

Teil A

Junge Menschen in Österreich – Jugend aus wissenschaftlicher Sicht

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Kapitel 1: Jugendbegriff in Forschung und Praxis

Jugendforschung und Jugendarbeit agieren in multidisziplinären Handlungsfeldern. „Jugend“ wird in den mit Jugendfragen befassten wissenschaftlichen Fachdisziplinen und der pädagogischen Praxis dabei teils sehr ähnlich, in Teilbereichen aber auch unterschiedlich konzeptualisiert. Expert/innen aus den Bereichen Soziologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Jugendarbeit und Jugendrecht zeigen im Folgenden, welche Zugänge zum Thema „Jugend“ die für Jugendforschung und Jugendarbeit relevanten Fachbereiche bieten.

1.1 Soziologischer Jugendbegriff – Was ist Jugend?

Rudolf Richter

Soziologische Jugendbegriffe orientieren sich immer an der Empirie. Sie gehen nicht von einer idealistisch-metaphysischen Konzeption der Jugend aus, sondern davon, wie Gesellschaften Jugend verstehen, was als Jugend bezeichnet wird.

1. Jugend – historisch gesehen

So selbstverständlich wir heute von Jugend sprechen, so kurz wird Jugend als abgegrenzte Phase im Lebenslauf gesehen. Noch um 1900 stellen Historiker (z.B. Mitterauer 1986, Aries 1975) einen abrupten Übergang vom Kindheitsalter zum Erwachsenenalter fest. Zwar hat es eine Phase der Entwicklung der geschlechtlichen Reife immer gegeben, dass diese aber als eigenständige Phase im Lebenslauf gilt, ist kulturell gewachsen. Wie Persönlichkeitsveränderungen bewertet werden, wie weit man in der Gesellschaft jungen Menschen erlaubt, Lebensentwürfe auszuprobieren und Verhaltensmöglichkeiten zu entdecken, das ist nicht in der Biologie festgeschrieben, sondern gesellschaftlich konstruiert. Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts beginnt sich eine Jugendphase herauszubilden. Diese Phase dehnt sich im Laufe des Jahrhunderts immer mehr aus.

Das hängt sehr eng mit der Verlängerung des Lebenslaufes insgesamt zusammen. Parallel zur Herausbildung einer Jugendphase entsteht auch eine neue Altersphase, die ebenfalls auf Grund der erhöhten Lebenserwartung immer länger wird. Das Bildungsbewusstsein des Bürgertums förderte die Entstehung einer eigenen Jugendphase. Lernen in Institutionen wurde als Vorbereitung für den Beruf als notwendig angesehen. Im Zuge der technologischen Entwicklung und der raschen Vergrößerung des Wissens wird diese Phase der Ausbildung immer länger. Heute sprechen wir vom Bildungsmoratorium.

Zudem kann man im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts eine Vorverlagerung der sexuellen Reife feststellen. Die Jugendphase beginnt früher.

2. Die Definition von Jugend

Das, was wir heute Jugend nennen, ist durch Besonderheiten in der biologischen, psychischen, sozialen und kulturellen Entwicklung gekennzeichnet (vgl. Hurrelmann 2007, Bolin 2009).

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Biologisch beginnt die Jugendphase mit der Entwicklung der Sexualreife. Der Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und die Entstehung von Partnerbindungen kennzeichnen die Jugend.

Mit dieser geht die Persönlichkeitsentwicklung einher. Die Jugendphase ist eine Periode des Ausprobierens verschiedener Identitäten. Diese Entwicklung ist im Laufe der Zeit immer freier und unspezifischer geworden. Waren früher die Jugendlichen noch in Institutionen wie kirchlichen Jugendgruppen, der Parteijugend und anderen organisierten Gemeinschaften integriert, so wird heute ein mehr oder weniger loser Freundeskreis für die Entwicklung wichtiger. Die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe ist für diese Persönlichkeitsentwicklung notwendig und wird auch gesellschaftlich toleriert.

Damit entwickelt sich auch die soziale Person. Die Jugendlichen sind auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft, sie beobachten das gesellschaftliche Organisationsgefüge. Gerade dieser Prozess des Beobachtens bewirkt eine reflektierte und kritische Einschätzung gesellschaftlicher Hierarchien, die Ursache für vermehrte Protesthaltungen ist. Politische Werthaltungen werden übernommen und in manchen Fällen beginnt die Partizipation als Staatsbürger/in. Die Jugendlichen entwickeln die Fähigkeit, sich selbst einzuordnen.

Daneben übernehmen Jugendliche die Rolle von Konsumenten am Markt. Sie bekommen Geld und investieren in Konsumgüter. Der Mediensektor wird für die Jugendlichen besonders wichtig.

In der Phase der Schulbildung werden auch Berufsrollen entwickelt, aber erst gegen Ende der Jugendphase wird eine Berufsrolle ausgebildet und es gelingt, eigenständig ökonomisch zu handeln.

Parallel dazu entstehen und stabilisieren sich Werthaltungen. Dabei fällt auf, dass Jugendliche heute nicht weit von den Wertvorstellungen ihrer Eltern abweichen. Dies hängt damit zusammen, dass der Werthorizont der Eltern weiter ist als früher und verschiedene Werthaltungen akzeptiert werden. Medien und die Gleichaltrigengruppe, womöglich organisiert in Jugendszenen, sind dabei die wesentlichen Vermittler und haben Kirche und politische Parteien als Orientierungsinstanzen weitgehend abgelöst.

3. Abgrenzung gegen Kindheit und Erwachsenenphase

Die Soziologie kennt das Konzept der Passageriten, das aus der Anthropologie kommt. Umbrüche und Wechsel im Lebenslauf sind durch bestimmte Riten gekennzeichnet. So symbolisiert im christlichen Europa die Firmung den Übergang von Kindheit zum Jugendlichen. Im kommunistischen Deutschland entsprach diesem Ereignis etwa die Jugendweihe. Viele Gesellschaften kennen solche Riten.

Der Übergang zum Erwachsenenalter war gekennzeichnet durch Heirat, Familiengründung und Übernahme einer vollen Berufstätigkeit, vor allem durch den Mann.

Heute sind die Übergänge fließend. Die Religion spielt im säkularisierten Europa eine untergeordnete Rolle; Übergangsriten werden weniger bedeutungsvoll. Deswegen ist eine eindeutige Grenze kaum mehr sichtbar, kontinuierlich entwickelt sich das Kind zum Jugendlichen.

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Auch der Übergang in die Erwachsenenphase ist nicht mehr eindeutig gekennzeichnet. Heirat und Familiengründung verschieben sich ins dritte Lebensjahrzehnt, aus dem Elternhaus ziehen die Jugendlichen in der Regel schon früher aus. Die Soziologie konnte feststellen, dass sich in den Achtzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts eine Phase der Postadoleszenz entwickelt hat, heute spricht man oft von einem Stadium des jungen Erwachsenen. Darin ist die intellektuelle, soziale und biologische Reife erreicht, allerdings verweilen viele noch in Bildungsinstitutionen, gehen keiner geregelten Berufstätigkeit nach und sind weder verheiratet, leben auch nicht in lang dauernden Partnerschaften, noch haben sie Kinder. Damit ist auch hier ein fließender Übergang zur Erwachsenenphase gegeben. Ein typisches Beispiel für die Ambivalenz dieser Phase ist, dass die Jugendlichen ausziehen, bleiben oft aber bei den Eltern gemeldet, halten dort ihr Jugendzimmer aufrecht und nehmen vor allem elterliche Serviceleistungen in Anspruch, vom Kochen bis zum Wäschewaschen. Die neue Wohnung hat oft den Charakter eines Jugendzimmers außerhalb des elterlichen Haushalts.

Generell kann man eine frühe Jugendphase unterscheiden, die eigentliche pubertäre Phase, die mit etwa 12 Jahren beginnt, ein bis zwei Jahre andauert und dann bis etwa zum Alter von 17 Jahren ausklingt. Weiters eine mittlere Phase, die durch Abschluss einer Bildungsstufe und Übergang für viele zu einer tertiären Ausbildung gekennzeichnet ist. Schließlich eine späte Jugendphase der 22- bis 30-Jährigen, gekennzeichnet durch den graduellen Übergang zur vollen Erwachsenenrolle (vgl. auch Cuyvers 2004 für Europa).

4. Die Diversifizierung von Jugend

Jugend ist aber nicht gleich Jugend. Sie stellt sich heute diversifizierter dar als früher, vielfältiger auch als es die ohnehin schon sehr weite Charakterisierung der Jugendphase, wie wir sie oben getroffen haben, vermuten ließe (vgl. etwa Hoikkala 2009, Shell 2006). Der gesamtgesellschaftliche Prozess der Individualisierung bewirkt eine soziale Stratifikation von Jugend.

Spezialisierte Bildungsverläufe, frühe Entscheidungen für einen bestimmten Schulzweig lassen unterschiedliche Lebensformen und erwartbare Lebensverläufe entstehen. Eine grundlegende Differenzierung wird bestimmt durch die Entscheidung, ob man Hauptschule und Lehre absolviert oder in die Mittelschule eintritt. Dann stellt sich die Frage, ob berufsbildend oder allgemeinbildend und welcher Zweig. Dies erzeugt unterschiedliche Erfahrungen. Die soziale sozio-ökonomische Situation der Herkunfts-familie, die Möglichkeiten, an der Konsumkultur zu partizipieren oder nicht, verfestigt soziale Unterschiede und kann sie sogar vergrößern.

Nicht zu unterschätzen sind Normen des Jugendrechts, die Jugend als spezielle Phase behandeln. So gelten besondere strafrechtliche Regelungen für Jugendliche. In bestimmten Bereichen gibt es regionale Differenzen, etwa im Jugendschutzrecht. Die Ausgehzeiten in den Bundesländern sind unterschiedlich geregelt, sodass 16-Jährige in einem Bundesland bis 1 Uhr (z.B. Wien) in einem anderen bis 23.00 (z.B. Steiermark) alleine ausgehen dürfen. Es gibt Regelungen bis zum Alter von 14 Jahren, dann eventuell bis 16 (z.B. Wahlalter ab 16) und bis 18 Jahren (z.B. volle Geschäftsfähigkeit). So unterscheidet auch der Gesetzgeber unterschiedliche Jugendphasen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Die Globalisierung (vgl. auch Beck, Beck-Gernsheim 2009) und die Medien haben wesentlich zu einer Diversifizierung der Jugendphase beigetragen. Jugend entwickelt sich heute nicht mehr im begrenzten Bereich des Dorfes, der Nachbarschaft, der Schule oder überschaubarer lokaler Regionen, viel weitere geografische Regionen sind mitzudenken. Ein wesentliches Charakteristikum der Jugend ist die Mediennutzung. Damit sind nicht nur die mittlerweile traditionellen Medien wie Fernsehen oder verschiedene Musikträger gemeint, vielmehr spielt das Internet eine wesentliche Rolle. Die Möglichkeit der sozialen Software wie etwa Facebook oder MySpace, die interaktiv sofortigen Austausch von Informationen ermöglichen und die von den Jugendlichen genutzt werden, erweitern das Lernen in den virtuellen Raum hinein und globalisieren es. Dazu kommen Urlaubsreisen, die heute in weiter entfernte Länder gehen als früher. Ebenso erweitern schulische Austauschprogramme vor allem im tertiären Sektor den internationalen Austausch.

Diese Möglichkeiten stehen aber nicht allen in gleicher Weise offen, sie sind sozial unterschiedlich verteilt. Das führt zu mannigfaltigen, individualisierten Erfahrungen. Ein gemeinsamer Erfahrungshorizont, der eine Generation kennzeichnet, existiert nicht mehr, es sei denn die gemeinsame Erfahrung der Vielfältigkeit.

Horizontale und vertikale Differenzierungen prägen das Leben der Jugend und lassen sozial ungleiche Lebenschancen entstehen. Nicht alle Gesellschaftsmitglieder haben gleichen Zugang zu den Medien, nicht alle gleichen Zugang zu den Konsumgütern. Es entstehen Benachteiligungen, Exklusionen, Ausschlüsse aus dem vermeintlichen Mainstream. Ansteigende Jugendkriminalität, Aggressivität und Vandalismus sind auch als Resultate dieser sozialen Ungleichheitsprozesse.

Daneben spielen sich horizontale Differenzierungsprozessen ab, die durch die Vielfalt an möglichen und angebotenen Werten entstehen und zu unterschiedlichen Lebensstilen führen. Sie drücken sich in Jugendszenen aus, oft lokal, meist auch zeitlich begrenzt. Früher sprach die Soziologie von Jugendkulturen oder Subkulturen. Im Begriff der Kultur ist allerdings ein relativer konsensueller, von den Mitgliedern einer Kultur geteilter Wertekanon mitgedacht. Dieser wird zunehmend unverbindlicher. Deswegen scheint der Begriff der Szene geeigneter (vgl. Wächter 2008, Ferchhoff 2007, Heinzlmaier 2004). Einer Jugendszene kann man sich für eine Zeit anschließen, kann aber auch sehr einfach wieder ausscheiden. Es gibt kaum Aufnahmeriten. Äußerlichkeiten wie bestimmte, leicht zu besorgende Kleidung und der Aufenthalt an bestimmten Plätzen (Szenelokale) bestimmen die Zugehörigkeit. Geht man nicht mehr hin, gehört man nicht mehr dazu. Die Mitgliedschaft ist fluktuierend. Manche finden schon den Begriff der Jugendstile als zu bestimmend.

5. Herausforderungen für Gesellschaft und Politik

Die heutige Situation der Jugend stellt Gesellschaft und Politik vor neue Herausforderungen (siehe auch: Roger 2007). Es ist nicht mehr nur die Jugend schlechthin in Kontrast zur Erwachsenengeneration zu betrachten, sondern auf die ausdifferenzierten sozialen Lagen der Jugend, wie auch auf die Ausweitung der Phase in all ihren Unterschieden hinzuweisen. Es kommt darauf an, auf die verschiedenen, individualisierten Lebensformen zu reagieren. Daraus ergeben sich Fragen für die Bildungspolitik (welche Bildungswege sollen für welche Gruppen angeboten werden?), der Sozialpolitik (wie soll soziale Ungleichheit zwischen reichen und armen, Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen, unterschied-

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

lichen Herkunftsmilieus ausgeglichen werden), der Wohnungspolitik (welche Wohnformen sind neben dem Wohnen bei den Eltern zu berücksichtigen) und vieles andere mehr.

Für die Politik stellt sich im Bereich der Jugend die Aufgabe, auf diese vielfältigen Lebensformen im Rahmen eines diversity managements einzugehen.

6. Ausblick

Es gibt auch heute eine Jugendphase im Lebenslauf; diese ist allerdings schillernd, dauert länger und ist gegenüber der Kindheits- und Erwachsenenphase eindeutig abgrenzbar. Der biologische und soziale Reifeprozess geht fließend in die Erwachsenenphase über.

Hinter der Vorstellung des Erwachsenseins steht, dass das Gesellschaftsmitglied vollverantwortlich das öffentliche Leben (z.B. im Beruf) und das Privatleben (z.B. in Familie) als soziale Person gestalten kann. Diese idealtypische Vorstellung ist aber empirisch nicht einfach zu verifizieren. Auch die Erwachsenenphase muss keineswegs durch klare öffentliche und private Rollen bestimmt sein. Phasen unterschiedlicher Berufstätigkeit, Berufswechsel und Arbeitslosigkeit einerseits, wie auch Familienphasen, die durch Scheidung von Phasen eines Singledaseins – wie es eher für Jugendliche charakteristisch war – abgelöst werden, bewirken, dass sich die einzelnen Lebensabschnitte immer weniger voneinander substantiell unterscheiden. Auch lebenslanges Lernen, die Notwendigkeit, umzulernen und den Beruf zu wechseln, zeigen, dass Ausbildung nicht mit der formalen Schulausbildung abgeschlossen ist. Heute gibt es auch in der Erwachsenenphase Ausbildungszeiten.

Die gesellschaftlichen Lebenswelten werden durch ihre Vielfältigkeit und Flexibilität immer ähnlicher. So muss heute die Abfolge des Lebenslaufs neu diskutiert werden. Die Definition der Phasen, die sich mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft seit dem 19. Jahrhundert in Europa herausgebildet haben, mag der heute vorhandenen empirischen Realität der Vielfältigkeit, der Ambivalenz und des Fluktuiierens nicht mehr gerecht werden.

Solange allerdings noch keine Vorschläge für Neudefinitionen und keine neuen Theorien des Lebenslaufs existieren, wird es weiterhin gerechtfertigt sein, von einer Jugendphase zu sprechen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Literatur

- Bolin, Göran (2004): Themed Section Introduction: Research on Youth and Youth Cultures. In: Young 12, 2004. Thousand Oaks: Sage. 237-243
- Cizek, Brigitte, Schipfer, R. K. (Hg.) (2004): Zwischen Identität und Provokation. Das Spannungsfeld Jugendliche – Erwachsenwerden – Familie. Dokumentation des Symposiums Familie in Wissenschaft und Praxis. 20.-22. Nov., 2002. Strobl am Wolfgangsee. ÖIF Materialien- Heft 19, 2004.
- Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (2009): Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism For a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generations. In: European Sociological Review. 25(1), 2009. Oxford: Oxford University. 25-36.
- Cuyvers, Peter (2004), Verspätete Familienbildung – verspätetes Erwachsenenwerden, in: Cizek, Brigitte, Schipfer, R. K. (Hg.) (2004): Zwischen Identität und Provokation. Das Spannungsfeld Jugendliche – Erwachsenwerden – Familie. ÖIF Materialien Heft 19, 2004. S. 57 – 69.
- Heinzlmaier, Bernhard (2004) Szenen, Szenecodes und Jugendtrends: Was Eltern über ihre Kinder wissen sollten. In: Cizek, Brigitte, Schipfer, R. K. (Hg.) (2004): Zwischen Identität und Provokation. ÖIF Materialien Heft 19, 2004. S. 71-79.
- Herchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Friesl, Christian, Kromer, Ingrid, Polack, Regina (Hg.) (2009): Lieben, Leisten, Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. Wien: Czernin
- Hagendorn, Jörg (2008): Jugendkulturen als Fluchtrouten. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hoikkala, Tommi (2009): The diversity of youth citizenships in the European Union. In: Young 17, 2009. Thousand Oaks: Sage. 5-24
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9., aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa
- Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend, Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Roger, Clemence (2007): Youth participation in society. In: Asia Europe Journal. 5(4), 2008. Berlin und Heidelberg: Springer. 439-477
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Klaus Hurrelmann, Mathias Albert, TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Wächter, Natalia (2008): Aktuelle Jugendkulturen in Theorie und Praxis. Squatter, Blogger, Krocha, Boarder, Lookalikes, In: Bogner, R./ Stipsitz, R. (Hg.): Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Prag: Löcker. 83- 105

DER AUTOR:

Univ.-Prof. Dr. **Rudolf Richter** ist Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften und Professor für Soziologie am Institut für Soziologie an der Universität Wien. Seine Forschungsinteressen liegen vor allem in den Bereichen der Familiensoziologie, der politischen Soziologie sowie der Demokratie- und Sozialstrukturforschung.

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

1.2 Jugend aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Eva Dreher

Eine Definition von ‚Jugend‘ aus der Sicht der Psychologie hat zunächst eine Reihe von Bedeutungsfacetten zu berücksichtigen, die als Dimensionen des Jugendbegriffs in den Sozialwissenschaften generell vertreten sind. Disziplinübergreifender Konsens besteht im Verständnis der ‚Jugendphase‘ als soziohistorisch und gesellschaftspolitisch verankertes Phänomen, das dem epochalen Wandel, der sozioökonomischen und multikulturellen Veränderung von Lebensbedingungen unterliegt, letztlich aber auch das Selbstverständnis der jeweiligen Erwachsenengeneration widerspiegelt. Als übereinstimmende Position gilt ferner, dass das ‚Jugendalter‘ innerhalb des Lebenszyklus eine besonders markante Phase darstellt; Entwicklungspfade der Kindheit münden in biologische, kognitive und soziale Veränderungen, deren Dynamik sowohl bisherige Entwicklungseffekte moderiert als auch prospektiv auf Prozesse und Funktionen späterer Entwicklungsetappen wirkt (vgl. Oerter & Dreher, 2008).

Traditionell wie aktuell weisen Fragestellungen zum Phänomen ‚Jugend‘ eine hohe interdisziplinäre Ausrichtung aus. Daraus folgt, dass Befunde und Erfahrungen beteiligter Forschungs- und Praxisfelder wiederum relevante Informationen für den Fluss definitorischer Akzentsetzungen bieten. Diesbezüglich prototypische Modifikationen betreffen sowohl Korrekturen in der zeitlichen Strukturierung der Jugendphase (z.B. Beginn, Dauer, Ende), als auch generations- und/oder kohortenabhängige Typisierungen von ‚Jugend‘ als spezifischer Lebensphase.

Diesbezüglich interessant ist die derzeit viel diskutierte Ausdehnung der Jugendphase mit Verlagerung des Beginns ‚nach unten‘ und Ausdehnung des Abschlusses ‚nach oben‘. Anfang des letzten Jahrhunderts wurden mit den Begriffen ‚verkürzte Pubertät‘ und ‚gestreckte Pubertät‘ (Bernfeld, 1923) geringere vs. größere Entwicklungschancen aufgrund eines früheren bzw. späteren Berufseintritts gekennzeichnet. Obwohl auch heute noch Variationen der Ausbildungszeit zu den Kriterien qualitativ (nicht quantitativ) unterschiedlicher Entwicklungsbedingungen zählen, gilt heute generell, dass die Jugendphase innerhalb komplexer und sich rasch verändernder Lebensbezüge als ‚Lernphase‘ für den Auf- und Umbau von Kompetenzen, Rollen und Funktionen der Lebensbewältigung eine zeitliche Ausdehnung rechtfertigt.

Theoretische und empirische Zugänge, die für eine definitorische Analyse zweckdienlich sind, bietet die Entwicklungspsychologie, die ihren Gegenstand als „Beschreibung und Erklärung sowie Vorhersage und Beeinflussung menschlichen Verhaltens und Erlebens unter dem Aspekt der Veränderung über die Zeit“ (Trautner, 2006) formal bestimmt.

Entwicklung als ‚Veränderung über die Zeit‘ kommt zunächst in einer Periodisierung des Jugendalters zur Geltung. Hierbei werden unter Verwendung von Altersmarken bereichsspezifische Veränderungsmuster differenziert. In der Literatur fällt auf, dass zur Abgrenzung unterschiedlicher ‚Jugendetappen‘ keine einheitlichen Kennzeichnungen verwendet werden, was u.a. auf interdisziplinär unterschiedliche Definitionskriterien zurückgeht. Im Kontext entwicklungsbezogener Jugendforschung ist der Terminus ‚Adoleszenz‘ internatio-

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

nal gebräuchlich. Als Beginn des Jugendalters bzw. Abgrenzung zur Kindheit gilt das Einsetzen der biologischen Prozesse der Geschlechtsreife (Pubertät).

Die eigentliche Kennzeichnung der Jugendentwicklung erfolgt über eine phänomenologische Differenzierung der Veränderungsdynamik über drei Phasen hinweg, wobei entsprechende Altersangaben die jeweilige zeitliche Erstreckung markieren. Unterschieden werden ‚frühe Adoleszenz‘ (early adolescence) zwischen 10 und 13 Jahren, ‚mittlere Adoleszenz‘ (middle adolescence) zwischen 14 und 17 Jahren und ‚späte Adoleszenz‘ zwischen 18 und 21 Jahren (vgl. Steinberg, 2008, p. 7). Für diesen Altersbereich werden – vornehmlich im englischen Sprachgebrauch – die Begriffe ‚Youth‘ oder ‚Emerging Adulthood‘ verwendet. Als Kennzeichnung einer speziellen Entwicklungsetappe ist ‚Emerging Adulthood‘ allerdings konzeptuell weiter gefasst (Arnett, 2004; Arnett, 2007). Neben der Zeitdimension (18 Jahre bis Beginn des dritten Lebensjahrzehnts) werden definitorische Merkmale auf zwei Ebenen differenziert: erstens anhand gesellschaftlich relevanter Kriterien des Erwachsenseins (z.B. Selbständigkeit, finanzielle Unabhängigkeit, Eigenverantwortlichkeit, berufliche und familiäre Verpflichtungen), zweitens auf der Basis subjektiver Komponenten des eigenen Lebensstils (z.B. Exploration, Wahl- und Entscheidungsalternativen).

Generell zu berücksichtigen ist bei einer Zuordnung von Altersangaben zu entwicklungsabhängigen Phänomenen, dass ‚Alter‘ im engeren Sinn keine genuin entwicklungsursächliche Variable darstellt, sondern Abläufe in der Zeit repräsentiert. Insofern wird im entwicklungswissenschaftlichen Verständnis die Dimension ‚Zeit‘, die – naturwissenschaftlich betrachtet – eine physikalische Variable ist, im Sinne einer Trägervariable für reifungs- und erfahrungsabhängige Prozesse definiert. Bezuglich der Bedeutung von Altersangaben ist ferner in Rechnung zu stellen, dass dabei alle Differenzierungsmerkmale individueller Entwicklungstempo außer Acht gelassen sind.

Für das psychologische Verständnis jugendtypischen Verhaltens und Erlebens hatte – historisch betrachtet – die biogenetische Position von Granville Stanley Hall (1846-1924) nachhaltige Bedeutung. Seine Entwicklungskonzeption (1904) basiert auf der Annahme, dass individuelle Wachstums- und Reifungsmuster (Ontogenese) großteils dem Grundplan der Entstehung der menschlichen Art (Rekapitulation der Phylogene) folgen und chronologisch geordnete Stufen abbilden. Hall definiert ‚Adoleszenz‘ als eigenständige Stufe, die auf die Stufen frühe Kindheit, Kindheit und Jugend folgt. Ihr dominantes Merkmal basiert auf der Annahme, dass reifungsabhängige Veränderungen mit psychischen Krisen korrespondieren. Bis in die 70er Jahre hielten sich – trotz Relativierung und Kritik – Spuren dieser Auffassung in unterschiedlichsten Provenienzen (vgl. Sturm-und-Drang-Thematik; zweite Trotzphase in der Adoleszenz; adjustment vs. turmoil). Galt ‚Krisenhaftigkeit‘ über lange Zeit als das Kennzeichen des Jugendalters, so fällt die gegenwärtige Sicht insofern moderater aus als jede Entwicklung einerseits eine Erweiterung bisheriger Möglichkeiten (Entwicklung als Fortschritt) mit sich bringt, andererseits das Verlassen von vorhandener Sicherheiten (Entwicklung als Risiko) bedeutet. Es trifft zu, dass Entwicklungsprozesse der Adoleszenz auch heutige Jugendliche mit einer Vielzahl von Veränderungen konfrontieren und ein breites Spektrum an Reaktionsmustern unterschiedlich ‚vehementer‘ Ausprägung hervorrufen. Dennoch sind die Strategien der Auseinandersetzung, die Schritte der Umorientierung und Neuanpassung nicht generell mit ‚Krisen‘ im Sinne von dramatischen Entwicklungsstörungen oder devianten Phänomenen gleichzusetzen.

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Aktuelle entwicklungstheoretische Positionen umfassen die gesamte Lebensspanne und arbeiten mit Konzepten, die zur Kennzeichnung der Entwicklung im Jugendalter ebenfalls relevante Zugänge bieten. Hierzu zählen insbesondere ‚Entwicklungsaufgaben‘, ‚Übergänge‘ und ‚kritische Lebensereignisse‘, wobei das Verständnis von ‚Bewältigung‘ sowohl den Bezug zu sich selbst als auch die wechselseitige Passung mit den Systemen der umgebenden Lebenswelt impliziert (vgl. Dreher, 2007).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben – von Robert J. Havighurst und seinen Kollegen an der Universität von Chicago während der 30er und 40er Jahre erarbeitet – zielte vornehmlich darauf ab, entwicklungspsychologisches Wissen und Denken zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns zu vermitteln. Unter dem Titel 'Developmental tasks and education' publizierte Havighurst 1948 seine Konzeption, die Entwicklung als einen Lernprozess auffasst, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Das Spektrum von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter umfasst die (Neu-)Konzeptualisierung von Identität, Eltern-, Freundschafts- und Partnerbeziehungen, Aufbau von Autonomie (emotional, kognitiv, verhaltensbezogen), Ausbildungs- und Berufsorientierung, die Übernahme der Geschlechtsrolle, bis hin zu Zukunftsentwürfen des eigenen Lebensstils.

Entwicklungsaufgaben resultieren aus biologischen Veränderungen, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Wert- und Zielsetzungen und führen im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind. „It assumes an active learner interacting with an active social environment“ (Havighurst 1982, S. VI) – eine Formulierung, die sich mühelos in moderne dynamisch kontextualistische Entwicklungskonzeptionen integrieren lässt. Das Konzept ‚Entwicklungsaufgabe‘ weist insofern auf das entwicklungstheoretisch aktuelle Konstrukt ‚aktive Selbstgestaltung‘ hin. Die hierbei zugrunde liegende Annahme besagt, dass das Individuum durch eigene Aktivität als Ko-Produzent seiner Entwicklung fungiert (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981; Lerner & Steinberg, 2004). Eine Konkretisierung hierzu bieten aktuellste Forschungspositionen zur Hirnentwicklung in der Adoleszenz, die beispielweise im Prinzip des ‚use it or lose it‘ den aktiven Beitrag der Person zur strukturellen und funktionalen Veränderungen des Gehirns verankert sehen (Steinberg et al., 2006; Keating, 2004).

Die Mitgestaltung der eigenen Entwicklung zählt zu den Qualitätsstandards einer ressourcenorientierten Entwicklungsförderung, deren Praxisumsetzung die Funktion von Mentoren und Mentorinnen in den Blick rückt. Erst seit einigen Jahren findet die Untersuchung von Mentorenfunktionen im Kontext von Entwicklungsförderung breiteres Forschungsinteresse (Rhodes, 2005; Rhodes & Lowe, 2009; Darling, 2005; DuBois, & Karcher, 2005). Im Verständnis des entwicklungsorientierten Lernens (Rogoff, 1990) fordern Mentor/innen auf der Basis ihres Erfahrungsvorsprungs Handlungen und Strategien heraus, die den Jugendlichen beim Erwerb und der Optimierung von Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützen. Unter traditioneller wie aktueller Perspektive der Förderung der Jugendentwicklung (vgl. Greenberger & Sorensen, 1974; Silbereisen & Lerner, 2007; Lerner et al., 2009) gelten Selbst- und Sozialkompetenzen als Kriterien psychosozialer Reife. Hierzu zählen: Strategien der Selbstregulation, bereichs- und situationsspezifisches Sozialverhalten, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstbewertung, Kenntnis und Nutzung sozialer Ressourcen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Literatur

- Arnett, J. J. (2004). A longer road to adulthood. In *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Bernfeld, S. (1923). Über eine typische Form der männlichen Pubertät. *Imago*, 167-188.
- Darling, N. (2005). Mentoring adolescents. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 177-190). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dreher, E. (2007). Optimierung von Selbstwirksamkeit. Entwicklungspotenziale (er-)kennen und nutzen! In A. Bucher, K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.). *Ich kann. Du kannst. Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen*. 55. Tagungsband der Internationalen Pädagogischen Werktagung, Salzburg, 2006, S. 33-57.
- DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (2005). Youth Mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 2-11). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Greenberger, E. & Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3 (4), 329-358.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (Vol. I and II). New York: Appleton.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental Tasks and Education*. (1st ed. 1948; 7th printing). New York: Longman
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Second Edition, pp. 45-84). Hoboken, NJ.: Wiley & Sons, Inc.
- Lazarsfeld, P. F. (1931). *Jugend und Beruf*. Jena: Fischer.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development* (pp. 1-36). New York: Academic Press.
- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. Past, present, and future. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Second Edition, pp. 1-12). Hoboken, NJ.: Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive Youth Development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Third Edition. Vol. 1: Individual Bases of Adolescent Development, pp. 524-558). Hoboken, NJ.: Wiley & Sons, Inc.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage, S. 271-332). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of Youth Mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rhodes, J. E. & Lowe, S. R. (2009). Mentoring in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Third Edition. Vol. 2: Contextual Influences on Adolescent Development, pp. 152-190). Hoboken, NJ.: Wiley & Sons, Inc.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (2007). Approaches to Positive Youth Development: A view of the issues. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 3-30). London: Sage Publications Ltd.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S. & Pine, D. S. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 2: Developmental Neuroscience, pp. 710-741). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons, Inc.
- Trautner, H.-M. (2006). *Entwicklungsgriffe*. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd. 1, S. 59-91). Göttingen: Hogrefe.

