, vielleicht der wichtigsten, aber bestimmt nicht einzigen Tendenzen, die die Gestalt der gegenwärtigen Familie bedingen, erscheint eine neue Form, und zwar die zeitweise unvollständige Familie, in der die Unvollständigkeit sich aus der Erwerbsmigration ergibt. Diese neue Kategorie von Familien wird – neben solchen Erscheinungen wie Arbeits-

---

<sup>5</sup> Interview mit T. Gdacz, „Polityka“, 2002, S.128, nach S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej*, Torun 2005, S.26.

<sup>6</sup> M. Ogryzko-Wiewiorkowska, *Rodzina polska u progu nowego wieku*, (in:) Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i perspektywa*, Wyd. UAM, Poznan 2001, S.38.

<sup>7</sup> W. Warzywoda-Kruszyska, J. Krzyszkowski, *Przemiany składu rodziny oraz wzorców dietności i wzorców zatrudnienia w Polsce na tle Unii Europejskiej*, (in:) Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i perspektywa*, Wyd. UAM, Poznan, S.61-67.

losigkeit, Obdachlosigkeit, Armut oder Anschauungsliberalisierung – in das von S. Kawula vorgeschlagene Bild der polnischen Gesellschaft einbezogen. S. Kawula bezeichnet sie als eine Risikogesellschaft.<sup>8</sup> Daher wird die vorübergehend unvollständige Familie zu einer Risikofamilie werden, und ein solches Charakterisieren nimmt die Möglichkeit des Auftretens bestimmter Dysfunktionen im Bereich der Kinderfürsorge und -erziehung an. Welcher Art diese Dysfunktionen sind, beschreibe ich im folgenden Teil meines Beitrags.

## 2. Fürsorge und Erziehung in arbeitsmigrierenden Familien

Infolge der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Transformationen beobachten wir seit einigen Jahren ein lavinenhaftes Wachstum der Anzahl von Polen, die nach einer Möglichkeit der Sicherung des Lebensunterhalts im Ausland suchen. Laut Angaben der Mikro-Einwohnererfassung, die 1995 vom GUS (Zentrales Polnisches Amt für Statistik) durchgeführt wurde, gab es etwa 70000 Familien, die durch die Erwerbsmigration von ihren Angehörigen getrennt wurden.<sup>9</sup> Die Angaben der BAEL (Untersuchung Wirtschaftlicher Aktivität der Bevölkerung) von 2000 zeigen, dass 64200 Polen und 36500 Polinnen im Ausland mindestens zwei Monate lang arbeiteten. Doch schon im Jahre 2003 stieg die Zahl der polnischen Arbeitsmigranten dramatisch: 88700 Männer und 63000 Frauen.<sup>10</sup> 76 Prozent aller Migranten sind Männer im Alter zwischen 20 und 44 Jahren. In derselben Altersgruppe gibt es 68 Prozent Frauen.<sup>11</sup> Das Alter dieser Personen lässt vermuten, dass sie höchstwahrscheinlich verheiratet sind und Kinder haben. Man muss betonen, dass die Situation dieses Familientyps von einigen Aspekten und Fragen abhängen wird: Wer migriert: Vater, Mutter oder beide Elternteile? Wie lange dauert die Trennung? Wohin fährt man? In welchem Alter sind die zu Hause gebliebenen Kinder? Wer betreut die Kinder während der Abwesenheit der Eltern? u.v.m.. Die Durchschnittszahl der Personen in einem Haushalt, deren Angehörige im Ausland berufstätig sind, beträgt 3,6 Personen. 3-Personen-Haushalte stellen 76 Prozent aller Haushalte dar, jeder vierte Haushalt besteht aus fünf oder mehr Personen.<sup>12</sup>

Die Untersuchungen von W. Danilewicz<sup>13</sup> beweisen, dass meistens nur ein Elternteil im Ausland arbeitet, obwohl es oft vorkommt, dass beide Elternteile abwechselnd oder gleichzeitig migrieren. Während der Trennung von den Eltern

---

<sup>8</sup> S. Kawula, *Kształty rodziny...* op.cit. S.86

<sup>9</sup> W. Danilewicz, *Dziecko w rodzinie rozłączonej*, (in:) J. Binczycka, B. Smolinska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa*, Wydawnictwo IMPULS, Krakow 2005, S.137.

<sup>10</sup> E. Kepinska, *Reced trends in international migration. Poland 2003*, „Is Working Papers”, Serie „Prace Migracyjne”, Warszawa 2003, S.52.

<sup>11</sup> T. Kukulowicz, *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej*, (in:) M. Ziemska (red.) *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, S.59.

<sup>12</sup> E. Kepinska, *Kobiety i mężczyźni w legalnych migracjach pracowniczych do Niemiec*, (in:) J.E. Zamojski (red.) *Kobiety i młodzież w migracjach*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2005, S.304.

<sup>13</sup> W. Danilewicz, *Problemy rodzin czasowo niepełnych ze względu na długotrwały pobyt rodziców za granicą*, (in:) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyranska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, S.290.

sorgen gewöhnlich die Großeltern, aber auch Tanten, Nachbarn oder ältere Geschwister, für die Kinder. In den untersuchten Familien bemerkt die Autorin eine bestimmte Tendenz: wenn die Familie mehr als ein Kind hat, dann fährt meistens der Vater zur Arbeit im Ausland, dagegen ist es bei Familien mit einem Kind in der Regel umgekehrt: es migriert die Mutter. Wenn man nun die Dauer des Aufenthaltes im Ausland in Betracht zieht, so hielten sich die meisten Befragten maximal bis zu drei Jahren im Ausland auf, wobei die Frauen früher zurückkamen. Sie hatten konkrete Ziele vor Augen, z.B. Geld verdienen für eine neue Wohnung oder für die Wohnungsrenovierung, für einen (neuen) Wagen, eventuell für die finanzielle Absicherung der Zukunft der Kinder in Form von Lebensversicherungen usw.. Die Männer tendierten eher dazu, den Aufenthalt zu verlängern.<sup>14</sup> Die Annahmen der wirtschaftlichen Migrationstheorie besagen, dass Familien, die mit der Erwerbstätigkeit ihrer Angehörigen im Ausland einverstanden sind, diese Aufenthalte als eine spezifische Handlungsstrategie betrachten, die zur Diversifikation des mit dem Funktionieren in einem instabilen Wirtschaftssystem verbundenen Risikos führt.<sup>15</sup> In dieser Behauptung finde ich deutliche Konnotationen mit den Ursachen der Entscheidung über die Erwerbsmigration. In der Fachliteratur<sup>16</sup> nennt man als häufigste Gründe für Migration:

- Arbeitslosigkeit oder Angst vor Arbeitsverlust,
- schlechte finanzielle Lage und Wohnungsnot,
- den Wunsch, die zivilisatorische Distanz zwischen Polen und höher entwickelten westeuropäischen Ländern zu verringern, was zur Verbesserung materieller und sozialer Bedürfnisse der polnischen Gesellschaft im Allgemeinen beitragen sollte,
- gesellschaftliche Akzeptanz der Arbeit im Ausland als Chance, besser leben zu können - unter materiellem Aspekt,
- den Beitritt Polens in die EU und die damit zusammenhängende Möglichkeit, Geld im Ausland legal zu verdienen.

In der Literatur über die vorübergehend unvollständigen Familien können wir den Begriff „getrennte Familie“ oder „vorübergehend getrennte Familie“ finden.<sup>17</sup> Beide Begriffe bedeuten dasselbe und betreffen Familien, die laut Gesetz komplett sind, die aber die Probleme Alleinerziehender bewältigen müssen.

---

<sup>14</sup> Ibid., S.291.

<sup>15</sup> O. Stark, E. Taylor, *The new economics of labour migration*, „American Economic Review“, 1985, vol. Nach E. Kepinska: *Kobiety i mezczyzni w legalnych...* op.cit., S.303.

<sup>16</sup> B. Balcerzak-Paradowska, *Wplyw okresowej migracji malzonkow na warunki zycia rodziny*, „Problemy Rodziny”, 1994 Nr.5, S.11-12; M. Latuch, *Dazenie do poprawy warunkow zycia jako czynnik sprzyjajacy uczestnictwu w procesach migracji zewnetrznej*, (in:) W. Rakowski (red.), *Rodzina polska w okresie kryzysu i ozywienia gospodarczego*, PTD, Ewarszawa 1997, S.71; M. Latuch, *Trwale determinanty migracji zagranicznych ludnosci*, Biuletyn IGS, 1994 Nr.3-4, S.78; R. Jonczy, *Migracje zarobkowe z rejonu opolskiego do Niemiec*, (in:) A. Rajkiewicz (red.), *Zewnetrzne migracje zarobkowe we wspolczesnej Polsce*, WSH-E, Wloclawek 2000, S.103.

<sup>17</sup> W.T.Danilewicz, *Dziecko w rodzinie...*, op.cit., S.135.

Manche Autoren bieten eine Typologie der Familie an, ohne das oben genannte zu berücksichtigen, weil sie das Einteilungskriterium auf die gesetzliche Sachlage dieser Familien stützen.<sup>18</sup> Wenn wir aber die Ursachen der Unvollständigkeit näher betrachten, dann finden wir solche Kategorien von Familien, die wegen einer langwierigen Krankheit eines Elternteils, seiner Inhaftierung, wegen der Spezifik seiner Berufstätigkeit (z.B. Familien von Matrosen, Soldaten, usw.) oder wegen des lang andauernden Aufenthalts eines Elternteils oder beider Eltern im Ausland unvollständig sind.<sup>19</sup> Aus der Fachliteratur geht hervor, dass sich die Forscher dieser Thematik besonders für die Familien von Hochseemattrosen<sup>20</sup> und Gefangenen<sup>21</sup> interessieren. In polnischen Forschungen werden pädagogische Aspekte der wegen der Erwerbsmigration vorübergehend unvollständigen Familien hauptsächlich von W. Danilewicz<sup>22</sup> und in letzter Zeit auch von T. Kukulowicz<sup>23</sup> untersucht. Die erste der gerade erwähnten Autorinnen macht darauf aufmerksam, dass die Kindheit in einer vorübergehend getrennten Familie sehr unterschiedlich verläuft und von vielen Faktoren abhängt. Die in dieser Familienkategorie aufwachsenden Kinder werden mit solchen Gefühlen wie Sehnsucht, Einsamkeit, oder Mangel an Stabilität konfrontiert. Sie werden nicht selten emotional und formell vernachlässigt, weil das zu Hause gebliebene Elternteil mit Pflichten überlastet ist. Die Autorin vergisst nicht, auch Vorteile zu nennen, wie etwa materielle Sicherheit. Und trotzdem sollte man das Risiko nicht vergessen, dass sich infolgedessen eine Lebenseinstellung entwickeln kann nach dem Motto: „haben“ statt „sein“.<sup>24</sup>

Die Anpassung an neue Lebensbedingungen ist ein dynamischer Prozess, den wir in bestimmte Etappen gliedern können. Die *erste* Etappe hängt mit der Situation zusammen, in der die Eltern nicht imstande sind, alle Bedürfnisse der Familienmitglieder ausreichend zu befriedigen, weil sie z.B. arbeitslos sind, weil sie nicht viel verdienen oder weil die Eltern einfach den Lebensstandard der Familie erhöhen wollen. Die Möglichkeit der Erwerbsmigration scheint dann die

---

<sup>18</sup> J. Bragieli, *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1990, S.33.

<sup>19</sup> E. Kozdrowicz, *Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, S.15; S. Kawula, *Realizacja funkcji opiekunczo-wychowawczych w rodzinach niepełnych*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, 1981, Nr.6; Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979.

<sup>20</sup> L. Janiszewski, *Zjawiska integracji i dezintegracji w rodzinach marynarskich*, (in:) M. Ziemska (red.), *Problemy integracji i dezintegracji rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986, S.25-37; U. Tarnowska-Jajobiec, *Rodziny marynarzy i rybaków dalekomorskich jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1998; K. Wszęborowski, *Funkcja wychowawcza rodziny w środowisku Floty handlowej PLO*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdansk 1979.

<sup>21</sup> z.B. M. Kolejwa, *Charakterystyka rodzin recydywistów kryminalnych*, (in:) M. Ziemska (red.) op.cit. S.133-145; L. Moscińska, *Czynniki dezintegrujące rodziny kobiet izolowanych w zakładach karnych*, (in:) M. Ziemska (red.), op.cit., S.125-131; A. Rzepiński, *Rodziny więźniów długoterminowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981.

<sup>22</sup> W. Danilewicz, *Zagrożenie realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*, (in:) W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Zak, (red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995; W. Danilewicz, *Dziecko w rodzinie...*, op.cit., 136

<sup>23</sup> T. Kukulowicz, op.cit., (in:) M. Ziemska (red.): *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.

<sup>24</sup> W. Danilewicz, *Dziecko w rodzinie...*, op.cit., S.59.

einzig vernünftige Lösung zu sein. Die *zweite* Phase ist die eigentliche Zeit der Abwesenheit der Mutter/des Vaters/der Eltern, in der sich das Kind an die neuen Lebensbedingungen gewöhnen muss und in der es die sich aus der Abwesenheit ergebenden Probleme entdeckt. In dieser Zeit sind die Bande zwischen den Partnern sowie zwischen dem migrierenden Elternteil und den Kindern noch insofern stark, als alle Familienangehörige Sehnsucht, Angst und Einsamkeit verspüren. Sie warten auf den Besuch, der wie ein richtiges Fest empfunden wird, umso mehr, als sich die finanzielle Lage der Familie allmählich verbessert. In der *dritten* Etappe kommt es zur tatsächlichen Auflockerung der Bande infolge der lange anhaltenden Frustration der Bedürfnisse. Sowohl die Eheleute als auch die Kinder beginnen sich an neue Umstände anzupassen, indem sie ihre Bedürfnisse auf verschiedene Weise zu realisieren versuchen. Jedes Familienmitglied beginnt sich zu verändern. Die Eheleute müssen sich einen neuen, für beide fremden Lebensstil aneignen – sie existieren doch in ganz fremden Kulturen. Die *letzte* Etappe bedeutet entweder den endgültigen Zerfall der Ehe oder die Rückkehr zur Familie nach ein paar Jahren Abwesenheit, was eine weitere große Krise mit sich bringt: die Readaptation an das Familienleben, an die ganz neue Situation.<sup>25</sup>

Im Zusammenhang mit dem Risiko von Störanfälligkeiten in vorübergehend unvollständigen Familien unterstreicht E. Jandzill, dass die sich wiederholenden oder länger dauernden Trennungen zur Ursache der Deprivation sexueller und emotionaler Bedürfnisse sowie zur Überbelastung mit Pflichten des zu Hause gebliebenen Ehepartners werden können. Derjenige Partner, der seine Familie für eine bestimmte Zeit verlassen hat, nimmt nicht an ihren Alltagsproblemen teil; er weiß nicht, wie man auf solche Probleme reagieren soll und wie man sie lösen kann. Jedes Mal, wenn er zurückkommt, erlebt die Familie eine Krise, die auf der Anpassung an die jeweils neue Situation beruht. Die Folgen dieser Krise sind dann eheliche Konflikte und Schwierigkeiten, den Kontakt zu den Kindern wieder herzustellen.<sup>26</sup>

T. Kukulowicz charakterisiert die vorübergehend unvollständige Familie unter dem Aspekt der auftretenden Erziehungsprobleme folgendermaßen:

- „es fehlt an der Stabilisierung des Alltagsrhythmus‘ und somit an der Kontinuität der Erziehung,
- die Veränderlichkeit der Situation äußert sich im ständigen Wechsel vom Alltag in die - oft unerwarteten - Besuche, die einen festlichen Charakter annehmen, was wiederum das Verstehen der familiären Normalität erschwert;
- die Freude über den Besuch ist größer als die Trauer wegen der baldigen Trennung, letztendlich entsteht eine gespannte Atmosphäre und die Fami-

---

<sup>25</sup> T. Kukulowicz, *Sytuacja wychowawcza...*, op.cit., S.59.

<sup>26</sup> E. Jundzill, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, Gdansk 2005, S. 84.

lienbande, die manchmal nur mit den mitgebrachten Geschenken identifiziert werden, lockern sich,

- das pendelnde Elternteil versteht im Laufe der Zeit nicht mehr die Probleme der Familie und infolgedessen hat er keine Möglichkeit mehr, sich zu integrieren, umso mehr, als sich auch die Kinder sehr schnell verändern,
- obwohl sich die Kinder nach dem abwesenden Elternteil sehnen, hängen sie mit der Zeit immer stärker an demjenigen, der da ist, und nur bei ihm suchen sie nach Unterstützung in ihren Problemen,
- in der Erziehung ist eigentlich ausschließlich das Modell der Frau-Mutter vertreten, was den Prozess der Identifizierung des Kindes mit dem eigenen Geschlecht erschweren kann,
- gute und sogar sehr gute materielle Verhältnisse kristallisieren in den Kindern die Anschauung heraus, dass der Lebenssinn eben darin besteht, weil gerade damit die Migration begründet wird,
- eheliche Beziehungen werden gelockert und beide Eheleute werden selbständiger und voneinander unabhängiger, was die Standhaftigkeit der Familie gefährden und das emotionale Klima abkühlen lassen kann.<sup>27</sup>

E. Kozdrowicz analysierte u.a. die Untersuchungsergebnisse von J. Vervijdt, F.A. Pederson, O. Tiller, und L. Ancona, die die in den vorübergehend getrennten Familien in ihren Ländern auftauchenden Probleme erforschten:

- die für die Kinder sorgenden Mütter versuchen die Abwesenheit des Vaters zu kompensieren, was sich in der übermäßigen Fürsorge – im Vergleich mit anderen Familien – äußern kann. Diese übermäßige Kompensation kann wiederum zur Beschränkung der Aktivität des Kindes, seiner emotionalen und sozialen Unreife sowie zu Schwierigkeiten in seiner Anpassung an die Gleichaltrigen führen. Die Abwesenheit des Vaters schadet mehr den Jungen, weil sie keine männliche Bezugsperson zu Hause haben,
- die nach Hause zurückkehrenden Eltern sind den mit der elterlichen Rolle verbundenen Problemen ausgesetzt und ihre oft misslingenden Versuche, „normale“ Kontakte wieder aufzubauen, führen zu Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder,
- die Quelle der emotionalen und sozialen Störungen bei den Kindern, die in der besprochenen Familienkategorie aufwachsen, ist nicht nur die Abwesenheit eines Elternteils, sondern auch das Nicht-Akzeptieren der vorhandenen Situation durch den zu Hause mit den Kindern gebliebenen Partner sowie die damit verbundenen Schuldgefühle.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> T. Kukulowicz, op.cit., S.65.

<sup>28</sup> E. Kozdrowicz, op.cit., S.62-63.



Die rasant steigende Zahl an Polen, die ihren Lebensunterhalt im Ausland verdienen, wächst Monat für Monat. Dieser Trend wird – trotz Ermahnungen und Versicherungen der Politiker – leider erhalten bleiben, bis die realen Löhne in Polen denen in Westeuropa gleichen werden. Dies bedeutet, dass wir es immer öfter mit solchen Bildern zu tun haben werden, wie es z.B. in der Region Opole der Fall ist: die Dörfer und Kleinstädte bewohnen fast ausschließlich Frauen, Kinder und ältere Leute. Diese Ortschaften sind zwar sehr gepflegt und reich, es scheint, als ob es ihnen an nichts fehle, was ein bequemes, sorgenloses Leben ermöglicht, aber die – manchmal auch zufälligen – Gespräche mit den Bewohnerinnen signalisieren grundsätzliche Probleme mit dem Funktionieren ihrer Familien. Diese Frauen warten ständig: zuerst auf die Rückkehr ihrer Männer, dann darauf, dass sie wieder wegfahren, dann auf eine Nachricht von ihnen, auf eine Geldüberweisung etc.. Dieses ewige Warten bewirkt die Destabilisierung auf verschiedenen Ebenen. Zu einer besonderen Risikogruppe gehören Kinder aus gerade solchen Familien.

Die von W. Danilewicz in Nordostpolen in den Jahren 1994-2000 durchgeführten Untersuchungen beweisen eindeutig, dass die in derartigen Familien aufwachsenden Kinder dem Risiko unterschiedlicher Dysfunktionen ausgesetzt sind, insbesondere in Bezug auf die richtige Sozialisierung.<sup>29</sup> Diese Ergebnisse stimmen mit der These von E. Hurlock überein, dass die vorübergehende Trennung eines Elternteils vom Rest der Familie gefährlicher sein kann, als die endgültige Trennung der Eheleute, weil sie mehrere Stresssituationen, sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern, herbeiführt, was die Beziehungen in der Familie bei weitem verschlechtert. E. Hurlock weist auf zwei kritische Momente hin: die Zeit der Vorbereitung auf die Trennung und die Zeit der Zusammenführung.<sup>30</sup> An dieser Stelle möchte ich bemerken, dass die in der vorübergehend getrennten Familie heranwachsenden Kinder einen weiteren Stress zu verarbeiten haben, und zwar die sich ständig wiederholende Trennung und Rückkehr eines Elternteils oder beider Eltern.

Über das Risiko der Dysfunktion der vorübergehend unvollständigen Familie schreibt auch R. Dyoniziak in seinem Bericht. Er behauptet, dass, wenn die Trennung länger als ein Jahr dauert, sich diese auf die Familienbande desintegrierend auswirkt. Darüber hinaus unterliegen die Jugendlichen im Alter von über 13 Jahren viel leichter dem Einfluss ihrer Freunde, was – unter bestimmten Umständen – ebenfalls zur Dysfunktion der Familie beitragen kann.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> W. Danilewicz, *Dziecko w rodzinie...*, op.cit., S.139.

<sup>30</sup> E. Hurlock, *Rozwoj dziecka*, Ossolineum, Warszawa 1986, S.336.

<sup>31</sup> T. Dyoniziak, *Sytuacja psychospoleczna rodzin, których glowni rodziciele pracuja okresowo za granica*, Krakow 1985 (Maschinenschrift), nach: W. Danilewicz, *Zagrozenie realizacji funkcji...*, op.cit., S.69-70.

### 3. Schlussfolgerungen

Das hier gezeigte Bild der Familien, in denen ein Elternteil oder sogar beide Eltern längere Zeit aus finanziellen Gründen ins Ausland migrieren, erlaubt es, diese Familien als unvollständig zu bezeichnen, auch wenn es keine gesetzlichen Grundlagen für solch eine Bezeichnung gibt. Die Probleme, mit denen es die Eltern und die Kinder aus solchen Familien zu tun haben, konzentrieren sich auf die Ausübung erzieherischer Funktionen, besonders hinsichtlich der Sozialisation. B. Zieba meint: „Die aus unvollständigen Familien stammenden Kinder werden sich nicht vollwertig und nur teilweise in ihre Rollen hineinfinden, sie werden sich in sozialen Rollen schlechter orientieren, was sich im niedrigeren Niveau ihres Engagements ausdrücken kann sowie in der Unfähigkeit, sich an das Funktionieren im außerfamiliären Umfeld (Schulleben, Schulfreunde, Jugendvereine, usw.) anzupassen.“<sup>32</sup>

Gleichzeitig bin ich mir im Klaren darüber, dass nicht alle von der Erwerbsmigration betroffenen Familien mit allen hier genannten Anpassungsproblemen belastet sind. Die Situation der Kinder und der Eltern ist differenziert und hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. der Häufigkeit des Wegbleibens, der Art und Weise, in der der/die Migrierende mit dem/den Kind/Kindern während der Abwesenheit kommuniziert, die Situation der Familie noch vor der Entscheidung über die Migration, dem Alter der Kinder oder auch der Faktor wie der/die daheim gebliebene Vater/Mutter bzw. der Betreuer mit der Trennung zurechtkommt. Wenn wir nun den Anpassungsprozess genauer betrachten, dann kann das Bild der vorübergehend unvollständigen Familie – je nach gewählten Kriterien – variieren. W. Danilewicz bezeichnet die Kindheit in derartigen Familien als frei von finanziellen Sorgen.<sup>33</sup> In der Gesellschaft, die ich in der Einführung darstellte, wird eine Familie, die für die Befriedigung materieller Bedürfnisse ihrer Nächsten sorgt, den heutigen Anforderungen des Lebens gerecht. Die in den vorübergehend unvollständigen Familien erzogenen Kinder müssen schnell selbständig, gut organisiert und pragmatisch werden. Wenn sie einen gewissen Mangel verspüren, sich nach abwesenden Eltern sehnen, dann bleibt die einzige Rechtfertigung solch einer Sachlage der bessere materielle Status der Familie. Eine der allein stehenden Mütter, die ich persönlich kenne, antwortete einmal gegenüber ihrer sich über die Abwesenheit des Vaters beklagenden und etwa 10-jährigen Tochter Folgendes: „Na siehst du, Liebling, entweder – oder.“ Diese Mutter teilte ihrer Tochter auf eine indirekte Weise mit, dass das Geld wichtiger sei als Gefühle. Angesichts der immer mehr zunehmenden Erwerbsmigration in Polen, insbesondere in Oppelner Schlesien, beobachte ich einen großen gesellschaftlichen Informationsbedarf über die Situation der betreffenden Familien-

---

<sup>32</sup> B. Zieba, *Wybrane aspekty funkcji socjalizacyjno-wychowawczej wielkomiejskich rodzin niepełnych*, (in:) Z. Tyszka (red.), *Analiza wybranych funkcji rodzin wielkomiejskich*, Wyd. Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1990, S.105.

<sup>33</sup> W. Danilewicz, *Dziecko w rodzinie...*, op.cit., S.141.

gruppe, und ganz speziell über die Situation der Kinder aus solchen Familien, da gerade sie große Probleme mit der Anpassung an die neuen Umstände haben. Der Umfang dieses Phänomens und die geringe Hoffnung auf eine radikale Verbesserung der wirtschaftlichen Lage Polens bestärken mich in der Überzeugung, dass diese neue Kategorie von Familie einer weiteren gründlichen Analyse seitens der Pädagogen, Soziologen oder Psychologen bedarf.

## **Wahrnehmung sozialer Probleme durch Jugendliche in Deutschland und Polen (zu Beginn des 21. Jahrhunderts)**

In Zeiten zunehmender Globalisierung und des fortschreitenden Zusammenwachsens Europas erblicken viele Menschen für sich neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Insbesondere für junge Menschen gewinnen die Fragen nach den sozialen Gegebenheiten im Ausland an Bedeutung: „Welche Lebensbedingungen existieren in einem anderen Land?“, „Welche Lebensperspektive gibt es dort für junge Menschen?“, „Mit welchen Problemen wäre ich eventuell dort konfrontiert?“. Die eigene Anschauung und die Kontakte mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern helfen jungen Menschen diese Fragen zu erhellen. Auch die Schule und die Medien liefern ihren Beitrag hierzu. Dessen ungeachtet ist und bleibt es die Aufgabe der Sozialwissenschaften, mit ihren Methoden den oben formulierten und ähnlichen Fragen zu begegnen. Nach den gravierenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen in Europa in den vergangenen zwei Jahrzehnten gewinnt insbesondere das Wissen um die Meinungen und Einstellungen von Jugendlichen in den Nachbar- und Partnerländern an Bedeutung.

Diese Einsicht lag auch einer vergleichenden Untersuchung über Jugendliche in Deutschland und in Polen zugrunde<sup>1</sup>, die im Zeitraum von 1999 bis 2004 von einem deutsch-polnischen Forscherteam realisiert worden ist. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über die Wahrnehmung und den Stellenwert von sozialen Problemen geben können, mit denen sich junge Menschen in beiden Ländern konfrontiert sehen. Die Daten basieren primär auf einer repräsentativen Umfrage unter 1.059 Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren in Deutschland und 1.242 gleichaltrigen Jugendlichen in Polen, die Ende 2001 zeitgleich in beiden Ländern realisiert wurde (Kosela/Jonda 2005). Ergänzt werden sie durch Erkenntnisse aus der vorangegangenen qualitativen Phase, die in den Jahren 1999 bis 2000 stattgefunden hat und die auf nicht standardisierten Interviews und Gruppendiskussionen in verschiedenen Regionen Deutschlands und Polens aufbaute (Jonda/Bohlender/Führlich 2001). Aufgrund des für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden Textumfangs handelt es sich dabei eher um eine Vorstellung der Forschungsergebnisse, denn um eine tiefgründige Analyse der beobachteten Phänomene.

---

<sup>1</sup> Diese Studie wurde mit Förderung durch die Fritz Thyssen Stiftung (Köln) an der Universität Mainz in Kooperation mit Wissenschaftlern der Warschauer Universität realisiert, die durch die Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit (Warschau) unterstützt wurden.

## 1. Die Relevanz öffentlich diskutierter Probleme für junge Menschen

Um sich an die Frage heranzutasten, welchen Stellenwert junge Menschen in Deutschland und in Polen den Themen beimessen, die aus der Sicht der Forscher einige der wichtigsten Probleme der Gegenwart umkreisen, wurde den Befragten eine Liste mit solchen Nennungen wie *Probleme der Gewalt unter Jugendlichen, des Drogenmissbrauchs und der Arbeitslosigkeit* sowie des *Umweltschutzes* vorgelegt. Verbunden war dies mit der Anweisung, anzugeben, wie stark (sehr, etwas oder überhaupt nicht) sie sich für bestimmte Themen interessieren. Dabei wurden die Problemthemen zu solchen Themen wie Sport, Musik, Computer/Internet oder Kunst in Beziehung gesetzt. Bei der Interpretation der Ergebnisse erwies es sich als relevant, eine Geschlechterdifferenzierung vorzunehmen, denn gerade bei der Frage nach dem Interesse für bestimmte Themen zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Themen, die die Jugendlichen sehr interessieren (geordnet nach den Angaben männlicher Jugendlicher in Westdeutschland). (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Musik	52,1	54,1	79,8	79,5	65,5	64,2
Eigene Gesundheit	49,0	67,3	63,5	78,0	67,	75,3
Computer, Internet	45,4	25,1	50,	32,0	39,5	15,2
Sport	40,9	28,0	67,6	22,0	56,0	18,5
Bildungsmöglichkeiten	32,9	43,0	43,3	56,9	41,4	56,4
Problem der Arbeitslosigkeit	28,4	18,7	35,6	42,3	41,1	42,1
Gesunde Lebensmittel	27,5	43,5	27,6	51,6	25,1	39,9
Bekleidung, Mode	26,9	61,8	32,7	70,7	17,8	51,2
Gewaltprobleme unter Jugendlichen	26,1	30,6	27,9	39,8	23,2	40,5
Verhütungsmittel	23,5	41,3	25,2	58,5	13,4	27,1
Probleme der Ausländerfeindlichkeit	22,6	22,6	32,7	36,6	22,4	26,3
AIDS	22,	24,1	25,0	41,8	24,2	31,3
Umweltschutz	15,8	26,1	23,1	34,1	17,3	20,6
Probleme des Drogenmissbrauchs	13,5	17,5	18,3	32,5	18,8	30,6
Gleichberechtigung für Frauen	8,9	45,6	21,9	46,3	13,4	34,7
Kunst	7,1	11,2	13,6	38,2	8,2	15,8

Abgesehen davon, dass beispielsweise bei weiblichen Befragten das Interesse für Bekleidung und Mode wesentlich stärker ausgeprägt war (70,7% in Ostdeutschland, 61,8% in Westdeutschland und 51,2% in Polen) als in bei den

männlichen Befragten (entsprechend 32,7%, 26,9% und 17,8%), traten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Interessenbekundung für sozial relevante Themen, beispielsweise für *Probleme der Gewalt unter Jugendlichen* oder *Probleme des Drogenmissbrauchs*. Bei diesem Item äußerten weibliche Befragte in allen drei Untersuchungsgruppen ein höheres Interesse als die männlichen.