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

DIE AUTORIN:

Univ.-Prof. Dr. **Eva Dreher** lehrt und forscht am Department für Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Entwicklungspsychologie des Jugend- und frühen Erwachsenenalters, Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Konzepte der Entwicklungsregulation, Angewandte Entwicklungspsychologie: interdisziplinäre Ansätze zur Förderung der Entwicklung von Kompetenzen und Bewältigungsressourcen und Design, Didaktik und Evaluation systemischer Intervention und Beratung. Eva Dreher ist Mitglied der Sachverständigenkommission zum 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

1.3 Jugend aus pädagogischer Sicht

Stephan Sting

Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts hat sich ein gesellschaftliches Strukturmuster von „Jugend“ herausgebildet, das eng an die Entwicklung der Industrie- und Arbeitsgesellschaft gekoppelt ist: „Jugend“ galt demnach als Medium gesellschaftlicher Entwicklung, als das Neue, Kommende, mit dem gesellschaftlichen Fortschritt und der Zukunft Verbundene. Zugleich wurden Heranwachsende im Rahmen des „Bildungsmoratoriums“ teilweise von gesellschaftlichen Verpflichtungen und Verbindlichkeiten freigesetzt, um sich für zukünftige Positionen in der Gesellschaft zu bilden und zu orientieren. Zum Kennzeichen der Jugendphase wurde das Erproben und Austesten normativer Regeln und Grenzen und das Experimentieren mit neuartigen Lebensorientierungen und soziokulturellen Praktiken. Als Spiegel der Zukunft erfuhr sie hohe gesellschaftliche Aufmerksamkeit, was einerseits eine Kontrolle und skeptische Überwachung der „Gesellschaftsfähigkeit“ der Jugend mit sich brachte und andererseits eine Jugendforschung, die nach dem jeweils neuen und zukünftigen Bild der Jugend – als Bild der zukünftigen Gesellschaft – suchte (vgl. Schröer 2002; Münchmeier 2005; Böhnisch u.a. 2005).

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen führen dazu, dass sich dieses Strukturmuster von Jugend auflöst. Stichworte dazu sind die Pluralisierung und Ausdehnung der Jugendphase sowie die Entstrukturierung oder Entgrenzung von Jugend. Inzwischen erscheint es nicht mehr legitim von „der Jugend“ sowie von kontextunabhängigen „Jugendtypen“ zu sprechen. Die Jugendphase bewahrt zwar ihre spezifische, mit Hilfe des Konzepts der Entwicklungsaufgaben beschreibbare Entwicklungslogik und sie wird in biographischen Selbstreflexionen als intensives Lebensgefühl erlebt, das jedoch eine große Varianz von Problemkonstellationen und Lebenssituationen aufweist (vgl. Göppel 2005, 2, 76ff.). Die Jugendphase zeichnet sich durch Heterogenität in Abhängigkeit von der Lebenslage und durch Ausdifferenzierung in Teilprozesse und Einzelphasen aus.

Böhnisch, Schröer und Thiersch beobachten, dass sich der Zusammenhang von Jugend und gesellschaftlicher Erneuerung entkoppelt. Die Jugend ist heute „keine strategische Sozialgruppe einer entwicklungsbewussten Gesellschaft“ mehr (Böhnisch u.a. 2005, 146). Die menschliche Arbeitskraft wird durch Rationalisierung und technische Produktivität entwertet. Das bringt den Autoren zufolge eine Entwertung und „Entgrenzung“ von Jugend mit sich: Jugendliche werden aus ihrem geschützten Entwicklungsraum herausgelöst und mit sozialen Problemen wie Arbeitslosigkeit, Armut oder familiären Trennungen konfrontiert. Zugleich werden die Übergänge in den Erwachsenenstatus unübersehbar und ungewiss (Böhnisch u.a. 2005, 147ff.). Münchmeier konstatiert in diesem Kontext eine Reihe neuer Anforderungen an Jugendliche: einen verschärften Bildungsdruck und Wettbewerb um Bildungsabschlüsse, der zu einer Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten führt und dennoch keine Gewähr für eine erfolgreiche berufliche Positionierung bietet; die Auseinandersetzung mit einer Pluralität von Wert- und Lebensorientierungen; steigende Erwartungen an Selbstständigkeit, Mobilität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (Münchmeier 2005, 817). Für einen Teil der Jugendlichen besteht die Bedrohung des „Überflüssigwerdens“, bei dem die Integration ins Erwerbsleben dauerhaft scheitert.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses verschieben sich die Handlungsorientierungen Jugendlicher. In der Spannung von institutionalisiertem, gesellschaftlich vorgegebenem Lebenslauf und eigener Biographie geht es weniger um Eigensinn, Emanzipation und Selbstbestimmung als um die Suche nach Zugehörigkeiten und Integration. Dabei weicht das Abwarten und Zurückstecken zugunsten eines späteren, zukünftigen Erwachsenenstatus zumindest partiell einer ausgeprägteren Gegenwartsorientierung. Durch die Verengung der Zukunftshorizonte sind die Gegenwart und die Konzentration auf kurzfristigere Aufgaben der Lebensbewältigung wichtiger geworden (vgl. Schröer 2002, 91; Münchmeier 2005, 827).

Dennoch bleiben die Entwicklungsanforderungen der Pubertät und die Erwartungen, die mit den gesellschaftlichen Bildern des sozialen Lebensalters „Jugend“ einhergehen, bestehen (vgl. Raithelhuber 2008, 169). Die sich ausdehnende Jugendphase ist nach wie vor durch einen Zustand der Schwebe, des Dazwischen-Lebens und des Übergangs geprägt. Dabei sind die Orientierungsaufgaben komplexer geworden und von der diffusen Angst des Nicht-Mithalten-Könnens begleitet (Schröer 2002, 92). Vor dem Hintergrund hat sich das Experimentier- und Risikoverhalten verstärkt, während Jugendlichen zugleich weniger Kredit für Experimente und Selbsterprobungen zugebilligt wird. Jugendkulturelles Handeln wird zunehmend kontrolliert und gerät schneller in „soziale Risikozonen“ der Devianz (Böhnisch u.a. 2005, 147). Die Jugendphase erscheint immer mehr als Problemphase und als Phase der „Verwundbarkeit“, was durch die Verschlechterung der gesundheitlichen Situation von Jugendlichen untermauert wird (Homfeldt/Sting 2006, 139).

Eine Folge der gesellschaftsweiten Etablierung des Konzepts „Jugend“ bestand darin, dass soziale Ungleichheiten in der homogenisierten Schul- und Jugendkultur latent geworden sind. Die verstärkte gesellschaftliche Polarisierung führt jedoch dazu, dass Selektions- und Differenzierungsprozesse gegenwärtig schon im Jugendalter offensichtlich werden. Heranwachsende müssen heute als eine nach Geschlecht, Ethnizität, Entwicklungsbesonderheiten und Status unterschiedene Zielgruppe betrachtet werden. Darüber hinaus produziert der verschärzte Bildungswettbewerb nicht nur Sieger, sondern auch Verlierer, die mit Misserfolgen und Erfahrungen des Scheiterns konfrontiert sind. Die daraus resultierenden Belastungen können zu Ohnmachtsgefühlen, Verweigerung und früher Abwendung von der gesellschaftlichen „Normalität“ führen (vgl. Blandow 2008, 136). Insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus stehen zwar vor denselben Aufgaben wie andere Jugendliche, verfügen aber über geringere soziale Ressourcen und treffen in ihrem Umfeld auf andere Angebote zur Lebensorientierung. Im Verlauf der Übergangssequenz Schule-Ausbildung-Beruf brechen die herkunftsbedingten Ungleichheiten zunehmend auf, und es verstärken sich soziale Schließungstendenzen, die sozial benachteiligte Jugendliche mit stark eingeschränkten Optionen zur Lebensgestaltung konfrontieren (vgl. Raithelhuber 2008, 154). Nach Schätzungen sind davon bis zu einem Fünftel der Heranwachsenden betroffen (Hornstein 2009, 56).

Die Verlängerung und Ausdifferenzierung der Jugendphase bringt eine Aufsplitterung in Teilprozesse mit sich. Das klassische Jugendalter von 14 bis 18 Jahren ist heute dadurch charakterisiert, dass die Jugendlichen überwiegend in der Familie leben und noch zur Schule gehen. Die Ausdehnung der Bildungszeiten hat die Gleichsetzung von „Jungsein“ und „Schüler/innensein“ zur Folge. Eine Konsequenz davon ist die „Entmischung der

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Generationen": „Generationendurchmischte Situationen, wie sie z.B. für die Situation am Arbeitsplatz typisch sind, werden in der Jugendphase strukturell knapp ...“ (Münchmeier 2005, 819). Die Bedeutung von „Jungsein“ ergibt sich daher weniger aus der Abgrenzung und Differenz zu den „Alten“ als aus dem Vergleich, der Zugehörigkeit und Identifikation mit Gleichaltrigen.

Zugleich wird eine zweite Such- und Orientierungsphase notwendig, die die gesellschaftlichen Transformationen erzwungen, aber auch ermöglicht haben. In pädagogischen Kontexten wird das Alter der 18- bis ca. 25-Jährigen als „junges Erwachsenenalter“ bezeichnet. Münchmeier betrachtet diese „zweite, nachschulische Jugendphase“ als einen komplizierten und „offenen Lebensbereich“, der ein hohes Maß an Unbestimmtheit und biographischen Risiken in sich birgt und durch spezifische Anforderungen geprägt ist: Die jungen Erwachsenen bewegen sich noch unterhalb des gesellschaftlich anerkannten Selbstständigkeitsstatus; sie sind nach wie vor von ihren Familien abhängig, wobei die Verantwortung für die erfolgreiche Berufseinmündung in den letzten Jahren stark zulasten der Familien und deren ungleichen Ressourcen privatisiert worden ist; sie müssen ihren persönlichen Entwicklungsprozess mit erreichbaren Formen der beruflich-ökonomischen Entwicklung verbinden und im Rahmen der brüchig gewordenen Standards des Erwachsenenseins eine ihren Lebensumständen angemessene Lebenspraxis entwickeln (Münchmeier 2005, 826; vgl. auch Schröer 2002, 90).

Auch Arnett weist auf die Enttäuschungen, Desillusionierungen und Zurückweisungen hin, die in dieser Lebensphase zu bewältigen sind; er betont aber stärker den explorativen und experimentellen Charakter der späten Jugendphase, die er sowohl von der „Adoleszenz“ als auch vom „jungen Erwachsenenalter“ abgrenzt und mit dem Begriff der „Emerging Adulthood“ beschreibt (vgl. Arnett 2000, 474ff.). Er stellt damit die Eigenständigkeit dieses Lebensabschnitts heraus, der durch biographische Instabilität, Diversität und Nicht-Normativität gekennzeichnet ist, wodurch individuelle Willensentscheidungen eine große Rolle bei der eigenen Lebensgestaltung spielen. Emerging Adulthood ist für ihn ein neuer Lebensabschnitt, der durch sein hohes Maß an Freiheiten bei relativ geringen Zwängen und sozialen Kontrollen Spielräume für biographische Erkundungs- und Orientierungsprozesse eröffnet (vgl. Arnett 2000, 475f.). Diese Phase hat sich in Gesellschaften mit hohen Bildungsanforderungen und prosperierender ökonomischer Entwicklung etabliert. Sie ist eine Reaktion auf die Vervielfältigung von Lebensoptionen, wobei die Möglichkeit, sie positiv als Gestaltungschance wahrzunehmen von den Ressourcen und der sozialen Position des Heranwachsenden abhängt.

Schließlich hat die Verfrühung der Jugendphase mit sich gebracht, dass sich 10- bis 14-Jährige immer weniger als Kinder begreifen. Es hat sich eine neue Zwischenphase der „Vermischung“ von Kindheit und Jugend etabliert, die mit dem Hilfsbegriff der „Kids“ bezeichnet wird (vgl. Drößler 2002, 53). Die Vorverlagerung der Pubertät, die frühe Einbindung in die Medien- und Konsumwelt und die reduzierte elterliche Kontrolle nach dem Übergang in weiterführende Schulen führen zu einer soziokulturellen Akzeleration, nach der 10- bis 14-Jährige zunehmend jugendtypische und jugendkulturelle Lebensstile entwickeln, zugleich aber noch keine demonstrative Ablösung von Erwachsenen betreiben und sich durch eine Gleichzeitigkeit von kindlichen und jugendlichen Verhaltensweisen auszeichnen (vgl. Böhnisch 1999, 119ff.). In pädagogischen Kontexten wird deutlich, dass

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

diese Altergruppe nicht mehr in Angebote der Kinderarbeit passt, in Angeboten für Jugendliche aber ebenfalls oft noch nicht richtig Fuß fasst. Die Kids sind Ausdruck einer „Zerfaserung“ von Jugend nach unten (Drößler 2002, 57). Man könnte sie in Anlehnung an Arnett als „Emerging Adolescents“ bezeichnen.

Die Ausdifferenzierung von Jugend in heterogene Teilphasen macht deutlich, dass Heranwachsen heute komplexer geworden ist. Diese Entwicklung ist nicht nur Resultat einer plural und komplex gewordenen Gesellschaft, sondern ebenso einer Erweiterung der Lebensspanne durch die Erhöhung der Lebenserwartung, die es zulässt, dass sich biographische Selbsterprobungen verlängern.

Literatur

- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. In: American Psychologist, Vol. 55, No. 5, pp. 469-480
- Blandow, J. (2008): Jugend. In: Hanses, A./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler, S. 131-151
- Böhnisch, L. (1999): Sozialpädagogik der Lebensalter. (Juventa) Weinheim
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. (Juventa) Weinheim
- Drößler, T. (2002): Kids. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. (Juventa) Weinheim, S. 53-79
- Göppel, R. (2005): Das Jugendalter. (Kohlhammer) Stuttgart
- Homfeldt, H. G./Sting, S. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. München
- Hornstein, W. (2009): Jugend-Gesellschaft-Politik. Plädoyer für eine zukunftsorientierte Konstruktion von Jugend und eine generationenbewusste Politik. In: Soziale Passagen 1, H. 1, S. 49-71
- Münchmeier, R. (2005): Jugend. In Otto, H. U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. (Reinhardt) München, S. 816-830
- Raithelhuber, E. (2008): Junge Erwachsene. In: Hanses, A./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler, S. 152-173
- Schröer, W. (2002): Jugend. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. (Juventa) Weinheim, S. 81-97

DER AUTOR:

Univ.-Prof. Dipl.-Päd. Dr. **Stephan Sting** ist stellvertretender Institutsvorstand des Instituts für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt und Studienprogrammleiter der Studienrichtung Pädagogik. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Sozialpädagogik und Bildung, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention und die Theorie der Sozialpädagogik. Weiters ist er Mitglied der Sachverständigenkommission zum 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.

1.4 Jugendbegriff in der Jugendarbeit: Der junge Mensch als Mensch

Lajali Abuzahra

Junge Menschen sind in erster Linie Menschen. Es handelt sich bei dieser Aussage um keine Tautologie und auch nicht um eine selbstverständliche Selbstverständlichkeit. Vielmehr geht es darum, einen Aspekt zu betonen, der nicht immer als gegeben wahrgenommen wird: Junge Menschen sind denkende Wesen, die selbständig handeln und dementsprechend auch selbständig entscheiden können. Daraus folgt, dass sie auch ein Recht darauf haben, ihre Entscheidungen auch tatsächlich selbst zu fällen. Jugendliche weisen als Menschen insofern Bedürfnisse auf, die auch andere Menschen haben. Sie brauchen Freunde und Kontakte, Arbeit und Bildung, etc.

1. Junge Menschen vs. alte Menschen?

Den jungen Menschen als vollwertigen Menschen anzuerkennen, bedeutet auch, die Konfliktlinie des Alters zu überwinden. Aus dieser Perspektive werden junge Menschen nicht mehr als Subgesellschaft betrachtet, die in die breitere Gesellschaft „hineingeführt“ werden müssen. Vielmehr wird anerkannt, dass sie ein Teil der Gesellschaft sind. Und so sind auch die Unterschiede zwischen Menschen höheren Alters ebenso innerhalb der Gruppe der jungen Menschen zu finden. Junge Menschen haben Arbeit und sind arbeitslos. Sie weisen einer höheren und einen niedrigeren Bildungsstand auf. Manche haben einen Migrationshintergrund und andere nicht. All die Unterscheidungsmerkmale, die wir in der breiteren Gesellschaft finden, finden wir ebenso unter Jugendlichen. In diesem Sinne sind Jugendliche ein Spiegelbild unserer Gesellschaft und bilden keine Subgruppe oder Parallelgesellschaft.

2. Jugendarbeit und der junge Mensch

Abseits der juristischen Definition von Jugendlichen und den damit zusammenhängenden Konsequenzen hat das für die Jugendarbeit v.a. eine Konsequenz: Jugendliche dürfen nicht wahrgenommen werden als Menschen, denen geholfen werden muss, sondern als Menschen, die in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung begleitet und unterstützt werden. Jugendarbeit ist in diesem Sinne keine Konstruktionsarbeit, sondern eine unterstützende Arbeit. Das bedeutet für Jugendarbeiter/innen u.a., Jugendliche als volle Menschen anzunehmen, auf deren Wünsche und Persönlichkeiten einzugehen und mit keinem vorgefertigten Bild des perfekten Jugendlichen an diese jungen Menschen heranzutreten. Das heißt, die spezifische Lebenswelt der Jugendlichen anzuerkennen, ihnen in erster Linie zuzuhören, bevor die Begleitung und Unterstützung beginnt. Das heißt, dass junge Menschen in ihren Befindlichkeiten und Problemen auch ernst genommen werden müssen. Sie sind mündige Menschen mit anzuerkennenden Gedanken. Jugendliche sollen nicht verändert werden, sondern in ihrer Entwicklung begleitet werden.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

3. Konsequenzen für die Jugendarbeit

Für die praktische Jugendarbeit bedeutet das, ein Angebot für Jugendliche zu offerieren, das folgende Kriterien erfüllt:

- **Bedürfnisorientierung:** Jugendarbeit hat auf Basis der Bedürfnisse von Jugendlichen konzipiert zu werden. Das bringt eine ständige Veränderung für die Konzeptionalisierung der konkreten Jugendarbeit mit sich. Entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse von Jugendlichen, die immer wieder aufs Neue „erforscht“ werden müssen, sollen diese im Mittelpunkt der Jugendarbeit stehen.
- **Freiräume für Jugendliche schaffen:** Jugendarbeit soll nicht ausschließlich vorgeben, sondern als Folge des „Zuhörens“ Jugendlichen auch erlauben, ihre eigenen Freiräume zu gestalten. Der Kreativität und Eigengestaltung von Jugendlichen sollen keine Grenzen gesetzt werden. Vielmehr soll die Jugendarbeit dafür sorgen, Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen, in denen Jugendliche Eigenverantwortung übernehmen können, um in diesem Prozess der Eigenverantwortung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung heranzureifen.
- **Ressourcenorientierung**
- **Lebensweltorientierung:** Es gilt, in der Jugendarbeit die Lebensweltorientierung von Jugendlichen als Maßstab zu nehmen. Das heißt zum einen, die Lebensumstände von Jugendlichen als Ausgangspunkt zu nehmen und die Orientierung von Jugendlichen, in welche Richtung sie ihr Leben steuern wollen, als Richtung anzuerkennen, um ihnen auf dem Weg dorthin Unterstützung mitzugeben.
- **Freiwilligkeit**
- **Offenheit und Niederschwelligkeit:** Um möglichst viele Jugendliche zu erreichen, muss darauf geachtet werden, dass so wenige Barrieren wie nur möglich existieren. Abseits eines vielfältigen Angebots für Jugendliche mit verschiedenen Ansprüchen gilt es v.a., eine Niederschwelligkeit zu garantieren, die es erlaubt, Angebote für so viele Jugendliche wie nur möglich zu garantieren, ohne bestimmte Segmente auszuschließen.
- **Partizipation:** Die Jugendarbeit soll Jugendliche nicht als Teilnehmer/innen wahrnehmen, sondern als partizipierende Akteur/innen, die selbst im Mittelpunkt stehen.

DIE AUTORIN:

Lajali Abuzahra, studiert Politikwissenschaft in Wien und ist aktiv bei den Jungen Musliminnen Österreich (JMO) und Mitglied der Sachverständigenkommission zum 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.

1.5 Überlegungen zum juristischen Jugendbegriff

Alois Birkbauer

Geht es darum, den Begriff des „Jugendlichen“ im juristischen Kontext zu erfassen, so ist zunächst zu fragen, inwieweit er in verschiedenen Rechtsnormen beschrieben wird. Bei der Darstellung dieses Themas soll im Folgenden der Fokus auf die rechtlichen Gestaltungsmöglichkeiten des Jugendlichen auf der einen Seite und das Zuschreiben von Verantwortung durch allfällige rechtliche Konsequenzen auf der anderen Seite gelegt werden.

Im Hinblick auf die zivilrechtliche Geschäftsfähigkeit und damit verbunden die Übernahme von zivilrechtlicher Verantwortung differenziert das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) nicht zwischen „jugendlich“ und „erwachsen“, sondern zwischen minderjährig (bis zum vollendeten 18. Lebensjahr) und volljährig (vgl § 21 ABGB). Innerhalb der Minderjährigen wird weiters zwischen mündigen (ab Vollendung des 14. Lebensjahres) und unmündigen Minderjährigen unterschieden (§ 21 Abs 2 ABGB) mit der Konsequenz, dass ein mündiger Minderjähriger über Sachen, die ihm zur freien Verfügung überlassen worden sind, und über sein Einkommen aus eigenem Erwerb soweit verfügen und sich verpflichten kann, als dadurch nicht die Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse gefährdet wird (§ 151 Abs 2 ABGB). Vor Vollendung des 14. Lebensjahres kann ein Kind nur Rechtsgeschäfte abschließen, die von Minderjährigen seines Alters üblicherweise geschlossen werden und eine geringfügige Angelegenheit des täglichen Lebens betreffen. Auch diese Rechtsgeschäfte hängen grundsätzlich von der Zustimmung des Erziehungsberechtigten ab. Sie werden jedoch unabhängig davon mit der Erfüllung der das Kind treffenden Pflichten rückwirkend rechtswirksam (vgl § 151 Abs 3 ABGB). Trotz fehlender ausdrücklicher Begrifflichkeit kann man auf Grund der vorhandenen rechtlichen Gestaltungsmöglichkeiten als „Jugendliche“ im Bereich der zivilrechtlichen Geschäftsfähigkeit allenfalls Personen ab Vollendung des 14. und vor Vollendung des 18. Lebensjahres erfassen. Andere Altersgrenzen sind nicht von Bedeutung. Nach Vollendung des 18. Lebensjahres gibt es überhaupt keinen Ansatz für eine altersmäßige Differenzierung.

Das vollendete 14. Lebensjahr als markante Grenze zwischen „Kind“ und „Jugendlicher“ ergibt sich auch aus dem Abstellen auf die zivilrechtliche Verantwortungsfähigkeit (Schadenersatz- oder Deliktsfähigkeit). Verursacht ein Kind vor Vollendung des 14. Lebensjahrs einen Schaden, so ist es grundsätzlich nicht zum Ersatz verpflichtet (vgl § 1308 ABGB). Der Richter kann jedoch aus Gründen der Billigkeit dem Geschädigten einen Schadenersatz zusprechen „mit Rücksicht auf das Vermögen des Beschädigers und des Beschädigten“ (§ 1310 ABGB), wenn also das Kind finanziell weitaus besser gestellt ist als der Geschädigte. In der Praxis wird häufig ein entsprechender Schadenersatz auch zugesprochen, wenn eine entsprechende Haftpflichtversicherung für das Kind besteht und das Kind somit den Schaden nicht selbst zu tragen braucht. Mit Vollendung des 14. Lebensjahres trifft auch einen Minderjährigen die volle Schadenersatzpflicht.

Eine ähnliche Relevanz von Altersgrenzen in Zusammenhang mit Verantwortung gibt es auch im Bereich des Strafrechts. Die Strafmündigkeit ist die Grundvoraussetzung für die Schuldfähigkeit (§ 11 Strafgesetzbuch; StGB) und damit für die Verhängung strafrechtlicher Reaktionen (Strafen, vorbeugende Maßnahmen, Diversion), wobei es diesbezüglich keine Unterschiede zwischen gerichtlichem und verwaltungsbehördlichem Strafrecht gibt

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

(vgl § 4 Verwaltungsstrafgesetz; VStG). Die Strafmündigkeit ist grundsätzlich mit Vollen-dung des 14. Lebensjahres gegeben (§ 74 Abs 1 Z 1 StGB; §§ 1 Z 1; 4 Abs 1 Jugendge-richtsgesetz; JGG). Vorher kann sie keinesfalls vorliegen. Bei fehlender geistiger Reife kann sie auch noch bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres ausgeschlossen sein (§ 4 Abs 2 Z 1 JGG). Mit Vollendung des 18. Lebensjahres ist sie stets anzunehmen, außer eine Person ist zur Zeit der Tat wegen einer Geisteskrankheit, wegen einer geistigen Behin-derung, wegen einer tiefgreifenden Bewusstseinsstörung oder wegen einer anderen schweren, einem dieser Zustände gleichwertigen seelischen Störung unfähig, das Unrecht seiner Tat einzusehen oder nach dieser Einsicht zu handeln (vgl § 11 StGB). Entsprechend dieser Konsequenzen definiert § 1 Z 2 JGG den Jugendlichen auch als Person, die „das vierzehnte, aber noch nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat“. Trotz mit Vollen-dung des 14. Lebensjahres grundsätzlich vorhandener Strafmündigkeit gibt es bis zum vollendeten 18. Lebensjahr noch verschiedene Möglichkeiten, einen Jugendlichen nicht mit der vollen Härte zu bestrafen, indem zB die Rahmen für das Ausmaß einer möglichen Freiheitsstrafe nur halb so groß sind wie für Erwachsene (vgl § 5 Z 4 JGG).

Das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) mit der zentralen Aufgabe, die „Entwicklung Minderjähriger durch Anbot von Hilfen zur Pflege und Erziehung zu fördern und durch Gewährung von Erziehungsmaßnahmen zu sichern (Jugendfürsorge)“ (vgl § 1 Abs 1 Z 2 JWG), definiert den Jugendbegriff nicht eigens, sondern spricht primär vom „Minder-jährigen“, wohl nicht zuletzt durch den Konnex zum Erziehungsrecht, das den zivilrechtlichen Begriffen und Kategorien folgt. Das JWG spricht jedoch von „Jugendlichen“ ausdrücklich etwa in § 31 Abs 4 JWG, wenn es die Möglichkeit einräumt, Hilfen zur Erziehung auch nach Erreichung der Volljährigkeit mit Zustimmung des Jugendlichen längstens bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres fortzusetzen, wenn dies zur Sicherung des Erfolges bisheriger Erziehungshilfen notwendig ist. Jugendlicher ist demnach also eine volljährige Person nach Vollendung des 18. und vor Vollendung des 21. Lebensjahres. Im Bereich der Jugendwohlfahrt obliegt nur die Grundsatzgesetzgebung der Kompetenz des Bundes. Die Ausführungsgesetze fallen in die Zuständigkeit der Länder (vgl Art 12 Abs 1 Z 1 B-VG), sodass es im Bereich des Jugendwohlfahrtsrechts neun Landesgesetze gibt, die im Rahmen dieses Berichts keiner eingehenden Analyse unterzogen werden können. Beispielf-haft sei nur das oö. JWG erwähnt. Dieses verwendet immer wieder das Begriffspaar „Kinder und Jugendliche“ (vgl §§ 1 Abs 3; 10 Abs 4 und 5; 17 oö. JWG), ohne allerdings die Begriffe zu definieren. Die in § 43 Abs 2 oö. JWG normierte Möglichkeit, für „Jugendliche“ Hilfen zur Erziehung auch nach Erreichung der Volljährigkeit mit Zu-stimmung des Jugendlichen längstens bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres fortsetzen zu können, wenn dies zur Sicherung des Erfolges bisheriger Erziehungshilfen notwendig ist, deutet darauf hin, dass der Begriff des Jugendlichen im Bereich der Jugendwohlfahrt für volljährige junge Menschen reserviert sein soll und bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres der Begriff des Kindes und damit verbunden des Kindeswohls im Mittelpunkt steht.

Der Jugendschutz fällt in die ausschließliche Kompetenz der Länder (vgl Art 15 B-VG), wodurch es neun verschiedene Jugendschutzgesetze gibt. Beispielfhaft sei an dieser Stelle wiederum das oö. Jugendschutzgesetz (JSchG) erwähnt. § 2 Z 1 oö. JSchG definiert als Jugendliche „Minderjährige bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres“. Der Begriff des Kindes ist diesem Gesetz fremd, womit überhaupt keine Grenze nach unten besteht und

TEIL A – KAPITEL 1: JUGENDBEGRIFF IN FORSCHUNG UND PRAXIS

somit z.B. ein 7-jähriges Kind ein Jugendlicher iS des öö. JSchG ist. Dies wird vor allem in der Regelung über den Aufenthalt von Jugendlichen (vgl § 5 öö. JSchG) deutlich, wenn ausdrücklich geregelt ist, dass Jugendlichen bis zum vollendeten 14. Lebensjahr von 5.00 Uhr bis 22.00 Uhr der Aufenthalt an allgemein zugänglichen Orten (z.B. Plätzen, Straßen, Parks, Freigelände) oder in Gastgewerbebetrieben, bei öffentlichen oder Kinovorführungen ohne Begleitung einer Aufsichtsperson erlaubt ist (§ 5 Abs 1 Z 1 lit a öö. JSchG). Freilich können Strafsanktionen gegen Jugendliche (vgl § 13 öö. JSchG) auf Grund der allgemeinen Voraussetzung der Strafmündigkeit nur gegen Jugendliche ab Vollendung des 14. Lebensjahres ausgesprochen werden, womit in einzelnen Bereichen wiederum die Altersgrenze 14 von Bedeutung ist.

Um ein abgerundetes Bild der Bedeutung von Jugendarter und (zivil- und strafrechtlicher) Verantwortung zu erhalten, sei noch darauf hingewiesen, dass trotz fehlender strafrechtlicher Verantwortung mangels Erreichung des Strafmündigkeitsalters sehr wohl eine Registrierung von unter 14-jährigen Jugendlichen, die im Verdacht stehen, eine gerichtlich strafbare Handlung begangen zu haben, zulässig ist (vgl § 57 Abs 1 Z 5 Sicherheitspolizeigesetz; SPG). Diese Daten können dann zwei Jahre lang gespeichert bleiben (vgl § 58 Abs 1 Z 5 SPG).