**Tabelle 2:** Themen, die die Jugendlichen überhaupt nicht interessieren (geordnet nach den Angaben männlicher Jugendlicher in Westdeutschland). (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Kunst	51,8	39,3	60,2	26,0	57,7	43,5
Gleichberechtigung für Frauen	47,8	12,7	34,3	7,3	49,1	18,5
Probleme des Drogenmissbrauchs	37,5	33,4	33,7	13,8	41,3	25,4
AIDS	35,0	25,3	24,0	6,6	25,5	18,0
Probleme der Ausländerfeindlichkeit	29,5	21,3	18,3	5,7	35,7	28,4
Umweltschutz	29,1	15,7	30,8	13,8	29,1	20,4
Verhütungsmittel	28,	15,4	13,6	7,3	39,0	21,9
Gesunde Lebensmittel	27,2	9,9	21,9	5,6	33,9	13,9
Gewaltprobleme unter Jugendlichen	25,4	17,0	20,	5,7	20,6	11,4
Problem der Arbeitslosigkeit	20,6	21,3	19,2	13,0	16,2	15,0
Bekleidung, Mode	19,2	4,1	9,6	1,6	24,3	3,6
Bildungsmöglichkeiten	17,1	9,1	9,6	1,6	9,0	6,8
Eigene Gesundheit	11,2	4,8	8,7	,8	3,8	2,5
Computer, Internet	10,5	26,	11,4	25,4	23,0	42,9
Sport	8,9	30,1	11,4	24,4	10,8	38,2
Musik	3,9	5,1	-	-	4,4	3,2

Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede traten auch bei den Reaktionen auf die Themen *Gleichberechtigung für Frauen* und *Verhütungsmittel* auf. Beinahe jeder zweite männliche Jugendliche in Westdeutschland (47,8%) und in Polen (49,1%) gab an, *Gleichberechtigung für Frauen* würde ihn überhaupt nicht interessieren (vgl. Tabelle 2). In Ostdeutschland äußerte sich so jeder Dritte (34,2%).

Ebenfalls keine Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern in der Interessenbekundung gab es bei den Themen *Eigene Gesundheit* und *Gesunde Lebensmittel*. Diese interessieren „sehr“ wesentlich häufiger Mädchen und junge Frauen als männliche Jugendliche.

## 2. Einstellung zu Drogen und Drogenkonsum

Die Zusammenstellung der Themen, die die Jugendlichen sehr interessieren (Tabelle 1) – wie auch die Reihenfolge der Themen, die sie überhaupt nicht interessieren (Tabelle 2) – stellt in aller Deutlichkeit dar, dass die *Probleme des Drogenmissbrauchs* bei den Jugendlichen auf relativ geringes Interesse stoßen. Gleichwohl wurden Drogen (wobei Alkohol und Zigaretten hier nicht dazu gerechnet wurden) von den Jugendlichen in Deutschland in der qualitativen Forschungsphase als das dringendste Jugendproblem bezeichnet. In den Interviews und Gruppendiskussionen im Jahr 2000 wurden sehr unterschiedliche Aspekte des Drogenkonsums angesprochen, wobei bezeichnend war, dass zwar beinahe alle Jugendlichen sich über Drogen äußerten, aber kaum einer angab, Drogen (außer Haschisch) zu konsumieren (Jonda/Bohlender/Führlich 2001: 112). Aber gerade diese „Nicht-Konsumenten“ berichteten gelegentlich in aller Breite vom Drogenkonsum anderer und vom Auftreten des Drogenhandels. Zum eigenen Drogenkonsum fanden genaue Beschreibungen hauptsächlich in den Einzelinterviews statt. Deutsche Jugendliche, die bereits Partydrogen konsumiert hatten, schilderten, wie sie persönlich die Situation einschätzen und beherrschen können. Bezeichnenderweise trauten sie dies anderen Drogenkonsumenten deutlich weniger zu.

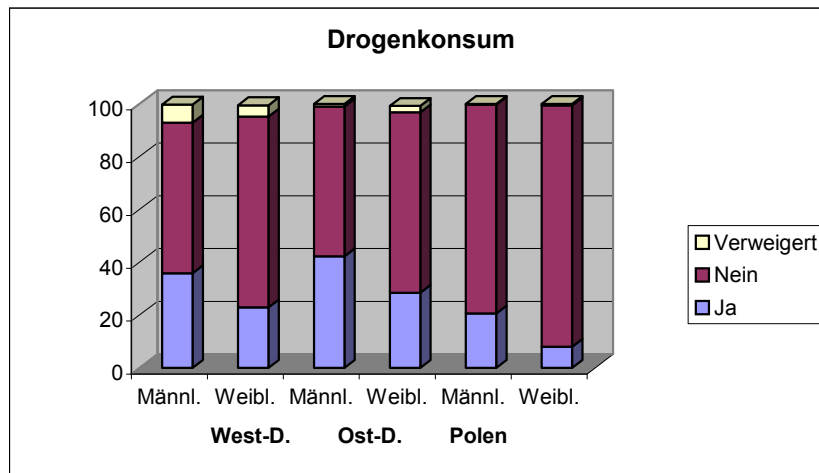
Unter den sich bekennenden Drogenkonsumenten wurden spezifische Abgrenzungstendenzen deutlich: Die Haschischkonsumenten bewerteten die natürlichen Drogen (die „aus der Natur“ – so in einem Interview) als bedeutend harmloser als die synthetischen Drogen. Im Gegensatz dazu verwiesen Konsumenten synthetischer Drogen darauf, dass Haschischkonsumenten ja oft täglich kiffen, wohingegen sie ja nur sporadisch an den Wochenenden etwas zu sich nähmen (ebenda).

Auf die Frage „Haben Sie schon einmal Drogen oder ähnliche Mittel probiert?“ gaben besonders häufig männliche Jugendliche in Deutschland eine bejahende Antwort, hauptsächlich in der Altersgruppe der 18 bis 21-jährigen (45,1% in Westdeutschland, 38,5% in Ostdeutschland, zum Vergleich: in Polen nur 26,3%), bei der älteren Altersgruppe, den 22 bis 24-jährigen, waren es mehr ostdeutsche Jugendliche als Westdeutsche (56% vs. 36,7%). Allerdings rühmte sich auch schon ein Drittel (37,5%) der erst 15-17 Jährigen in Ostdeutschland damit, schon einmal Drogen oder ähnliche Mittel probiert zu haben.

**Tabelle 3:** Antworten auf die Frage „Haben Sie schon einmal Drogen oder ähnliche Mittel probiert?“ (ohne Differenzierung nach dem Alter der Befragten). (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
ja	35,9	23,0	42,3	28,5	20,6	8,1
nein	57,0	72,2	56,7	68,3	79,2	91,3
verweigert	6,9	4,3	1,0	2,4	0,2	0,6
weiß nicht	0,2	0,5	-	0,8	-	-

**Grafik 1:** Antworten auf die Frage „Haben Sie schon einmal Drogen oder ähnliche Mittel probiert?“ (Angaben in %)



Die so formulierte Frage erlaubt keinen Aufschluss über die Tragweite der Drogenproblematik unter den Jugendlichen. Aber die Reaktionen auf die Aufforderung, anhand einer Liste sich unter anderem dazu zu äußern, ob man *Drogenabhängige als Nachbarn* haben möchte, gestatten durchaus die Annahme, dass der Drogenkonsum vielen Jugendlichen zwar vertraut ist, aber die Toleranz gegenüber Drogenabhängigen für die meisten von ihnen ziemlich gering sei.

**Tabelle 4:** Antworten auf die Frage, ob man Drogenabhängige als Nachbarn haben möchte. (Angaben in %)

	Keine Ablehnung als Nachbar genannt	Will ich nicht als Nachbarn	Verweigert	Weiß nicht	Keine Angaben
Westdeutschland	20,0	57,0	6,1	14,5	2,4
Ostdeutschland	31,7	50,7	0,9	14,1	2,6
Polen	34,5	65,6			

### 3. Alkoholkonsum – eine männliche Angelegenheit?

Im Gegensatz zum dem sowohl in Deutschland wie in Polen verbotenen Drogenkonsum gehört der Verzehr von Alkohol zu einer gesellschaftlich weitgehend tolerierten Angelegenheit, die – solange die normativen Schranken nicht überschritten werden – von der Gesellschaft toleriert oder gar begünstigt wird (z.B. durch die Schaffung von Gelegenheiten zum Mittrinken bei familiären Anlässen). Diese Handlung erlaubt es Jugendlichen zudem in ihren Augen partiell den Status des Erwachsenen einzunehmen.

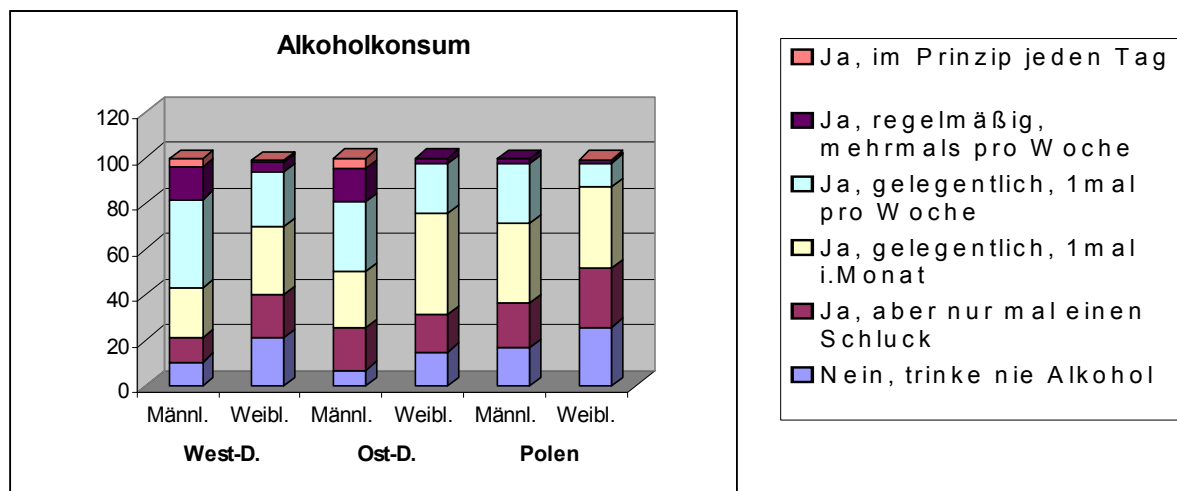
Es handelt sich weniger um eine weibliche, denn um eine männliche Gewohnheit, die in Deutschland stärker ausgeprägt ist als in Polen (siehe Tab. 5).



**Tabelle 5:** Antworten auf die Frage: Haben Sie in den letzten Monaten Alkohol getrunken? (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Nein, trinke nie Alkohol	10,5	21,0	6,8	14,8	16,9	25,7
Ja, aber nur mal einen Schluck	10,8	19,2	18,4	16,4	19,5	25,9
Ja, gelegentlich, 1 mal im Monat	21,5	29,4	25,2	44,3	35,0	35,7
Ja, gelegentlich, 1 mal pro Woche	39,1	24,1	30,1	22,1	26,0	10,6
Ja, regelmäßig, mehrmals pro Woche	14,4	4,6	14,6	2,5	2,5	1,3
Ja, im Prinzip jeden Tag	3,2	0,8	4,9	-	-	0,2
Keine Angaben/weiß nicht/ verweigert	0,4	1,1	-	-	0,2	0,6

**Grafik 2:** Antworten auf die Frage: Haben Sie in den letzten Monaten Alkohol getrunken? (Angaben in %)



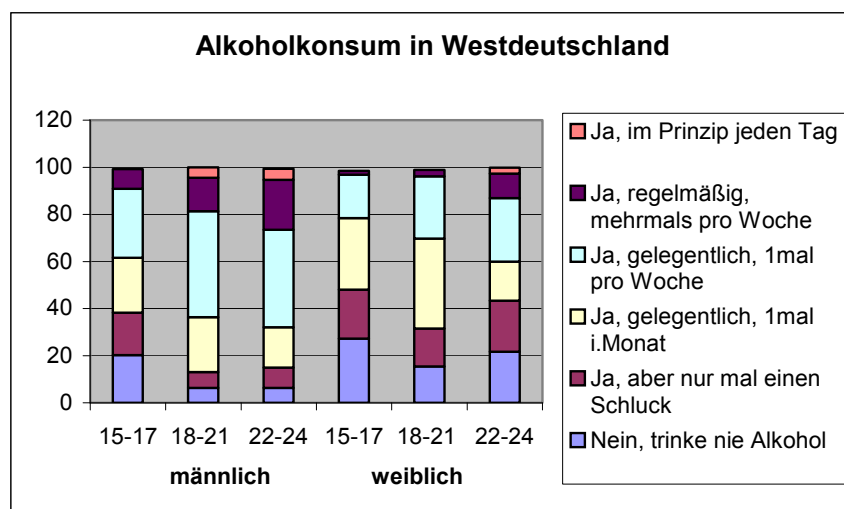
Bei den Schilderungen in den qualitativen Interviews spielte Alkohol eine geringere Rolle als Drogen. Viele gaben an, gelegentlich Alkohol zu trinken, was aber als selbstverständlich und unproblematisch eingeschätzt wurde. Kritisch wurde allerdings betrachtet, wenn Kinder Alkohol konsumieren, da darin die Gefahr bestünde, dass Alkohol zur Einstiegsdroge werden könnte.

**Tabelle 6:** Antworten auf die Frage: Haben Sie in den letzten Monaten Alkohol getrunken? (Angaben in %)

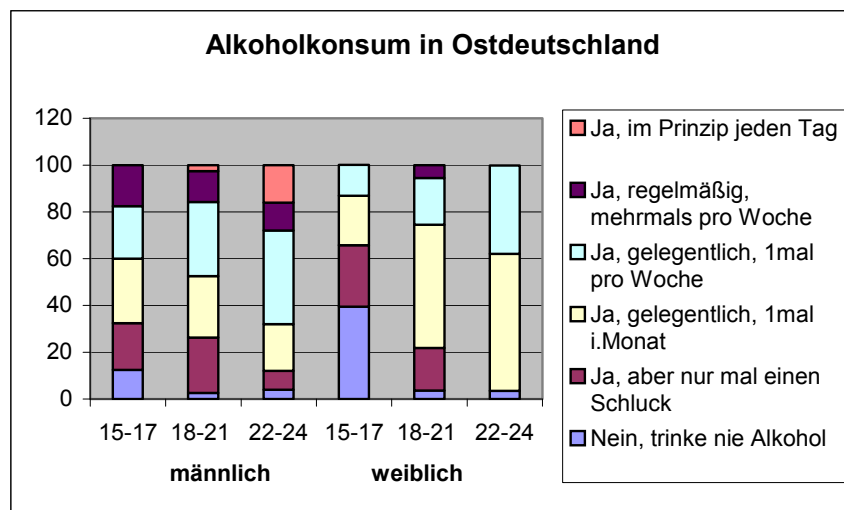
	Westdeutschland						Ostdeutschland					
	Männlich			Weiblich			Männlich			Weiblich		
	15-17	18-21	22-24	15-17	18-21	22-24	15-17	18-21	22-24	15-17	18-21	22-24
Nein, trinke nie Alkohol	20,3	6,3	6,3	27,2	15,5	21,7	12,5	2,6	4,0	39,5	3,6	3,4
Ja, aber nur mal einen Schluck	18,0	6,8	8,6	20,8	16,1	21,7	20,0	23,7	8,0	26,3	18,2	-
Ja, gelegentlich, 1mal im Monat	23,3	23,3	17,2	30,4	38,1	16,5	27,5	26,3	20,0	21,1	52,7	58,6
Ja, gelegentlich, 1mal pro Woche	29,3	44,9	41,4	18,4	26,5	27,0	22,5	31,6	40,0	13,2	20,0	37,9
Ja, regelmäßig, mehrmals pro Woche	8,3	14,2	21,1	1,6	2,6	10,4	17,5	13,2	12,0	-	5,5	-
Ja, im Prinzip jeden Tag	-	4,5	4,7	-	-	2,6	-	2,6	16,0	-	-	-
Verweigert / keine Angaben	0,8	-	0,8	1,6	1,2	-	-	-	-	-	-	-

Die Haltung zum Alkoholkonsum ist in den verschiedenen Altersgruppen, aber auch in den unterschiedenen Untersuchungspopulationen sehr divergierend.