Zusammengefasst sei festgehalten, dass der Begriff des Jugendlichen in unserer Rechtsordnung nicht einheitlich definiert ist. Auf Grund der Verantwortung, die jungen Menschen zugeschrieben wird, ist jedoch das Alter zwischen dem vollendeten 14. und 18. Lebensjahr als juristisch relevantes Jugendarter einzustufen.

DER AUTOR:

Univ.-Prof. Mag. Dr. **Alois Birkbauer** ist Universitätsprofessor am Institut für Strafrechtswissenschaften und Leiter der Abteilung für Praxis der Strafrechtswissenschaften und Medizinstrafrecht auf der Johannes Kepler Universität Linz und u.a. Mitglied des Menschenrechtsbeirats.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Kapitel 2: Eine entwicklungspsychologische Perspektive

2.1 Das Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase

Eva Dreher
Ulrike Sirsch
Sabine Strobl
Sigrid Muck

Das Jugendalter ist Ausgangspunkt vielfältiger Auseinandersetzungen, in denen konträre Perspektiven, polarisierende Meinungen und nicht zuletzt auch Idealisierungen vorzufinden sind. Sowohl gesellschaftliche und kulturelle Dimensionen als auch konkurrierende Lebensentwürfe spiegeln sich – über Zeitalter hinweg – in den Vorstellungen über ‚Jugend‘ wider. Belege hierfür reichen zurück bis in die Antike. Im Alltagsdenken wird ‚Jugend‘ oft mit ‚Erwachsenwerden‘ assoziiert. Global betrachtet ist damit eine Übergangsperiode gemeint, die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt. Die Zuschreibung der Attribute ‚nicht mehr Kind‘ und ‚noch nicht Erwachsener‘ akzentuiert eine ‚Zwischenposition‘, die beides umfasst: Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und Fähigkeiten, Aufgaben, Rollen und Handlungsmöglichkeiten zu erwerben, die den Status und die Ressourcen des Erwachsenen begründen und ausfüllen.

Der folgende Beitrag widmet sich dem Jugendalter unter entwicklungspsychologischer Perspektive mit dem Ziel, theoretische Grundlagen und praxisrelevante Konzepte aufzuzeigen. Er soll zum Verständnis der Veränderungen in der Jugendphase beitragen und den Blick auf Entwicklungsressourcen dieses Lebensabschnitts richten. Zentrale Themen hierzu werden in drei Abschnitten behandelt: Im ersten geht es um dominante Fragestellungen und Konzepte entwicklungspsychologischer Jugendforschung, die im Wandel ihrer Geschichte aufgezeigt werden und Zugänge zu aktuellen Forschungsbereichen verdeutlichen.

Der zweite Abschnitt befasst sich mit Differenzierungen der Jugendphase. Zunächst werden unterschiedliche Entwicklungsetappen des Jugendalters vorgestellt. Die nachfolgende Beschreibung biologischer, kognitiver und sozialer Veränderungen wird verknüpft mit deren Bedeutung für zentrale Themen der adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung. Der dritte Abschnitt schlägt eine Brücke zur Praxis der Entwicklungsförderung. Ausgehend von Qualitätsstandards entwicklungsorientierter Intervention wird das Modell einer evidenzbasierten Entwicklungsförderung vorgestellt. Es zeigt Strategien und Ziele auf, die die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben unterstützen, den Erwerb von Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen fördern und den Jugendlichen letztlich dazu befähigen, einen aktiven Part in der Gestaltung der eigenen Entwicklung auszuüben.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

1. Theorien und Trends entwicklungspsychologischer Jugendforschung

Geht es um das Verständnis von ‚Jugend‘, so sind im Alltagswissen wie in der Fachdiskussion die Begriffe ‚Krisenzeit‘ und ‚Identitätsfindung‘ wohlbekannt und mit unterschiedlichen Assoziationen, Erklärungen und Wertungen verknüpft. Ein kurzer Blick auf die theoretischen Wurzeln dieser ‚Ankerbegriffe‘ zeigt markante Punkte im Wandel des Verständnisses dieser Entwicklungsetappe auf und verdeutlicht im historischen Exkurs zentrale Forschungsanliegen der Entwicklung im Jugendalter.

Von der ‚Krise‘ zu ‚Bewältigungskonzepten‘

Historisch betrachtet stammt die erste und explizit als Entwicklungstheorie der Adoleszenz ausgewiesene Theorie aus dem Bereich der biogenetischen Erklärungsansätze und geht auf Granville Stanley Hall (1846-1924) zurück, der zugleich als Begründer einer wissenschaftlich fundierten Psychologie des Jugendalters gilt. Nach Halls Auffassung ist die Adoleszenz eine „Sturm und Drang“-Periode, deren charakteristische Merkmale vehemente innerpsychische Spannungen und interpersonelle Konflikte sind (vgl. Hall, 1904). Die Unvermeidbarkeit dieser Phänomene sieht er in der biologischen Entwicklung begründet; sie verlaufe sprunghaft und diese Diskontinuität spiegle sich in der psychischen Organisation wider.

Obwohl diese Position bereits damals auf Widerspruch stieß (z.B. Hollingworth 1928), blieb das „Sturm und Drang“-Konzept – auch ‚Stör-Reiz‘-Modell genannt – über Jahrzehnte ein konstantes Paradigma der Jugendentwicklung. In der phänomenologischen Tradition der Jugendforschung beispielsweise wurden Tagebücher von Jugendlichen analysiert (Bühler, 1928, 1991) und dabei Merkmale des Erlebens und Verhaltens als Korrelate biologischer Veränderungen typisiert. Noch in den 50er Jahren fand die Annahme, dass reifungsabhängige Veränderungen mit psychischen Krisen korrespondieren und dies in ‚Trotzperioden‘ zum Ausdruck komme, vor allem in der pädagogisch-psychologischen Praxis hohe Akzeptanz. In der Stufenkonzeption von Oswald Kroh (1951, 1958) beispielsweise wird der Übergang in die Adoleszenz als ‚zweite Trotzphase‘ bezeichnet.

In der psychoanalytischen Tradition erachtet Anna Freud (1958, 1969) die Adoleszenz als krisenhafte Phase der psychosexuellen Entwicklung. Ihre Auffassung „to be normal during the adolescent period is by itself abnormal“ (Freud, 1958, S. 275) ist charakteristisch für die damals geführte ‚storm and stress debate‘. Als Quelle der Konflikthaftigkeit galt die mit der sexuellen Reife verbundene Intensivierung libidinöser Energien, für deren Abwehr der Jugendliche (noch) nicht über adäquate Mechanismen (Ich-Funktionen) verfügt und infolge dessen mit Normen, Werten und Standards seiner Identifikationspersonen in Konflikt gerät (Über-Ich). Die innerpsychischen Turbulenzen begründen sowohl einen Anstieg an Impulsivität, Aggressivität und Egozentrik als auch emotionale Extreme und ambivalente Verhaltensformen zwischen exzessiver Unabhängigkeit und Abhängigkeit. Diese Fokussierung auf ‚Konflikthaftigkeit‘ erschien insbesondere zur Erklärung von Prozessen der Ablösung von den Eltern und des Ringens um Autonomie plausibel.

Eine gewisse Wende von Krisenkonstellationen hin zu Bewältigungskonzepten ging zunächst von neoanalytischen Ansätzen aus. Sie nehmen eine stärkere Gewichtung der Ich-Funktionen vor und räumen damit den kognitiven Prozessen in der Auseinandersetzung

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

mit Problemen einen höheren Stellenwert ein (vgl. Haan, 1977). So sind beispielsweise die Einschätzung der situativen Anforderungen und die Beurteilung der eigenen Handlungsmöglichkeiten wichtige handlungsleitende Komponenten in Bezug auf mögliche Bewältigungsstrategien (Copingstrategien). Vor allem aus der Stress- und Bewältigungsorschung (vgl. Lazarus, 1986) gingen weitere Differenzierungen kognitiver und emotionaler Bewältigungsmöglichkeiten hervor, die einer bis heute aktuellen Coping-Forschung des Jugendalters als theoretische Grundlage dienen (vgl. Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2006).

,Krisen' und ,Ich-Identität'

Die schärfste Kontrastierung zum biogenetischen Krisenpostulat bot die Kulturanthropologie mit einem jugendtheoretischen Ansatz, dessen Basiskonstrukt ‚Identität‘ lautet. Nach Mead (1971) bedeutet Identität im Wesentlichen Bindung an Sinnkonzepte und kulturelle Werte sowie Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft innerhalb der Gesellschaft. Während für Jugendliche in statischen Kulturen Identität aus der Zugehörigkeit, den Sitten und Handlungsformen ihre Volkes erwächst, wird die Identitätssuche vor allem in komplexen, sich rasch wandelnden Gesellschaften zur zentralen Aufgabe.

Diese Fokussierung bietet eine interessante Parallele zur psychosozialen Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson (1902-1994). Das Generalthema seiner Theorie ist das Erreichen von Identität. Dieser Prozess der Persönlichkeitsentwicklung erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne und beruht auf der Bewältigung so genannter ‚psychosozialer Krisen‘. Erikson (1988) verwendet den Krisenbegriff im Sinne von ‚Wendepunkten‘ in der Auseinandersetzung mit den spezifischen Herausforderungen einer jeden Lebensetappe. Die ‚Wendepunkte‘ verweisen einerseits auf ‚Vulnerabilität‘, die aus dem Aufbrechen bestehender Identifikationen erwächst, andererseits auf Potenziale der Veränderung und den Erwerb neuer Ressourcen.

Der Adoleszenz als Phase der Exploration und Selbsterprobung weist Erikson explizit zwei Aufgaben zu: zum einen die Integration psychosexueller und psychosozialer Veränderungen, zum anderen die Orientierung in der komplexen Anforderungsstruktur der Erwachsenenwelt mit dem Ziel, eigene Werte und für sich eine Position innerhalb der Gesellschaft zu finden. Zur Bewältigung dieser Aufgaben bedarf es des Aufbaus von Selbstkonsistenz. Auf dieser Leistung beruht nach Erikson die Entwicklung von ‚Ich-Identität‘, als Potential, das den Jugendlichen für die Auseinandersetzung mit nächsten Herausforderungen rüstet.

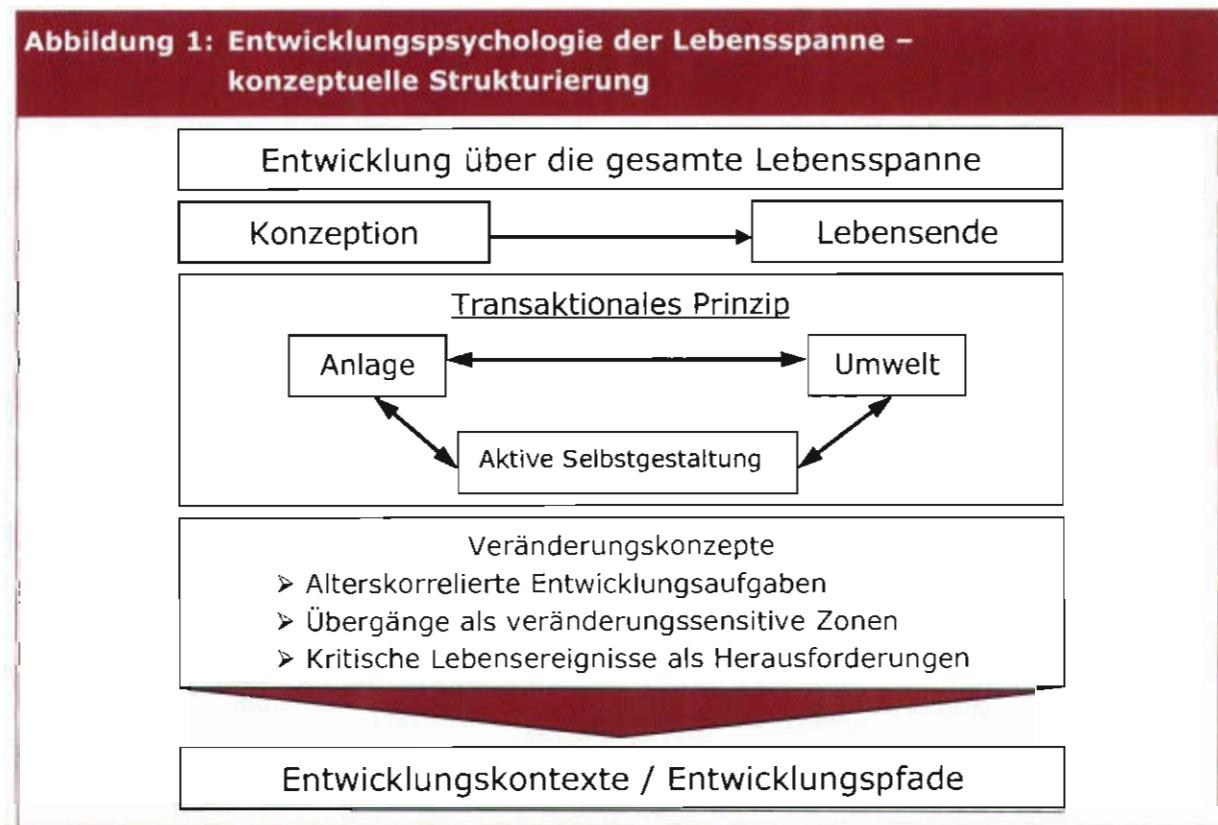
Von ‚Entwicklungsaufgaben‘ zu ‚Entwicklungspotenzialen‘

Auf der internationalen Ebene ist seit den 70er Jahren eine Intensivierung und konzeptuelle Erweiterung der jugendpsychologischen Forschung zu verzeichnen. Der Aufschwung profitiert u. a. von einer stärkeren interdisziplinären Ausrichtung, wodurch wissenschaftliche Fortschritte aus den Bereichen der Biologie, Soziologie, Anthropologie und Medizin in Fragestellungen des Jugendalters einbezogen werden können. Demgegenüber resultieren neue konzeptuelle Akzentsetzungen in der entwicklungspsychologischen Adoleszenzforschung aus der Profilierung zentraler Paradigmen der Lifespan-Entwicklungspsychologie. Dazu zählt ein systemtheoretisches Verständnis von Entwicklungsprozessen und die

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Betonung der individuellen ‚Plastizität‘ als genuine Komponente der Veränderung (vgl. Lerner & Steinberg, 2009). Die Positionierung des Jugendalters als Entwicklungsphase innerhalb der Lebensspanne bietet somit neue konzeptuelle Zugänge zur Erforschung dieses Zeitabschnitts.

Einen Überblick zur konzeptuellen Strukturierung der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zeigt Abbildung 1.



Das heutige Forschungsinteresse der Entwicklungspsychologie gilt dem gesamten Veränderungsspektrum zwischen Konzeption und Lebensende. Die Dynamik der Entwicklungsprozesse wird erklärt durch Wechselwirkungen (Transaktionen) zwischen biologischen Faktoren (z.B. Anlage), ökologischen Bedingungen (Umwelt, Lebensraum, historische Zeit) und dem ‚aktiven Beitrag‘ des Individuums. ‚Aktive Selbstgestaltung‘ bedeutet, dass die Person durch Handlungen und Zielsetzungen als Ko-Produzent eigener Entwicklung agiert (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Zur Erfassung von Veränderungsprozessen wird – über die Basisprozesse von Wachstum, Reifung, Lernen hinausgehend – vornehmlich auf die Konzepte ‚Entwicklungsaufgaben‘, ‚Übergänge‘ und ‚kritische Lebensereignisse‘ rekurriert. Die Gemeinsamkeit dieser Konzepte besteht darin, dass sie spezielle, mit Veränderungsprozessen verbundene Anforderungen konkretisieren, die jedoch nicht isoliert auftreten, sondern immer auch eingebettet sind in verschiedene individuelle und institutionelle Entwicklungskontexte (Familie, Freundeskreis, Schule, Beruf, Gesellschaft) und dementsprechend adaptive Bewältigungsleistungen erfordern.

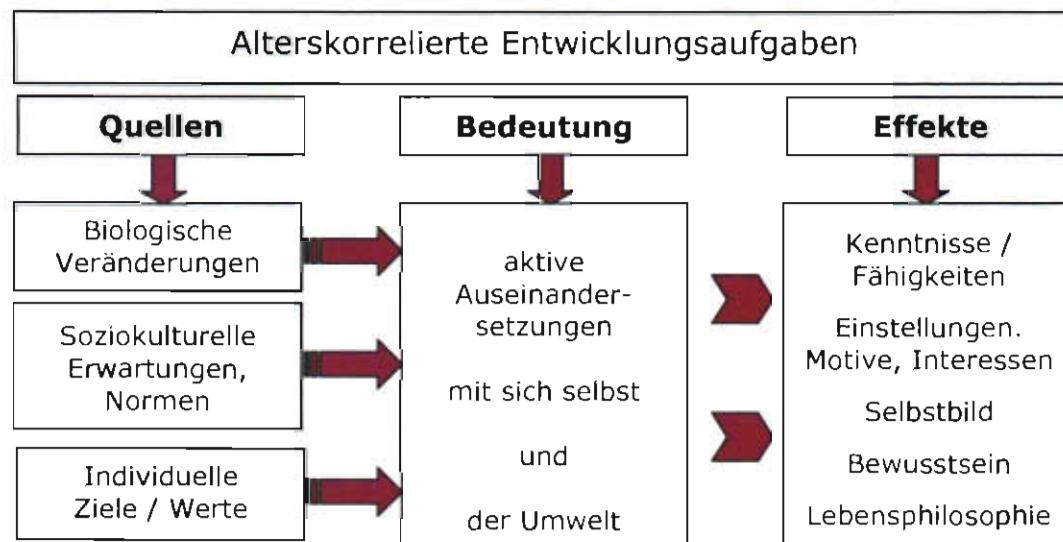
TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Konzept ‚Entwicklungsaufgaben‘

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht ursprünglich auf R. J. Havighurst (1901-1991) zurück. Erstmals um 1940 formulierte er so genannte ‚developmental tasks‘ für sechs Lebensetappen (frühe, mittlere Kindheit, Adoleszenz, frühes, mittleres, höheres Erwachsenenalter) und ordnete jeder Etappe spezielle Entwicklungsaufgaben zu (Havighurst, 1982).

Einen Überblick zu den Komponenten des Konzepts der Entwicklungsaufgaben zeigt Abbildung 2. Entwicklungsaufgaben beinhalten bereichsspezifische Anforderungen und Entwicklungsziele. In den Bewältigungsleistungen manifestieren sich Fähigkeiten, Einstellungen, Sinnkonzepte und Komponenten des Lebensstils. Havighurst (1982) nennt drei ‚Quellen‘, aus denen Entwicklungsaufgaben hervorgehen: (1) biologische Veränderungen des Organismus, (2) Erwartungen und Ansprüche seitens der umgebenden Gesellschaft und Kultur, (3) Wertvorstellungen und Zielsetzungen eines aktiven Individuums (siehe Abb. 2). Wenn subjektive Wertvorstellungen und Ziele Entwicklungsaufgaben begründen können, bedeutet dies auch, dass die Person auf den eigenen Entwicklungspfad Einfluss nimmt und das entspricht dem Postulat der ‚aktiven Selbstgestaltung‘.

Abbildung 2: Komponenten des Konzepts der Entwicklungsaufgaben



Zu zentralen Themen der Entwicklungsaufgaben im Jugend- und frühen Erwachsenenalter zählen (1) die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Körperkonzept, Identität, Komponenten der Selbstregulation und Verantwortungsübernahme), (2) die Gestaltung von Beziehungen (Bindung und Ablösung im Kontext von Familie und Peergruppe, Freundschaft und Partnerschaft), (3) die Konkretisierung von Lebensentwürfen (soziale und berufliche Kompetenzen, Wertorientierungen, Rollenübernahme und Entwürfe von Zukunft und Lebensstil).

Die Vielfalt der Fragestellungen, unter denen ‚Entwicklungsaufgaben‘ heute thematisiert werden, unterstreicht die Relevanz des Konzeptes. In der jugendpsychologischen Forschung gelten ‚Entwicklungsaufgaben‘ als relevantes Konstrukt der Veränderung, als

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Zugang zur Identifikation fördernder und hemmender Einflussgrößen und als Analyse-einheit zur inhaltlichen Bestimmung von Prozess- und Zielkomponenten von Programmen entwicklungsorientierter Intervention (Prävention, Erziehung, Ausbildung). Langjährige Erfahrungen aus der eigenen Forschung in diesem Feld haben immer wieder gezeigt, dass die Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen nicht nur hohes Interesse findet, sondern als ‚Lernen in eigener Sache‘ auch aktiv verfolgt wird (Dreher, E. & Dreher, M., 1985; Oerter & Dreher, 2002; Dreher, M. & Dreher, E., 2009; Dreher, E. & Dreher, M., 2009).

Konzept ‚Übergänge‘

Entwicklungstheoretisch gelten ‚Übergänge‘ generell als Zeitabschnitte intensiven Wandels (vgl. Kimmel & Weiner, 1995). Übergänge erzeugen Instabilität, die häufig mit erhöhter Vulnerabilität (Verletzlichkeit, Anfälligkeit) einhergeht. Entwicklungsbedingte Übergänge implizieren zwei Optionen: (1) die Erweiterung bisheriger Möglichkeiten (Entwicklung als Fortschritt) und (2) das Aufgeben erworbener Sicherheit (Entwicklung als Risiko). Übergänge gelten auch als ‚labile Phasen‘, da Gewohnheiten und Handlungsmuster ihre vertraute Gültigkeit bzw. Funktionalität verlieren, gleichzeitig aber noch keine alternativen Bewältigungsstrategien für neue Anforderungen aufgebaut sind. Derartige Erfahrungen können emotional als Verlust an Sicherheit, aber auch als stimulierende Herausforderung empfunden werden. Insbesondere für die frühe Adoleszenz treffen diese Charakteristika in besonderem Maß zu, da multiple Übergänge in biophysischen, kognitiven und sozialen Funktionsbereichen stattfinden. Obwohl für den Start der Übergänge eine gewisse Sequenz postuliert werden kann, verlaufen die Verarbeitungs- und Konsolidierungsprozesse bereichsspezifisch überlagert und in unterschiedlichem Tempo.

Biophysische Übergänge gehen mit Körpererfahrungen einher, die vom ‚Wachsen‘ während der Kindheit grundlegend abweichen. Im Zuge der Geschlechtsreife verliert das bisher aufgebaute Körperschema seine Gültigkeit. Über die Veränderung von Körperproportionen hinaus müssen neue geschlechtsspezifische Vorstellungen in das Bild der eigenen Person integriert werden. Diese Auseinandersetzung erfolgt nicht unabhängig von Normen und Idealen, die das Bild einer erwachsenen Frau bzw. eines erwachsenen Mannes prägen. Hinzu kommt, dass körperliche Veränderungen nicht nur selbst erfahren werden, sondern für andere wahrnehmbar sind und Reaktionen hervorrufen, die von Jugendlichen oft als Belastung empfunden werden.

Übergänge im Bereich kognitiver Funktionen sind durch eine Umstrukturierung der Denk- und Reflexionsfähigkeit gekennzeichnet. Es wird jetzt möglich, nicht nur konkrete Sachverhalte gedanklich zu verarbeiten, sondern sich Bereiche des Möglichen zu erschließen. Gleichzeitig kommen mit der Fähigkeit der Metakognition (Denken über Denken) neue Formen der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, des Vergleichens, Schlussfolgerns und Urteilens ins Spiel. Dies ermöglicht auch ein Hinterfragen von bisher als sicher und gültig Gegläubtem. Die Entdeckung von Widersprüchlichkeiten und Diskrepanzen kann Erkenntnisse und Einsichten erzeugen, aber auch Verunsicherung, Zweifel, oder auch Wut auslösen.

Übergänge im Zuge der sozialen Entwicklung gehen mit der Erweiterung von Handlungsspielräumen einher. Dies betrifft Veränderungen zwischenmenschlicher Beziehungen, Übernahme neuer Rollen und vermehrte Anforderungen im Bereich sozialer Kompetenzen. Jugendlichen stehen heutzutage nahezu alle Handlungsfelder der Erwachsenenkultur offen

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

(Mediennutzung, Informationsangebote, Konsum- und Freizeitaktivitäten etc.). Damit verbunden ist ‚Entwicklungsstress‘, wenn angemessene Bewältigungsstrategien noch fehlen bzw. mangelnde Kompetenzen durch Verhaltensweisen des ‚Als-ob‘ kompensiert werden müssen. Insofern führen nicht einzulösende Erwartungen oft zu einem Verlust an Selbstwert oder auch zu riskanten Entscheidungen bzw. risikoreichen Verhaltensweisen.

Konzept ‚Kritische Lebensereignisse‘

Bei so genannten ‚Kritischen Lebensereignissen‘ handelt es sich um reale Erfahrungen, die mit Emotionen einhergehen und eine gewisse Zäsur im Alltagsgeschehen mit sich bringen (vgl. Filipp, 1995). Dabei ist die Person selbst die ‚evaluative Instanz‘, deren Empfinden darüber entscheidet, mit welcher emotionalen Qualität – positiv oder negativ – die entsprechende Erfahrung konnotiert wird.

Im Entwicklungskontext bedeutet das Attribut ‚kritisch‘, dass die Auseinandersetzung mit solchen Ereignissen nicht auf Routinen basiert, sondern Handlungsstrategien bzw. Hilfen erfordert, die in Korrespondenz zur Valenz der Empfindung stehen. Kritischen Lebensereignissen im Jugendalter kommen vielfach Erfahrungen der ‚Erstmaligkeit‘ und ‚Einmaligkeit‘ zu. Sie gelten als entwicklungswirksam. Die Entwicklungswirksamkeit umfasst mehrere Aspekte: (1) die bewusste Differenzierung des Erlebens (emotionale Betroffenheit, handlungsbezogene Kontrollierbarkeit), (2) die logische Verknüpfung von Ereignis und Folgen, die sowohl kausal (ursachenbezogen) als auch final (zielbezogen) ausgerichtet sein kann, und (3) die Reflexion, die eine Integration signifikanter Erfahrungen in die Biographie ermöglicht (Dreher, E. & Dreher, M., 1991).

Entwicklungskontexte und Systemwirkungen

Charakteristische Merkmale des Jugendalters können niemals unabhängig von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Kontexten, in denen junge Menschen aufwachsen, verstanden werden. Derzeitige Phänomene, wie z.B. ‚Internet-Identitäten‘, ‚Körperinszenierungen‘, ‚Konsumanpassung‘ haben mehr mit Zügen unserer Gesellschaft zu tun als mit der Natur der Adoleszenz als einer Entwicklungsphase. Um zu verstehen, wie sich Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft entwickeln, muss man verstehen, wie die Welt, in der Jugendliche leben, ihr Verhalten und ihre sozialen Beziehungen bestimmen. Kontexte – wie Familie, Peergruppe, Schule, Arbeit und Freizeit – in denen Jugendliche leben, verändern sich und diese Veränderungen wandeln die Art dieser Lebensetappe (vgl. Steinberg, 2008a). Die systemische Vernetzung des Individuums mit Entwicklungskontexten unterstreicht, dass Entwicklungsprozesse einerseits externen Einflussfaktoren unterliegen, sich andererseits das Individuum aber auch ‚Entwicklungsniischen‘ schaffen kann. Äußere Bedingungen gemäß eigener Bedürfnisse und Ziele zu moderieren, verweist auf Plastizität im Sinne von individuellem Entwicklungspotenzial.

Die Systemperspektive stellt auch das zentrale Denkmuster in der Konzeption von Entwicklungsmodellen dar, die der komplexen Interdependenz zwischen generellen Rahmenbedingungen biologischer, kultureller und gesellschaftlicher Art und jeweiligen Entwicklungskontexten Rechnung tragen. Urie Bronfenbrenner (1917-2005), dessen ökologisches Entwicklungsmodell international hohe Bedeutung hat, konzipiert das Zusammenspiel von Entwicklungskontexten (z.B. Familie, Wohnumgebung, Schule,

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

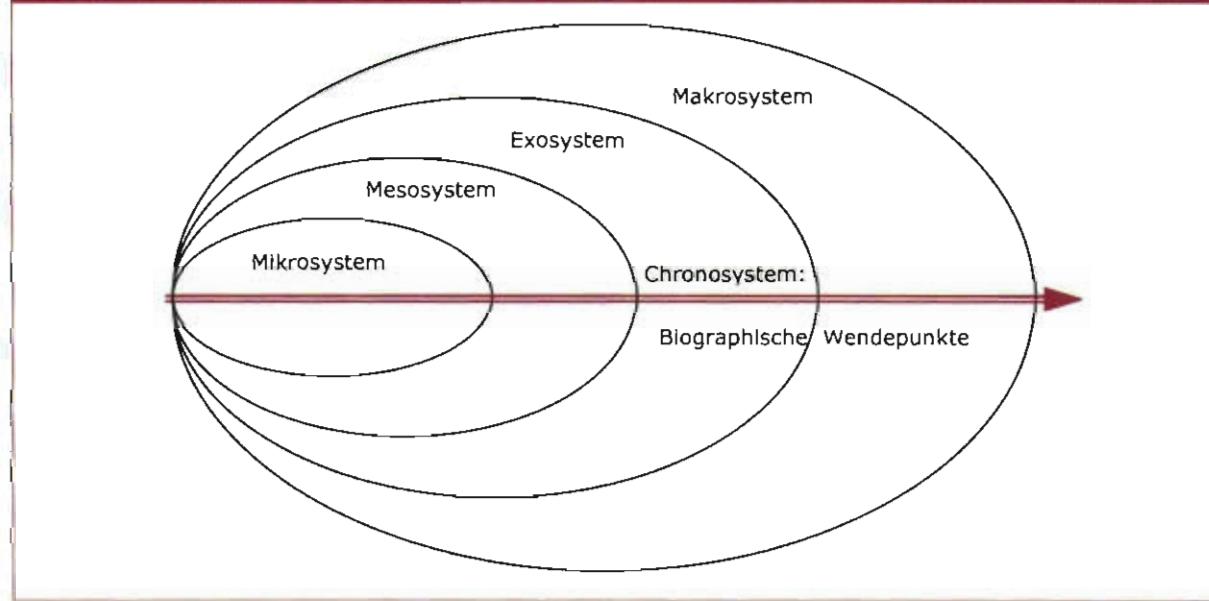
Arbeitsplatz, kulturelle Normen und Werte) als Vernetzung von immer komplexer werdenden Systemen. In der Modelldarstellung bildet er die Systembeziehungen von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem als ineinander verschachtelte Schalen zunehmenden Umfangs ab (siehe Abb. 3).

Zur Verdeutlichung eine kurze Kennzeichnung des Mikro- und Makro-Systems, d.h. des engsten und des weitesten Systems:

Die innerste Schale steht für das ‚Mikrosystem‘; es umfasst unmittelbare Beziehungen und ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Person mit einer anderen über längere Zeit in bestimmten Rollenbezügen interagiert. Über diese Interaktion werden Beziehungsqualitäten differenziert und gemeinsame Erfahrungen im Zuge der Ausübung unterschiedlicher Tätigkeiten aufgebaut. Das Makrosystem – die äußerste Schale – beinhaltet das gesamte Wertesystem, das das Individuum umgibt. Es repräsentiert kulturelle Normen und gesellschaftliche Erwartungen und findet seinen Ausdruck sowohl im Zeitgeist als auch in der öffentlichen Meinung. Die Entwicklungsrelevanz dieses Systems beruht auf der Konfrontation mit Richtlinien und Bewertungsmaßstäben, die Verhalten und Bewusstsein regulieren.

In einer Erweiterung des Modells postuliert Bronfenbrenner das Chronosystem, das sich durch alle Systeme zieht. Es markiert im Sinne biographischer Wendepunkte die zeitliche Abfolge signifikanter Ereignisse.

Abbildung 3: Das ökologische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1989)



Die Systeme betreffend lässt sich die Qualität der Einflüsse differenzieren, d.h. für jedes System können protektive Faktoren und Risikofaktoren identifiziert werden. So gilt beispielsweise eine feindselige Beziehung als Risikofaktor im Mikrosystem, Gewalt in den Medien als Risikofaktor im Makrosystem. Eine protektive Wirkung kann im Mikrosystem von positiven Rollenmodellen ausgehen, ein Beispiel für protektive Faktoren im Makrosystem stellt die Gesetzgebung zum Schutz vor Benachteiligung dar.

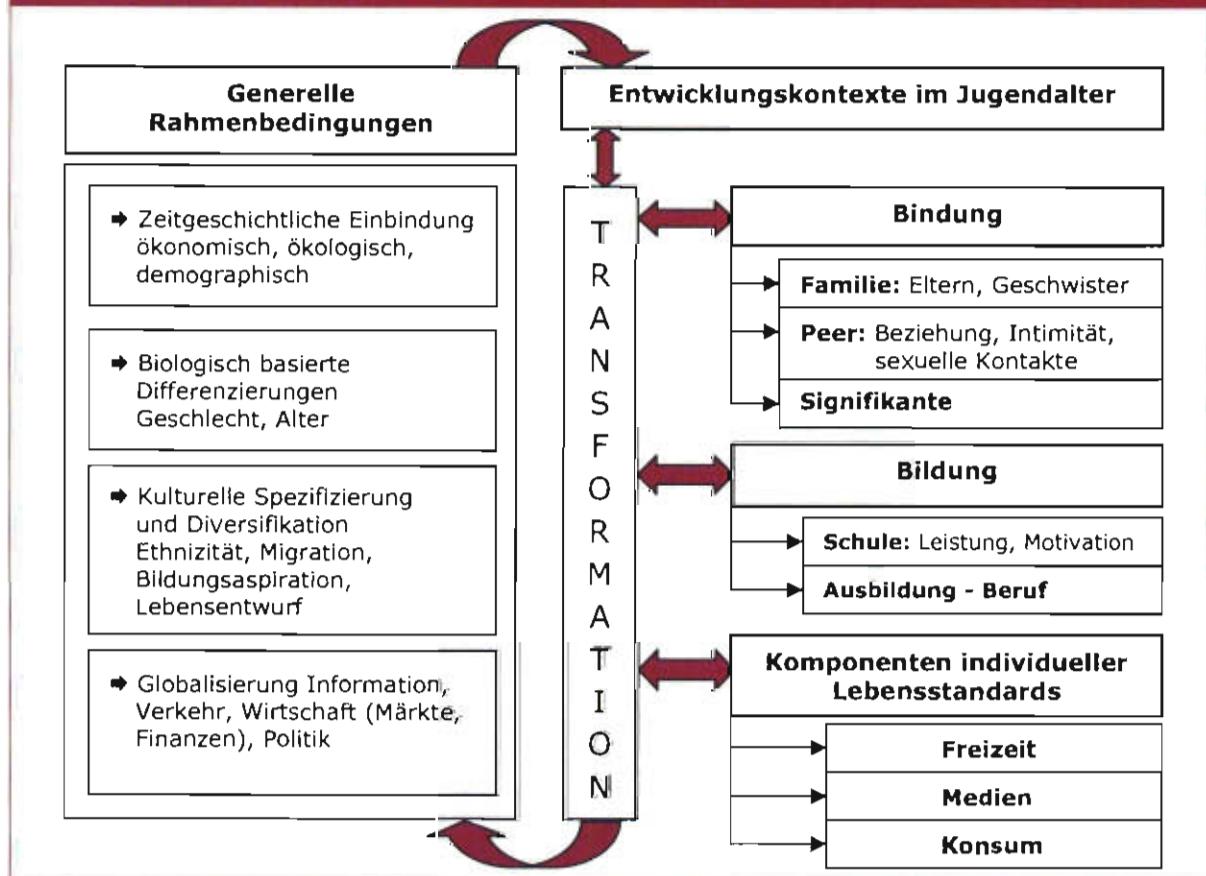
TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Bronfenbrenner (1989) geht davon aus, dass Individuen stets in verschiedene Lebenskontexte eingebunden sind und die Interaktion mit diesen Kontexten ihre Entwicklung bestimmt. Der Prozess der Entwicklung wird als Veränderung eines Individuums in einer sich verändernden Welt verstanden. Signifikante Entwicklungsimpulse gehen von Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen aus, die die Person einerseits innerhalb verschiedener Lebensbereiche aufbaut, von denen sie andererseits aber auch wieder beeinflusst wird. Insbesondere den so genannten „ökologischen Übergängen“ zwischen verschiedenen Systemen wird hohe Entwicklungsrelevanz zugeschrieben. So gilt z.B. der Wechsel der Schule oder der Eintritt in das Berufsleben oder, generell gefasst, jeder Übergang in eine neue Region des Lebensraums als signifikante Erfahrung, die spezielle Adaptationsleistungen erfordert.

Im Blick auf die Lebenslage des Jugendlichen lässt die Systemperspektive als sicheres Fazit zu, dass weder „Rahmenbedingungen“ noch „Kontexte“ per se als Determinanten der Entwicklungslage hinreichend sind.

Die nachfolgende Graphik (Abb. 4) zeigt eine Konfiguration von Systemzusammenhängen, die im Jugendalter als entwicklungswirksame Motoren gelten können.

Abbildung 4: Generelle Rahmenbedingungen und Entwicklungskontexte im Jugendalter



SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Entwicklungsaufgaben für Forschung und Praxis

Ein Exkurs zu Forschungsperspektiven des Jugendalters fordert natürlich auch die Frage, ob neue Erkenntnisse gewonnen, Wissen vermehrt werden konnte. Laurence Steinberg, dessen Adoleszenz-Forschung seit Jahrzehnten den internationalen Fortschritt mitgestaltet, zeigt hierzu einige interessante Linien auf (Steinberg, 2008a). In den letzten Jahren konnte ein wesentlich umfassenderes Verständnis in folgenden Bereichen gewonnen werden: Hirnentwicklung im Jugendalter, Veränderungen der Schlaf-Wach-Rhythmen, Risiko-verhalten, romantische Beziehungen, Umgang mit Medien einschließlich Internetnutzung, entwicklungsrelevante Einflüsse von Mentoring und die Ausdehnung der späten Adoleszenz, gekennzeichnet als ‚Emerging Adulthood‘ (Arnett, 2000).

Die im letzten Jahrzehnt vielleicht bedeutsamste Erweiterung des Wissens über Jugendliche betrifft unterschiedliche Gesellschaftsgruppen, Kulturen und Erdteile. Neuen Denk- und Forschungslinien, die sich Themen dieser ‚Diversity‘ widmen, ist anzuraten, die Diskussion nicht nur auf Unterschiede, sondern ebenso auf Ähnlichkeiten zu richten. Es gibt bedeutsame Unterschiede in den Erfahrungen Jugendlicher mit sozial, ökonomisch und kulturell verschiedenem Hintergrund. Zahlreiche Studien zeigen aber auch, dass viele Einflüsse auf die Entwicklung ethnischer und kultureller Gruppen im Jugendalter mehr Ähnlichkeit als Verschiedenheit aufweisen. Über ethnische Gruppen hinweg sind beispielsweise Faktoren, die Schulleistung, riskantes Sexualverhalten und Drogenkonsum beeinflussen, nahezu identisch, d.h. ‚Vielfalt‘ muss nicht notwendigerweise ‚Unterschiedlichkeit‘ bedeuten. So folgte beispielsweise aus der Globalisierung des letzten Jahrzehnts, dass die durch technische Innovation ermöglichten Verhaltensmuster die Adoleszenz über die gesamte Welt viel ähnlicher gemacht hat.

Die oft genannte Forderung, Bedingungen, die nahezu jeden Aspekt der Entwicklung beeinflussen (z.B. Ethnizität, Gender-Thematik, ökonomische Bedingungen, Bildungszugänge) als sog. ‚Querschnittsthematik‘ zu erforschen, baut sicher einer Reduktion auf Stereotype vor, bedeutet aber auch, dass die für die Umsetzung erforderliche Investition in Forschung und Praxis geleistet werden muss.

2. Jugendphase – Entwicklungsetappen und Veränderungen

Der Begriff ‚Jugendphase‘ legt nahe, dass sich das gesamte Entwicklungsgeschehen innerhalb eines Zeitabschnittes mit wohl definiertem Beginn und Ende vollziehe. Diese Vorstellung einer metrischen und faktischen ‚Ganzheitlichkeit‘ trügt. Der folgende Abschnitt befasst sich mit zeitbezogenen Abgrenzungen sowie mit Veränderungen biologischer, kognitiver und sozialer Funktionen, anhand derer die entwicklungspsychologische Forschung die ‚Jugendphase‘ strukturiert und differenziert.

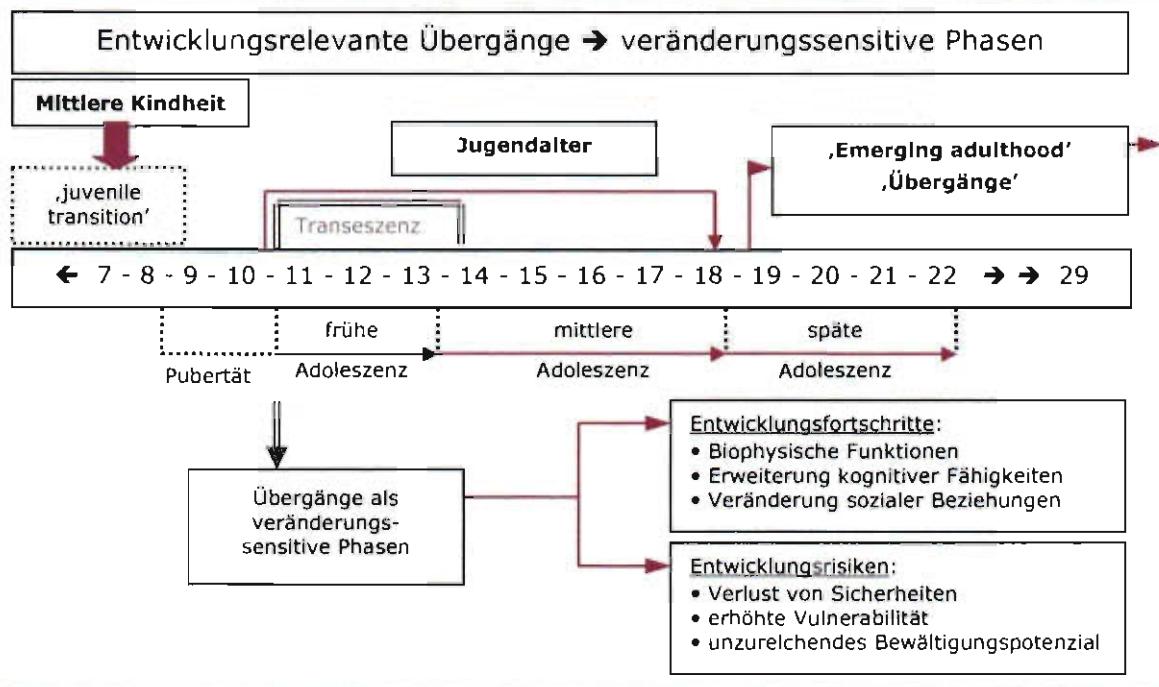
Periodisierung des Jugendalters

In verschiedenen Handlungsfeldern der Gesellschaft (z.B. Verkehr, Recht, Öffentlichkeit, Politik) erfolgt die Zuweisung eines – per Gesetz festgelegten – Status auf der Basis von Altersmarkierungen (z.B. Schulpflicht, Mitbestimmungsrechte, Strafmündigkeit, Volljährigkeit). Auch die jugendpsychologische Forschung verwendet Altersmarkierungen und kennzeichnet entwicklungsbedingte Unterschiede durch Altersdifferenzen.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Die Periodisierung des Jugendalters konzentriert sich auf den Altersbereich zwischen ca. 10 und 25 Jahren. Die Untergliederung in mehrere Zeitabschnitte unterstreicht, dass sich die biopsychosoziale Entwicklung im Jugendalter über verschiedene Etappen mit charakteristischen Veränderungsmerkmalen erstreckt. International weitgehend gebräuchlich ist folgende Einteilung, die in Abbildung 5 veranschaulicht ist.

Abbildung 5: Periodisierung des Jugend- und frühen Erwachsenenalters



Pubertät (ca. 9/10-11 Jahre) mit Übergang in die „frühe Adoleszenz“ (early adolescence) zwischen 11 und 13/14 Jahren, „mittlere Adoleszenz“ (middle adolescence) zwischen 14 und 17 Jahren, „späte Adoleszenz“ zwischen 18 und 22 Jahren (late adolescence) und Übergangphase ins Erwachsenenalter „Emerging Adulthood“ zwischen 18 und ca. 25 Jahren (vgl. Steinberg, 2008a)

Juvenile Transition’ und Übergang in die Pubertät

Im Entwicklungsmodell der Psychoanalyse von Sigmund Freud (vgl. Freud, 1905; zit. nach Elhardt, 1984, S. 25) erscheint die mittlere Kindheit als sog. „Latenzphase“, d.h. als triebdynamisch unbedeutende Phase vor dem „Ausbruch“ der Pubertät. Zu Beginn des 20sten Jahrhunderts mag ein endokrinologischer Wissensstand vorgelegen haben, der dieser Annahme Plausibilität verlieh.

Aktuelle interdisziplinäre Forschungsarbeiten zum Übergang von der Kindheit in die Pubertät, bezeichnet als „juvenile transition“ bieten hierzu eine neue Sicht (vgl. Del Guidice, Angeleri & Manera, 2009). Diese Übergangsphase hat universellen Charakter mit zeitlichen Variationen. Der Altersbereich der „juvenile transition“ liegt im Durchschnitt bei Mädchen zwischen 7 bis 10 Jahren, bei Jungen zwischen 7 bis 12 Jahren, wobei die zeitliche Dauer bei Jungen aufgrund des späteren Beginns der Pubertät um ca. zwei Jahre länger ist. Die „juvenile transition“-Phase wird durch endokrine Mechanismen (Adrenarche) ausgelöst, die eine Ausschüttung von Geschlechtshormonen bewirken. Mit der Adrenarche

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

sind nur geringe körperbezogene Effekte verbunden, jedoch induziert sie eine Reihe von Verhaltensänderungen, die sowohl geschlechtsspezifische Merkmale als auch interindividuelle Unterschiede aufweisen. Am bedeutungsvollsten ist dabei die Zunahme an sozialen Aktivitäten mit gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen; konträr dazu ist eine plötzlich auftretende ‚Feindseligkeit‘ gegenüber dem andern Geschlecht – bei Kindern dieses Alters ein durchaus bekanntes Phänomen. Als neu hingegen gilt, dass Fähigkeiten, die im Zuge dieser geschlechtsfokussierten Interaktion aufgebaut werden, die soziale Position des Individuums über die nachfolgenden Jahre hinweg signifikant beeinflussen. Ergebnisse aus Längsschnittstudien zur Dominanz und Peerakzeptanz sprechen dafür, dass der Rang, der im Zuge der ‚juvenile transition‘-Phase erworben wird, über Jahre relativ stabil bleibt, d.h. für die gruppenspezifische Positionierung im Jugendalter relevant erscheint (vgl. Weisfeld, 1999, zit. nach Del Guidice et al., 2009, S. 12).

Pubertät und frühe Adoleszenz

Es besteht weitgehender Konsens, dass die biologischen Veränderungen der Pubertät den Beginn der Adoleszenz definieren. Das Einsetzen der Pubertät führt zu charakteristischen hormonellen Veränderungen, insbesondere zu einer erhöhten Freisetzung von Geschlechts-hormonen (Androgene, Östrogene). Diese Auslöseprozesse kommen in Gang, bevor die typischen körperlichen Veränderungen sichtbar werden. Entwicklungsbiologischen Erkenntnissen zufolge ist der zeitliche Verlauf der Pubertät bereits pränatal festgelegt und beruht auf hormonellen Steuerungsszyklen zwischen Hypothalamus, Hypophyse und Keimdrüsen, wobei Beginn und Tempo der Pubertät voneinander unabhängig sind. Die Zeitmarken betreffend ist die geschlechtsspezifische Differenz zu berücksichtigen, d.h. im Vergleich zu den Mädchen treten Pubertätsmerkmale bei den Jungen um ca. 1-2 Jahre später auf.

Die körperlichen Veränderungen während der Pubertät umfassen folgende Merkmale: schnelles Größenwachstum in Verbindung mit Gewichtszunahme, Entwicklung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale, Veränderung der Fett- und Muskelanteile, sowie Veränderungen des Blutkreislaufs und der Atmung. Diese biophysische Entwicklung ist durch genetische, umgebungs- und ernährungsbezogene Faktoren bedingt und weist im Jugendalter eine hohe zeitliche Variation innerhalb und zwischen den Geschlechtern auf. So liegt der Beginn bei den Mädchen zwischen dem 8. und 13. Lebensjahr, der Abschluss zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr; bei den Jungen liegt der zwischen 9,5 und 13,5 Lebensjahren und der Abschluss zwischen 13,5 Jahren und dem 19. Lebensjahr. Für Jugendliche, die eine hohe Asynchronie zum zeitlichen Entwicklungsverlauf der Gleichaltrigen aufweisen, kann pubertäre Früh- und Spätentwicklung zum Entwicklungsrisiko werden, wenn die Abweichungen von der ‚Norm‘ nicht durch ein entsprechend unterstützendes Umfeld ‚gepuffert‘ werden, sondern eine Balance in (selbstwertdienlichen) riskanten Verhaltensweisen gesucht wird (vgl. Oerter & Dreher, E., 2008).

Diskussionen über die Pubertät thematisieren oft die Vorverlagerung der Geschlechtsreife. In diesem Zusammenhang taucht dann auch der Begriff ‚säkulare Akzeleration‘ auf. Sein Ursprung ist folgender: Auf der Basis von international erhobenen Daten konnte für den Zeitraum zwischen 1820 und 1980 eine kontinuierliche Vorverlagerung des durchschnittlichen Menarchealters (erste Menstruation bei Mädchen) von ca. 16 auf ca. 12 Jahre, d.h. um ca. vier Jahre festgestellt werden, wobei auch heute noch eine deutliche interindividuelle Schwankungsbreite zu verzeichnen ist. Gemäß des derzeitigen Wissensstandes wird

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

angenommen, dass einem Absinken des durchschnittlichen Menarchealters unter 12 Jahre Grenzen gesetzt sind, da die zugrunde liegenden biologischen Prozesse gewisse Zeitspannen beanspruchen, die selbst unter optimalen Ernährungs-, Hygiene- und Gesundheitsbedingungen nicht unterboten werden können (vgl. Grob & Jaschinski, 2003).

Die entwicklungspsychologische Forschung kennzeichnet die Zeitspanne zwischen ca. 10 und 14 Jahren als ‚frühe Adoleszenz‘ (early adolescence). Diese Phase erregte seit Beginn der Adoleszenzforschung hohes Interesse, weil sie eine – innerhalb der Ontogenese – einzigartige Veränderungsdynamik zwischen physischen und psychischen Komponenten repräsentiert. Das Phänomen, dass innerhalb dieser Zeit viele Lebensveränderungen gleichzeitig auftreten wird auch als ‚pile-up‘ („Aufstapeln“ mehrerer kritischer Lebensereignisse) bezeichnet und bedeutet für die Jugendlichen vermehrte Anstrengungen in der Verarbeitung emotionaler Empfindungen (Goosens, 2006).

Ewert (1983) führt aus, dass die Verdichtung von Übergangsphänomenen den Kern dieser Entwicklungsphase ausmacht, was u. a. in der Zuordnung des Begriffs ‚Transeszenz‘ zum Ausdruck kommt. In den Zeitraum der frühen Adoleszenz fallen biologische, kognitive und soziale Veränderungen verbunden mit Erwartungen an die eigene Person und Anforderungen, die der veränderte Status mit sich bringt. Diese komplexen Übergangsphänomene spielen sich in einem – ontogenetisch betrachtet – relativ kurzen Zeitraum ab. Hinzu kommt, dass diese Veränderungen nicht in Form einer geordneten Sequenz erfahren werden, sondern eher als Konfrontation mit Unvorhersehbarkeit und Nichtkontrollierbarkeit. Insofern sind Prozesse der Integration biophysischer, kognitiver und sozialer Veränderungen in das Selbstbild, sowie die Konzeptualisierung eines neuen Körperkonzeptes ein bedeutendes Forschungsfeld der frühen Adoleszenz (vgl. Harter, 2006).

Mit der Veränderung des Körperkonzepts gewinnt das Zusammenspiel zwischen emotionalen Komponenten und der Vulnerabilität des Selbstkonzepts neue Dimensionen. Die kognitive Verarbeitung körperlicher Merkmale durch einen selbst und die Reaktionen anderer auf Veränderungen der eigenen Person sind bedeutsame Erfahrungen, die zur (Selbst-) Bewusstheit und zu (Selbst-)Bewertungen beitragen. Erkennbare Schwankungen in der Bewertung und Zufriedenheit mit sich selbst werden oft dem unmittelbaren Einfluss der Pubertät zugeschrieben. Zwar gelten körperliche Veränderungen als wichtige Indikatoren für die Einschätzung des Selbst, sie fallen aber gerade in der frühen Adoleszenz mit einer Reihe bedeutsamer Veränderungen im Umfeld des Jugendlichen zusammen. So sind positive wie negative Selbstwertschwankungen häufig auf das Zusammenwirken mehrerer Komponenten zurückzuführen, wie z.B. Schulwechsel, neue Zeitorganisation, Veränderung des Freundeskreises. Als ebenfalls für die Entwicklung des Selbst relevanter Aspekt gilt das ‚Timing‘ der Pubertät, wobei auf der Basis von empirischen Befunden weder geschlechts- noch zeitspezifisch (Früh- / Spätentwicklung) eindeutige Wirkungsmuster auf das Selbst nachzuweisen sind. Kompensatorische Effekte der Früh- / Spätentwicklung erscheinen auch hier verknüpft mit zusätzlichen Bedingungen des Umfeldes, die Verunsicherung reduzieren, Verständnis signalisieren bzw. den veränderten Status anerkennen (vgl. Pinquart & Silbereisen, 2000).

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Mittlere und späte Adoleszenz

Die biopsychosozialen Veränderungen der frühen Adoleszenz zeichnen wesentliche Züge des Übergangs in die Entwicklungsphase der Altersspanne zwischen ca. 14 und 18 Jahren vor. Im Alltagsdenken wird diese Zeit oft als ‚das Jugendalter‘ verstanden, in dem bestimmte Privilegien der Erwachsenen ersehnt, auch bereits erprobt werden, mit dem Erlangen der Volljährigkeit jedoch ein Anspruch darauf ‚per jure‘ besteht.

Geschlechtsreife, neue Denkmöglichkeiten und Bewusstseinsformen definieren einen Ist-Zustand, der den Jugendlichen einerseits stark auf sich zentriert, andererseits aber auch Neugier auf Erfahrungen im sozialen Umgang und Selbstbestimmung im Erproben von Situationen und Handlungsmöglichkeiten herausfordert. In einer Studie zur Bedeutung des Erwachsenwerdens aus der Sicht von Jugendlichen (vgl. Dreher, E & Dreher, M., 2002) nennen über 50% der befragten 12- bis 16jährigen Schüler/innen (N=463) „Unabhängigkeit“ und „Selbständigkeit“ als vorrangiges positives Merkmal; interessant ist aber auch, dass gleichzeitig für ca. ein Drittel dieser Jugendlichen ‚Verantwortung‘ die Rangliste der Nennungen negativer Merkmale des Erwachsenwerdens anführt.

Unter entwicklungspsychologischer Perspektive besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Gewinn an Selbständigkeit und der ‚Ablösung‘ von den Eltern. Im Jugendalter kommt dieser Thematik eine Schlüsselstellung zu – nicht zuletzt deshalb, weil sie mit weiteren, für die Autonomie-Entwicklung wesentlichen Aufgaben korrespondiert; dazu zählen u. a. die Erweiterung und Differenzierung von Kontakten zu Gleichaltrigen, der Aufbau von Partnerbeziehungen, sowie das Bemühen um Ausbildung und berufliche Orientierung.

Die Konzeptualisierung von ‚Ablösung‘ im Kontext der Lebensspanne betont, dass Ver-selbständigung nicht notwendigerweise Gegenspieler von Verbundenheit ist, sondern eine gelungene Individuation die Balance zwischen beiden erfordert (vgl. Dreher, E & Dreher, M., 2002). Obwohl vornehmlich in der frühen und mittleren Adoleszenz konflikthafte Auseinandersetzungen zwischen Autonomieansprüchen der Jugendlichen und diesbezüglichen Vorstellungen der Eltern ansteigen, sprechen die Forschungsbefunde insgesamt dafür, dass Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung im Wesentlichen in wechselseitigen Prozessen der Kommunikation, des Argumentierens und Aushandelns erfolgen und weniger durch ‚emotionale Brüche‘ ausgelöst werden (vgl. Walper, 2008). Zunehmende Selbständigkeit und Individualität gehen mit der Reflexion und Neubewertung kindlicher Bindungen einher. Diesen Prozess können Eltern dadurch unterstützen, dass sie der ‚sicher-re Ort‘ sind, an dem Auseinandersetzung möglich ist, unterschiedliche Standpunkte ver-treten und Differenzen ausgetragen werden können, der aber auch Hilfe gewährleistet, wenn Unsicherheit, Fehlschläge oder Ratlosigkeit die eigenen Möglichkeiten übersteigen.

Havighurst (1982) verlagert das Erlangen von Identität auf spätere Phasen der Adoleszenz. Begründet kann dies damit werden, dass Identität – vergleichbar der Entwicklung von Autonomie – aus der Auseinandersetzung mit mehreren, korrespondierenden Entwick-lungsaufgaben resultiert. Insofern repräsentiert ‚Identität‘ ein zu einem bestimmten Zeitpunkt erlangtes Bewältigungsmuster wahrgenommener Entwicklungsaufgaben (vgl. Dreher, E. & Dreher, M., 1985). Den individuellen Prozess betreffend ist die Einbettung in jeweilige Kontexte und Systembedingungen in Rechnung zu stellen, d.h. bezüglich der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben sind jene Einflüsse zu ‚verrechnen‘, die diesen Prozess moderieren. Der Entwicklungskontext ‚Familie‘ beispielsweise ist durch

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

generationsspezifische Entwicklungslagen geprägt. Für das Zusammenleben von Jugendlichen und Eltern bedeutet dies ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Entwicklungslagen bzw. die Koordination verschiedener Bewältigungsanforderungen. Während für Jugendliche das Streben nach Selbständigkeit, die Suche nach Neuem und die Erprobung von Alternativen im Mittelpunkt stehen, erfordert die Entwicklungslage der Eltern eher, bestehende Anforderungen und Verpflichtungen zu erfüllen (z.B. Elternaufgaben und Berufsausübung) und mit veränderten Aufgaben und Rollen neue Zielorientierungen zu verbinden (z.B. Umgewichtung von Verantwortlichkeiten, Fürsorge gegenüber alternden Eltern, Revision bestimmter Lebenspläne). Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unter Systembedingungen kann im Modell der ‚Passung‘ erklärt werden, da es Bedingungen wechselseitiger Einflussnahme differenziert und fördernde / hemmende Effekte transparent macht. Findet beispielsweise im Familienkontext ein Erfahrungsaustausch statt, bei dem Jugendliche von Eltern aber ebenso Eltern von Jugendlichen profitieren, so erfolgt die Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben als individueller Prozess innerhalb der Ko-Konstruktion eines sich verändernden Systems.

Unter systemischer Perspektive stellt ‚Migrationshintergrund‘ einen Entwicklungskontext im Spannungsfeld gesellschaftlicher Wertesysteme dar, der an Jugendliche eine Verdichtung unterschiedlicher Anforderungen heranträgt (vgl. Hamburger & Stauf, 2009; Schmitt-Rödermund & Silbereisen, 2008; Silbereisen, 2010). Im Fall mangelnder oder geringer Passung zwischen elterlichen Erfahrungen und den Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenwerdens im aktuellen gesellschaftlichen Lebenskontext brauchen Jugendliche Navigationshilfen, z.B. durch signifikante Erwachsene außerhalb des Familiensystems; demgegenüber zeichnet sich als entwicklungsförderliche Passung ab, wenn Jugendliche ihren Erfahrungshintergrund einbringen können und als Lotsen ihrer Eltern agieren, sobald diese unter aktuellen Lebensbedingungen mit ‚neuen‘ Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind.