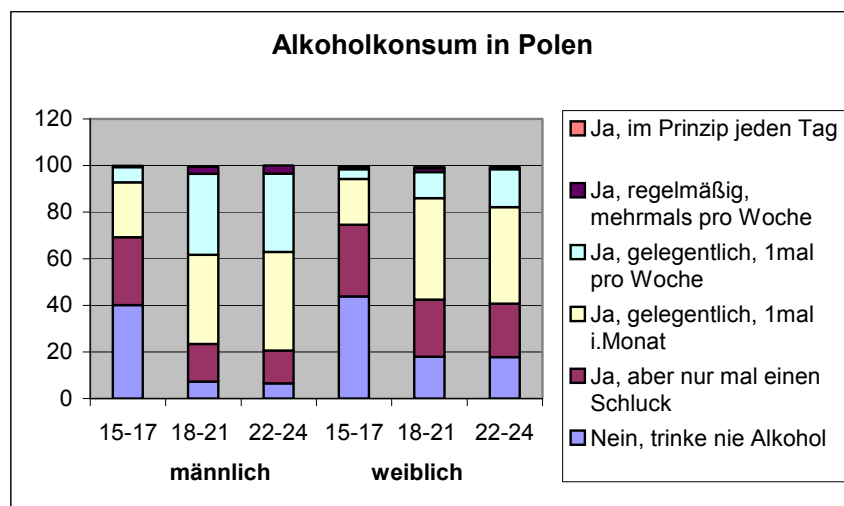
**Grafik 3:** Alkoholkonsum Jugendlicher in Westdeutschland (Angaben in %)



**Grafik 4:** Alkoholkonsum Jugendlicher in Ostdeutschland (Angaben in %)



**Grafik 5:** Alkoholkonsum Jugendlicher in Polen (Angaben in %)



Die Toleranz gegenüber Alkoholikern ist in Deutschland gering, dennoch ist sie im Vergleich zur Toleranz gegenüber Drogenabhängigen höher: Während in Westdeutschland 57% der befragten Jugendlichen einen Drogenabhängigen als Nachbarn ablehnen, tun dies im Falle eines Alkoholikers 11% weniger (siehe Tabelle 7). In Polen war 2001 das Verhältnis umgekehrt: Zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Drogenabhängigern bekannten sich 65,6% der Befragten; aber eine Ablehnung gegenüber einem Alkoholiker als Nachbarn äußerten 72,1%. Die Ablehnung des Alkoholismus korrespondiert mit dem Verhalten der Jugendlichen selber: Sie waren 2001 bezüglich des Alkoholkonsums zurückhaltender als ihre Gleichaltrigen in Deutschland. Als Hypothese zur Erklärung dieses Unterschieds könnte anzunehmen sein, dass viele Jugendliche in Polen häufiger negative Erfahrungen mit den Folgen des Alkoholkonsums gemacht haben als die Jugendlichen in Deutschland und dass die Werbung für alkoholische Getränke damals in Polen noch nicht dem Umfang hatte, wie dies gegenwärtig der

Fall ist. Berücksichtigt werden muss vermutlich auch der Einfluss der Katholischen Kirche in Polen, die ein absolutes Alkoholverbot unter jungen Menschen propagiert.

**Tabelle 7:** Antworten auf die Frage, ob man Alkoholiker als Nachbarn haben möchte. (Angaben in %)

	<b>Keine Ablehnung als Nachbar genannt</b>	<b>Will ich nicht als Nachbarn</b>	<b>Verweigert</b>	<b>Weiß nicht</b>	<b>Keine Angaben</b>
Westdeutschland	24,4	46,5	4,9	21,8	2,4
Ostdeutschland	33,9	47,1	,4	15,9	2,6
Polen	27,9	72,1			

In diesem Kontext erscheint das Ergebnis unserer Fragen nach den deutschen und polnischen Stereotypen und Autostereotypen bemerkenswert. Unter 12 verschiedenen Eigenschaftspaaren, die wir den Jugendlichen vorgelegt hatten (von „fleißig– faul“ bis zu „unternehmungslustig – träge“) befand sich auch das Eigenschaftspaar bei „Alkohol zurückhaltend (trinkt wenig)“ und „Alkohol ausschweifend (trinkt viel)“. Die Jugendlichen sollten zunächst angeben, in wiefern diese Eigenschaft ihrer Meinung nach auf einen typischen Polen zutrifft. Anschließend sollten sie in ähnlicher Art und Weise den typischen Deutschen charakterisieren<sup>2</sup>. Das Ergebnis offenbart, dass die Jugendlichen in beiden Ländern negativere Meinung über die eigenen Landsleute haben, als über die Angehörigen des Nachbarvolkes: In Ostdeutschland haben beinahe doppelt so viele männliche Jugendliche (45,6%) als in Polen (dort nur 23,3%) den deutschen Neigung zum übermäßigen Alkoholkonsum attestiert. Drei mal so viele junge Polinnen (31,7%) meinen, die Deutschen seien beim Alkoholkonsum zurückhaltender, als dies die weiblichen Befragten in Ostdeutschland über die Deutschen äußerten.

**Tabelle 8:** Trinkt viel oder trinkt wenig: Was ist für den Deutschen typisch? (Angaben in %)

	<b>Westdeutschland</b>		<b>Ostdeutschland</b>		<b>Polen</b>	
	<b>männl.</b>	<b>weibl.</b>	<b>männl.</b>	<b>weibl.</b>	<b>männl.</b>	<b>weibl.</b>
Bei Alkohol zurückhaltend (1 + 2)	13,1	14,0	14,6	10,7	<b>31,7</b>	<b>31,7</b>
3	46,8	46,4	39,8	47,5	45,0	43,8
Bei Alkohol ausschweifend (4 + 5)	<b>40,1</b>	<b>39,5</b>	<b>45,6</b>	<b>41,8</b>	23,3	24,5

<sup>2</sup> In Polen wurde entsprechend zuerst nach dem Stereotyp der Deutschen und dann erst nach dem Autostereotyp gefragt.

Auch der Autostereotyp der jungen Polen hinsichtlich der Haltung zum Alkoholkonsum wird negativer gezeichnet als der entsprechende deutsche Stereotyp. Dennoch ist die Meinung, die *Polen seien beim Alkohol ausschweifend* bei den deutschen Jugendlichen häufiger anzutreffen als die Meinung, die Deutschen würden viel Alkohol trinken (siehe Tabelle 8 und Tabelle 9).

**Tabelle 9:** Trinkt viel oder trinkt wenig: Was ist für den Polen typisch? (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Bei Alkohol zurückhaltend (1 + 2)	10,0	9,8	15,5	8,9	17,3	12,9
3	38,2	43,0	32,0	48,0	25,0	28,6
Bei Alkohol ausschweifend (4 + 5)	51,9	47,2	52,4	43,1	57,7	58,6

Ohne das Thema an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei anzumerken, dass die neuesten Entwicklungen in Deutschland („Flatrate“-Trinken) – mit dem ersten bekannten Todesopfer unter den Jugendlichen – eine neue Herausforderung sowohl an die Erziehungsverantwortlichen wie auch an die Gesellschaft darstellt. Aber auch die Sozialwissenschaften sind gefordert, sich der dahinter steckenden Problematik zu widmen.

Alkoholkonsum ist nicht nur ein Symbol für das Erwachsensein; es ist auch ein Rauschmittel, das den Abbau von Hemmungen beschleunigt und Unsicherheiten – zum Beispiel bei Annäherungsversuchen zum anderen Geschlecht – verschwinden lassen hilft (Nolteernsting 1998, S. 114). Zudem lenkt er von Problemen des Alltags ab. An diesem Punkt soll die Aufmerksamkeit den Fragen gewidmet werden, welche Unterstützung junge Menschen seitens der Erwachsenen bekommen und mit wem sie in schwierigen Situationen rechnen können.

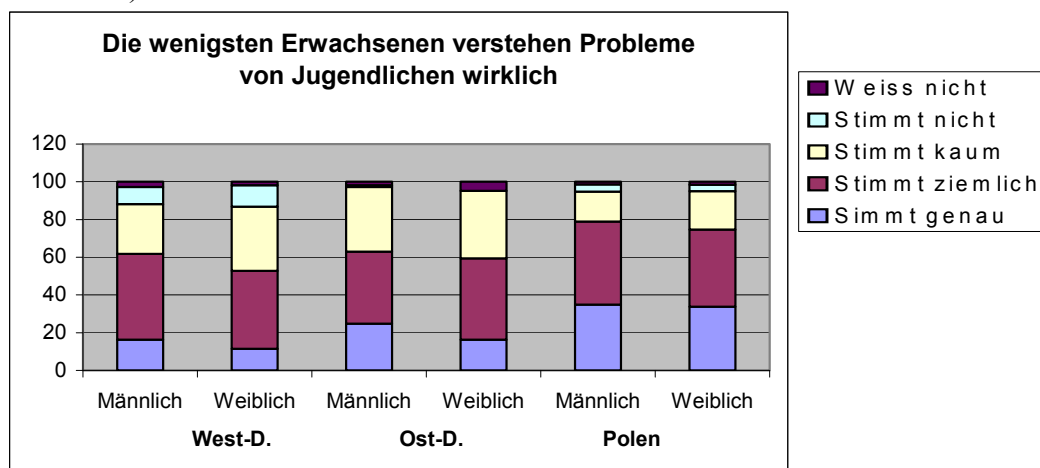
#### **4. Können Erwachsene auf die Probleme von Jugendlichen eingehen?**

Wenn man auf die Meinung junger Menschen über das Verhältnis von Jugendlichen und Erwachsenen zueinander eingeht, die sie in der hier vorgestellten Studie kundgetan haben, muss die Antwort auf die in der Überschrift formulierte Frage ernüchternd kurz ausfallen: Sie können es kaum tun, da sie die Probleme von Jugendlichen nicht mal „wirklich verstehen“. So zumindest ist die Wahrnehmung junger Menschen in allen drei untersuchten Gruppen, wobei besonders häufig in Polen (beim männlichen Befragten fast 79%, bei weiblichen fast 75%) die Zustimmung zu dem Statement „Die wenigsten Erwachsene verstehen Probleme von Jugendlichen wirklich“ erteilt worden ist (siehe Tabelle 10).

**Tabelle 10:** Zustimmung zu: "Die wenigsten Erwachsenen verstehen Probleme von Jugendlichen wirklich". (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Stimmt genau	16,3	11,4	24,8	16,3	34,9	33,7
Stimmt ziemlich	45,4	41,4	38,1	43,1	44,0	41,0
Stimmt kaum	26,4	34,0	34,3	35,8	15,9	20,3
Stimmt nicht	9,2	11,4	1,0	-	3,8	3,5
Weiß nicht	2,8	1,8	1,9	4,9	1,5	1,6

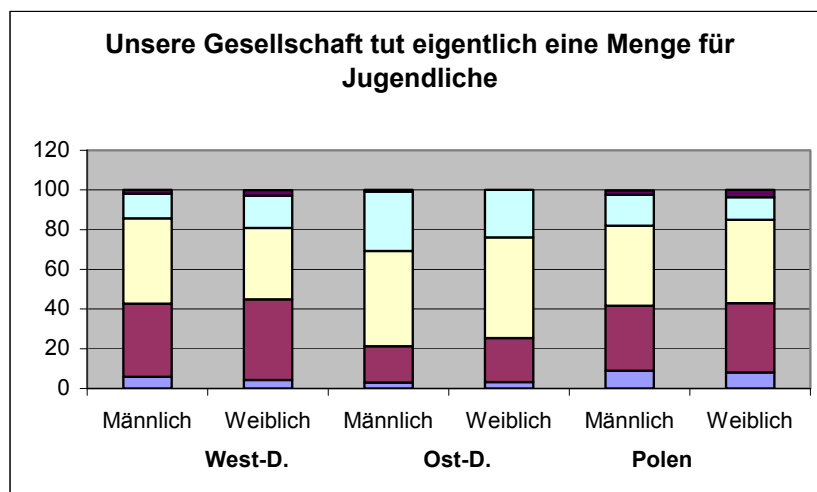
**Grafik 6:** "Die wenigsten Erwachsenen verstehen Probleme von Jugendlichen wirklich". (Angaben in %)



**Tabelle 11:** Zustimmung zu: "Unsere Gesellschaft tut eigentlich eine Menge für Jugendliche". (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Stimmt genau	5,9	4,3	2,9	3,3	9,0	8,1
Stimmt ziemlich	36,8	40,6	18,3	22,1	32,7	34,9
Stimmt kaum	42,9	36,0	48,1	50,8	40,3	42,0
Stimmt nicht	12,6	16,2	29,8	23,8	15,5	11,4
Weiss nicht	1,8	2,8	1,0		2,2	3,6

**Grafik 7:** Zustimmung zu: "Unsere Gesellschaft tut eigentlich eine Menge für Jugendliche". (Angaben in %)



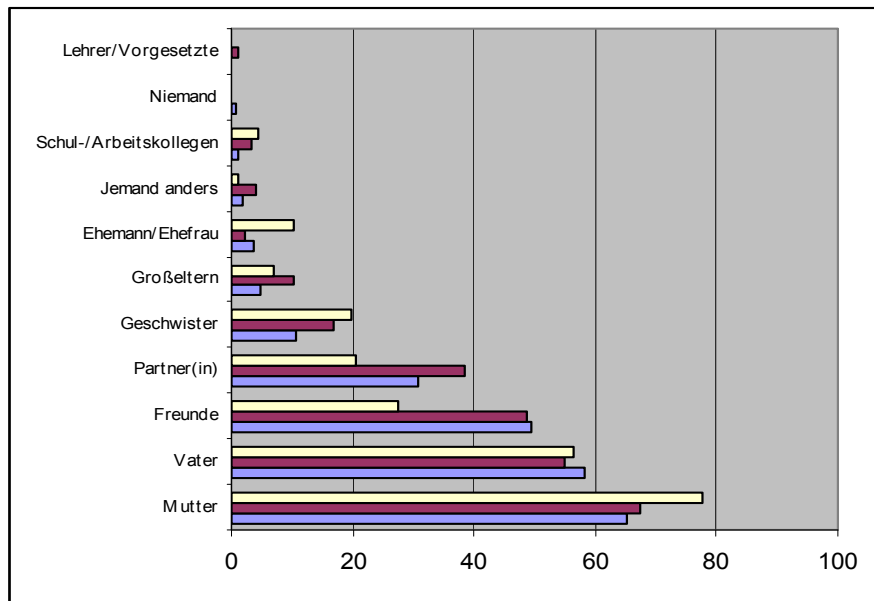
Mit dem oben vorgestellten Ergebnis korrespondieren die Reaktionen der befragten Jugendlichen auf das Statement: „Unsere Gesellschaft tut eigentlich eine Menge für Jugendliche“ weitgehend. Wobei die genaue Betrachtung der Antworten die Annahme zulässt, die „Gesellschaft tut eigentlich eine Menge für Jugendliche“ aber nicht immer das richtige, weil die Probleme der Jugend nicht „wirklich verstanden“ werden.

Gleichwohl gibt es im Umfeld junger Menschen Personen oder Personengruppen, die ihnen bei schwierigen Situationen zur Seite stehen. In allen drei befragten Populationen sind es in erster Linie Mutter, Vater, Freunde und Partner bzw. Partnerin. Vereinzelt gab es jedoch Jugendliche, die nach eigenen Angaben niemanden hätten, mit dem sie in schwierigen Situationen rechnen könnten.