,Emerging Adulthood‘

Arnett (2000, 2001) kennzeichnet den Zeitabschnitt zwischen 18 und 25 Jahren als Übergang zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter und führte hierfür den Begriff ‚Emerging Adulthood‘ ein. Eine Ausdehnung dieses Entwicklungsabschnittes kann sich aber bis zum dritten Lebensjahrzehnt erstrecken (Buhl & Lanz, 2007), speziell in Gesellschaften, in denen die volle Verantwortlichkeit der Erwachsenenrolle auf Grund längerer Ausbildungszeiten für höhere berufliche Qualifikationen später zum Tragen kommt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung der Weltwirtschaft nehmen Larson, Wilson und Rickman (2009) an, dass diese Entwicklungsphase in den kommenden Jahrzehnten weltweit immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Dabei wird sich zeigen, in welchem Ausmaß die Kulturabhängigkeit von ‚Emerging Adulthood‘ Schereneffekte mit nachhaltigen Auswirkungen auf das Erwachsenenleben bedingt. Entwicklungsrelevante Merkmale dieser Übergangsphase sind (a) sich verändernde Lebensumstände (Beziehungen, Ausbildung, finanzielle Situation), (b) das Erkunden von (selbst gewählten) Möglichkeiten der Lebensführung und (c) das Erkennen von Alternativen sowie das Umgehen mit Wahlfreiheit bei Entscheidungen. Arnett (2000) begründet seine ‚Theory of development from the late teens through the twenties‘ zum einen auf der Basis quasi ‚objektiver‘ Kriterien (z.B. ökonomische Unabhängigkeit, Selbständigkeit), zum anderen im subjektiven Erleben dieser Übergangsphase als Zeit der Exploration, der Fokussierung auf die

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

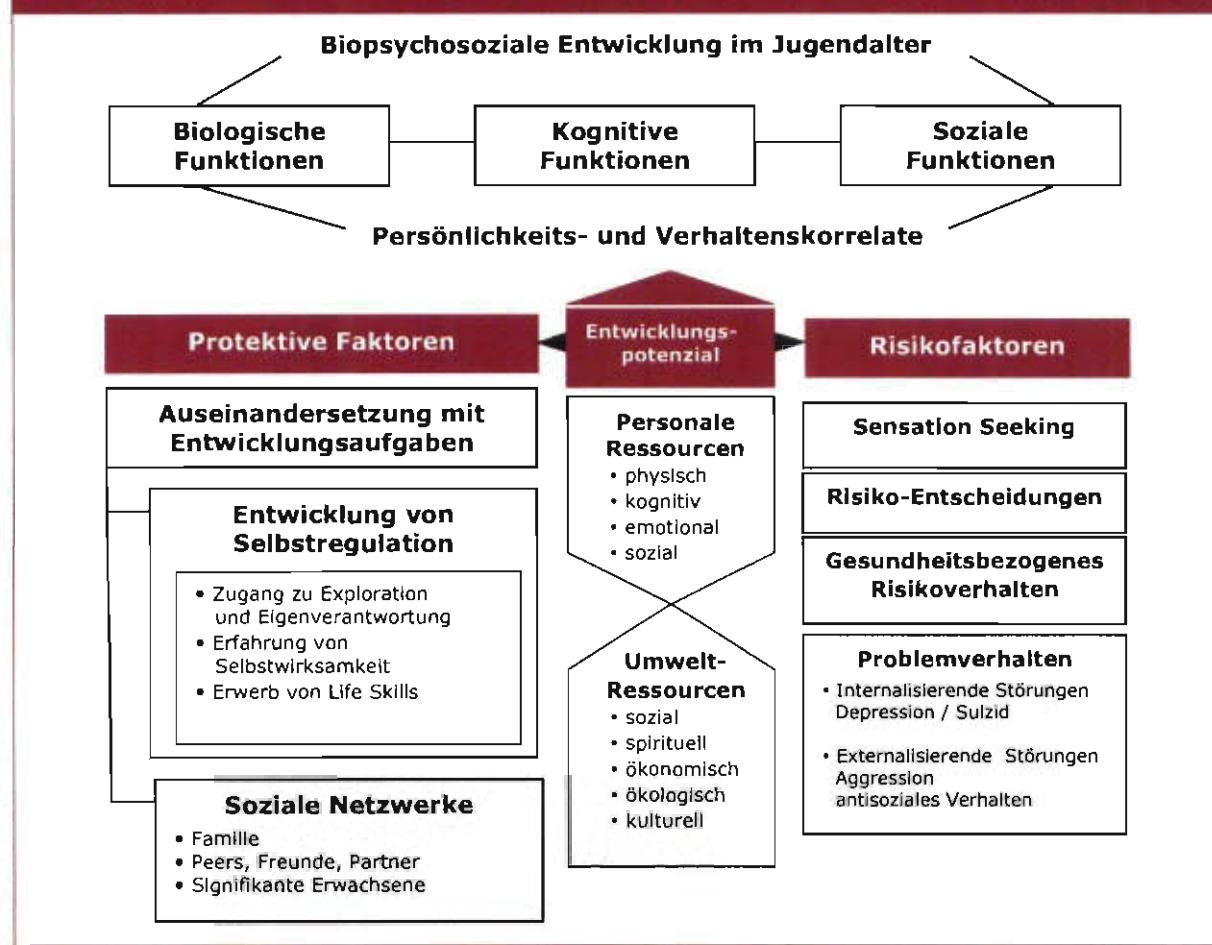
eigene Person, verbunden mit ambivalenten Gefühlen, noch jugendlich oder bereits erwachsen zu sein (vgl. Arnett, 2006). Studien zur ‚Emerging Adulthood‘-Phase in Österreich zeigen, dass junge Erwachsene individuelle Kriterien, wie z.B. ‚Verantwortlichkeit für eigenes Handeln‘ und ‚familiäre Kompetenzen‘ sowie ‚normentsprechendes Verhalten‘ als vorrangig für das Erwachsensein beurteilen (Sirsch, Dreher, Mayr & Willinger, 2009).

Bei der Einschätzung des eigenen Erwachsenseins fühlen sich ca. 30-40 % als erwachsen, ca. 60 % als teilweise erwachsen und ca. 5-10 % als nicht erwachsen (Sirsch, Bruckner & Dreher, 2008). Insofern erscheint es plausibel, dass die Beurteilung des subjektiven Erlebens der ‚Emerging Adulthood‘-Phase heterogen ausfällt: Exploration einerseits, Unsicherheit andererseits sind Erfahrungsqualitäten, die sowohl in geschlechts- als auch altersspezifisch unterschiedlichen Identitätstentwürfen der jungen Erwachsenen zu finden sind.

Zentrale Veränderungen – Persönlichkeits- und Verhaltenskorrelate

Mit der Veränderung biopsychosozialer Funktionen im Jugendalter sind signifikante Persönlichkeits- und Verhaltenskorrelate verbunden. Sie definieren die adoleszente Entwicklungslage und stellen gleichzeitig die Basis für den weiteren Ausbau von Entwicklungspotenzialen dar. Das Modell in Abbildung 6 zeigt Komponenten und Funktionszusammenhänge, die diesen Prozess regeln.

Abbildung 6: Zentrale Veränderungen und Entwicklungspotenzial



TEIL A - KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Entwicklungspotenziale beruhen auf Systemeffekten, die aus den Wechselwirkungen zwischen personalen Ressourcen (körperliche, geistige, emotionale und soziale Charakteristika der Persönlichkeit) und Ressourcen der Umwelt (soziale Vernetzung, Werte, ökonomische und ökologische Ausstattung, kultureller Lebensraum) hervorgehen. Das Entwicklungspotenzial gewinnt im Zuge der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben an Umfang und Wirksamkeit; es erweist sich andererseits aber auch als sensibel in Bezug auf eine dysfunktionale Ausprägung; so können Fähigkeiten beispielsweise durchaus auch in einem schädigenden Sinn eingesetzt werden.

Fundamental für die Entwicklungsdynamik im Jugendalter sind Fortschritte in kognitiven Funktionsbereichen. Sie umfassen zum einen die Erweiterung der Denkfähigkeiten, zum anderen die Effizienz der Verarbeitung von Information und in Verbindung damit die Veränderung bewusstseinsbildender Prozesse (Dreher, E. & Dreher, M., 2008).

Nachfolgend werden zunächst zentrale Aspekte der kognitiven Entwicklung skizziert und anschließend auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu reifungs- und erfahrungsabhängigen Phänomenen der Gehirnentwicklung in der Adoleszenz eingegangen.

Kognitive Fähigkeiten – zentrale Fortschritte im Jugendalter

Aus entwicklungstheoretischer Sicht basieren kognitive Fortschritte auf Veränderungen der strukturellen Qualität von Denkoperationen, die im Jugendalter die Fähigkeit zu formal-operatorischem Denken begründen (vgl. Piaget & Inhelder, 1977). Die Erweiterung der Denkkapazität besteht in Fähigkeiten der Abstraktion, des multidimensionalen und relativistischen Denkens. Jugendliche können abstrakte Konzepte verstehen, über hypothetische Konstellationen nachdenken und multiple Hypothesen zum Ausgang eines Ereignisses formulieren; ferner sind sie in der Lage, für eine gegebene Situation Handlungsalternativen in Betracht zu ziehen, sowie planvoll bei der Entwicklung von Zielen und der Implementierung von Strategien vorzugehen.

Zur Erklärung dieser kognitiven Leistungen dienen auch Studien, die sich auf Fortschritte in Bereichen der Informationsverarbeitung konzentrieren. Hierbei gilt die Fähigkeit, eigene Denkvorgänge zu reflektieren (Metakognition) als eine der wichtigsten Veränderungen. Denken über das Denken beinhaltet auch die Beobachtung (monitoring) der eigenen kognitiven Aktivitäten, z.B. das bewusste Anwenden einer Strategie, um ein Problem zu lösen. Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Zunahme an Introspektion und Selbst-reflexion. Jugendliche denken über ihre Emotionen nach und darüber, wie andere über sie denken. Dies bedeutet, eigenes Verhalten differenzierter bewerten, kontrollieren und regulieren zu können. Die im Jugendalter ansteigende Fähigkeit, selektiv die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte zu konzentrieren und aufgabenirrelevante Information auszublenden, steigert die Effizienz kognitiver Leistungen deutlich. Weitere positive Faktoren sind die Zunahme der Gedächtniskapazität und das damit einhergehende höhere Tempo der Informationsverarbeitung, sowie die komplexere Organisation kognitiver Aktivitäten (vgl. Dreher, E. & Dreher, M., 2008).

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Erkenntnisse der Neurowissenschaften

Die Neurowissenschaften liefern interessante Beiträge zum Verständnis struktureller und funktionaler Zusammenhänge in der Gehirnentwicklung des Jugend- und frühen Erwachsenenalters. Es werden beeindruckende Fakten zur Plastizität des Gehirns vorgelegt, die sowohl reifungsabhängige Prozesse als auch die gestaltende und modifizierende Wirkung von Erfahrungen umfassen (Giedd et al., 1999; Paus et al., 1999; Casey, Giedd & Thomas, 2000; Johnson, 2001; Luna et al. 2001).

Strukturelle und funktionale Veränderungen

Neuere Forschung zur Hirnreifung – Untersuchungen zum Hirnwachstum und zu Veränderungen der Hirn-Chemie – ist unter Anwendung bildgebender Verfahren in der Lage, individuelle Gehirnfunktionen abzubilden und bezüglich Struktur und Funktionen zu vergleichen. Diesbezügliche Ergebnisse weisen auf Aspekte der Gehirnreifung im Jugendalter hin, die möglicherweise in Verbindung stehen mit der kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung während dieses Zeitabschnitts, allerdings nicht vor dem frühen Erwachsenenalter abgeschlossen sind. (Casey et al., 2000; Keating, 2004).

Besondere Bedeutung kommt der Reifung in den Frontalregionen zu, insbesondere dem präfrontalen Kortex (PFC), der generell zuständig ist für komplexere kognitive Funktionen. Sein Wachstum, bei dem mehr Synapsen produziert werden als für eine intakte Informationsverarbeitung notwendig sind, erreicht seinen Höhepunkt während der Pubertät, bei Mädchen ca. mit 11 Jahren, bei Jungen ca. mit 12 Jahren. Dieser Vorgang – als Überproduktion bezeichnet (Giedd et al., 1999) – scheint mit besonderer Aufnahmefähigkeit für neue Informationen und dem leichten Erwerb neuer Fähigkeiten verbunden zu sein. Es folgt ein erheblicher struktureller Umbau durch teilweises Absterben (selective pruning) von überschüssigen neuronalen Verbindungen. Diese Abnahme an Synapsen in verschiedenen Teilen des Gehirns führt zu einer effizienteren und fokussierteren Informationsverarbeitung, wobei das Prinzip gilt: Nur was gebraucht wird, bleibt erhalten (use it or lose it).

Die Reifung im präfrontalen Kortex betrifft ferner eine fortlaufende Myelinisierung (Huttenlocher, 1994; Paus et al., 1999; Sowell, Trauner, Gamst & Jernigan, 2002). Myelin bildet eine isolierende Schicht, die die Axone (lange Fortsätze der Nervenzellen) umhüllt; dies führt zu höherer Leitfähigkeit bzw. Geschwindigkeit in der Übertragung elektrischer Signale. Die Myelinbildung dauert bis in die zweite Lebensdekade an (vgl. Keating, 2004) und schreitet bei Mädchen schneller voran als bei Jungen. Dies könnte einer der Gründe für reiferes Verhalten, d.h. bessere Impulskontrolle, höhere Aufmerksamkeit und Konzentration bei Mädchen sein (Strauch, 2003).

Während der Phase der Umstrukturierung ist das Gehirn besonders empfindlich und anfällig für Schädigung, die durch psychoaktive Substanzen (Alkohol, Drogen etc.) verursacht werden kann. Da es Belege für erfahrungsabhängige Veränderungen des Synapsenwachstums gibt, sind Aktivitäten der Jugendlichen und ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt dafür ausschlaggebend, welche synaptischen Verbindungen gestärkt und welche eliminiert werden (Giedd et al., 1999).

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Erfahrungsabhängige Veränderungen kennzeichnen generell Vorgänge, die zur Erklärung der ‚Plastizität‘ des Gehirns beitragen: So sind neurale und neuroendokrine Systeme empfänglich für Einwirkungen, die durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt initiiert werden. Daraus resultiert sowohl eine Differenzierung der Funktionen im präfrontalen Kortex als auch eine komplexere Vernetzung mit anderen Regionen (z.B. des limbischen Systems). Der präfrontale Kortex hat die Funktion, kognitive Aktivitäten zu koordinieren und über metakognitive Operationen zu steuern (vgl. Case, 1992; Stuss, 1992). Diese Prozesse gelten als zentral für die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten und Komponenten der Informationsverarbeitung (z.B. Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeitssteuerung); ferner kommt es zu einer bewussteren Kontrolle der kognitiven Prozesse sowie zu effizienterem Ausblenden irrelevanter Information (inhibitorische Funktion). Nach Kwon und Lawson (2000) geht mit der Entwicklung der präfrontalen Funktionen die Möglichkeit einer höheren kognitiven Beanspruchung einher (z.B. beim schlussfolgernden Denken), was u. a. auch zur Optimierung folgender Leistungen beiträgt: Planung mit größerer Antizipationsweite und Prioritätsentscheidungen, Differenzierung der Selbstbewertung, Strategien der Emotionsregulation und situationsangemessenem Sozialverhalten.

Regulative Funktionen – Emotionalität, Sensation Seeking und riskantes Verhalten

Aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse konnten das Verständnis der Selbstregulation entscheidend verbessern. Selbstregulation wird in diesem Kontext als Kontrolle definiert, die für die Planung und Ausführung von Verhalten verantwortlich ist. Dies bezieht sich sowohl auf exekutive Funktionen (z.B. Regulation von Aufmerksamkeit; Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen) als auch auf die Kontrolle von Emotionen (Affekt, Triebe und Motivation) und das Zureckkommen mit neuen Reizen und Situationen.

Im Laufe der Adoleszenz zeigen sich insbesondere im Limbischen System neuroendokrinologische Veränderungen (Dopamin-, Serotoninhaushalt), die eine Erhöhung der emotionalen Erregbarkeit (Intensität und Dauer) und starke Gefühlsschwankungen mit sich bringen. Jugendliche zeigen eine erhöhte Tendenz zu so genannten ‚hot cognitions‘, d.h. zu Denkprozessen unter Bedingungen starker Gefühle oder hoher Erregung („Bauchgefühle“) im Unterschied zu ‚cold cognitions‘, Denkprozessen unter Bedingungen geringer emotionaler Erregungsbeteiligung (Steinberg et al., 2006).

Diese gesteigerte Emotionalität steht in Verbindung mit einer Reihe weiterer Phänomene, die im Verhaltensrepertoire von Jugendlichen auffallend sind. Dazu zählt einerseits eine erhöhte Reagibilität auf Stress, andererseits aber auch ein abgeschwächtes Reagieren auf ‚Belohnungen‘, was wiederum zum Aufsuchen von ‚Erregung‘ führt. Insofern gelten Veränderungen des Neurotransmitterhaushaltes als entwicklungsbedingte Ursachen für ‚Sensation Seeking‘ und die Tendenz zu riskanten Entscheidungen und Verhaltensweisen (vgl. Spear, 2000; Martin et al., 2002.).

Zuckerman, auf den das Konstrukt ‚Sensation Seeking‘ zurückgeht, definiert es als „the seeking for varied, novel, complex, and intense sensations and experiences, and the willingness to take physical, social, legal, and financial risks for the sake of such experience“ (Zuckerman, 1994, S. 27). Bezüglich der Qualität derartiger Erfahrungen weist Arnett (1994) darauf hin, dass neben der Neuigkeit von Reizen die Intensität als wichtiges

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Kriterium der Empfindung zu berücksichtigen ist. In einer österreichischen Studie konnten unterschiedliche Reizpräferenzen im Zusammenhang mit dem Bildungsstatus erfasst werden; während Lehrlinge ein ausgeprägteres Bedürfnis nach intensiven Reizen zeigten, präferierten die Studierenden eher neuartige Reize (Pichler, 2008).

Der von Jugendlichen oft ersehnte ‚Kick‘ und das Bedürfnis, ‚Nicht-Alltägliches‘ auszuprobieren, spielt auch für das Zustandekommen riskanter Entscheidungen eine Rolle. Zahlreiche Studien bestätigen einen Zusammenhang zwischen Sensation Seeking und Risikoverhalten. So korreliert beispielsweise ausgeprägtes Sensation Seeking negativ mit der Bewertung von Risiken und positiv mit höherer Bereitschaft zu Risikoverhalten. Steinberg (2008b) bietet Belege dafür, dass Risikopräferenzen und Sensation Seeking über die mittlere Adoleszenz (14-17 Jahre) ansteigen und dann wieder abnehmen. Ferner betont er, dass riskantes Verhalten vor allem in der Peergruppe auftritt. So zeigen Befunde zu Entscheidungen beim Fahrverhalten, dass die Gegenwart von Freunden jugendliches Risikoverhalten verdoppelt. Die neurobiologische Erklärung dafür besagt, dass Peers neuronale Schaltkreise aktivieren, die in die Belohnungsverarbeitung involviert sind und diese Aktivierung wiederum das Sensation Seeking steigert. Nach Auffassung von Steinberg (2008b) beruht eine zunehmende Risikobereitschaft während der Adoleszenz nicht auf mangelnder Informiertheit, sondern darauf, dass sich das dopaminäre System schneller entwickelt als das kognitive Kontrollsysteem. Wenn man bedenkt, dass die Intensivierung emotionaler Empfindungen in der Pubertät einsetzt, die volle Entwicklung der Selbst-Regulationsfähigkeiten bis weit ins frühe Erwachsenenalter hineinreicht, so bietet Dahl (2004, S. 17) mit der Metapher „starting the engines with an unskilled driver“ eine plausible Erklärung für manches ‚Problem‘ im Verhalten Jugendlicher.

Da es jedoch bezüglich der Bereitschaft zu Risikoverhalten offensichtliche Unterschiede zwischen Jugendlichen gibt, die nicht ausschließlich neurobiologisch erklärt werden können (z.B. welche Risiken lösen Begeisterung aus, heben den Status, erzeugen wessen Anerkennung?), erscheint die Bedeutung zeitabhängiger, kultureller und sozialer Faktoren zur Bewertung von Risiken und Erklärung riskanten Verhaltens relevant (vgl. Sunstein, 2008).

Schlafverhalten – Auswirkungen auf Verhalten und Leistung

Obwohl die genaue Funktion des Schlafs für Phasen der Gehirnentwicklung nicht geklärt ist (Dahl & Lewin, 2002), zeigen Forschungsergebnisse, dass die adoleszente Gehirnentwicklung mit gravierenden Veränderungen im Schlaf-Wach-Rhythmus der Jugendlichen korrespondiert.

Die von Mary Carskadon und Kolleg/innen in den USA durchgeführten Forschungsarbeiten zum jugendlichen Schlafverhalten zeigen interessante Phänomene zur Struktur und Organisation des Schlafs, sowie zu Auswirkungen auf die Verhaltensregulation und auf schulische Leistungen (Wolfson & Carskadon, 2003). Unter Verwendung des identischen methodischen Instrumentariums konnten in einer mit Jugendlichen in Österreich durchgeführten Replikatikonsstudie nahezu vergleichbare Ergebnisse aufgezeigt werden (Zuderstorfer, 2007; Zuderstorfer & Dreher, 2009). Im Folgenden wird auf das gesamte Spektrum der adoleszenten Schlafforschung Bezug genommen, da der oben genannten Studie aufgrund der – nicht repräsentativen – Stichprobe (N= 340; 9.- 12. Schulstufe) ein eher explorativer Charakter zukommt.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Obwohl im Jugendalter nach wie vor ein durchschnittlicher Schlafbedarf von 9 bis 10 Stunden besteht, zeigen sich in der Praxis charakteristische Veränderungen der Schlafmuster Jugendlicher: (1) eine stetige Abnahme der Schlafdauer mit dem Alter (Wolfson & Carskadon, 1998), (2) verzögerte Schlafenszeiten (Millman, 2005) und (3) eine immer größer werdende Diskrepanz zwischen dem Schlafverhalten an Schultagen und jenem an Wochenenden (Mercer et al., 1998, zit. n. Brand et al., 2010, S. 140; Dahl & Lewin, 2002). Diese Schlafmuster scheinen sich nach neueren Studien ab dem 20. bis 22. Lebensjahr wieder zu relativieren (Roenneberg et al., 2004). Die Tendenz, unter der Woche Schlafens- und Aufstehzeiten hinauszuzögern, besteht dabei auch noch im frühen Erwachsenenalter (Lund, Reider, Whiting & Prichard, 2010).

Als Gründe für die markanten Veränderungen des Schlaf- / Wachverhaltens wird ein Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Faktoren angenommen. Neueren Erkenntnissen zufolge kommt es zu entwicklungsbedingten biologischen Veränderungen in der Schlaf-Wach-Regulation und dadurch zu einer Verschiebung der zirkadianen Phasenlage, hin zu so genannten ‚Abendtypen‘ (Roenneberg et al., 2004). Es wird davon ausgegangen, dass diese Veränderungen der Schlafmuster in engem Zusammenhang mit den neuronalen Umstrukturierungen im Gehirn der Jugendlichen stehen (Benca, 2004). So wird Melatonin, eine Substanz, die im Gehirn an der Steuerung des Schafs beteiligt ist und Müdigkeit erzeugt, bei Jugendlichen bis zu zwei Stunden später in der Nacht produziert (Carskadon, Acebo & Jenni, 2004). Ferner beeinflusst das psychosoziale Umfeld die verhaltengesteuerte Regulation des Schlafverhaltens von Jugendlichen: Dazu zählen verschiedene Möglichkeiten spätabendlicher Aktivitäten, das wachsende Zugeständnis von Autonomie und die Steigerung der schulischen Anforderungen (Carskadon et al., 2004). Brand et al. (2010) konnten diesbezüglich keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Merkmale finden.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche besonders an Schultagen unter einem permanenten Schlafdefizit leiden. Die National Institutes of Health (NIH, 1997; zit. n. Wolfson, 2010, S. 97) bezeichnen Adoleszente und Emerging Adults im Alter zwischen 12 und 25 Jahren als Risikogruppe für Schlafprobleme: Einschlaf- und Durchschlafschwierigkeiten, verzögertes Schlafphasensyndrom und exzessive Tagesschläfrigkeit. Der offensichtlichste Effekt von mangelndem Schlaf bei Jugendlichen ist die Schläfrigkeit untertags bei reizarmen Aktivitäten (Dahl & Lewin, 2002; Lund et al., 2010). Darüber hinaus hat Schlafmangel beeinträchtigende Konsequenzen für bedeutsame Funktions- und Handlungsbereiche (Carskadon, 1990, 2004; Wolfson & Carskadon, 1998; Giannotti, Cortesi, Sebastiani & Ottaviano, 2002; Dahl & Lewin, 2002; Brand et al., 2010; Lund et al., 2010); sie betreffen vorrangig Schulleistungen, Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Stimmungslage, Unfallrisiken, Substanzkonsum und Stressmanagement. Die National Sleep Foundation (2000) hat einen Katalog praxisrelevanter Maßnahmen vorgestellt. Das Spektrum reicht von Vorschlägen zur Zeitgestaltung im Schul- und Leistungsbereich, über Aufklärungskampagnen bis hin zu Maßnahmen der ‚Public Policies‘, z.B. die Strukturierung der Stundenpläne und die Anpassung von Aktivitäten an optimale Leistungsfähigkeit; Aufnahme von altersbezogenen Schlafinformationen in den Lehrplan; Initiativen in Fahrschulen mit Informationen über die Effekte von Schläfrigkeit auf die Fahrfähigkeit.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

3. Jugendarter und Entwicklungsförderung: Konzepte und Kriterien

Eine hohe internationale Resonanz konnte die entwicklungspsychologische Adoleszenzforschung in den letzten Jahrzehnten verzeichnen. Sicher gründet das wachsende Interesse auch darauf, dass die Thematiken der Jugendphase in hervorragender Weise geeignet sind, den Konstrukten der Lifespan-Entwicklungspsychologie (z.B. Plastizität, Systembeziehungen, Diversität) empirische Evidenz zu verleihen. Fortschritte in der Grundlagenforschung bereiteten den Weg für Anwendungsperspektiven, die seit den 90er Jahren die aktuellsten Trends in der Adoleszenzforschung repräsentieren. Lerner und Steinberg unterstreichen dabei den Gewinn einer ‚research-application synthesis‘ (2009, S. 4), auf deren Basis sowohl Jugendprogramme entwickelt als auch die Kooperation zwischen Forschung, Praxis und Jugendpolitik forciert werden kann. Lerner (2004) versieht mit dem Etikett ‚Positive Youth Development‘ eine Programmatik, die auf Entwicklungspotenziale Jugendlicher setzt. Sein Credo fokussiert auf Interaktion mit protektiven Entwicklungskontexten und Förderung regulativer Kompetenzen, die Jugendliche befähigen, den ‚eigenen Beitrag‘ zur (Selbst-)Gestaltung ihrer Entwicklung zu leisten (Lerner, R. M., Almerigi, Theokas & Lerner, J. V., 2005; Silbereisen & Lerner, 2007; Gestsdóttir & Lerner, 2007, 2008; Lerner, J. V., Phelps, Forman & Bowers, 2009).

Qualitätsstandards entwicklungsorientierter Intervention

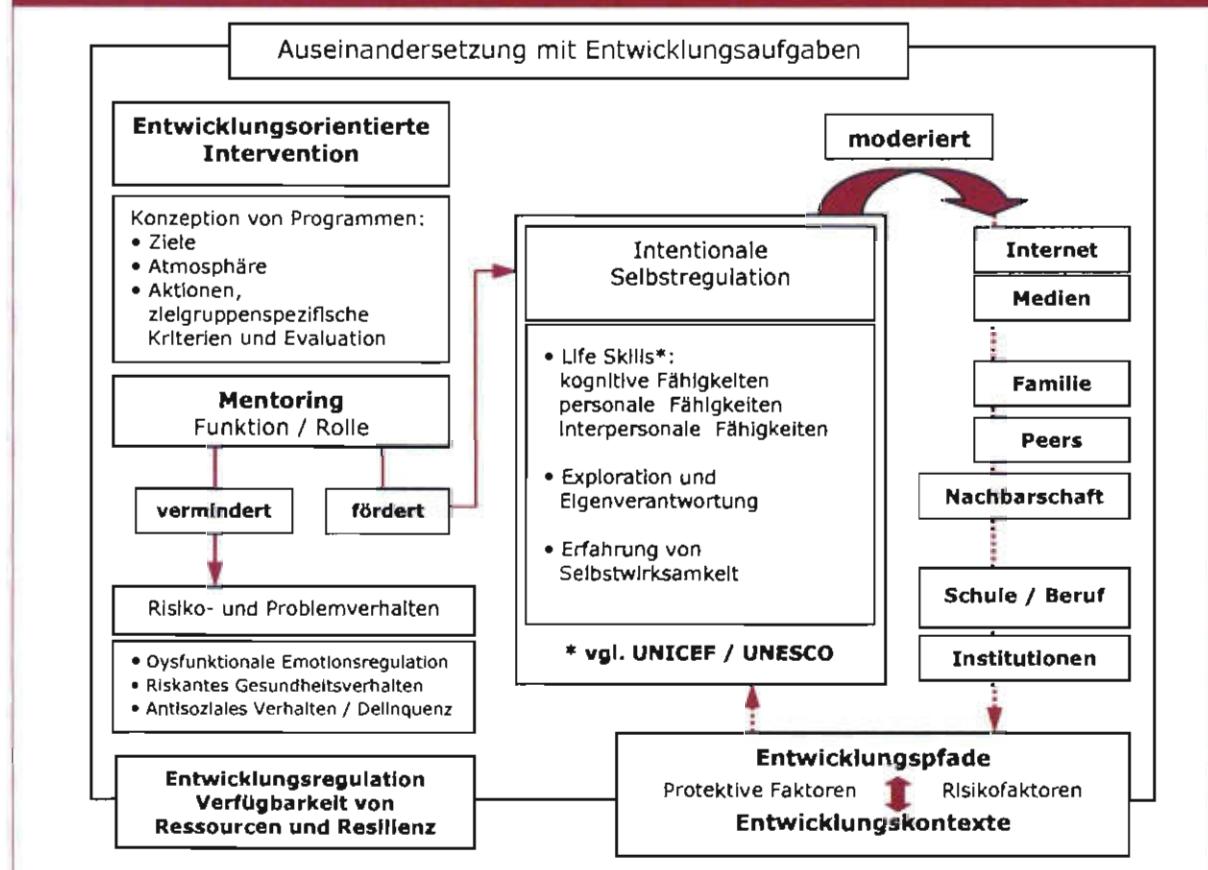
Vorstellungen über ‚Entwicklungsförderung‘ weisen immer eine anthropologische Verankerung auf. So zählt die Anerkennung von Kompetenz, sozialer Einbindung und Autonomie als menschliche Basisbedürfnisse zu den Grundzügen eines ressourcenorientierten Menschenbildes (vgl. Deci & Ryan, 2000). ‚Kompetenz‘ repräsentiert das Bestreben, effektiv handeln zu können und fähig zu sein, die Anforderungen des Alltags zu bewältigen. Entwicklung von Kompetenz schließt Strukturierung und Anleitung, sowie die Konfrontation mit optimal herausfordernden (nicht überfordernden) Aufgaben und Verantwortlichkeiten ein. ‚Soziale Einbindung‘ bezieht sich auf das Empfinden, dazuzugehören und schafft die Voraussetzung für emotionale Sicherheit, um aktiv die Umwelt zu erkunden. Gleichzeitig gilt das Bedürfnis nach Zugehörigkeit auch als zentrales Motiv für die Internalisierung von sozialen Regeln und die Anpassung an soziale und kulturelle Gegebenheiten. Die Frustration dieses Bedürfnisses hingegen begünstigt Rebellion und Reaktanz oder Apathie und Depression.

Das Bedürfnis nach ‚Autonomie‘ bezieht sich auf die Entwicklung selbstregulierter Aktivitäten im Bereich des Denkens, der Emotionen, Entscheidungen und Handlungen. Die Förderung von Autonomie bedarf einer Umwelt, die gleichermaßen Herausforderung und Unterstützung für individuelle Erfahrungen von Selbstwirksamkeit bietet und externe Unterstützung an den individuellen Fortschritt adaptiert.

Akzeptiert man diese Basisbedürfnisse – Kompetenz, soziale Einbindung, Autonomie – als Grundplan für Maßnahmen der Entwicklungsförderung, so sind damit sowohl gewisse Zielvorgaben als auch handlungsleitende Kriterien abgesteckt. Das nachfolgende Modell (Abb. 7) zeigt zentrale Komponenten und Systemzusammenhänge einer evidenzbasierten Entwicklungsförderung im Jugendarter.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Abbildung 7: Modell einer evidenzbasierten Entwicklungsförderung im Jugendalter



Kriterien der Konzeption von Maßnahmen / Programmen

Konkrete Maßnahmen bzw. Programme brauchen relevante Themen und Handlungsmöglichkeiten. Dass die Entwicklungsaufgaben hierfür eine reiche Auswahl bieten, zeigen die Wünsche und Interessen der Jugendlichen. Im artikulierten Handlungsbedarf werden ferner klare Effekt-Erwartungen deutlich: Programme, Kurse und Maßnahmen beurteilen Jugendliche in erster Linie dann als nützlich, wenn sie Hilfestellung für ihre Probleme geben und der Lerngewinn ihr Persönlichkeitsprofil bereichert. Die praktische Umsetzung solcher Konzepte erfordert Bedingungen auf zwei Ebenen: (1) didaktisch-methodische Strategien, die Anreiz für Fragen bieten, Situationen unter divergenten Perspektiven beleuchten, Lösungen auf unterschiedlichen Wegen suchen und Informationen generieren, die über das Selbst-Verständliche hinausreichen; (2) ein Lernsetting, dessen Atmosphäre sowohl Züge einer sach- und zielbezogenen Interaktion ausweist, aber auch ‚emotionale Spielräume‘ bietet, die auf Zugehörigkeit und Anerkennung von Gleich-Wertigkeit (Äquivalenz) basieren (vgl. Dreher, E., 1999, 2007).