**Tabelle 12:** „Vor allem in schwierigen Situationen kann ich rechnen mit...“ - geordnet nach der Wichtigkeit der Personen/Personengruppen in Westdeutschland und im Vergleich zu den anderen Ländern. (Angaben in %)

	Westdeutschland	Ostdeutschland	Polen
Mutter	65,3	67,5	77,5
Vater	58,4	55,0	56,4
Freunde	49,6	48,8	27,5
Partner(in)	30,7	38,4	20,5
Geschwister	10,8	17,0	19,7
Großeltern	4,9	10,2	6,8
Ehemann/Ehefrau	3,5	2,2	10,4
Jemand anderes	2,0	4,0	1,0
Schul-/ Arbeitskollegen	1,0	3,4	4,4
Niemand	0,7	-	0,5
Lehrer/ Vorgesetzte	0,5	1,0	0,5

**Grafik 8:** „Vor allem in schwierigen Situationen kann ich rechnen mit...“ - geordnet nach der Wichtigkeit der Personen/Personengruppen in Westdeutschland und im Vergleich zu den anderen Ländern. (Angaben in %)



Da bei den obigen Statements lediglich drei Nennungen möglich waren, lässt sich die Tatsache, dass Lehrer und Vorgesetzte von den wenigsten Befragten zum Kreis der wichtigsten Personen oder Personengruppen in schwierigen Situationen gezählt wurden, nicht ohne weiteres interpretieren. Da die Schulen und die Ausbildungsstellen großen Raum im Leben junger Menschen einnehmen, soll ihm im Weiteren gesonderte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

## 5. Schulische Belastung

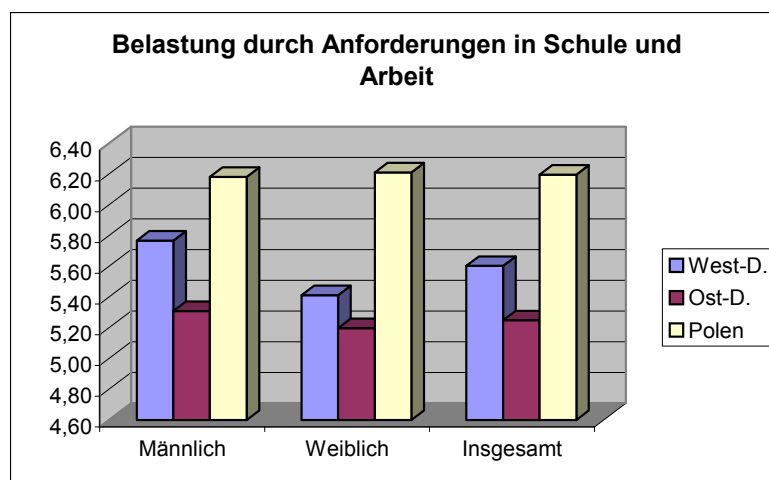
Im Rahmen unserer Untersuchung stießen wir vielerorts auch auf Informationen darüber, wie belastend manche Jugendliche Schule erlebt haben. In den Gruppendiskussionen und Interviews fanden sich u. a. folgende Formulierungen: *was Schlimmes, zu wenig Schlaf, Konkurrenz bei Bewerbungen, Drogen, gewalttätige Auseinandersetzungen, Unterdrückung, Schlägerei, Anonymität, Mobbing*. Viele empfinden in der Schule großen Leistungsdruck. Für einige bedeutet der Zwang zu Hochleistung Abschied vom jugendlichen Dasein. Daher fragten wir in der repräsentativen Befragung direkt: „Wie stark fühlen Sie sich durch das belastet, was in der Schule / in der Arbeit von Ihnen verlangt wird?“ Den Befragten wurde eine Skala von 1 bis 10 vorgelegt, wobei „1“ „keine Belastung“ und „10“ „sehr große Belastung“ bedeutete. Mit den Werten dazwischen konnten die Jugendlichen ihr Urteil abstufen. Die nachstehende Tabelle und die darauf folgende Graphik 9 stellen das Ergebnis dar: Junge Polen fühlen sich durch die Schule stärker belastet als deutsche Jugendliche.



**Tabelle 13:** „Wie stark fühlen Sie sich durch das belastet, was in der Schule / in der Arbeit von Ihnen verlangt wird?“ Mittelwerte (1 = „keine Belastung“; 10 = „Sehr große Belastung“). (Angaben in %)

	Westdeutschland	Ostdeutschland	Polen
Männlich	5,77	5,31	6,18
Weiblich	5,41	5,20	6,21
Insgesamt	5,60	5,25	6,19

**Grafik 9:** „Wie stark fühlen Sie sich durch das belastet, was in der Schule / in der Arbeit von Ihnen verlangt wird?“ Mittelwerte (1 = „keine Belastung“; 10 = „Sehr große Belastung“). (Angaben in %)



Wenngleich sowohl in Deutschland wie in Polen viele Jugendliche im schulischen Alltag großen Leistungsdruck und Stress empfinden, so wird in der Schule dennoch auch die Möglichkeit gesehen, durch sie den eigenen Lebenszielen näher zu kommen. Auch wenn manche die Auffassung vertreten, die Schule sei für sie eine „Plage“ (Fatyga 2000, S. 52), so betrachteten "die meisten Befragten die Schule als eine Institution, die Berufs- und Arbeitschancen eröffnet, oder als Übergangsstufe zur weiteren Ausbildung" (ebenda).

Die Schule wird vor allem in Polen ausdrücklich als eine *Investition in die eigene Zukunft* und als eine *kostspielige Angelegenheit* wahrgenommen (ebenda). Es scheint eine Mühe zu sein, die sich lohnt.

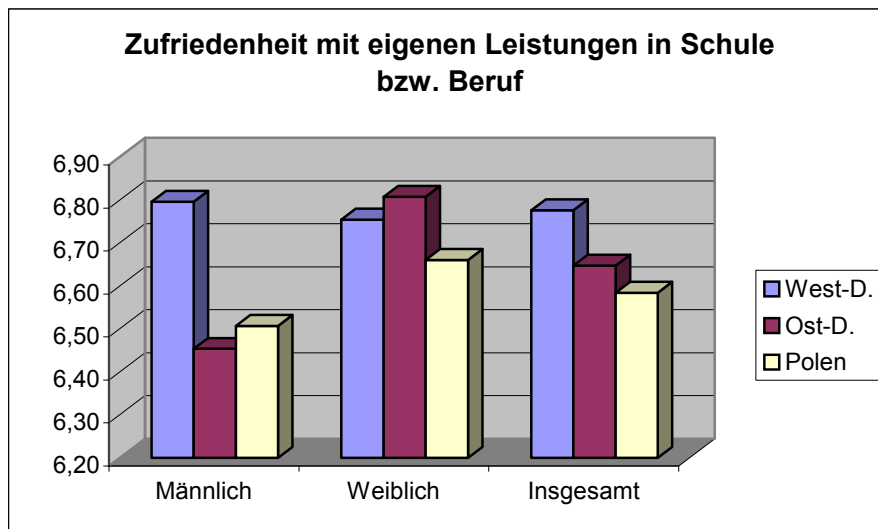
Sind die Jugendlichen mit ihren eigenen Leistungen zufrieden? – Dies war eine weitere Frage<sup>3</sup>, die uns im Zusammenhang mit dem Themenkomplex *Schule* interessierte. Auch bei dieser Frage bekamen die Befragten eine Skala von 1 bis 10 vorgelegt: „1“ bedeutete: „Sehr unzufrieden“; „10“ bedeutete entsprechend: „Sehr zufrieden“. Mit den Werten dazwischen konnten die Jugendlichen ihr Urteil abstimmen.

<sup>3</sup> Die Frage lautete: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihren derzeitigen Leistungen in der Schule / im Beruf?“

**Tabelle 14:** „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihren derzeitigen Leistungen in der Schule / im Beruf?“ Mittelwerte (1 = „Sehr unzufrieden“; 10 = „Sehr zufrieden“). (Angaben in %)

	Westdeutschland	Ostdeutschland	Polen
Männlich	6,80	6,45	6,51
Weiblich	6,75	6,81	6,66
Insgesamt	6,78	6,65	6,58

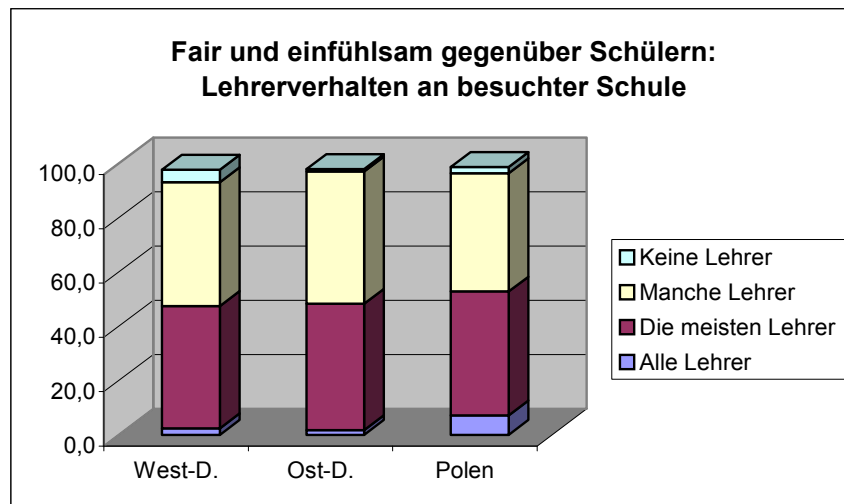
**Grafik 10:** „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihren derzeitigen Leistungen in der Schule / im Beruf?“ Vergleich der Mittelwerte (1 = „Sehr unzufrieden“; 10 = „Sehr zufrieden“). (Angaben in %)



Der Vergleich der Mittelwerte in dem jeweiligen Befragungsgebiet für die beiden Geschlechter ergibt, dass es keine herausragenden Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Zufriedenheit gibt: Die Mittelwerte liegen im Bereich 6,40 bis 6,80. Es fällt lediglich auf, dass sowohl in Ostdeutschland wie auch in Polen die weiblichen Befragten im Durchschnitt zufriedener sind als die männlichen.

Wie werden die Lehrer, mit denen die Befragten zu tun hatten, mit den Augen der jungen Menschen gesehen? – Dies war eine weitere Frage, die uns im Kontext der schulischen Belastung interessierte. Daher haben wir drei Statements formuliert, bei denen die Jugendlichen angeben konnten, ob die darin genannten Inhalte auf alle Lehrer, auf die meisten, auf nur manche Lehrer oder auf keine Lehrer zutreffen.

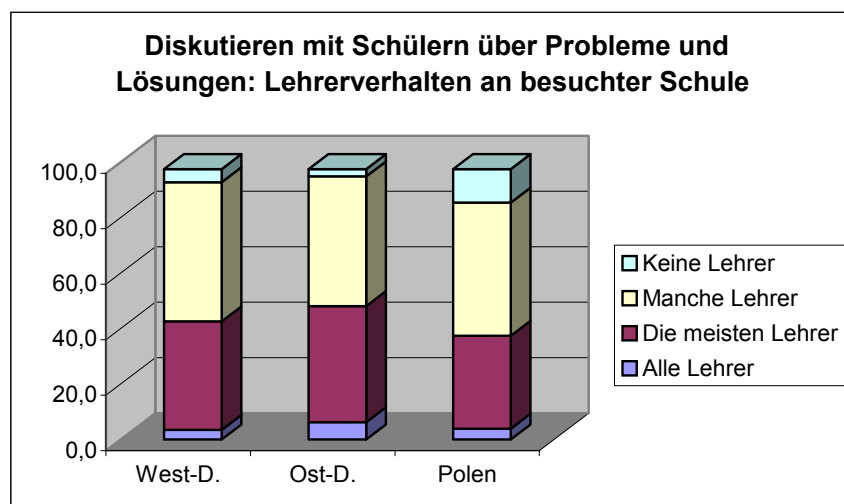
**Grafik 11:** Lehrerverhalten in Augen der Befragten. Meinungen zum Statement: Lehrer „verhalten (verhielten) sich fair und einfühlsam gegenüber den Schülern“. (Angaben in %)



**Tabelle 15:** Lehrerverhalten in den Augen der Befragten. Meinungen zu dem Statement: Lehrer „verhalten (verhielten) sich fair und einfühlsam gegenüber den Schülern“. (Angaben in %)

	Westdeutschland			Ostdeutschland			Polen		
	männl.	weibl.	gesamt	männl.	weibl.	gesamt	männl.	weibl.	gesamt
Alle Lehrer	1,4	3,6	2,4	1,9	1,6	1,8	7,5	7,0	7,2
Die meisten Lehrer	43,4	47,0	45,1	35,6	55,7	46,5	43,5	47,6	45,6
Manche Lehrer	46,1	44,9	45,6	55,8	42,6	48,7	44,8	42,4	43,6
Keine Lehrer	5,9	3,0	4,6	1,9	-	0,9	2,8	1,9	2,3

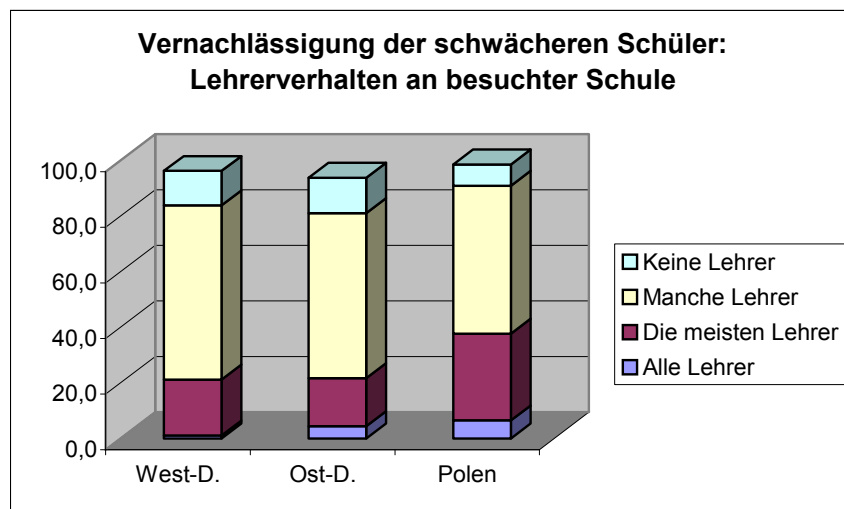
**Grafik 12:** Lehrerverhalten in den Augen der Befragten. Meinungen zum Statement: „Lehrer diskutieren (diskutierten) offen mit Schülern über Probleme und Konflikte in der Schule und darüber, wie man sie lösen könnte“. (Angaben in %)



**Tabelle 16:** Meinungen zu dem Statement: „Lehrer diskutieren (diskutierten) offen mit Schülern über Probleme und Konflikte in der Schule und darüber, wie man sie lösen könnte“. (Angaben in %)

	Westdeutschland			Ostdeutschland			Polen		
	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.
Alle Lehrer	3,2	3,6	3,4	5,8	6,5	6,2	3,8	4,1	3,9
Die meisten Lehrer	36,2	42,4	39,1	36,5	46,3	41,9	33,9	33,2	33,5
Manche Lehrer	53,1	47,0	50,2	48,1	45,5	46,7	48,1	47,8	47,9
Keine Lehrer	4,8	4,6	4,7	3,8	1,6	2,6	11,5	12,7	12,1

**Grafik 13:** Lehrerverhalten in den Augen der Befragten. Meinungen zum Statement: „Lehrer interessieren (interessierten) sich mehr für gute Schüler und vernachlässigen die schwächeren Schüler“. (Angaben in %)



**Tabelle 17:** Meinungen zu dem Statement: „Lehrer interessieren (interessierten) sich mehr für gute Schüler und vernachlässigen die schwächeren Schüler“. (Angaben in %)

	Westdeutschland			Ostdeutschland			Polen		
	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.
Alle Lehrer	1,6	0,3	1,0	6,8	2,4	4,4	7,4	5,7	6,5
Die meisten Lehrer	20,5	19,6	20,1	19,4	15,4	17,3	31,3	31,1	31,2
Manche Lehrer	61,5	64,1	62,7	53,4	64,2	59,3	53,0	53,4	53,2
Keine Lehrer	12,1	12,7	12,4	11,7	13,8	12,8	6,5	8,6	7,6

In allen drei Populationen ist unabhängig von der Bewertung des Lehrerverhaltens der Anteil derer, die gerne zur Schule gehen bzw. gegangen sind, relativ

hoch<sup>4</sup>: In Westdeutschland liegt er bei 34%, in Ostdeutschland bei 39% und in Polen gar bei 48%. So ist es folgerichtig, dass der Anteil von Schulabsolventen in Polen, die sich bei der Wahl einer Schule für eine solche entschieden, die die Fortführung der Schulbildung auf einem höheren Niveau ermöglichen, stetig steigt: Waren es 1991 nur 23% der Absolventen von Grundschulen, die sich für eine Allgemeinbildende Oberschule entschieden haben, so waren es 2001 bereits 40%. „Schulbesuch als Investition in die eigene Zukunft“ – dieses Motiv scheinen besonders junge Polen verinnerlicht zu haben. Aber auch wenn die Situation auf dem polnischen Bildungssektor<sup>5</sup> 2001 zumindest theoretisch stark dazu beitrug, dass der Anteil derjenigen gestiegen ist, die auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der Ausbildung bessere Chancen haben könnten, konnte sie die hohe Arbeitslosigkeit, gerade bei jungen Menschen in Polen, nicht verhindern. Arbeitslosigkeit bleibt das Problem der Jugend.

## 6. Arbeitslosigkeit

In der einleitenden Betrachtung der Themen, die bei jungen Menschen in Deutschland und in Polen auf großes Interesse stoßen, hat „Arbeitslosigkeit“ einen relativ hohen Stellenwert eingenommen: Bei den weiblichen Befragten gaben sowohl in Ostdeutschland wie in Polen über 42% an, sie würden sich für das Problem der Arbeitslosigkeit sehr interessieren. Diese Thematik hatte zum Zeitpunkt der Erhebung, die 2001, also 2½ Jahre vor dem EU-Beitritt Polens sowie neun weiteren osteuropäischen Länder erfolgte, eine besondere Aktualität. Die Verlagerung von deutschen Firmen nach Osteuropa, Befürchtungen über einen starken Zustrom von Arbeit suchenden Menschen aus Osteuropa nach Deutschland – dies waren zwei der wichtigsten Aspekte, die damals in der Öffentlichkeit und in den Medien im Zusammenhang mit der EU-Osterweiterung diskutiert worden sind. Folglich konfrontierten wir die Jugendlichen mit einigen Aussagen, die die damals aktuelle Meinung widerspiegeln<sup>6</sup>. Ihre Zustimmung zu der Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung „billige Arbeitskräfte nach Deutschland (bzw. nach Polen) kommen und den Deutschen (bzw. den Polen) ihre Arbeitsplätze wegnehmen werden“, erteilten in Deutschland häufiger männliche als weibliche Jugendliche (siehe Tabelle 18) eine Zustimmung. Besonders hoch war die Zustimmung zu dem Statement bei 22 bis 24-jährigen Männern in Westdeutschland. Sie betrug 58,6%.

---

<sup>4</sup> Der Anteil derer, die nicht gerne zur Schule gehen bzw. gegangen sind, sieht folgendermaßen aus: Westdeutschland 10,4%, Ostdeutschland bei 6,4%, Polen 5%. Der Rest der Befragten hatten eine geteilte Meinung (teils-teils).

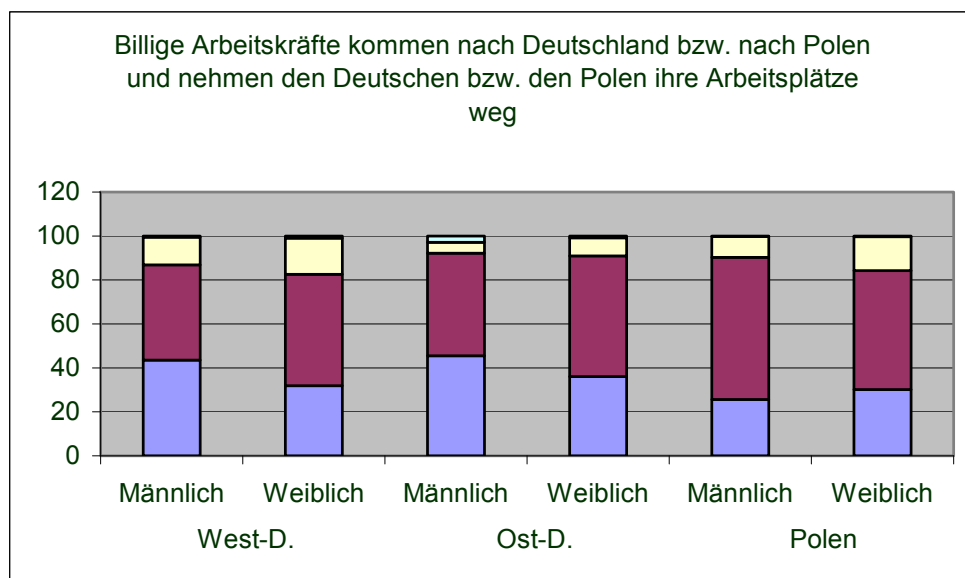
<sup>5</sup> Es wäre ein großer Erkenntnisgewinn, wenn man die Entwicklung im Bildungsbereich in West-, Ostdeutschland und in Polen erneut zum Gegenstand einer vergleichenden Untersuchung machen würde: In Polen wurde 1999 eine große Bildungsreform eingeleitet, deren Auswirkungen wohl schon erkennbar sein müssten.

<sup>6</sup> Die Fragen wurden eingeleitet mit dem Text: „Nach dem Anschluss neuer Länder an die EU werden in unserem Leben einige Veränderungen eintreten. Ich lese Ihnen nun erneut einige Aussagen vor und Sie sagen mir bitte, ob Sie dieser Aussage zustimmen oder nicht zustimmen.“

**Tabelle 18:** Zustimmung zu der Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung „billige Arbeitskräfte nach Deutschland (bzw. nach Polen) kommen und den Deutschen (bzw. den Polen) ihre Arbeitsplätze wegnehmen werden“. (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Stimme zu	43,6	31,9	45,6	36,1	25,6	30,2
Stimme nicht zu	43,3	50,6	46,6	54,9	64,7	54,0
Verweigert	12,6	16,5	4,9	8,2	9,5	15,5
Weiß nicht	0,5	1,0	2,9	0,8	0,2	0,3

**Grafik 14:** Zustimmung zu der Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung „billige Arbeitskräfte nach Deutschland (bzw. nach Polen) kommen und den Deutschen (bzw. den Polen) ihre Arbeitsplätze wegnehmen werden“. (Angaben in %)



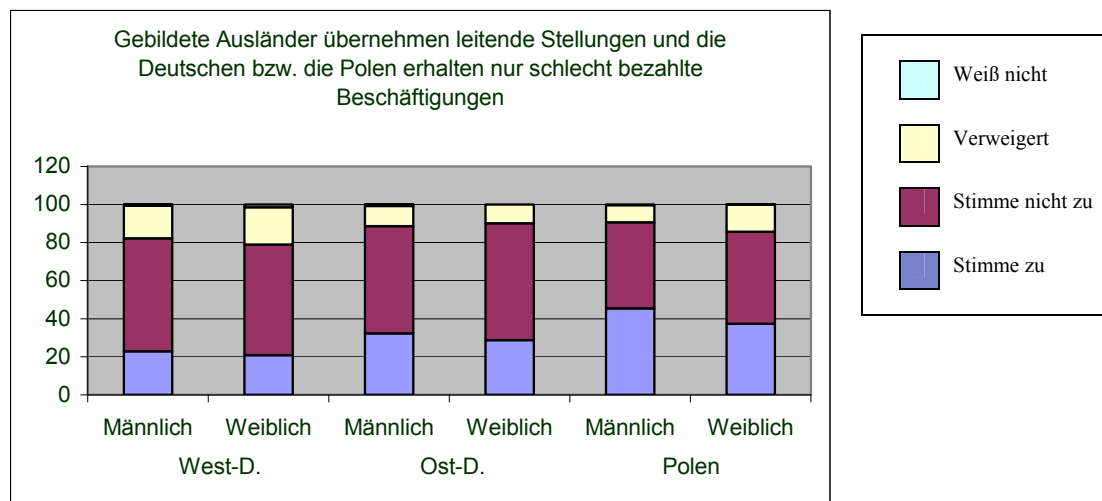
Wesentlich häufiger als in Deutschland stimmten junge Polen der Aussage zu, dass nach der EU-Osterweiterung „gebildete Ausländer leitende Stellungen übernehmen und die Polen schlechter bezahlte Beschäftigungen erhalten werden“<sup>7</sup>. Diese Befürchtung ist wohl eine weitere Erklärung dafür, warum junge Polen so großen Wert darauf legen, eine gute Ausbildung zu erhalten.

<sup>7</sup> In Deutschland lautete die Aussage entsprechend, dass „gebildete Ausländer leitende Stellungen übernehmen und die Deutschen schlechter bezahlte Beschäftigungen erhalten werden“.

**Tabelle 19:** Zustimmung zur Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung „gebildete Ausländer leitende Stellungen übernehmen und die Deutschen schlechter bezahlte Beschäftigungen erhalten werden“. (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Stimme zu	22,9	20,8	32,4	28,7	45,4	37,3
Stimme nicht zu	59,3	58,2	56,2	61,5	45,2	48,3
Verweigert	17,2	19,5	10,5	9,8	9,0	14,3
Weiß nicht	0,7	1,5	1,0	-	0,3	0,2

**Grafik 15:** Zustimmung zur Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung „gebildete Ausländer leitende Stellungen übernehmen und die Deutschen schlechter bezahlte Beschäftigungen erhalten werden“. (Angaben in %)

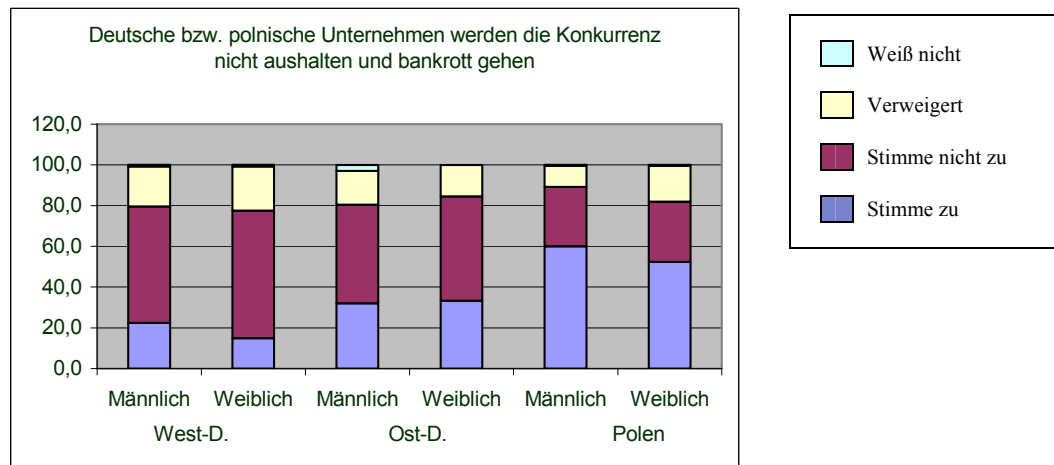


Besonders ausgeprägt war der Unterschied zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen in der Einschätzung der Möglichkeit, dass nach der EU-Osterweiterung „deutsche Unternehmen (in Deutschland bzw. polnische Unternehmen in Polen – B.J.) die Konkurrenz nicht aushalten und bankrott gehen werden“. Die Zustimmung zu diesem Statement äußerten 60% der männlichen und 52,4% der weiblichen Jugendlichen in Polen, wogegen in Westdeutschland es nur 22,5% bzw. 15% waren (siehe Tabelle 20).

**Tabelle 20:** Zustimmung zur Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung die einheimischen „Unternehmen die Konkurrenz nicht aushalten und bankrott gehen werden“. (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Stimme zu	22,5	15,0	32,0	33,3	60,0	52,4
Stimme nicht zu	57,0	62,6	48,5	51,2	29,2	29,5
Verweigert	19,8	21,6	16,5	15,4	10,3	17,6
Weiß nicht	0,7	0,8	2,9	0,1	0,5	0,5

**Grafik 16:** Zustimmung zur Aussage, dass nach der EU-Osterweiterung die einheimischen „Unternehmen die Konkurrenz nicht aushalten und bankrott gehen werden“. (Angaben in %)



## 7. Vertrauen und Entscheidungsfreiheit

Am Ende der Betrachtung ausgewählter Ergebnisse der deutsch-polnischen repräsentativen Jugendbefragung von 2001 sollen noch zwei Resultate präsentiert werden: Zum einen die Antworten auf die Frage: „Würden Sie ganz allgemein sagen, dass man den meisten Menschen vertrauen kann oder denken Sie, im Umgang mit Menschen kann man nie vorsichtig genug sein?“. Zum anderen sollen die Angaben der Jugendlichen bezüglich der Einschätzung ihrer Selbstbestimmung im Leben dargelegt werden.

**Tabelle 21:** Vorsicht oder Vertrauen beim Umgang mit anderen Menschen (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Man kann meisten Menschen vertrauen	32,9	40,8	20,4	27,6	14,3	14,1
Man kann nie vorsichtig genug sein	51,6	46,6	65,0	61,8	74,4	75,3
Weiß nicht	7,5	5,3	7,8	5,7	2,0	2,2
Keine Angaben	8,0	7,3	6,8	4,9	9,3	8,4

Es wird deutlich, dass das Vertrauen zu anderen sehr beschränkt ist. Fast die Hälfte der Befragten in Westdeutschland, über 63% in Ostdeutschland und Dreiviertel (74,9%) in Polen waren der Meinung, man könne nie vorsichtig genug sein. Lediglich 14,2% der Jugendlichen in Polen meinten, man könne den meisten Menschen vertrauen. Dies ist eine ziemlich ungünstige Voraussetzung, um beispielsweise im Ausland – fern der familiären Geborgenheit, ohne intensive Beziehungen zum Freundeskreis – eine neue Existenz aufzubauen. Dennoch tun es relativ viele junge Menschen aus Polen. Offensichtlich spielt dabei das Vertrauen in die eigenen Möglichkeit und der Glaube daran, dass man bei den



Entscheidungen viel Freiheit darüber hat, wie das weitere Leben abläuft eine entscheidende Rolle, ebenso wie ein sicherer Rückhalt in der Familie oder bei Freunden/Partnern, die ausreichend sind, um trotz der räumlichen Distanz bestimmte sozial-emotionale Bedürfnisse abzudecken (siehe Tabelle 12).

**Tabelle 22:** Entscheidungsfreiheit über Ablauf des eigenen weiteren Lebens (1 = „habe überhaupt keine Freiheit“, 10 = „Kann mein Leben völlig frei bestimmen“). (Angaben in %)

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Polen	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Männlich	Weiblich	Männlich
1			1,9		0,5	1,0
2	0,9	1,0	1,0		1,0	2,1
3	2,5	1,0	2,9		3,1	2,5
4	3,2	4,8	3,8	4,8	3,9	3,7
5	5,3	8,1	19,2	17,7	11,9	14,0
6	11,0	10,9	15,4	10,5	10,5	10,3
7	24,3	26,1	13,5	21,0	16,7	18,6
8	26,1	27,7	28,8	25,0	26,0	23,2
9	14,9	13,2	8,7	11,3	11,1	11,1
10	10,8	5,3	3,8	8,9	14,7	12,2
Verweigert/ Weiß nicht	1,1	1,8	1,0	0,8	0,5	1,5

**Tabelle 23:** Mittelwerte: Entscheidungsfreiheit über Ablauf des eigenen weiteren Lebens (1 = „habe überhaupt keine Freiheit“, 10 = „Kann mein Leben völlig frei bestimmen“). (Angaben in %)

	Männlich	Weiblich	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24
Westdeutschland	7,43	7,21	7,06	7,5	7,59	7,1	7,38
Ostdeutschland	6,62	7,14	6,46	6,81	7,22	6,76	7,36
Polen	7,26	7,06	6,86	7,25	7,25	7,22	7,2

## 8. Schlussbetrachtung

Der rasante gesellschaftliche Wandel, der mit Prozessen wie Globalisierung, Entstrukturierung oder Individualisierung einhergeht, stellt insbesondere junge Menschen vor große Aufgaben. Hinzu kommen entwicklungspsychologisch bedingte Herausforderungen. Die *Neuordnung des Verhältnisses zu den eigenen Eltern und anderen Erwachsenen, die Bewältigung schulischer Anforderungen, die Suche nach einer geeigneten Ausbildungs- und Arbeitsstelle, die Konfrontation mit ökologischen Bedrohungen, der Umgang mit dem Konsumdruck, Angst vor Arbeitslosigkeit* – dies sind nur einige der Themenbereiche, in denen junge Menschen Positionen zu finden sowie Leistungen zu erbringen haben und die Konfliktpotenziale in sich bergen. Jugendliche in verschiedenen gesellschaftli-

chen und kulturellen Kontexten gehen teilweise sehr unterschiedlich damit um, teilweise sind ihre Ideen und Strategien, den Anforderungen zu begegnen auch deckungsgleich.