Mentoring als Entwicklungsressource

Zur Besprechung persönlicher Dinge suchen sich Jugendliche oft bestimmte Personen aus, die ihnen aus unterschiedlichsten Kontexten bekannt sind und in der Regel Bezugspersonen außerhalb der Familie darstellen. Solche Personen – als „Signifikante Andere“ bezeichnet (Berger & Luckmann, 1969) – sind für das Individuum bedeutsam, da sie als

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

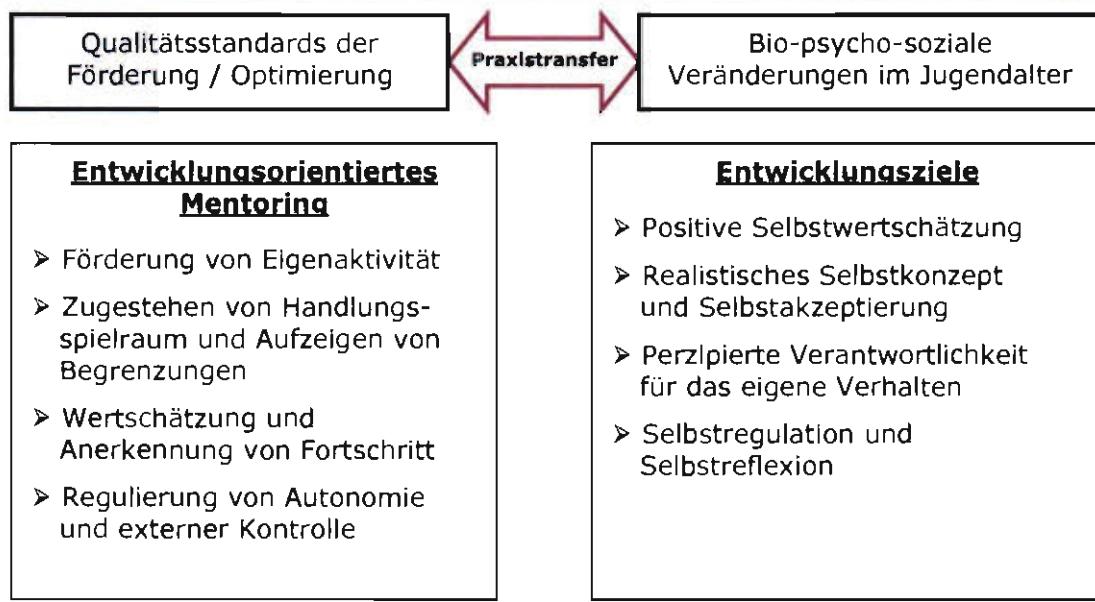
Rollenmodelle fungieren und den Erfahrungshorizont erweitern (vgl. Galbo, 1984). Da die Beziehung zu den Eltern, vor allem aufgrund der Autonomiebestrebungen der „Kinder“, Veränderungen erfährt (Steinberg, 2008a), nimmt der Einfluss der ‚Signifikanten Anderen‘ zu. Personen, die eine solche Beziehung zum Jugendlichen haben, werden als „Mentorinnen“ / „Mentoren“ bezeichnet. Sie sind vom Jugendlichen selbst gewählt und übernehmen diese Rolle ohne expliziten Auftrag (DuBois & Karcher, 2005; Hamilton & Hamilton, 2004). Voraussetzung für effiziente Einflussnahme ist das Gefühl emotionaler Verbundenheit, das auf Gegenseitigkeit, Vertrauen und Empathie beruht. Betont wird, dass Prozesse, wie die persönliche Entwicklungsgeschichte des Jugendlichen, bestehende soziale Kompetenzen, sowie der Familienkontext die Beziehung zu Mentor/innen moderieren (Rhodes, 2005). Diese Beziehung kann sich auf verschiedene Bereiche auswirken, auf die kognitive Entwicklung (z.B. neue Perspektiven, Herausforderungen), die sozial-emotionale Entwicklung (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Emotionsregulation), sowie die Identitätsbildung (z.B. Selbstwert, Wertvorstellungen).

Eine Studie mit österreichischen Jugendlichen (Strobl, 2009) ergab, dass ca. 75 Prozent eine Mentorin /einen Mentor haben, überwiegend (ca. 65%) des gleichen Geschlechts, zumeist (ca. 65%) eine nicht-verwandte Person, die im Durchschnitt 6-8 Jahre älter ist als der / die Jugendliche. Die Jugendlichen bevorzugen ein Mentoring, das weniger direkte Unterstützung gibt, vor allem aber hohes Interesse an den Zielen und Beziehungen des Jugendlichen zum Ausdruck bringt und gemeinsame Aktivitäten setzt. Lern- und Entwicklungsräum kann für Jugendliche dadurch geschaffen werden, dass seitens des Mentors / der Mentorin Erfahrungen berichtet, neue Perspektiven eröffnet und Unterstützung angeboten wird. Unterstützung ist jedoch ein sensibles Thema, da Jugendliche – um Autonomie bemüht – nicht gerne direkt um etwas bitten. Im Rahmen „nicht merkbarer Hilfe“ sollen Ermutigung spürbar und Ressourcen zur Verfügung sein. Ferner profitieren Jugendliche davon, wenn ihnen Strategien aufgezeigt werden, die sie selbst zur Lösung ihrer Probleme nutzen können.

Ein spezieller Bereich des ‚Mentoring‘ befasst sich mit Möglichkeiten zur Förderung von Resilienz. ‚Resilienz‘ steht für einen erfolgreichen Umgang mit Belastungen; synonyme Begriffe sind Stressresistenz, psychische Robustheit und psychische Elastizität. Es wird angenommen, dass Resilienz eine Fähigkeit ist, die durch Interaktion mit Umwelt erlernt wird (vgl. Werner, 1999; Wustmann, 2005). Im Zusammenhang mit Mentorenfunktionen sind zwei Modelle der Resilienzforschung von Bedeutung: das Modell der Kompensation und das Modell der Schutzfaktoren; ‚Kompensation‘ besagt, dass positive Erfahrungen in der Mentorenbeziehung möglichen Risikofaktoren entgegenwirken, während die Gewährung von Schutzfaktoren negative Auswirkung verhindert und positive Erfahrungen verstärkt. Mentorenbeziehungen stellen demnach eine zusätzliche Ressource für die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unter Belastungen dar.

Die Wirksamkeit von Mentoring als Strategie entwicklungsorientierter Intervention fordert eine stringente Passung zwischen jugendspezifischen Entwicklungszielen und entsprechenden Maßnahmen. In der Graphik (Abb. 8) zur Programmatik entwicklungsorientierter Intervention sind wesentliche Komponenten der Passung aufgezeigt.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Abbildung 8: Programmatik entwicklungsorientierter Intervention**Selbstregulation als zentrale Kompetenz**

Konzepte der Selbstregulation entstanden im Kontext unterschiedlicher Theorierichtungen und weisen Akzentsetzungen auf, die von Persönlichkeitsmerkmalen bis zu Kontrollmechanismen reichen (Vohs & Baumeister, 2004). Für die gegenwärtige Thematik der Entwicklungsförderung sind Ansätze interessant, die ‚Selbstregulation‘ als Kompetenz fassen und damit einen Anschluss an das Konstrukt der Plastizität zulassen. So belegen empirische Studien beispielsweise, dass die Ausübung von Selbstkontrolle Trainingseffekte erzeugt, die in Richtung erhöhter Ausdauer und einer generellen Zunahme an Kontrollkapazität gehen (Muraven, Baumeister & Tice, 1999).

Hinsichtlich der Wirksamkeit regulativer Fähigkeiten im Entwicklungskontext werden zwei Formen unterschieden: die ‚adaptive Entwicklungsregulation‘ (Brandtstädtter, 2006) und die ‚intentionale Selbstregulation‘ (Gestsdóttir & Lerner, 2007, 2008).

Das Attribut ‚adaptiv‘ bringt zur Geltung, dass es sich bei dieser Form der Regulation um Prozesse der Anpassung innerhalb des Individuum-Umwelt-Systems handelt (z.B. Beziehungs-, Arbeitskontexte). Die intentionale Selbstregulation hingegen fokussiert auf exekutive Funktionen der Handlungskontrolle und willentlichen Zielerreichung, wie z.B. Aufmerksamkeit fokussieren, Anstrengung aufrecht erhalten, Emotionen kontrollieren und Impulse hemmen.

Selbstregulation im Jugend- und frühen Erwachsenenalter betreffend fordert Moilanen (2007) eine Differenzierung zwischen kurz- und langfristiger Selbstregulation. Will man nämlich bestimmte Ziele erreichen, so müssen kurz- und langfristig wirksame Kontrollstrategien koordiniert werden. Dies kann bedeuten, dass beispielsweise Anstrengungen über eine lange Zeitspanne aufrechterhalten und Impulse kurzfristig unterdrückt werden müssen. Darüber hinaus erlaubt langfristige Selbstregulation auch ein Denken „im Nachhinein“ und „im Voraus“, d.h. man kann vergangene Verhaltensweisen beurteilen und zukünftige planen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Selbstregulation als Entwicklungspotenzial

Geht es bei der Entwicklung von Selbstregulation in der Adoleszenz vornehmlich darum, dass Komponenten der Regulation internalisiert und zu bewussten ‚Werkzeugen‘ werden, so braucht dieser Prozess Handlungsfelder und Fertigkeiten, die helfen, Intentionen auf die Ebene von Handlungen umzusetzen. Einen effizienten Zugang hierfür bietet die Förderung von sog. ‚Life Skills‘.

Die World Health Organization (WHO) definiert ‚Life Skills‘ als Fähigkeiten zu adaptivem und positivem Verhalten, das Individuen befähigt, sich mit Anforderungen und Herausforderungen effektiv auseinanderzusetzen. Diese Fähigkeiten werden entweder gelehrt oder durch direkte Erfahrung im Umgang mit Problemen und Fragen des Alltags erworben.

Die United Nations Children’s Fund (UNICEF) und die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) unterteilen die Life Skills in drei Bereiche: Kognitive, personale und interpersonale Fähigkeiten.

Die nachfolgende Übersicht zeigt die bereichsspezifische Differenzierung der Life Skills (Übersetzung aus dem Englischen von den Autorinnen).

Life Skills → Kognitive Fähigkeiten (learning to know)

Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen

- Fähigkeit Informationen zu sammeln
- Konsequenzen gegenwärtigen Handelns für sich selbst und andere abschätzen können
- Alternative Lösungen für Probleme festlegen
- Fähigkeit zur Analyse des motivationalen Einfluss eigener und fremder Werte und Einstellungen

Fähigkeit zum kritischen Denken

- Analysieren der Einflüsse von Peers und Medien
- Analysieren von Einstellungen, Werten, sozialen Normen und Überzeugungen einschließlich der Faktoren, die diese beeinflussen
- Ermitteln relevanter Informationen und Informationsquellen

Life Skills → Personale Fähigkeiten (learning to be)

Fähigkeit zur Steigerung der internen Kontrollüberzeugung

- Fähigkeit zum Aufbau von Selbstachtung und Selbstvertrauen
- Fähigkeit der Selbstbewusstheit einschließlich der Bewusstheit von Rechten, Einflüssen, Werten, Einstellungen, Stärken und Schwächen
- Fähigkeit, sich Ziele zu setzen
- Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, Selbsteinschätzung, Selbstbewertung

Fähigkeiten im Umgang mit Gefühlen

- Ärgerregulierung
- Umgang mit Trauer und Angst
- Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Verlust, Missbrauch und Trauma

Fähigkeiten zur Bewältigung von Stress

- Zeitmanagement
- Positives Denken
- Entspannungstechniken

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Life Skills → **Interpersonale Fähigkeiten (learning to life together)****Fähigkeiten zu interpersonaler Kommunikation**

- Verbale und nonverbale Kommunikation
- Aktives Zuhören
- Gefühle ausdrücken, Feedback geben (ohne Schuldzuweisung) und Feedback entgegennehmen

Fähigkeiten zur Verhandlung / Ablehnung

- Verhandlungs- und Konfliktmanagement
- Durchsetzungsfähigkeit
- Fähigkeit, etwas abzulehnen

Empathie

- Fähigkeit zuzuhören, Bedürfnisse und Umstände anderer zu verstehen und das Verständnis dafür auszudrücken

Kooperation und Teamarbeit

- Den Beiträgen und der Ausdrucksweise anderer Respekt entgegen bringen
- Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und des Beitrag zur Gruppe

Fähigkeit, die Anwaltschaft zu übernehmen

- Fähigkeit, Einfluss zu nehmen und zu überzeugen
- Fähigkeit zu Netzwerk- und Motivationsarbeit

Quellen: UNESCO: *Introductions to Life Skills* / UNICEF: *Which skills are „life skills“* [<http://www.unicef.org>]

Die Praxis der Selbstregulation in unterschiedlichen Handlungsbereichen führt zu unmittelbaren Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Eigenverantwortung. In einer eher traditionellen Begrifflichkeit werden solche Entwicklungsschritte als Gewinn psychosozialer Reife bezeichnet (vgl. Greenberger & Sorensen, 1974). Aus heutiger Entwicklungstheoretischer Sicht lässt sich dieser Gewinn noch unter weiteren Aspekten bilanzieren. Selbstregulation umfasst Kompetenzen, die das Profil der eigenen Identität differenzieren. Werden jedoch regulative Fähigkeiten eingesetzt, um bestimmte Merkmale und Effekte in den umgebenden Entwicklungskontexten zu moderieren, so erhält dieses Potenzial als ‚entwicklungsgestaltende Ressource‘ eine weitere Funktion, die zum einen in Richtung aufsuchender und verstärkender Aktivitäten zum anderen aber auch vermeidende und abschwächende Strategien beinhaltet. Solche Moderatoreffekte, die aus der Selbstregulation hervorgehen, betreffen zum Beispiel die Auswahl des Freundeskreises, die bewusste Nutzung von Medien, Bildungsaspiration, sowie das Engagement in Vereinen. Ferner können Risikofaktoren identifiziert werden, die sowohl Entwicklungskontexte (z.B. Wohnumgebung, Nachbarschaft) als auch individuelle Verhaltensmuster betreffen.

Unter dieser Perspektive schließt sich der Kreis: sowohl intentionale als auch adaptive Regulationsfähigkeiten begründen wichtige Beiträge zu einer aktiven und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit anstehenden Aufgaben und Entwicklung Zielen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

4. Resümee

Ausgehend von der Zielsetzung des Beitrags, charakteristische Züge des Jugendalters aus entwicklungspsychologischer Sicht darzustellen, bietet ein historischer Exkurs zunächst Aufschluss über wichtige Etappen der Forschungsgeschichte zur Jugendentwicklung. Die Anwendung der Konzepte der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne auf das Jugendalter erweitert die Fragestellungen und empirischen Zugänge zur Analyse spezifischer Merkmale und Veränderungsprozesse dieser Lebensphase. Darüber hinaus trägt diese Neuorientierung aber auch wesentlich zur Wende des Jugend-Bildes bei, das in Forschung und Praxis über Jahrzehnte ‚Krisen-geprägt‘ war. Insbesondere Ergebnisse der interdisziplinären Adoleszenzforschung unterstreichen die Plastizität der Jugendphase. Die Förderung dieses Potenzials unterstützt nicht nur gegenwärtige Entwicklungsschritte, sondern bereitet gleichzeitig Ressourcen für die Bewältigung nachfolgender Aufgaben vor. Die heutige Adoleszenzforschung zeichnet sich durch konzeptuelle Stringenz aus, die im Theorie-Praxis-Transfer eine evidente Entsprechung findet und Qualitätsstandards für entwicklungsorientierte Intervention bereitstellt.

Der Leserin, dem Leser mag aufgefallen sein, dass kaum Studien und Ergebnisse einer österreichischen Adoleszenzforschung zur Sprache kommen. Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass der vorliegende Beitrag – wie in der Einleitung zum Jugendbericht bereits angekündigt – eine theoretische ‚Vorschau‘ auf Inhalte und Befunde gibt, die in den Themen der nachfolgenden Expertisen zum Jugendbericht ausgeführt werden.

Zum anderen benennt diese Auffälligkeit aber auch ein wahres Defizit bzw. den für Österreich notwendigen Ausbau einer breiten systematischen Grundlagenforschung zur Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Bereits die Arbeiten aus unserer Forschungsgruppe (vgl. Dreher, Sirsch, Strobl & Muck, 2010) – meist im Rahmen universitärer Qualifikationen durchgeführt – dokumentieren, dass die Konzepte ‚Entwicklungs-aufgaben‘, ‚Selbstregulation‘, ‚Mentoring‘ und Übergänge ins Erwachsenenalter signifikante Fragestellungen und empirische Zugänge für grundlagen- und anwendungsorientierte Forschungsstrategien bieten.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Literatur

- Arnett, J. J. (1994). *Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale*. *Personality and Individual Differences*, 16, 289-296.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2001). *Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife*. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnett, J. J. (2006). *Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age*. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 3-19). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Benca, R. M. (2004). *Regulation of sleep and arousal: Introduction to part VII*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 260-261.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Brand, S., Gerber, M., Beck, J., Hatzinger, M., Pühse, U. & Holsboer-Trachsler, E. (2010). High exercise levels are related to favorable sleep patterns and psychological functioning in adolescents: A comparison of athletes and controls. *Journal of Adolescent Health*, 46, 133-141.
- Brandtstädt, J. (2006). *Action perspectives on human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 516-568). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Buhl, H. M. & Lanz, M. (2007). *Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability*. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439-443.
- Bühler, Ch. (1928). *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel.
- Bühler, Ch. (1991). *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät* (7. Aufl.). Stuttgart: Fischer UTB.
- Carskadon, M. A. (1990). Patterns of sleep and sleepiness in adolescents. *Pediatrician*, 17, 5-12.
- Carskadon, M. A. (2004). Sleep deprivation: Health consequences and societal impact. *The Medical Clinics of North America*, 88, 767-776.
- Carskadon, M. A., Acebo, C. & Jenni, O. G. (2004). Regulation of adolescent sleep: Implications for behaviour. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 276-291.
- Case, R. (1992). The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development. *Brain and Cognition*, 20, 51-73.
- Casey, B. J., & Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54, 241-257.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-22.
- Dahl, R. E. & Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health: Sleep regulation and behaviour. *Journal of Adolescent Health*, 31, 175-184.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Del Guidice, M., Angeleri, R. & Manera, V. (2009). The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. *Developmental Review*, 29, 1-31.
- Dreher, E. (1999). *Systemisches Denken und Handeln im Kontext von Forschung und Lehre. Abschlussarbeit zur Ausbildung 'Systemische Familientherapie'*. Weinheim: Institut für Familientherapie e.V.
- Dreher, E. (2007). Optimierung von Selbstwirksamkeit. *Entwicklungs potenziale (er-)kennen und nutzen!* In A. Bucher, K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.). *Ich kann. Du kannst. Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen* (S. 33-57). 55. Tagungsband der Internationalen Pädagogischen Werktagung, Salzburg, 2006.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte*. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

- Dreher, E. & Dreher, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 24-33.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2002). Familientabus und Ablösung. In B. Rollett & H. Werneck. (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie und Familie* (S. 137-157). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2008). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.) *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung)*, II Grundlegende Veränderungen während des Jugendalters (S. 55-107). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2009). Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (5. Fassung, gekürzt). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Dreher, E., Sirsich, U., Strobl, S. & Muck, S. (2010). Dokumentation empirischer Forschungsarbeiten zu aktuellen Konzepten und Themen der Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. München und Wien: Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München und Fakultät Psychologie der Universität Wien.
- Dreher, M. & Dreher, E. (2009). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Basisinformation zum empirischen Vorgehen. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- DuBois, D. L & Karcher, M. J. (2005). Theory, research and practice. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 2-11). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Elhardt, S. (1984). *Tiefenpsychologie: Eine Einführung* (9., überarbeitete u. ergänzte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer UTB.
- Erikson, E. H. (1988). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ewert, O. M. (1983). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Filipp, H.-S. (1995.). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., S. 3-52). Weinheim: Beltz PVU.
- Freud, A. (1958). Adolescence. In R. S. Eissler (Ed.), *Psychoanalytic study of the child* (Vol. 13, pp. 255-278). New York, NY: International Universities Press.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Kaplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence. Psychosocial perspectives* (pp. 5-10). New York: Basic Books.
- Galbo, J. J. (1984). Adolescents' perception of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 19, 951-970.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. M. (2007). Intentional Self-Regulation and Positive Youth Development in Early Adolescence: Findings From the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, 43, 508-521.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gianotti, F., Cortesi, F., Sebastiani, T. & Ottaviano, S. (2002). Circadian preference, sleep and daytime behaviour in adolescence. *Journal of Sleep Research*, 11, 191-199.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Goossens, L. (2006). Emotion, affect, and loneliness in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.). *Handbook of Adolescent Development* (pp. 51 – 70). New York: Psychology Press.
- Greenberger, E. & Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 329-358.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz PVU.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending. Process of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence. Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. I and II). New York: Appleton.
- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. *SCHÜLER. Wissen für Lehrer. Themenheft „Migration“*, S. 30-31.
- Hamilton, S.F. & Hamilton, M. A. (2004). Contexts for mentoring. Adolescent-adult relationships in workplaces and communities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 395-428). Hoboken, NJ: Wiley.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

- Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 370-418). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons, Inc.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education* (7th printing, 1st publ. 1948). New York: Longman.
- Hollingworth, L. S. (1928). *The psychology of the adolescent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huttenlocher, P. R. (1994). Synaptogenesis, synapse elimination, and neural plasticity in human cerebral cortex. In C. A. Nelson (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 27*, pp. 35-54. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 475-483.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 45-84). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: A developmental transition*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Kroh, O. (1951). *Psychologie der Entwicklung*. In H. Kleinert, H. Stucki u. Mitarb. (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Bd. II, S. 438-447). Bern: Francke.
- Kroh, O. (1958). *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Teil 1: Die Phasen der Jugendentwicklung* (1. Aufl. des Neudrucks). Weinheim: Beltz.
- Kwon, Y.-J. & Lawson, A. E. (2000). Linking brain growth with the development of scientific reasoning ability and conceptual change during adolescence. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 44-62.
- Larson, R. W., Wilson, S. & Rickman, A. (2009). Globalisation, societal change, and adolescence across the world. In R. M. Lerner & L. Sternberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Vol.2: Contextual influences on adolescent development* (pp. 590-622). Hoboken: New Jersey: Wiley & Sons.
- Lazarus, R. S. (1986). Puzzles in the study of daily hassles. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 39-53). Berlin: Springer.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive Youth Development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol. 1, 3rd ed., pp. 524-558). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development* (pp. 1-36). New York: Academic Press.
- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol. 1, 3rd, ed., pp. 3-14). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development*, 1, 327-346.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 1, 10-16.
- Luna, B., Thulborn, K. R., Munoz, D. P., Merriam, E. P., Garver, K. E., Minschew, N. J., Keshavan, M. S., Genovese, C. R., Eddy, W. F. & Sweeney, J. A. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *Neuroimage*, 13, 786-793.
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B. & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*, 46, 124-132.
- Martin, C. A., Kelly, T. H., Rayens, M. K., Brogli, B. R., Brenzel, A., Smith, W. J. & Omar, H. A. (2002). Sensation seeking, puberty, and nicotine, alcohol and marihuana use in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1495-1502.
- Mead, M. (1971). *Der Konflikt der Generationen*. Jugend ohne Vorbild. Olten: Walter.
- Millman, R. P. (2005). Excessive sleepiness in adolescents and young adults: causes, consequences, and treatment strategies. *Pediatrics*, 115, 1774-1786.
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835-848.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

- Muraven, M., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139, 446-457.
- National Sleep Foundation (2000). Adolescent sleep needs and patterns: Research report and resource guide. Verfügbar unter: www.sleepfoundation.org [1.6.2009].
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 258-318). Weinheim: Beltz PVU.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271-332). Weinheim: Beltz PVU.
- Paus, T., Zijdenbos, A., Worsley, K., Collins, D. L., Blumenthal, J., Giedd, J. N., Rapoport, J. L. & Evans, A. C. (1999). Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: *in vivo* study. *Science*, 283, 1908-1911.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. *Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten / Freiburg im Breisgau: Walter (Original erschienen 1955: *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*).
- Pichler, N. (2008) Die Regulation von Schlafverhalten und Sensation Seeking im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz. Psychologie Verlags Union.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Pramstaller, P. P., Ricken, J., Havel, M., Guth, A. & Merrow, M. (2004). A marker for the end of adolescence. *Current Biology*, 14, 1038-1039.
- Schmitt-Rödermund, E. & Silbereisen, R. K. (2008). Well-adapted adolescent Ethnic German immigrants in spite of adversity - The protective effects of human, social, and financial capital. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 186-209.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2006). Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). Stress, coping, and relationship in adolescence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (2007). Approaches to Positive Youth Development: A view of the issues. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 3-30). London: Sage Publications Ltd.
- Silbereisen, R. K. (2010). Wie gelingt die Integration von Migranten? *reportpsychologie*, 35, 245. vgl. dazu: www.migration.uni-jena.de
- Sirsch, U., Bruckner, J. & Dreher, E. (2008, April). Erwachsenfühlen im Zuge der Entwicklungsphase „emerging adulthood“. Vortrag auf der 8. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, Linz, Österreich.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E. & Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275-292.
- Sowell, E. R., Trauner, D. A., Gamst, A. & Jernigan, T. L. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44, 4-16.
- Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 111-114.
- Steinberg, L. (2008a). *Adolescence* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Steinberg, L. (2008b). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S. & Pine, D. S. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 2, pp. 710-741). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons, Inc.
- Strauch, B. (2003). *The primal teen. How new discoveries about the teenage brain can guide your child through the turbulent passage of adulthood*. New York: Doubleday.

TEIL A – KAPITEL 2: EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

- Strobl, S. (2009, November). Qualität in der Beziehungsarbeit – Wirkmechanismen von Beziehungsaufbau bei Jugendlichen. Fachtagung der bOJA-Bundesweites Netzwerk offenen Jugendarbeit, Graz, Österreich.
- Stuss, D. P. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and Cognition*, 20, 8-23.
- Sunstein, C. R. (2008). Adolescent risk-taking and social meaning: A commentary. *Developmental Review*, 28, 145-152.
- Vohs, D. K. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & D. K. Vohs (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp.1-9). New York: The Guilford Press.
- Walper, S. (2008). Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Enzyklopädie für Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd. 5, S. 135-188). Göttingen: Hogrefe.
- Werner, E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (S. 25-36). München / Basel: E. Reinhardt.
- Wolfson, A. R. & Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.
- Wolfson, A. R. & Carskadon, M. A. (2003). Understanding adolescents' sleep patterns and school performance: a critical appraisal. *Sleep Med Rev*, 7, 491-506.
- Wolfson, A. R. (2010). Adolescents and emerging adults' sleep patterns: New developments. *Journal of Adolescent Health*, 46, 97-99.
- Wustmann, C. (2005). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In I. Bohn (Hrsg.). *Resilienz: Was Kinder aus armen Familien stark macht* (S. 6-14). Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expression and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuderstorfer, K. & Dreher, E. (2009, September). Schlafverhalten von Jugendlichen – Auswirkungen auf Tagesverfassung und Schulleistung. Vortrag gehalten bei der 19. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hildesheim, Deutschland.
- Zuderstorfer, K. (2007). „Veränderung des Schlafverhaltens und Entwicklung von Selbstregulation in der Adoleszenz“. Eine empirische Studie an Schülern im Altersbereich von 14 bis 20 Jahren. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

DIE AUTORINNEN:

Univ.-Prof. Dr. **Eva Dreher** lehrt und forscht am Department für Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München und ist Mitglied der Sachverständigenkommission zum 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.

Sigrid Muck, Mag., Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik; nunmehr Therapieamblatorium Mistelbach (VKKJ).

Ulrike Sirsch, Mag. Dr., Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin, seit 1991 am Institut für Psychologie der Universität Wien im Bereich Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie tätig, Promotion 1996; Forschungsschwerpunkte: Schulwechsel, Selbstkonzept, Migration.

Sabine Strobl, Mag., Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien, Lehrveranstaltungsleiterin an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Kapitel 3: Jugend – Bildung – Arbeit

3.1 Der demographische Wandel und seine Auswirkungen auf die sozialen Sicherungssysteme und die Generationenbeziehungen

Gudrun Biffl

1. Zum Einstieg

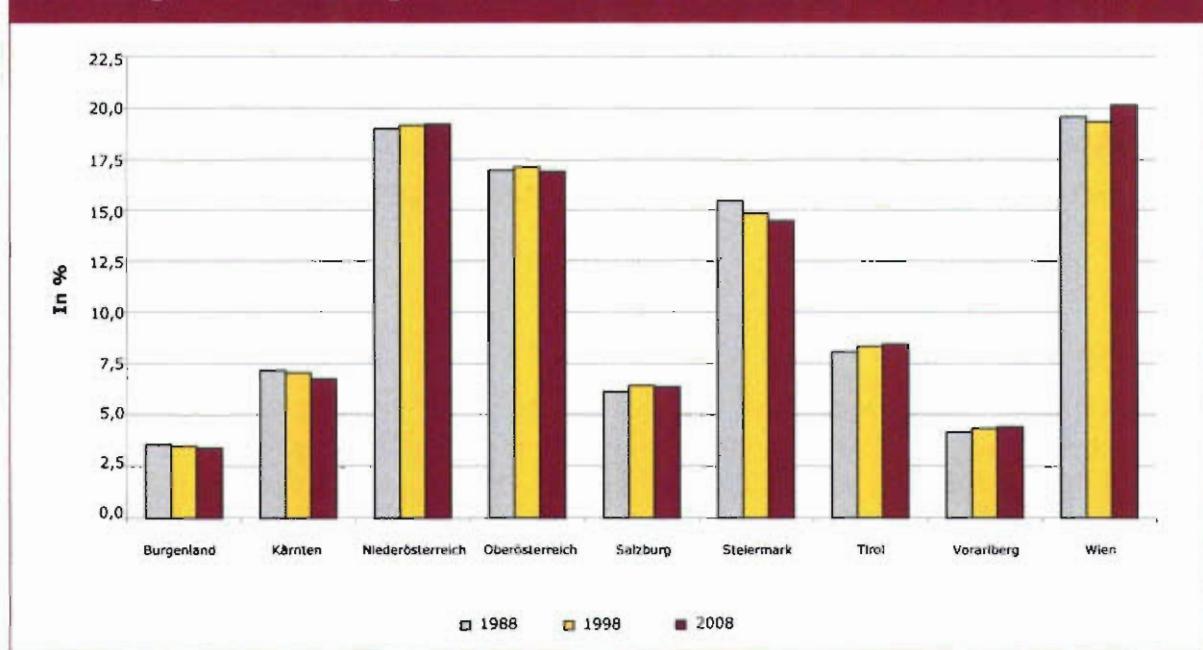
Die Ausführungen zur Jugend sind vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Krise zu sehen, die in Österreich im Herbst 2008 einsetzte und die den Arbeitsmarkt mittel- bis längerfristig beeinträchtigen wird. Von der Verschlechterung der Arbeitsmarktlage sind Jugendliche besonders stark betroffen. Einerseits schrumpft ihre Chance auf eine Beschäftigung angesichts von Aufnahmesperren, andererseits sind Jugendliche die ersten, die ihre Jobs verlieren, da sie noch nicht zu den Kernbelegschaften gehören und großteils über flexible Beschäftigungsformen, insbesondere Leiharbeit und freie Dienstnehmerverträge, eingestellt werden. In der Folge fallen für den Arbeitgeber kaum Kündigungskosten an. Aber nicht nur ihre Erwerbschancen sind beeinträchtigt, sondern auch ihre Weiterbildungschancen, und zwar dann, wenn sie keine passende Lehrstelle finden, weil Betriebe zunehmend unter wirtschaftlichen Druck geraten. Die Hoffnung, dass die demographische Verknappung der Jugendkohorten die Probleme der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt schlagartig lösen wird, ist nicht gerechtfertigt, da kein quantitativer Mangel an Arbeitskräften herrscht. Dafür ist nicht zuletzt die Pensionsreform verantwortlich sowie Maßnahmen, die verhindern sollen, dass die Babyboomgeneration vor dem gesetzlichen Pensionsalter aus dem Erwerbsleben austritt (OECD 2005).