In dem vorliegenden Text wurde - nach einem Überblick darüber, welche Themen Jugendlichen überhaupt relevant erscheinen - das Augenmerk auf den Umgang deutscher und polnischer Jugendlicher mit Drogen und Alkohol gelenkt. Es wurde die Frage angerissen, inwiefern sie in schwierigen Situationen mit der Hilfe Erwachsener rechnen können. Außerdem wurden schulische Belastungen ausgelotet sowie die Bedeutung drohender Arbeitslosigkeit untersucht. Wie viel Entscheidungsfreiheit Jugendliche dabei für sich noch wahrnehmen und wie viel Vertrauen sie in andere Menschen setzen, wurde abschließend thematisiert.

Die vorgestellten Zahlen erlauben einen Einblick in die diesbezüglichen Meinungen junger Menschen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Aber die Halbwertszeiten der so gewonnenen Erkenntnisse sind relativ gering. Die Welt verändert sich mit hoher Geschwindigkeit, somit auch die Lebensbedingungen junger Menschen. Hierin müssen sie ihren eigenen Weg finden, dürfen eigene Lebenserfahrungen sammeln. Die Gesellschaft steht hierbei in der Verpflichtung, die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Inzwischen ist vor dem Hintergrund der Diskussionen um den demographischen Wandel begreiflich: Kinder und Jugendliche sind ein wertvolles Gut der Gesellschaft. Um geeignete Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Jugend schaffen zu können, ist es zweckmäßig zu wissen, welche Probleme jungen Menschen wie relevant erscheinen und wie sie sich wahrgenommen und verstanden fühlen. So z.B. bei der Frage, was Kinder und Jugendliche etwa zum Alkohol- oder Drogenkonsum treibt und welche Hilfen sie sich aus der Welt der Erwachsenen wünschen.

Eine Befragung bei jungen Menschen ist nicht irgendeine Meinungserhebung. Denn junge Menschen gewähren dabei in der Regel einen tiefen Blick in ihre Träume, ihre Ängste und Sehnsüchte. Sie sind sehr ehrlich und erwarten, ernst genommen zu werden. Sie stehen gerne als Interviewpartner zur Verfügung, weil sie hoffen, auf diesem Wege Informationen in die Welt der Erwachsenen transportieren zu können. Am Rande einer Gruppendiskussion in der ersten Phase der hier partiell vorgestellten Forschung sagte ein 17-Jähriger: *Hoffentlich nutzt das etwas, was wir Ihnen hier gesagt haben. Vielleicht kapiert die Politiker endlich, dass wir anders sind, als sie uns sehen wollen.* Es bleibt die Aufgabe der Sozialwissenschaften *Jugend* immer wieder zum Gegenstand ihrer Forschungen zu machen und es liegt im Interesse der Gesellschaft, sich mit den Ergebnissen dieser Forschung aufrichtig auseinanderzusetzen - nicht aus Freundlichkeit, sondern aus existentiellern Eigeninteresse.

## Literatur

FATYGA, BARBARA/GÓRNIAK KATARZYNA/ZIELINSKI PRZEMYSŁAW (2000): Dwie Europy. Młodzie Niemcy i młodzi Polacy na przełomie wieków. Tom 1, Warszawa.

JONDA, BERNADETTE/BOHLENDER, GUDRUN/FÜHRLICH, INGRUN (2001): Zwei Europas. Jugendliche in Polen und in Deutschland an der Jahrhundertwende. Band 2. Gleich oder gleichgültig? Jugendliche in Deutschland, Mainz/Potsdam/Warschau.

KOŚCIELA, KRZYSZTOF/JONDA, Bernadette (Hrsg.) (2005): Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie [Junge Polen und junge Deutsche im neuen Europa], Warszawa.

NOLTEERNSTING, ELKE (1998): Jugend. Freizeit. Geschlecht. Opladen.

## **Behindertenbildung im Integrationssystem: Idee, Bedingungen und Ergebnisse**

### **Einleitung**

Die Idee der integrierenden Bildung von behinderten Schülern ist in Polen keine neue Erscheinung. Es ist zu bemerken, dass die Voraussetzungen für Behindertenerziehung und -bildung im Integrationssystem in der polnischen pädagogischen Literatur schon in den siebziger und achtziger Jahren ausgearbeitet wurden. Jedoch erst in den neunziger Jahren fanden sie einen guten Nährboden für deren Realisierung, was zum Ausdruck kam, indem sich die integrierende Erziehung und Bildung in der Praxis entwickeln konnte. Es wäre zu bemerken, dass die Verbreitung dieser Bildungsform mit dem Wandel der Gesellschaftsordnung in Polen, mit der Verbreitung von humanistischen Ideen wie universellen Menschenrechten - darin auch das Recht des behinderten Menschen auf Fürsorge, Bildung und Rehabilitation - zusammengetroffen ist.

Viele eingehende, konzeptionelle und methodische Lösungen der integrierenden Erziehung und Bildung wurden auf polnischem Boden aus den Ländern übertragen, in denen der Anstoß zu Integrationstendenzen viel früher gegeben wurde. Besonders beachtenswert sind die nach dem Hamburger Modell angebotenen Lösungen, die von Hans Wocken (1994, S.78) und Holger Müller (1994, S. 12 - 17) u.a. verbreitet wurden.

Für die in diesem Beitrag unternommene Problematik sprechen einige Gründe. Wie bekannt hat der Rat der Europäischen Union das Jahr 2003 zum Jahr der Behinderten erklärt. Eines der Ziele des Europäischen Behindertenjahres war, das Problem gleichen Zutritts zur Edukation von behinderten Kindern und Jugendlichen zu veranschaulichen, bewusst zu machen und zu lösen. Gibt es doch viele Möglichkeiten, die Probleme der Behinderten zu lösen und deren Diskriminierung entgegenzuhandeln z.B. durch Sicherung und Zugang von/zu entsprechenden Bildungsformen. Gemeint sind hier jedoch nicht nur gesetzmäßige Lösungen, die Behindertenbildung regulieren lassen, sondern auch gut durchdachte und organisierte Bildung.

Zur Zeit können die behinderten Kinder in Polen die Ausbildung in den Sonderschulen in Anspruch nehmen, d.h. entweder in den nach bestimmten Prinzipien organisierten, integrierenden Abteilungen oder eingegliedert in allgemein zugängliche Schulen.

Der vorliegende Text versucht, auf den Stand der Behindertenbildungspraxis in dem Integrationssystem zu schauen, und zwar sowohl in Bezug auf Lösungen im

Bildungsrecht, als auch auf die Bilanz von erreichten didaktischen und gesellschaftlichen Ergebnissen.

## **1. Rechtliche Bedingungen des integrierenden Erziehungs- und Bildungssystems von Behinderten**

Die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche, die Wandlungen in der Einstellung zu den Behinderten, die jahrzehntelang auf stereotype Art und Weise, nämlich als „weniger brauchbaren Teil der Gesellschaft“ wahrgenommen zu werden, fand ihren Ausdruck in einer neuen Gestalt der Bildungspolitik gegenüber dieser Menschenkategorie. Die Behindertenbildung wird in dem Integrationssystem durch ministerielle Vorschriften geregelt, welche an den Inhalt von Urkunden bestimmten Ranges anknüpfen. So zum Beispiel an das Grundgesetz der Republik Polen (1997), der Konvention der Kinderrechte (1991) oder auch der Karte der Behindertenrechte (1997).

Das Hauptdokument, das die Bildung von Behinderten rechtskräftig macht, ist das Gesetz über das Bildungssystem von 1991 mit späteren Änderungen. In den Anordnungen des Ministeriums, die Behindertenbildung in dem Integrationssystem zu regulieren, betont man sehr stark die Notwendigkeit solche Bedingungen zu schaffen, die für die Befriedigung von spezifischen psychophysischen Möglichkeiten der Heranwachsenden günstig wären.

Die 1999 in Polen durchgeführte Reform des Erziehungs- und Bildungssystems brachte keine wesentliche Umwandlung im Vergleich zu der früheren Politik den Behinderten, d.h. die Rechtsmäßigkeit der Organisation von integrierenden Abteilungen in den Kindergärten sowie Grund- und Gymnasialschulen blieb weiter aufrechterhalten. Die Vorschriften bestimmen organisatorische Erziehungs- und Bildungsfragen, u.a. die Zahlenstärke der integrierenden Abteilungen (20 bis 25 Schüler), die Anzahl der behinderten Schüler in einer Klasse (3 bis 5 Schüler) wie auch die Notwendigkeit „die Lehrer bei der Auswahl von Programminhalten und Arbeitsmethoden mit behinderten Schülern und bei der Führung bzw. Organisation unterschiedlicher Formen der psychologischen und pädagogischen Hilfe sowie auch im individuellen Rehabilitationsunterricht zu unterstützen“ (Amstblatt des Bildungsministeriums 1993, Nr. 9, Pos. 36). Gemäß den Anordnungen des Bildungsministers ist das Rechenschema, nach dem sich die entsprechende, vergrößerte Bildungssubvention für die in dem Integrationssystem lernenden, behinderten Kinder errechnen lässt, bindend.

Das polnische Bildungsministerium richtete sich bei der Vorbereitung der Voraussetzungen für die Schulreform im Jahre 1999 nach dem Prinzip, dass auch allgemein zugängliche Schulen die behinderten Kinder aufnehmen sollen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man auf Sonderschulen bzw. integrierende Abteilungen verzichtet. In der Praxis heißt es, dass jeder behinderte Schüler eine in seinem Wohnbezirk nächst gelegene, allgemein zugängliche Schule besuchen darf. Zum Vorbild dieser Bildungsform hat man die englische Lösung genommen und

zwar das so genannte eingliedernde bzw. integrierende Unterrichten (Bogucka, Socha, 1998, S. 111).

## **2. Der aktuelle Praxisstand integrierender Erziehung und Bildung in Polen**

Nach den Angaben des Bildungsministeriums lernten in Polen im Schuljahr 2000/2001 in den integrierenden Abteilungen, die in den allgemein zugänglichen Schulen (Grund- und Gymnasialschulen) organisiert wurden, 8006 behinderte Schüler (Kwapisz 2002, S. 4). Auf dem Niveau der Grundschule lernten 50,4 % der Schüler (72,7% Schüler im Schuljahr 1999/2000) in den Sonderschulen und 49,6% der Schüler (27,3% Schüler im Schuljahr 1999/2000) in den allgemein zugänglichen (öffentlichen) Schulen. Auf dem Niveau des Gymnasiums waren es dagegen 61,19% der Schüler (84,57% der Schüler im Schuljahr 1999/2000), die in den Sonderschulen lernten und 38,81% der Schüler (15,43% im Schuljahr 1999/2000) in den allgemein zugänglichen Schulen. Diese Angaben weisen eindeutig darauf hin, dass die Zahl von Schülern, die verschiedene Formen integrierender Bildung in Anspruch nehmen, im Vergleich zu den früheren Jahren gestiegen ist<sup>8</sup>.

Die Anwesenheit der behinderten Schüler in den Schulen, in denen die Integrationsklassen organisiert werden, hatte eine diametrale Umwandlung des Schulantlitzes zur Folge. So haben sich u.a. zusätzliche organisatorische, rehabilitierende und soziale Funktionen ausgesondert, deren Realisierung die besonderen Bedürfnisse der Zöglinge befriedigen läßt (Bańska, 2001, S. 52f). Inhaltlich lassen sich diese Funktionen folgendermaßen beschreiben:

Die *Organisatorische Funktion* bezieht sich auf das Schaffen entsprechender Bedingungen in den Lehranstalten – Basis, Infrastruktur sowie auch Kompetenzvorbereitung der Mitarbeiter für die Realisierung von Voraussetzungen.

Die *Rehabilitationsfunktion* ist darauf orientiert, die körperliche, psychische und soziale Leistung der behinderten Kinder wiederherzustellen und betrifft die Anwendung von besonderen - neben den für alle Kinder gemeinsamen - Methoden und Mitteln.

Die *Soziale Funktion* schließlich, drückt sich darin aus, dass man für ein lernförderliches Milieu sorgt und unter den Teilnehmern des Erziehungs- und Bildungsprozesses eine Gemeinschaft aufbaut.

Die Umwandlung der Schulen, welche die Integrationsidee realisieren, beruhte darauf, dass Spezialisten (Psychologen, Logopäden, Therapeuten) in den Integrationsprozess mit einbezogen wurden und die Schüleranzahl in einer Klasse verringert wurde. Auch die Schulgebäude wurden architektonisch den Behinderten angepasst.

---

<sup>8</sup> Für offizielle Angaben siehe Internetseite des Bildungsministeriums: <http://www.men.waw.pl>

Die von den Schulen erfüllte Rehabilitationsfunktion verbindet sich mit der Wiederherstellung der körperlichen, psychischen und sozialen Leistungsfähigkeit der Behinderten. Die Rehabilitationsaktivitäten werden dabei von Lehrern und Spezialisten mittels entsprechend angepasster Arbeitsformen während des Unterrichts mit der ganzen Gruppe und im Rahmen des individuellen Unterrichts realisiert. Von der Realisierung der Rehabilitationsfunktion in den untersuchten Lehranstalten können generell der hoch qualifizierte Kader und die komplexe Rehabilitation der behinderten Kinder zeugen. Die Einbeziehung der Spezialisten (Bewegungstherapeuten, Psychologen, Logopäden) in den Erziehungs- und Bildungsprozess hat einen individuelleren Kontakt mit dem Kind und seinen Eltern zum Ziel. Beachtenswert sind die von den Lehrern und Spezialisten ausgearbeiteten Unterstützungsformen für die Eltern, die ihr behindertes Kind erziehen.

Leider konnten viele Lehrer die Notwendigkeit, den Unterricht zu individualisieren und die Rehabilitation mit Erziehung und Bildung zu verbinden, nicht bewältigen. In der Praxis wird ziemlich oft von den Lehrern die Rehabilitation als ausgesonderte, außerunterrichtliche Aktivität betrachtet, was für die Schüler, denen Rehabilitation als obligatorische Beschäftigung verordnet wurde, eine bedeutende Belastung ist.

Die soziale Funktion der Schulen beruht auf der Förderung des Entwicklungsprozesses in den Beziehungen zwischen den Unbehinderten und Behinderten, während die von den Lehrern durchdachten Eingriffsmethoden in die Dynamik der sozialen Beziehungen im Rahmen verschiedener Gemeinschaften (Kindergruppe, Schulgemeinschaft, lokale Gemeinschaft) verwendet werden. Die Untersuchungen zeigten auch die Tendenz, dass die Lehrer in die Dynamik der sozialen Beziehungen in der Gruppe nicht eingreifen und die Relationen zwischen den unbehinderten und behinderten ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Solches Benehmen von Lehrern zeugt von einer Vernachlässigung der erzieherischen Funktion und einem gesteigertem Fokus auf den didaktischen Aspekt des Unterrichts.

Unter Praktikern wie auch Theoretikern gibt es viele Kontroversen um die Form der integrierenden Bildung, welche die Behinderten in die allgemein zugänglichen Klassen eingliedern lässt. Solche Praktiken werden immer häufiger, da diese Form der Edukation eine im Vergleich zur den integrierenden Abteilungen viel billigere Lösung darstellt. In solchen Klassen wird weder ein zusätzlicher Lehrer beschäftigt noch verringert sich die Schülerzahl. Die Tendenz, die behinderten Kinder in die Massenanstalten, die es in ihrem Wohnbezirk gibt, einzugliedern (Bogucka, Socha, 1998, S.111 - 115), gibt Anlass, das weitere Funktionieren von Kindergärten und Schulen mit den integrierenden Abteilungen zu bedenken. Es stimmt zwar, dass nicht jedes Kind komplexe Rehabilitationsübungen braucht, aber es ist auch wahr, dass in der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation für viele Familien die Lehranstalt, welche die Rehabilitationsfunktion realisiert, die einzige Stelle sei, wo die Entwicklung des Sorgenkindes unterstützt wird. Besonders beunruhigend für die Integrationspraxis ist -

wie aus den Untersuchungen hervorgeht - der Kontrast zwischen Fürsorge- und Bildungsstand in den öffentlichen Lehranstalten und denen, die statutenmäßige Integrationsaufgaben realisieren. Die Untersuchungen zum Funktionieren der behinderten Kinder in den öffentlichen Lehranstalten weisen auf ernstes Verfehlen hin, was die Sicherung verschiedener Formen der an die Kinder und ihre Eltern gerichteten Sonderunterstützungen wie auch die Infrastruktur der Schule selbst anbetrifft. Ausgesprochen besser sind in dieser Hinsicht die Ergebnisse für die Schulen ausgefallen, in denen die integrierenden Abteilungen funktionieren. Dies findet seinen Ausdruck in den erfüllten Funktionen, die qualitativ von denen abweichen, die in den Schulen mit Integrationsklassen realisiert werden (vgl. Bąbka 2001, Apolinarska, Dryżałowska, Kleszczewska-Pyra 1994). Wie die Analyse der Literatur, Forschungsergebnisse und Praxis ergaben, haben die öffentlichen Schulen das Problem psychophysischer Verschiedenheit des Zöglings also noch nicht bewältigt.

Die ausländischen Autoren beschäftigten sich mit dem Problem der Normalisierung und Eingliederung der behinderten Schüler in die Klassen allgemein zugänglicher Schulen z.B. Deniss und Rowley (1998, S. 142-159) betonen, dass diese Erziehungs- und Bildungsform keinesfalls bedeute, dass man darauf verzichte, den Schülern unterschiedliche Unterstützungsformen zu sichern. Jedoch ist es in der polnischen Wirklichkeit schwer, sich vorzustellen, wie in solchen Klassen z.B. geistig leicht behinderte, taube oder blinde Schüler funktionieren sollen. Solche Schüler bedürfen sowohl einer räumlichen Spezialausstattung als auch einer spezifischen Einstellung im Lehrprozess. Außerdem gibt es nicht viele Lehrer, die Fachkompetenzen besitzen, um mit Blinden oder Tauben arbeiten zu können.

### **3. Ergebnisse der Integrationsbildung**

Die Bildung von Behinderten im Integrationsprozess, obwohl sie immer öffentlicher wird, ruft viele Emotionen und Kontroversen hervor. Es wird versucht, diese Bildungsform hinsichtlich der erreichten Ergebnisse zu beurteilen. Wegen des relativ frühen Entwicklungsstadiums der analysierten Erscheinung betreffen sie meistens die Elementarerziehung und -bildung (Kindergarten, Anfangsklassen der Grundschule). Obwohl über die Idee der integrierenden Behindertenerziehung und -bildung in Bezug auf alle Bildungsstufen - von dem Kindergarten an bis zum Hochschulstudium - zu sprechen ist, gibt es ganz wenige Mitteilungen (Berichte) zum Thema der erreichten didaktischen und sozialen Ergebnisse in der Mittelschule und insbesondere im Studium.

Die Frage der Effektivität der Integrationsbildung wird hier hinsichtlich der Lernergebnisse, Selbstbeurteilung der Behinderten sowie der gemeinschaftlichen Beziehungen unter den Kindern besprochen. Die präsentierten Angaben ergeben sich aus der in diesem Bereich zugänglichen Literatur und den durchgeführten, eigenen Untersuchungen. Manche Ergebnisse, die von den polnischen



Forschern erreicht wurden, treffen mit den Forschungsergebnissen deutscher und englischer Autoren zusammen.

1. Auf unterschiedlichen Stufen der Edukation wurden positive Wandlungen in den Beziehungen zwischen den unbehinderten und behinderten Kindern nicht erreicht.
2. Die Leistungen der behinderten Kinder hinsichtlich der Attraktivität und Popularität im Vergleich zu ihren unbehinderten Altersgenossen waren schlechter. Die entscheidende Mehrheit von behinderten Kindern im vor- und früh-schulischen Alter wird in den integrierenden Gruppen isoliert und abgelehnt (Bąbka, 2001, Maciarz, 1999).
3. Die soziale Situation der behinderten Kinder in den gleichaltrigen Gruppen ist durch ihre Persönlichkeitseigenschaften und Tiefe ihrer Behinderung bedingt. Positive Beziehungen mit unbehinderten Altersgenossen gibt es bei Kindern mit leichterem Behinderungsgrad. Isoliert oder abgelehnt werden meistens die Kinder mit ernststen emotionalen Störungen, aggressive und auch geistig behinderte. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die integrierende Klasse nicht immer die beste Lösung für einen behinderten Schüler ist (Apolinarska, 1994, Maciarz 1999).
4. Nur ganz wenige Forschungen gibt es zu didaktischen Leistungen von Schülern. Aus den Forschungen von M. Marek-Ruka (1998) geht hervor, dass die Schüler, welche die integrierenden Bildungsformen nutzen, im Vergleich zu den in Sonderschulen lernenden Zöglingen, bessere Schulleistungen erzielen. Es ist zu betonen, dass auch U. Haeberlin (1990) und C.C. Cunningham (1991) darauf aufmerksam machen, dass die Leistungen bei den in integrierenden Schulen lernenden, behinderten Schülern im Vergleich zu denen, die in Sonderschulen lernen, eindeutig besser seien.
5. Die Forschungsergebnisse von Ewa Skrzetuska (2003) weisen auf nicht befriedigende Leistungen der behinderten Schüler hin, welche ihre Grundschulausbildung (Elementarbildung) in integrierenden und allgemein zugänglichen Klassen in Anspruch genommen haben. Die Autorin hat jedoch die Leistungen von untersuchten Schülern mit einer Kontrollgruppe in der Sonderschule nicht verglichen. Bei den untersuchten Kindern offenbarten sich große Schwierigkeiten in der Beherrschung solcher Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Lösen mathematischer Aufgaben.
6. Die Untersuchungen haben nicht aufgezeigt, dass das Integrationssystem einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation der unbehinderten Kinder habe. Im Gegenteil. Sie lassen feststellen, dass das Integrationssystem hinsichtlich der Lernbereitschaft sogar günstiger für unbehinderte als für behinderte Kinder sei (Bąbka, 2001). Diese Angaben kann man als eine Voraussetzung annehmen, um die Überzeugung, dass sich der Lehrer in einer integrierenden Klasse hauptsächlich auf die behinderten Kinder konzentriere, umzustoßen.

7. Die Leistungen der behinderten Schüler in den integrierenden Schulen waren im Vergleich zu den Schülern in den Sonderschulen, wenn es um das Empathieniveau und das Mitarbeitenkönnen geht, besser. Eine ähnliche Tendenz kam in Bezug auf unbehinderte Schüler in den integrierenden und Massenschulen zum Vorschein (Barlóg 2001, Vaaughn/ Elbaum/ Schumm 1996).
8. Das Sonderbildungssystem fördert bei den behinderten Kindern das Aufbauen positiver Selbstbeurteilung im Vergleich zu der Edukation der Sorgenkinder in dem Integrationssystem. Man kann als sehr wahrscheinlich annehmen, dass bei behinderten Schülern aus den integrierenden Klassen die Gefahr besteht, dass sie sich mit ihren unbehinderten gleichaltrigen Mitschülern und deren höheren psychophysischen Möglichkeiten vergleichen würden. Das Ergebnis solchen Vergleichs sei für sie meistens ungünstig (Barlóg, 2001).
9. Aus der Analyse der Literatur zu diesem Thema resultiert, dass das Interesse für das Problem der Situation behinderter Studenten an den Hochschulen immer größer wird. In diesem Bereich überwiegen jedoch die Bearbeitungen in Bezug auf die Initiativen, die an den Hochschulen unternommen werden, damit die Bildungsbedingungen und die Bedingungen für die Selbstverwirklichung von behinderten Studenten besser werden. Interessante Konzeptionslösungen haben in dieser Hinsicht u.a. Akademia Podlaska, (Jagellonen-Universität und Warschauer Universität) ausgearbeitet.
10. Die Forschungsergebnisse weisen auch auf Lücken im Wissen und Können behinderter Studenten hin, was davon zeugen kann, dass die Erziehung und Bildung von Behinderten auf dem Niveau der Mittelstufe zu liberal betrachtet wird. Ein behinderter Wirtschaftler oder Ingenieur kann mit keinen Erleichterungen wegen seiner herabgesetzten körperlichen Leistung rechnen. Es zählt vor allem Professionalität. Das Bildungssystem an den Hochschulen lässt noch viel zu wünschen übrig. Dies betrifft sowohl die Schaffung entsprechender Bildungsbedingungen für Behinderte als auch ein emotionales Klima, das die gesellschaftliche Integration fördern könnte. Um so mehr sollte man mit Anerkennung die Musterinitiativen von den Hochschulen nennen, an denen die auf die Erhöhung der Bildungsqualität der behinderten Studenten orientierten Sonderprogramme realisiert werden (Frackiewicz 1997).
11. Erforderlich wären eine besondere Bearbeitung der durch die Zentrale Prüfungskommission 2002 gesammelten Forschungsergebnisse in Bezug auf die Leistungen von Behinderten, die in den integrierenden und allgemein zugänglichen Grundschul- und Gymnasialklassen lernen. Die unten dargestellten Ergebnisse gelten für die Feststellung der Leistungen von behinderten Schülern auf dem Grundschulniveau.
12. Im Falle der schwachsichtigen und blinden Schüler erreichte die untersuchte Gruppe die besten Ergebnisse im Bereich der Auswertung von Informationen (gut) wie auch im Lesen und Schreiben (befriedigend). Schwache Ergebnisse gab es dagegen in der praktischen Kenntnisverwertung (niedrig) und im logischen Betrachten (nicht befriedigend).

13. Bei den schwerhörigen und tauben Lernenden wurden die besten Noten im Lesen und in der Auswertung von Informationen (sehr gut) sowie im logischen Betrachten (gut) erreicht. Im Schreiben und in der Verwertung von Informationen in der Praxis waren die Ergebnisse befriedigend.
14. Die geistig leicht behinderten Schüler haben am besten die Auswertung von Informationen beherrscht (sehr gut) und ferner im logischen Betrachten (gut). Befriedigend wurde von diesen Schülern das Lesen und Verwertung von Kenntnissen in der Praxis beherrscht. Am geringsten wurde dagegen die Schreibfertigkeit beurteilt (niedrig).
15. Aus der Literaturübersicht geht hervor, dass die Beurteilung der Effektivität integrierender Bildung meist auf die Elementarbildungsstufe (Kindergarten und Anfangsklassen) bezogen sei. Wie die Praxis zeigt, bewährt sich diese Idee in polnischen Verhältnissen am besten im Kindergarten und in den Anfangsklassen, also auf der Etappe der Elementarerziehung und -bildung. Wesentliche Schwierigkeiten in der Organisation des Lehrprozesses kommen erst im Gymnasium und in der Mittelschule zum Vorschein.

#### **4. Schlusswort**

Die Realisierung der Integrationsidee im polnischen Schulwesen ist mit beschränktem Finanzaufwand für das Bildungswesen zusammengetroffen. Unterdessen ist diese Bildungsform weder eine leichte noch eine billige Lösung. Wie die Erfahrungen der Länder mit höherem wirtschaftlichem Niveau und längeren Traditionen der gesellschaftlichen Behindertenintegration hinweisen, kann die Realisierung der humanistischen Idee verbürokratisiert werden oder politische Tendenzen annehmen, und die unternommenen Aktivitäten müssen nicht immer aus aufgeschlossenen Absichten resultieren (Cook 1994, S. 67-76). Es gibt Beweise, dass in manchen Schulen die Integrationsklassen organisiert werden, um bestimmte Profite zu erzielen, z.B. um die Schule vor der Gefahr der Schließung oder Reduktion von Lehrstellen in der Schule zu bewahren. Die Tendenz, die behinderten Schüler in die Klassen öffentlicher Schulen einzugliedern, knüpft zwar an die Voraussetzungen der Normalisierung und an die Strömung der integrierenden (eingliederenden) Erziehung und Bildung an, sie kann jedoch in Zeiten von Desinvestitionen im Bildungswesen oder dem Geburtenrückgang auch als eine Art Sicherheitsventil angesehen werden. Solche Erscheinung gab es im Bildungswesen in den USA und Australien.

Der gegenwärtige Stand der integrierenden Erziehung und Bildung stimmt bedenklich. Aus der Übersicht der Forschungen zu diesem Thema folgt, dass es schwer ist, die Effektivität der Schülerbildung im integrierenden System eindeutig zu beurteilen. Diese Erziehungs- und Bildungsform hat wohl Vorteile, ist aber auch nicht frei von Unvollkommenheiten, was aus den dargestellten Forschungsergebnissen zu entnehmen ist.

Es besteht die Notwendigkeit einer reflektierenden und flexiblen Einstellung zum Problem der Erziehung und Bildung von behinderten Schülern sowie der

Wahl des besten, d.h. passenden, Bildungsweges. Dies bedeutet, dass die Erziehungs- und Bildungsformen für Behinderte im Sonderschulwesen, in den Schulen mit integrierenden Abteilungen, wie auch in den allgemein zugänglichen (öffentlichen) Schulen, als solche anzusehen sind, die sich gegenseitig ergänzen und nicht ausschließen sollten.

## Literatur:

APOLINARSKA, M./ DRYŻAŁOWSKA, G./ KLESZCZEWSKA-PYRA, E./ LIBISZEWSKA-ŻÓŁTKOWSKA, M./ ŁUCZAK-OKRASIŃSKA, B./ STOJANOWSKA, E. (1994): Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i w szkole (Zur Integration behinderter Kinder im Kindergarten und in der Schule). Warschau: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN (Verlag des Instituts für Philosophie und Soziologie der Polnischen Akademie der Wissenschaften).

BARŁÓG, K. (2001): Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym. (Effekte des Integrationsprozesses von unbehinderten Kindern und Kindern mit spinaler Kinderlähmung im Kindergarten im fröhschulischen Alter) Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej (Verlag der Pädagogischen Hochschule).

BABKA, J. (2001): Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość. (Integrierende Erziehung und Bildung der unbehinderten und behinderten Kinder. Voraussetzungen und Wirklichkeit). Posen: Wydawnictwo Fundacji Humaniora (Verlag der Humanior-Stiftung).

COOK, S. (1994): Edukacja integracyjna w Australii (Integrierende Erziehung und Bildung in Australien). In: J. Bogucka, M. Kościelska (Red.) Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung). Warschau: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

FRĄCKIEWICZ L. (1997). Rola nauki i stan badań w społecznej rehabilitacji osób niepełnosprawnych. (Zur Rolle der Lernens und zum Forschungsstand in der sozialen Behindertenrehabilitation). "Problemy rehabilitacji społecznej i zawodowej" ("Zur Frage der sozialen und beruflichen Rehabilitation") Nr.3 (153).

HAEBERLIN, U./ BLEESS, G./ MOSER, U./ KLAGHOFER, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Ursache, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern.

KWAPISZ, J. (2002): *Kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych (Zur integrierenden Behindertenbildung)*. "Nowa Szkoła" ("Neue Schule") Nr. 1.

MACIARZ, A. (1999): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych (Zur Theorie und Forschung der gemeinschaftlichen Integration von behinderten Kindern)*. Krakau: Oficyna Wydawnicza Impuls (Buchdruckerei Impuls).

MÜLLER, H. (1994): *Współpraca z rodzicami (Zusammenarbeit mit den Eltern)*. In: Bogucka, J./ M. Kościelska (Red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung)*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

SKRZETUSKA, E. (2003): *Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji (Zu Schulfertigkeiten behinderter, in der Integration lernender Kinder)*. In: Kazanowski, Z./ Osik-Chudowska, D.: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych (Behindertenintegration in Edukation und sozialen Interaktionen)*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej (Verlag der Marie-Curie-Skłodowska-Universität).

VAUGHN, S./ ELBAUM, B./ SCHUMANN, J. S. (1996): *The effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities*. "Journal of Learning Disabilities".

WOCKEN, H.: Organizacja warunków nauczania (Zur Organisierung von Bildungsbedingungen). In: J. Bogucka, M. Kościelska (Red.) *Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung)*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

*Konwencja Praw dziecka (Konvention der Kinderrechte)* (1993): Krakau: Oficyna Wydawnicza Impuls (Buchdruckerei Impuls).

*Ustawa o systemie oświaty (Gesetz über das Bildungssystem)* 1991: vom 7. September 1991 mit späteren Änderungen.

*Anordnung Nr. 29 des Bildungsministeriums vom 4. Oktober 1993 über die Organisationsprinzipien von Fürsorge für behinderte Schüler.* (Amtsblatt Nr. 9, Pos. 36)