2. Die demographische Lage heute und Ausblick in die Zukunft

In Österreich leben derzeit (Jahresdurchschnitt 2008) 8,3 Millionen Einwohner/innen. Das sind um 751.000 Personen oder knapp 10% mehr als noch vor 20 Jahren. Der Anstieg war im Wesentlichen die Folge einer Netto-Zuwanderung aus dem Ausland, die in Wellen erfolgte. Die erste Welle setzte im Gefolge des Falls des Eisernen Vorhangs und der Krise im ehemaligen Jugoslawien ein, die zweite in Verbindung mit der Osterweiterung der EU. Die Verteilung der Bevölkerung auf die Bundesländer verändert sich nur langsam, folgt aber dem regionalen Zuwanderungsmuster.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Abbildung 1: Bevölkerungsstruktur nach Bundesländern



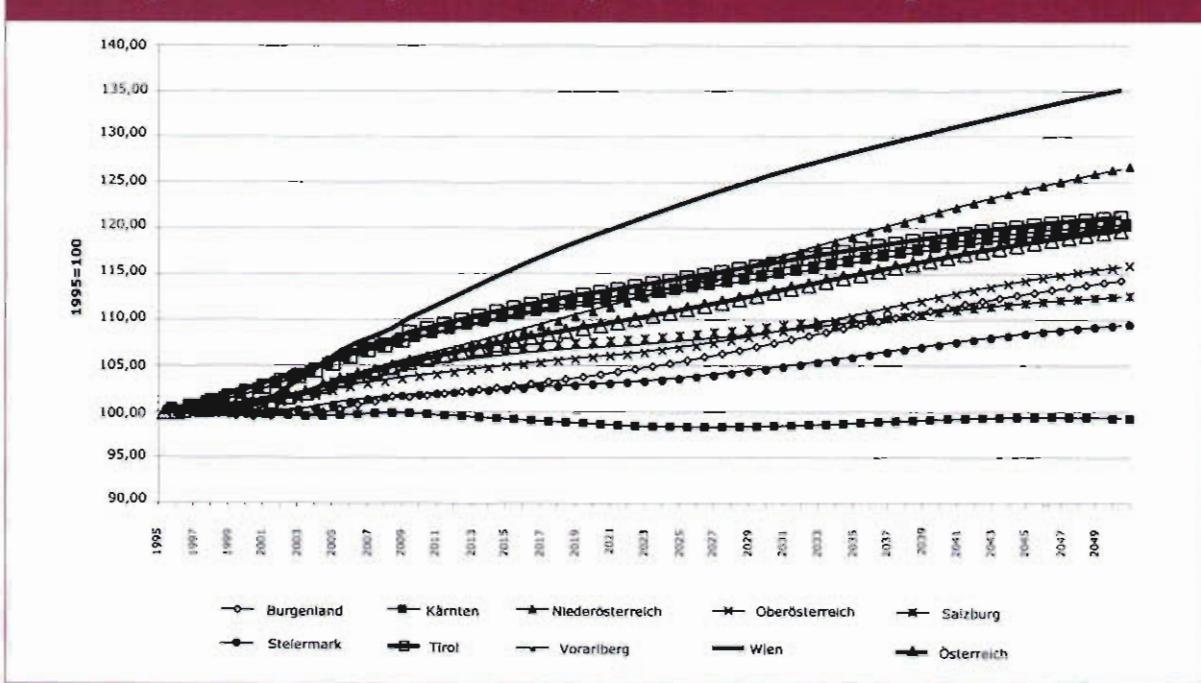
Quelle: Statistik Austria

In der Folge steigt der Anteil Wiens an der Gesamtbevölkerung leicht an während der Anteil von Steiermark und Kärnten laufend leicht zurückfällt (Abbildung 1). Diese Entwicklung findet in der Zukunft ihre Fortsetzung, wie die Bevölkerungsprognose von Statistik Austria verdeutlicht. (Abbildung 2) Wien wird in Zukunft das demographisch jüngste Bundesland, wie aus der Hauptvariante der Bevölkerungsprognose von Statistik Austria hervorgeht (für Details siehe Hanika, 2007/2009).

Der Anteil der Migrant/innen an der Bevölkerung erhöhte sich in den letzten 20 Jahren in allen Bundesländern. Besonders hoch war der Anstieg in den letzten Jahren in den östlichen Bundesländern, gefolgt von den westlichen Bundesländern. Zwischen 2001 und 2008 stieg die Zahl der im Ausland geborenen Personen um 262.000 Personen bzw. 26,1%. Der Anteil der ersten Generation von Migrant/innen erreichte im Jänner 2009 15,3% und ist merklich höher als der Ausländeranteil mit 10,4%. Die Spanne des Migrationsanteils reicht von 8,3% der Bevölkerung im Burgenland bis knapp 30% in Wien. (Abbildung 3)

Da Österreich eine lange Tradition der Zuwanderung hat, gibt es auch zunehmend Jugendliche der zweiten Generation, d.h. Jugendliche, von denen die Eltern aus dem Ausland nach Österreich zugewandert sind. Im Jahr 2009 waren rund ein Viertel der Personen mit Migrationshintergrund Migrant/innen der zweiten Generation. Der Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist besonderes Augenmerk zu schenken, da das Erstausbildungssystem oft nicht in der Lage ist, den Jugendlichen die Förderung angedeihen zu lassen, die notwendig wäre, um mit den Einheimischen im Schulerfolg gleich zu ziehen. In der Folge haben sie Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und ihre Potenziale zu entfalten.

TEIL A - KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung 1995-2008 und Prognose 2050

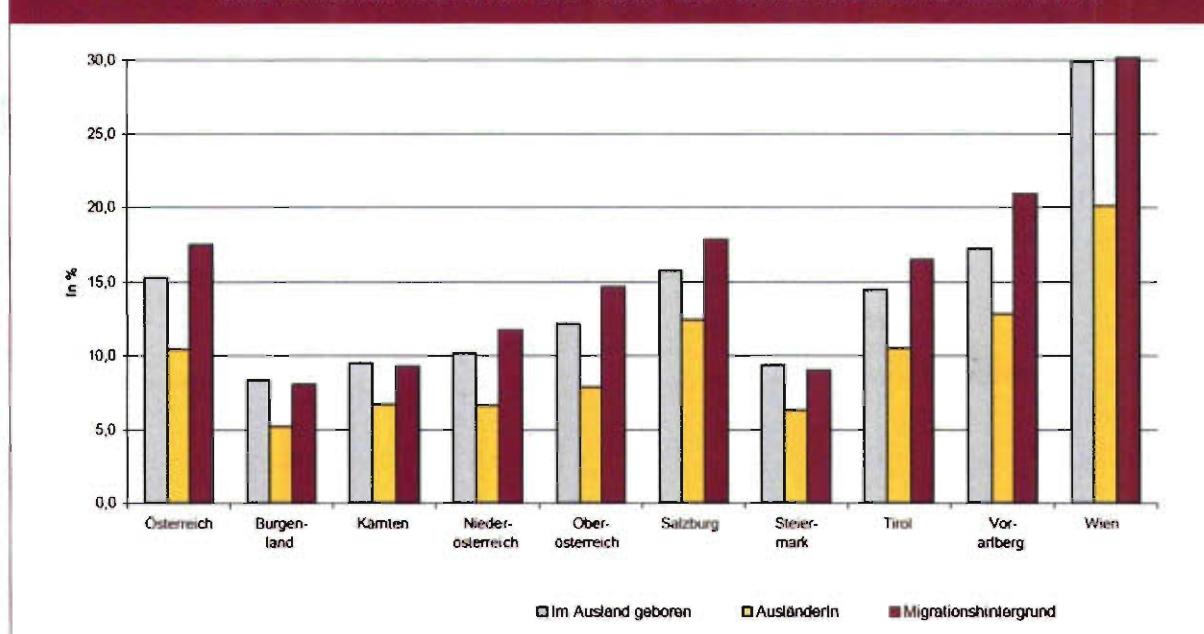
Quelle: Statistik Austria, Eigene Berechnung

Die Zahl der zugewanderten Personen erhöhte sich für alle Herkunftsregionen, besonders aber die neuen und alten EU-MS, das vormalige Jugoslawien, und in den 2000er Jahren vor allem ‚sonstige‘ Staaten. Deren Anteil erhöhte sich zwischen 2001 und 2008 von 13,8% auf 18,5% der im Ausland geborenen Bevölkerung. Hingegen stagniert bzw. schrumpft der Anteil der Personen aus der Türkei (2009 12,3% der im Ausland geborenen Bevölkerung) und aus dem vormaligen Jugoslawien (30% der im Ausland geborenen Bevölkerung) in den 2000er Jahren.

Die Zuwanderung aus dem Ausland konzentriert sich auf Jugendliche zwischen 20 und 24; sie trägt somit zur Verjüngung der österreichischen Bevölkerung merklich bei. Diejenigen Bundesländer, die die höchste Zuwanderung aufweisen, können damit den Alterungsprozess der Bevölkerung gegenüber den anderen Bundesländern etwas abschwächen. Durch die Zuwanderung wird auch die Fertilität etwas angehoben, da die Geburtenrate der Zuwanderer deutlich höher ist als die der Einheimischen. Mit einer Fertilitätsrate der Einheimischen von 1,29 gegenüber 1,91 der Ausländerinnen kann allerdings das Niveau, das für eine quantitative Reproduktion der Bevölkerung ausreichen würde, nicht erreicht werden.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Abbildung 3: Anteil ausländischer Staatsbürger/innen (im Ausland geboren) und zweiter Generation nach Bundesländern: Jänner 2009



Quelle: Statistik Austria

3. Demographische Alterung der Bevölkerung

Derzeit sind 21,2% der Bevölkerung, oder 1,8 Millionen, Kinder und Jugendliche unter 20. Vor 20 Jahren (1988) lag ihr Anteil noch bei 25% und in 20 Jahren wird ihr Anteil an der Bevölkerung auf 18,9% oder 1,7 Millionen schrumpfen (-79.000, -4,5%). Gleichzeitig werden der Anteil und die Zahl der Personen über 65 merklich ansteigen, von derzeit 17,2% der Bevölkerung, oder 1,4 Millionen, auf 23% oder 2,1 Millionen.

Aus Abbildung 4 wird ersichtlich, dass die Zahl und der Anteil der Jugendlichen an der Bevölkerung nicht kontinuierlich sinken werden, sondern dass es zu einem relativ abrupten Einbruch der Kohorte der 15- bis 19-Jährigen zwischen 2009 und 2018 kommen wird, eine Folge der geringen Kinderzahl der Baby-Slump-Generation. Trotzdem ist nicht zu erwarten, dass die Verknappung der Jugendlichen automatisch mit einer Verbesserung ihrer Erwerbschancen Hand in Hand gehen wird.

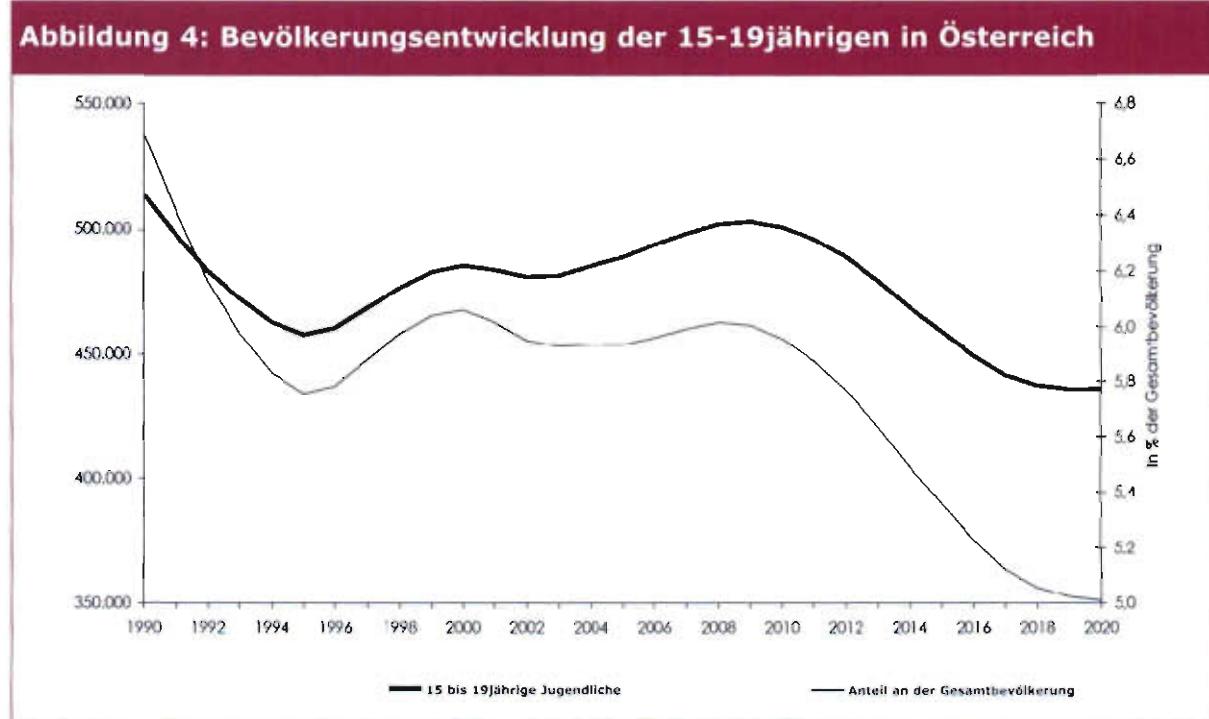
Jugendliche befinden sich an der Schwelle in den Arbeitsmarkt und sind daher von den verschiedensten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt besonders stark betroffen. Allein der Einstieg in den Arbeitsmarkt nach der Schule zum Zeitpunkt eines Konjunkturabschwungs bedeutet, dass nicht alle Schulabgänger/innen einen Arbeitsplatz finden können, da Betriebe keine Neuaufnahmen mehr vornehmen bzw. sogar Stammpersonal kündigen. In der derzeitigen Krise ist in der Folge die Jugendarbeitslosigkeit deutlich stärker gestiegen als die anderer Altersgruppen, und zwar um 38,6% gegenüber dem Vorjahr im Juni 2009 während der Anstieg im Schnitt bei 33% lag.

Je nach Dauer des Konjunkturabschwungs verfestigt sich die Jugendarbeitslosigkeit in unterschiedlichem Ausmaß. Jugendliche, die in den Arbeitsmarkt als Arbeitsuchende einsteigen, sind mit einem Stigma behaftet, das ihre Beschäftigungs- und Erwerbschancen in

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Österreich ähnlich wie in vielen OECD Ländern nachhaltig verringert. Nur wenige Länder haben ein begleitendes arbeitsmarktpolitisches Instrumentarium wie die nordischen Länder entwickelt, das sicherstellt, dass Jugendliche aufgefangen und nicht nachhaltig stigmatisiert werden (Ryan 2001, Gregg – Tominey, 2004; Kieselbach – Beelmann, 2003). Aber nicht nur der Konjunkturzyklus hat einen stärkeren Effekt auf die Jugendlichen als auf die Erwachsenen, sondern auch der berufliche Strukturwandel sowie der Wandel der Verhaltensmuster der Arbeitgeber/innen, allen voran der verstärkte Einsatz flexibler Beschäftigungsformen. Das ist einerseits die Konsequenz von Senioritätsregeln und Beschäftigungsschutzmaßnahmen wie LIFO (last in – first out) – denen zufolge Betriebe in einer Situation, in der sie infolge eines Nachfrageeinbruchs Kündigungen aussprechen müssen, die Letzteintritte zuerst kündigen müssen – andererseits aber auch die Folge des geringen betriebsspezifischen Erfahrungswissens der Jugendlichen. Während von Jugendlichen erwartet wird, dass sie schon aus der Schule das Wissen mitbringen, das auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist, werden Kernbelegschaften innerbetrieblich laufend weiter qualifiziert.

Abbildung 4: Bevölkerungsentwicklung der 15-19jährigen in Österreich

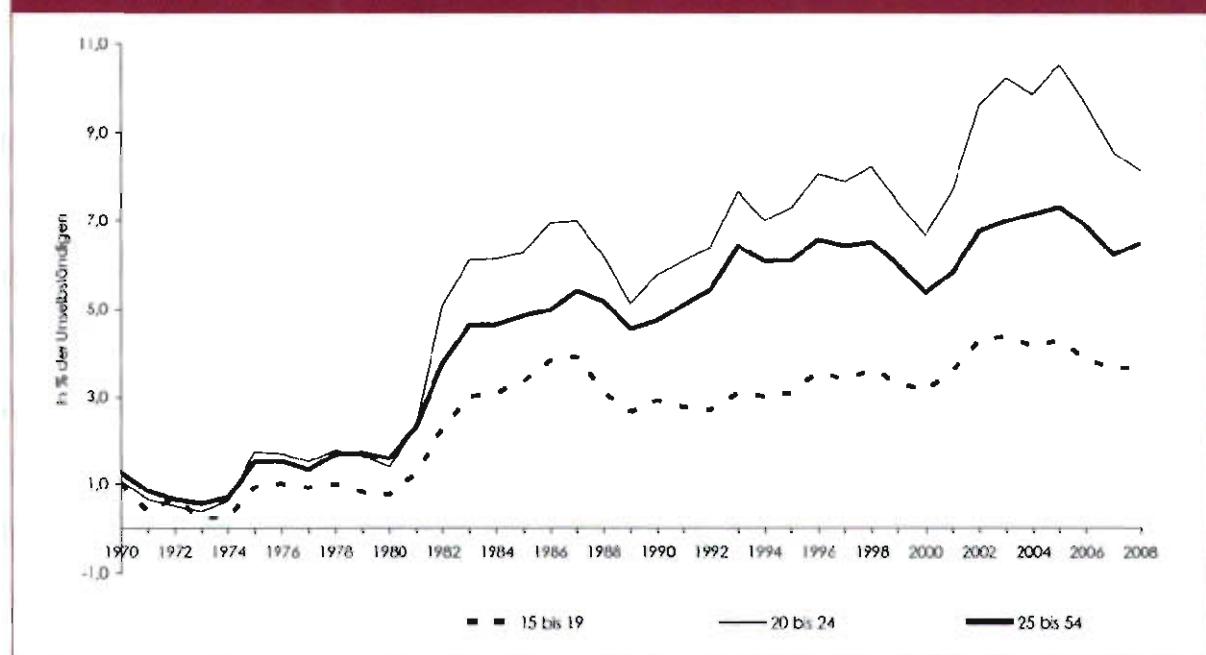


Der längerfristige Strukturwandel, weg von industriell-gewerblicher Arbeit hin zu den Dienstleistungen, trifft Jugendliche dann besonders hart, wenn das Erstausbildungssystem nicht rasch genug auf Änderungen in den Anforderungsprofilen an Arbeitskräfte reagiert. Aber auch die Verringerung der Zahl von Eintrittspforten in den Arbeitsmarkt, an denen man angelernt wird, erschwert den Einstieg der Jugend ins Erwerbsleben, obwohl keine Generation bis dato an der Schwelle in den Arbeitsmarkt so gut qualifiziert war wie die heutige Jugend. Was der Jugend fehlt ist allerdings das Erfahrungswissen über die Funktionsmechanismen der Arbeit in den Betrieben, und das beeinträchtigt ihre Arbeitsproduktivität bzw. trägt zu ihrer psychischen Belastung bei. Da ältere Arbeitskräfte in Österreich in allen Bundesländern in überdurchschnittlichem Maße von Jobverlusten

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

betroffen waren¹, konnten sie ihre traditionelle Aufgabe der Anleitung der Jugend auch nicht mehr in alter Manier und im gleichen Ausmaß wahrnehmen. All das sind Faktoren, die zur Steigerung der Jugendarbeitslosigkeit in Österreich beitragen.

Abbildung 5: Entwicklung der Arbeitslosenquote der männlichen Jugendlichen im Vergleich zu Männern im Haupterwerbsalter



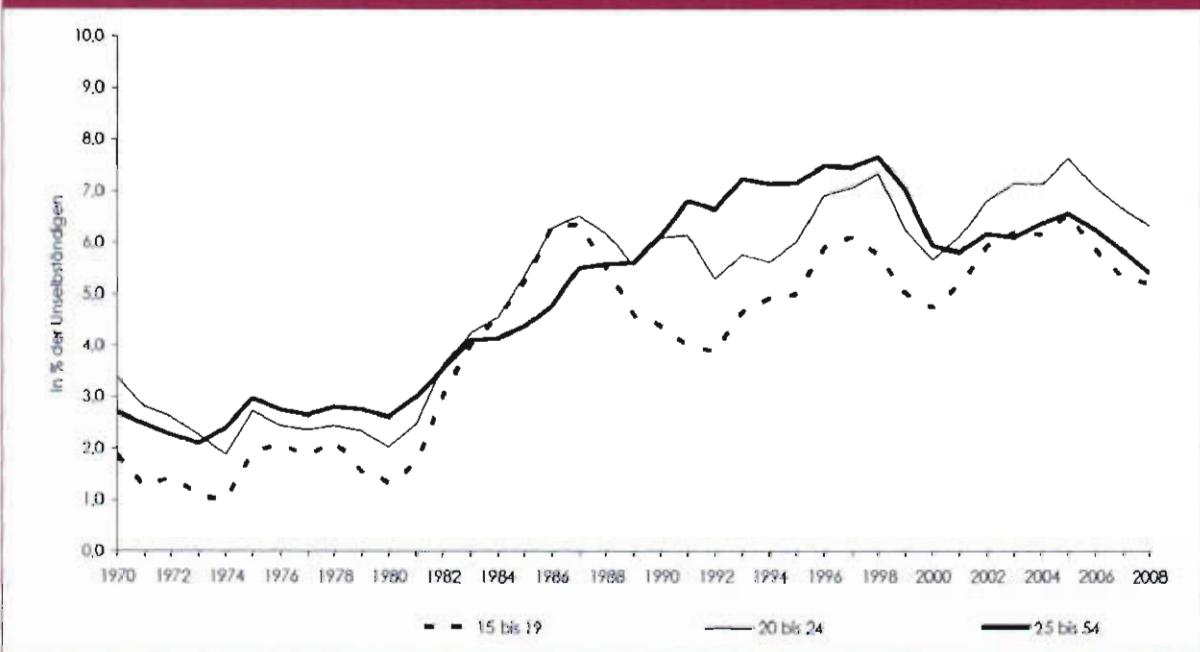
Quelle: AMS, Eigene Berechnungen.

In der Folge ist die Arbeitslosenquote der Jugendlichen im Schnitt längerfristig (seit Mitte der 1980er Jahre) stärker gestiegen als die der Gesamtwirtschaft. Aber vor allem seit dem Jahr 2000 steigt die Jugendarbeitslosigkeit überproportional an. Während die gesamtwirtschaftliche Arbeitslosenquote (der Unselbständigen gemäß administrativer Daten) zwischen 2000 und 2008 um 0,2 Prozentpunkte von 5,8% (des Angebots der Unselbständigen) auf 5,6% schrumpfte, erhöhte sie sich bei den Jugendlichen (15 bis 24 Jahre) von 5,2% auf 6,2% (+1 Prozentpunkt). Bei den Frauen stieg die Jugendarbeitslosigkeit so stark an, dass sowohl Teenager als auch 20- bis 24-jährige Frauen heute höhere Arbeitslosenquoten haben als Frauen im Schnitt. Auch bei männlichen Jugendlichen stieg die Arbeitslosenquote seit dem Jahr 2000 überproportional an, jedoch blieb sie bei den männlichen Teenagern weiterhin unter dem Schnitt, nicht zuletzt weil die Lehre eine größere Bedeutung hat als für weibliche Teenager (Abbildungen 5 und 6).

¹ Der technologische Wandel, der praktisch alle Berufe erfasst, hat dazu beigetragen, dass ein großer Anteil der skills der Älteren obsolet wurde.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 6: Entwicklung der Arbeitslosenquote der weiblichen Jugendlichen im Vergleich zu Frauen im Haupterwerbsalter



Quelle: AMS, Eigene Berechnungen.

Dabei ist der Übergang von der Schule zur Arbeit in manchen Bundesländern leichter als in anderen; das hängt einerseits mit dem Schulsystem und dem Grad der Einbindung einer zeitgemäßen Berufsorientierung in die Ausbildung zusammen, andererseits mit Arbeitsmarktstrukturen. Die Zahl der Arbeitsplätze mit standardisierten Anforderungsprofilen und Produktionsprozessen aus der Zeit der Massenfertigung verringert sich (quantitative Jobverluste) und flexible Spezialisierung und Fertigungssysteme treten an ihre Stelle. Des Weiteren steigt die Nachfrage nach Dienstleistungen unterschiedlichster Art und damit ändern sich die Jobinhalte (qualitativer Jobwandel). Zusätzlich kommen vermehrt flexible Beschäftigungsformen zum Einsatz (Leiharbeit, Werkverträge, freie Dienstnehmer/innen, geringfügig Beschäftigte, Heimarbeiter/innen, Teilarbeiter/innen etc.). Jugendliche steigen häufig über alternative Beschäftigungsformen, die einen vergleichsweise geringen Sozialschutz und niedrige Löhne aufweisen, in den Arbeitsmarkt ein. Damit wird die Einkommenssicherheit der Jugendlichen geringer, was eine verantwortliche eigenständige Lebensplanung erschwert.

Solange neue Beschäftigungsformen vorübergehende Brücken in das Erwerbsleben darstellen, ist es nicht so problematisch; jedoch ist der Übergang in eine Regelbeschäftigung nicht immer leicht, und gewisse Jugendgruppen, etwa ethnische Minderheiten und Migrant/innen der ersten und zweiten Generation, haben ein erhöhtes Risiko am Rande der Erwerbsgesellschaft zu verbleiben.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

4. Effekt des demographischen Alterns auf die sozialen Sicherungssysteme

Die Alterung der Gesellschaft ist mit steigenden Kosten für die Versorgung der Älteren verbunden, sowohl im Pensionssystem als auch im Gesundheits- und Pflegesystem. Angeichts knapper Budgets kommt daher das Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen und eine mit Kosten verbundene Schulreform, etwa in Richtung Ganztagschule, unter einen starken Kostendruck. In der Folge verschiebt sich die Versorgungsstruktur von den Kindern (Kindergärten, Schulen) zu den Pensionisten (Alters- und Pflegeheimen). Das bedeutet, dass Arbeitsplätze im Bereich der Versorgung Älterer geschaffen werden, insbesondere im Gesundheits- und Pflegebereich, während Jobs im Kindergarten- und Schulbereich tendenziell abgebaut werden. Vor allem im ländlichen Raum verschärft das Schließen von Schulen infolge von Kindermangel die Abwanderungstendenz aus diesen Regionen.

Dem wird schwer entgegen zu treten zu sein. Jedoch ist sicher zu stellen, dass die Jugend eine umfassende und gute Ausbildung erhält. Denn eine gut gebildete Jugend ist die Voraussetzung dafür, dass das Wirtschaftswachstum in einer wissensbasierten postindustriellen Gesellschaft zum Wohle aller aufrecht erhalten bleiben kann.

Die Jugend ist der Träger der Innovationskraft eines Landes. Wenn sie in der Lage ist, sich voll zu entfalten, kann die Produktivkraft der Wirtschaft und Gesellschaft ungebrochen erhalten bleiben. Ältere Menschen müssen nämlich ab einem gewissen Alter mit einer Verringerung ihrer Leistungskraft rechnen. Das gilt vor allem für Menschen in physisch und psychisch anspruchsvollen Tätigkeiten. Nur in Berufen, in denen Erfahrungswissen und aufbauendes Wissen der Produktivität förderlich sind, sinkt die Arbeitsproduktivität nicht mit steigendem Alter. Jedoch sind verhältnismäßig wenig ältere Arbeitskräfte in Österreich in derartigen wissensbasierten Jobs. Daher wird es notwendig sein, neben der Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Jugendlichen in ein System des lebensbegleitenden Lernens zu investieren (Biffl 2007). Dadurch kann die Anpassung des Wissens an neue Anforderungen auch in höherem Alter gewährleistet werden und damit die Weiterbeschäftigungschance älterer Arbeitskräfte angehoben werden. Sie wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass in die Sozialsysteme über Sozialversicherungsbeiträge der älteren Beschäftigten Geld hinein fließt und nicht über Gebühr Ausgaben für Arbeitslosenunterstützung und Erwerbsunfähigkeits-/ Pensionen abfließen.

Eine besondere Herausforderung besteht einerseits in der Verringerung der Gendersegmentation im Bildungssystem, andererseits in der Sicherung der sozialen Durchlässigkeit unseres Bildungssystems. Zu ersterem ist anzumerken, dass sich die Segmentation der Ausbildung nach Ausbildungskanälen und Geschlecht in Österreich im Gegensatz zum Ausland verschärft (Biffl 2005, Biffl-Leoni 2006). Sie könnte sich als Hemmschuh für die Innovationskraft Österreichs herausstellen und dazu beitragen, dass Frauen Schwierigkeiten haben, Jobs in wachstumsträchtigen, gut bezahlten Tätigkeiten zu bekommen. Die PISA-Studien (OECD 2004/2006) zeigen, dass der Unterschied der Leistungen zwischen Mädchen und Burschen in Österreich in allen Disziplinen – Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften – besonders ausgeprägt ist. So erreichten etwa die Jugendlichen in Österreich im Schnitt 511 Punkte auf der Naturwissenschaftsskala (PISA 2006), um 5 Punkte weniger als in Deutschland. Gleichzeitig lagen die Werte der Mädchen im Schnitt

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

um 8 Punkte unter denen der Burschen. Damit liegt der ‚gender gap‘ über dem OECD-Schnitt von 2 Punkten und ist auch etwas höher als in Deutschland. Was die Leistungen in Mathematik anbelangt, so lagen Österreichs Jugendliche mit 505 Punkten knapp über dem OECD Schnitt von 498. Der Rückstand der Mädchen gegenüber den Burschen ist allerdings mit einer Differenz von 23 Punkten der größte unter allen OECD Ländern (OECD Schnitt: 11 Punkte).

Bei der Leseleistung liegt Österreichs Jugend mit 490 Punkten im OECD Schnitt (Deutschland 495). Mädchen weisen in allen OECD Ländern bessere Werte auf als Burschen. In Österreich liegt der Abstand zwischen Mädchen und Burschen leicht über dem OECD Schnitt von 38 Punkten.

Das besagt, dass dem gendergerechten Lehren in Österreich bislang noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies steht in krassem Gegensatz zu den nordischen Ländern, allen voran Finnland und Norwegen, wo Mädchen sogar **bessere** Leistungen in den Naturwissenschaften aufweisen als Burschen. In der Mathematik ist der Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Burschen nicht nur in den nordischen Ländern gering, sondern auch in Frankreich, Griechenland und der Türkei. Ein geringer ‚gender gap‘ in den Leistungen der Jugendlichen eröffnet Mädchen und Burschen gleiche Chancen in der Berufswahl und im Zugang zu höheren Schulen. (Biffl 2010)

Auch die geringe soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems kann ein wesentlicher Hemmschuh für die Innovationskraft Österreichs sein. Sie verhindert nämlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Fähigkeiten voll entwickeln können. Migrant/innen haben den Wandel im Bildungsverhalten nicht mitgemacht, den Einheimische in den neunziger Jahren vollzogen haben (Biffl 2002, 2004). Während einheimische Hauptschüler/innen heute ihre Ausbildung meist verlängern, zunehmend über eine Matura an einer berufsbildenden höheren Schule, gehen Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise häufig nach der Schulpflicht gleich auf den Arbeitsmarkt. Dieser Weg ist meist steinig, und führt nur über Umwege und unter finanziellem und persönlichem Aufwand wieder zurück in die Aus- und Weiterbildung. Dieses Bildungsverhalten legen vor allem Jugendliche der ersten und **zweiten Generation** aus den traditionellen „Gastarbeiterzuwanderungsregionen“ an den Tag. Jugendliche aus der EU oder den mittel-osteuropäischen Ländern (MOEL) haben ein ähnliches Bildungsverhalten wie einheimische Jugendliche. Aber auch Kinder beiderlei Geschlechts von Migrant/innen aus dem früheren Jugoslawien erhöhen zunehmend ihren Bildungsgrad gegenüber der Elterngeneration, vor allem über die Lehre und berufsorientierte **mittlere Schulen**. Auch männliche Jugendliche aus der Türkei verbessern ihren Bildungsgrad sichtlich gegenüber dem ihrer Eltern; dies trifft aber nicht in dem Maße auf türkische Mädchen zu. Ihr Bildungsgrad hat sich in Österreich gegenüber den achtziger Jahren sogar verschlechtert, was zum Teil eine Folge einer laufenden Zuwanderung von Frauen mit geringem Bildungsgrad sein kann, zum Teil auch ein Wandel des Bildungsverhaltens der zweiten Generation Mädchen.

Im Schnitt ist die Ausbildungsstruktur der Jugendlichen aus Drittstaaten daher weiterhin schlecht. Der unterdurchschnittliche Bildungsgrad der Jugendlichen aus Drittstaaten ist zum Teil das Resultat der mangelnden Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an die Bedürfnisse einer zunehmend **multikulturellen** und **vielsprachigen** Schülerschaft. Das zeigt sich sowohl in der PISA-Erhebung (OECD, 2006) als auch am **hohen Anteil** der Kinder von

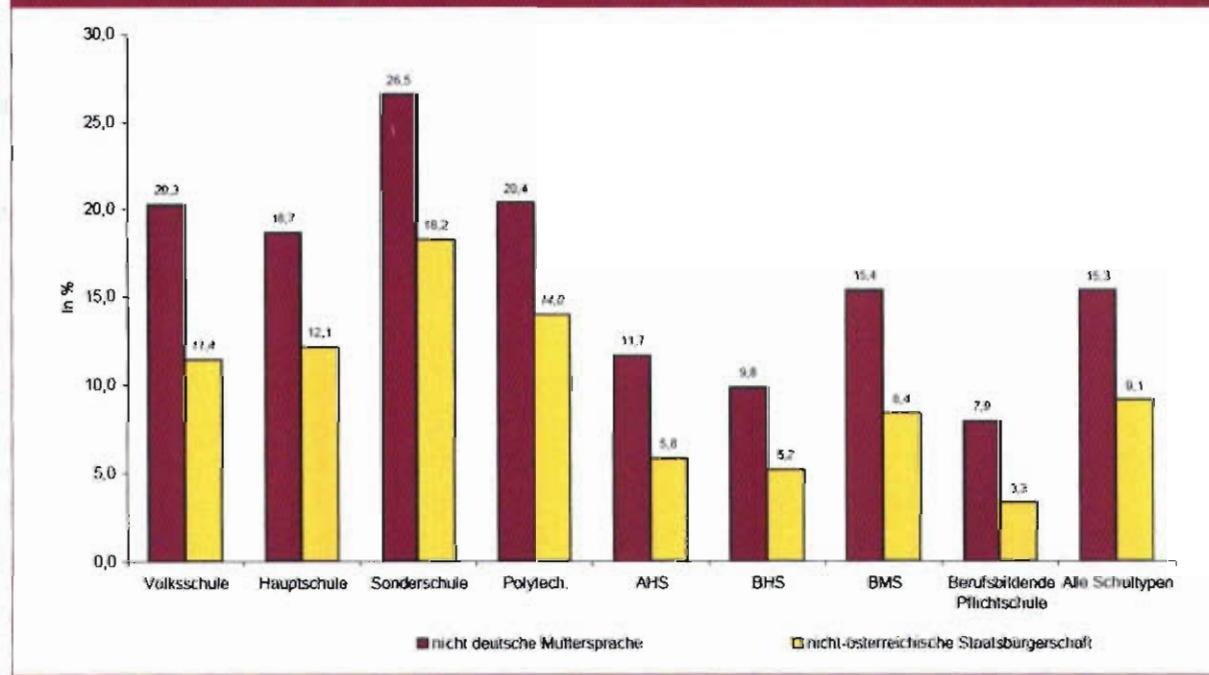
SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Migrant/innen in Sonderschulen, vor allem Kinder von Migrant/innen aus der Türkei und dem früheren Jugoslawien. Die Abbildung 7 zeigt, in welchen Elementen des Schulsystems der Anteil der Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft besonders hoch ist. Das ist im Zusammenhang mit der Setzung von Integrationsmaßnahmen im Schulsystem eine wichtige Information, aber auch für den Arbeitsmarkt, der solcherart über die Qualifikationsstruktur der Schulabgänger/innen erfährt.

Dem zufolge liegt der Anteil der Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache im Schuljahr 2006/07 im Durchschnitt aller Schulen in Österreich bei 15,3%. In den Sonder- schulen ist der Anteil am höchsten, mit 26,5%, und in den berufsbildenden Pflichtschulen (Lehre) am geringsten mit 7,9%.

Dort wo der Zustrom besonders hoch war, d. h. insbesondere in den Ballungszentren, allen voran Wien, war der Anpassungsbedarf und -druck im Bildungssystem groß und wurde nicht immer gut gemeistert. Die starke räumliche Konzentration von Migrant/innen in einigen Schulen Wiens hat eine klare Mehrheit der Schüler/innen einen nicht-deutschsprachigen Migrationshintergrund hat Anforderungen an das Schulsystem (Begleitlehrer/innen, Integrationshilfen) gestellt, mit denen das System zum Teil überfordert war.

Abbildung 7: Anteil der Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache und nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft Schuljahr 2006/07



Quelle: BMUKK, DUK-Berechnungen.

Im internationalen Vergleich liegt Österreich den PISA-Ergebnissen zufolge (OECD, 2006B) schlecht, was die Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund anbelangt. Dabei ist anzumerken, dass sich die Sachlage zwischen 2003 und 2006, den beiden Erhebungszeitpunkten mit etwas unterschiedlichen Erhebungsschwerpunkten, nicht verbessert hat.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

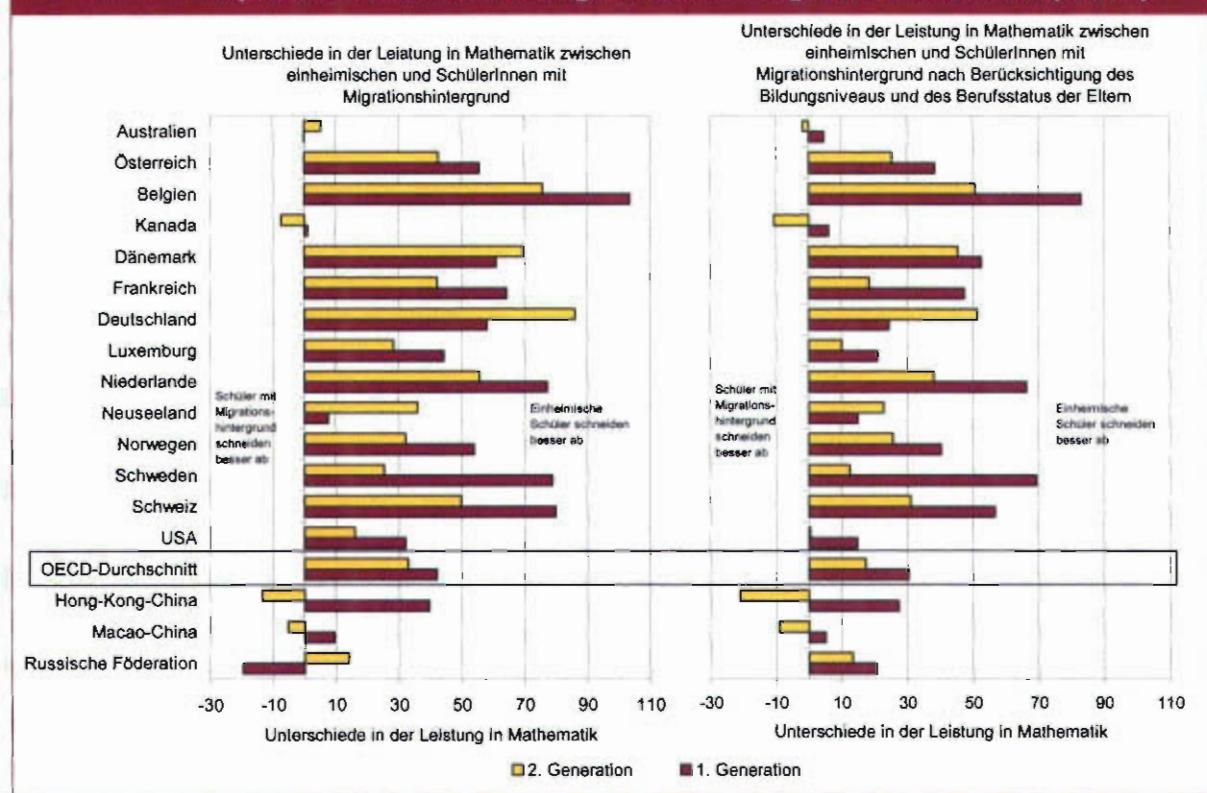
Bei der Bewertung der Situation ist zu berücksichtigen, dass der Sozialstatus der Eltern und die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, einen Einfluss auf den schulischen Erfolg haben.² Daher hat die OECD die Erfolgsquote der 15-Jährigen um diese Strukturunterschiede zwischen Einheimischen und Migrant/innen bereinigt, um echte Vergleiche zwischen den Kindern von Einheimischen und von Migrant/innen der ersten und zweiten Generation machen zu können.

Aus Abbildung 8 ist ersichtlich, dass auch nach Berücksichtigung der Unterschiede im Sozialstatus der Einwanderungspopulation und der Aufnahmebevölkerung die erste und zweite Generation Migrant/innen eine schlechtere Performanz haben als die Einheimischen. Dies gilt vor allem für Belgien, Dänemark, die Niederlande, Schweiz, Deutschland und Österreich. Auffällig ist, dass es in Österreich kaum zu einer Verbesserung der schulischen Fähigkeiten (Mathematik) der zweiten Generation gegenüber der ersten Generation kommt, während das in der Schweiz und Holland, vor allem aber in Schweden doch der Fall ist. Deutschland schwimmt in dem Zusammenhang gegen den Strom, indem die zweite Generation eine schlechtere Performanz in Mathematik (nach Bereinigung um Sozialstatus) hat als die erste Generation. In den Ländern, in denen die erste und zweite Generation der Schüler/innen einen ähnlich hohen sozio-ökonomischen Status haben wie die Einheimischen, so etwa Kanada und Australien, gibt es keine Performanzunterschiede zwischen Einheimischen und Einwanderern.

² Brizic (2007) geht der Frage nach, warum türkische Kinder sowohl in Deutsch als Zweisprache als auch in ihrer 'Muttersprache' so schwach abschneiden. Ihre Forschungsergebnisse legen nahe, dass der Schlüssel zum Verständnis in der großen Sprachvielfalt der Türkei liegt. In der Schule wird zwar Türkisch in Wort und Schrift gelehrt, nicht aber immer im Alltag gesprochen (z.B. unter Kurden). Somit ist es nicht nur der geringe Bildungsgrad der Zuwanderer aus der Türkei, der für die geringe Sprachkompetenz verantwortlich ist, sondern auch die Vielfalt der Sprachen, die MigrantInnen aus der Türkei sprechen, die für die geringe Sprachkompetenz in türkisch verantwortlich ist. Die Sprachforschung legt nahe, in einer derartigen Situation eine bilinguale Ausbildung zu fördern, da dadurch die sprachliche Ausdruckskraft insgesamt entwickelt wird.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Abbildung 8: Anteil der 15jährigen Schüler/innen in ausgewählten OECD-Ländern, die zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen bzw. einen Migrationshintergrund aufweisen (2003)



Quelle: OECD PISA 2003

Die PISA Daten verdeutlichen, dass das Faktum der Zuwanderung einen Einfluss auf den Erfolg der Kinder mit Migrationshintergrund im Schulsystem des Aufnahmelandes hat. Es dauert offenbar länger als eine Generation, um mit den Einheimischen im Schnitt gleichzuziehen. Es zeigt sich, dass die Sprachkompetenz ein wichtiger Grund für Unterschiede in der Performanz ist (Chiswick Miller, 2003), ebenso wie das Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung (Alba Nee, 1997).

5. Schlussfolgerungen und Vorschläge für die Jugendpolitik

Der demographische Wandel bewirkt eine Verschiebung der Sozialausgaben weg von den Jungen hin zu den Älteren. Daraus ergibt sich ein Generationenkonflikt, bei dem es nicht zuletzt um den Kampf um Ressourcen geht. Durch die Alterung der Bevölkerung kommt es aber auch zu einer Interessensverschiebung, die sich in politischen Schwerpunktsetzungen niederschlagen kann, die nicht im Interesse der Jugend sind. Auch daraus ergibt sich ein gewisses Spannungsfeld zwischen den Generationen.

In dem Generationenkonflikt liegt eine gewisse Gefahr, denn eine mangelnde Förderung der Kinder und Jugendlichen kann die Innovationskraft Österreichs insgesamt bremsen. Schon jetzt fällt Österreich in den Ausgaben für Bildung und Forschung im internationalen Vergleich zurück. Eine bildungsbedingte Innovationsschwäche bedeutet aber, dass die Nachhaltigkeit des Wirtschaftswachstums nicht gewährleistet ist, was die Erhaltung der Wohlfahrt aller in einer alternden Bevölkerung erschwert. Daher sollte der Weiterbildung

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

der Jugendlichen besonderes Augenmerk geschenkt werden, insbesondere dem Nachholen des Hauptschulabschlusses und der Erlangung der Berufsreifeprüfung. Derzeit ist die Finanzierungsfrage dieser Bildungsmaßnahmen ein wesentliches Hemmnis für die Weiterbildung. Wenn nicht der Arbeitgeber, das Land und/oder das Arbeitsmarktservice diese Weiterbildung fördert, kommt es häufig nicht dazu. Da es in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern, etwa den nordischen, keinen Rechtsanspruch auf ein höheres Bildungsniveau (etwa Maturareife) gibt, sind Kinder von bildungsfernen Schichten mit geringem Einkommen, häufig mit Migrationshintergrund, oft nicht in der Lage, sich die Ausbildung 'leisten' zu können, die nicht nur ihnen sondern auch der Gesellschaft einen größeren Mehrwert brächte.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Literatur

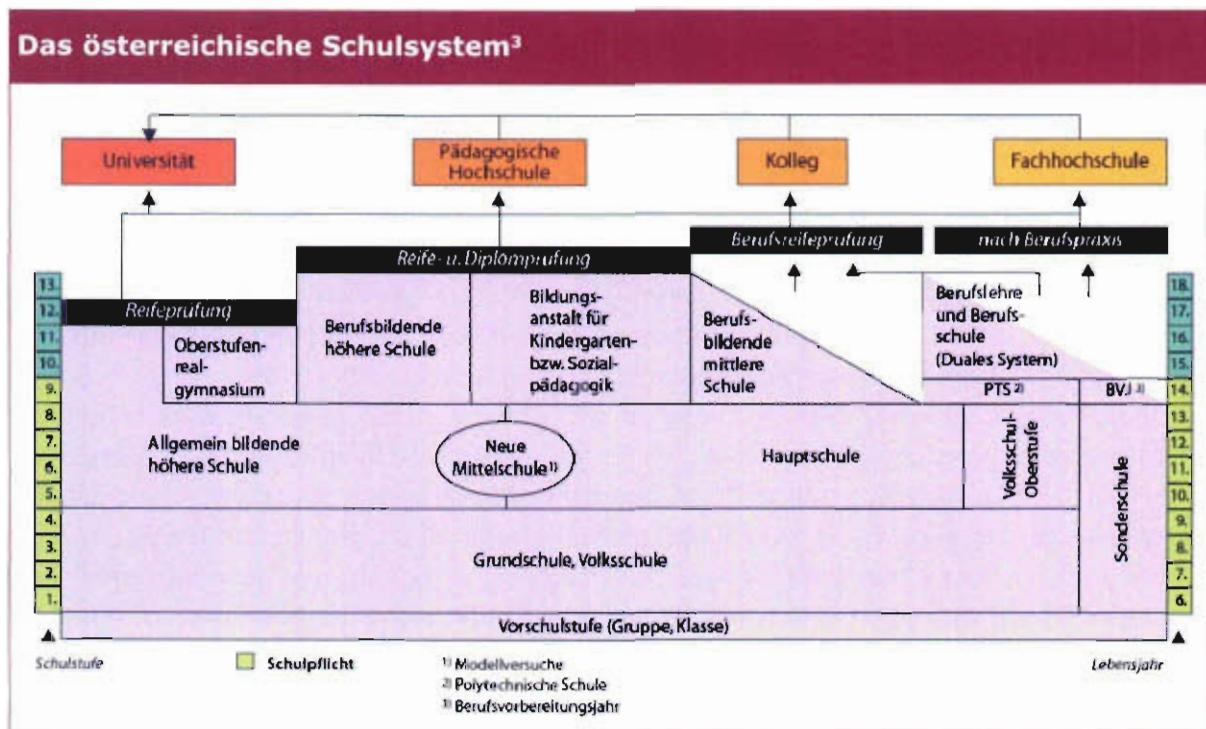
- Alba, R., Nee, V., Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 1997, 31, S. 826-874.
- Biffl, G., Die ökonomische Situation der Frauen in Österreich, Beitrag zum Österreichischen Frauenbericht 2010, BKA, 2010, Wien.
- Biffl, G., Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen: Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich, Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 102/2007.
- BIFFL, G., Jugend und Arbeit in Europa, in Österreichisches Institut für Jugendforschung (Hrsg.), *Die Jugend ist die Zukunft Europas – aber bitte noch nicht jetzt!*, 2005, Wien.
- Biffl, G., Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich, 2004, WISO 27(2), S. 37-55
- Biffl, G., Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren, WIFO-Monatsberichte, 2002, 75(6), S. 377-384.
- BIFFL, G., LEONI, T., Handlungsoptionen für eine Erhöhung der Einkommensgerechtigkeit und Chancengleichheit für Frauen in Oberösterreich, Studie des WIFO im Auftrag der Arbeiterkammer OÖ, 2006.
- Brizic, K. (2007), Das geheime Leben der Sprachen, Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Internationale Hochschulschriften, Bd.465, Waxmann Verlag.
- Chiswick, B. R., Miller, P. W., „The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada“, *Economics of Education Review*, 2003, 22, S. 469-480.
- Gregg, P., Tominey, E., The Wage Scar from Youth Unemployment, CMPO Working Paper Series No. 04/097, Februar 2004, Universität Bristol, <http://www.bris.ac.uk/Depts/CMPO/workingpapers/wp97.pdf>
- Hanika, A., Zukünftige Bevölkerungsentwicklung Österreichs 2007 bis 2050 (2075), Statistische Nachrichten 12/2007, S. 1088-1105.
- Hanika, A. (2009): Bevölkerungsvorausschätzung 2009-2050 sowie Modellrechnung bis 2075 für Österreich, Schnellbericht 8.2, Statistik Austria, Wien.
- Kieselbach, T., Beelmann, G., Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa, Aus Politik und Zeitgeschichte (B 06-07/2003), http://www.bpb.de/publikationen/1WME8Y,5,0,Arbeitslosigkeit_als_Risiko_sozialer_Ausgrenzung_bei_Jugendlichen_in_Europa.html#art5
- OECD, Ageing and Employment Policies: Austria, OECD, Paris, 2005.
- OECD, Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, Paris, 2006B.
- OECD, Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA 2006, 2006AParis.
- OECD, Lernen für die Welt von morgen, Erste Ergebnisse von PISA 2003, 2004, Paris.
- Ryan, P. (2001), The school-to-work transition: A cross-national perspective, *Journal of Economic Literature*, Vol.39-1: 34-92.

DIE AUTORIN:

Univ. Prof. Mag. Dr. **Gudrun Biffl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Österreichischen Institutes für Wirtschaftsforschung (WIFO) und Expertin für die Fachbereiche Arbeitsmarkt, Einkommen und soziale Sicherheit. Weiters ist sie Leiterin des Departments Migration und Globalisierung auf der Donau-Universität Krems, Vortragende am Zentrum für Europäische Integration und der Business School Krems.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Anmerkungen des Herausgebers:



Abkürzungen (mit Relevanz für die folgenden Expertisen):

VS: Volksschule
 HS: Hauptschule
 PTS: Polytechnische Schulen
 B(M/H)S: Berufsbildende (mittlere/höhere) Schule
 AHS: Allgemein bildende höhere Schulen

3.2 Bildungspartizipation – Bildungswege und Bildungswahl

Peter Schlögl

Abstract

Die Bildungsbeteiligung Jugendlicher in den vielfältigen Bildungs- und Ausbildungsformen wird im Überblick für die untere und obere Sekundarstufe sowie hinsichtlich des Übergangs zu postsekundären und tertiären Bildungswegen dargestellt. Es soll damit nicht ausgesagt werden, dass Lernen ausschließlich in formalen Bildungsprogrammen stattfindet, aber die Datenlage zum informellen Lernen Jugendlicher ist praktisch inexistent. Die Verwaltungsdaten sowie empirische Studien zeigen, dass die Vielfalt von Bildungswegen mit einer starken geschlechtsspezifischen, sozialen, und zum Teil regionalen Stratifikation – anders gesprochen ungleichen Bildungschancen – der Jugendlichen einhergeht. Der Beitrag beschreibt die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an den vielfältigen Ausprä-

³ Siehe Bundesministerium für Unterricht und Kunst: www.bmukk.gv.at

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

gungen formaler Bildungsgänge sowie stellt Daten und Befunde zu Motiven und Hintergründen der realisierten Bildungswahl dar. Den Abschluss bilden ausgewählte Empfehlungen für die Politik mit Hinblick auf Bildung und Lernprozesse Jugendlicher.

1. Hintergrund und Ausgangssituation

Bildungsbeteiligung im Überblick

Die Beteiligung an schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen hat sich in der zweiten Republik kontinuierlich gesteigert. Neben der allgemeinen Schulpflicht, die für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten und die neun Schuljahre dauert, haben sich insbesondere in der postobligatorischen Bildung, insbesondere auf der oberen Sekundarstufe, wachsende Bildungsbeteiligungen gezeigt. In Österreich ist die Schulpflicht in Form einer Unterrichtspflicht gesetzlich verankert und es besteht keine Verpflichtung zum Besuch einer öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule (Schulpflichtgesetz). Dennoch gibt es wenige Befunde und auch wenig Forschung zu den Themenfeldern häuslicher Unterricht, Schulabsentismus oder deviantem Verhalten wie Schulschwänzen. Am ehesten werden Fragen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Behinderungen thematisiert. Eine öffentlich publizierte Zahl wie groß die Gruppe der Kinder und Jugendlichen ist, die grundsätzlich im schulpflichtigen Alter sind und nicht oder nicht regelmäßig eine Schule besuchen, liegt nicht vor. Im Rahmen der internationalen Berichterstattung und des europäischen Benchmarkings liefert Österreich jedoch Daten zur postobligatorischen Bildungsbeteiligung. So weist EUROSTAT etwa aus, dass 2007 10,9% der 18- bis 24-Jährigen (10,2% der Frauen und 11,6% der Männer) keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Schulbesuch bzw. -abschluss aufweisen. Damit liegt Österreich nahe am Zielwert von 10% der für 2010 in der EU akkordiert wurde und besser als der Durchschnitt der EU 27 (bei rund 15%). Gleichzeitig zeigt sich über die letzten Jahre hier keine Verbesserung bei der Zahl der *early school leavers* (EUROSTAT, LFS), im Jahr 2007 sogar eine leichte Verschlechterung⁴. Das Risiko einer Nichtfortsetzung oder eines Abbruches schulischer oder beruflicher Bildungsprozesse hängt stark mit regionalen und sozioökonomischen Merkmalen zusammen (Steiner 2005; Dornmayr, Schlägl et al. 2006; Steiner&Steiner 2006). Ein Vorschlag zu einer konzeptiven Fassung des Begriffes Drop-outs und Schulabbrecher wurde aktuell vorgelegt und berücksichtigt systematisch die unterschiedlichen statistischen Zugänge und empirischen Herangehensweisen (vgl. Steiner 2009) und wenig überraschend streuen die ermittelten Werte je nach Datenquelle und Berechnungsmethode. Jene Gruppe von Jugendlichen, die den Übertritt von der unteren in die obere Sekundarstufe nicht vornehmen liegen bei rund 5,5% (ebd., S. 7), die in Folge auftretenden Ausbildungsabbrüche erhöhen den Anteil auf die oben angeführten Werte.

⁴ Wobei hier die Problematik der internationalen Vergleichsstatistik und der Zeitreihenbrüche erst nach mehrjähriger Beobachtung verlässliche Aussagen zulässt.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 1: Bildungsindikatoren, Österreich im Vergleich zu ausgewählten Ländern und internationalen Durchschnittswerten

| Indikator | Österreich | Deutschland | Schweiz | EU19 | OECD |
|---|------------|-------------|---------|------|------|
| Bildungsbeteiligung der 15-19-Jährigen (in %) | 82,0 | 88,6 | 83,5 | 84,9 | 81,5 |
| Bildungsbeteiligung der 20-29-Jährigen (in %) | 20,0 | 28,5 | 22,1 | 25,1 | 25,1 |
| Junge Menschen nicht in Ausbildung und nicht erwerbstätig (in % der 15-19-J.) | 3,6 | 2,2 | 2,8 | 2,9 | 3,0 |

Quelle: Statistik Austria 2009, S. 95

Österreich liegt im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung in der Alterskategorie 15-19-Jährige mit 82% dieser Altersgruppe leicht über dem OECD-Durchschnitt jedoch hinsichtlich der EU19 und den beiden Nachbarländern Deutschland und Schweiz zurück. Noch stärkeren Rückstand kann man in der folgenden Altersklasse der 20-29-Jährigen ablesen, was sich auch regelmäßig in der Berichterstattung über die vergleichsweise geringe Studierenden- und Hochschulabsolventen/innenquote für Österreich ausdrückt. Im internationalen Vergleich kann auch angeführt werden, dass die durchschnittliche Bildungsverweildauer im Formalsystem in Österreich unter dem erwartbaren Wert zu liegen kommt. Mit einer national durchschnittlich zu erwartenden Ausbildungsdauer von 16,4 Jahren sogar mehr als ein Jahr unter dem OECD-Durchschnitt von 17,6 Jahren (vgl. OECD 2009).

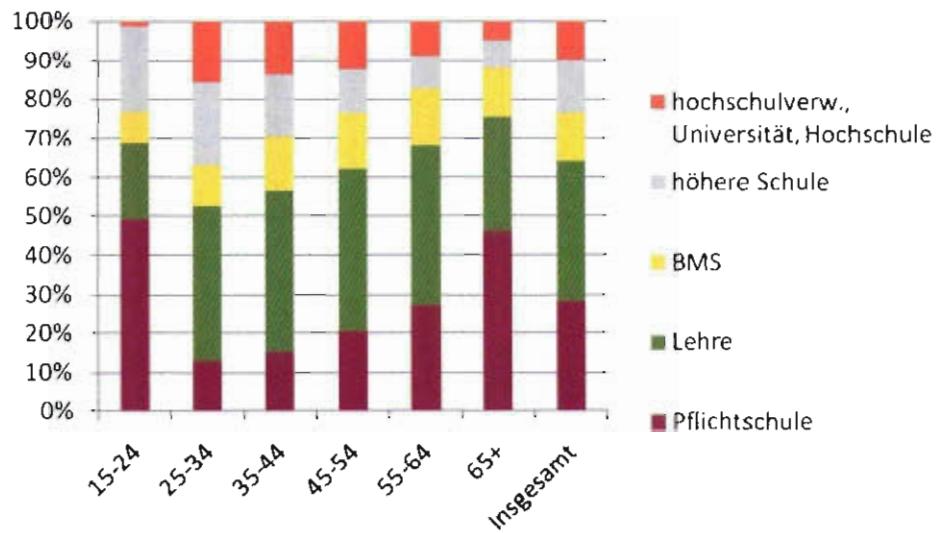
Qualifikationsstruktur

Wenig überraschend nimmt die Höhe des Bildungsstands, der formalen Qualifikation, mit ansteigendem Alter von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu. Einerseits weil die weiterführenden Ausbildungen deren typische Abschlussalter erst in höheren Alterskategorien haben, andererseits die Bildungspartizipation der jungen Kohorten über jenen der älteren Jahrgänge zu liegen kommt. Dennoch ist zu erkennen, dass in der Gruppe der 25-34-Jährigen, die das typisches Abschlussalter von weiterführender Bildung bereits erreicht haben, im Jahr 2007 knapp 13% keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss aufweisen. Dies ist ein Wert der auch über die letzten Jahre hinweg stabil ist. Er umfasst im Wesentlichen zwei Gruppen. Zunächst jene, die im Anschluss an das Pflichtschulalter keine weiterführende Ausbildung begonnen haben und jene, die zwar eine Ausbildung begonnen haben, diese – aus welchen Gründen auch immer – aber nicht abgeschlossen haben. Die Proportion zwischen diesen Gruppen kann aktuell aufgrund der dürftigen Datenlage nicht verlässlich abgeschätzt werden.

Die größte Gruppe hinsichtlich des Ausbildungstandes stellt mit Abstand diejenige mit der höchsten Qualifikation Lehre dar. In der Altersgruppe 25+ sind dies – analog zur Proportion in der Ausbildung – rund 40% der Wohnbevölkerung, die zweitgrößte Gruppe sind mit knapp 22% die höheren Schulen (allgemein- und berufsbildend). Wobei hier auch markante Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu erkennen sind, denn bei der Lehre sind es nahezu 50% der Männer jedoch vergleichsweise gering – nur 30% der Frauen – mit diesem höchsten Abschluss. Andererseits weisen die Frauen mit 14% einen doppelt so hohen Anteil hinsichtlich der BMSen auf wie die Männer.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Abbildung 2: Bildungsstandard (höchste abgeschlossene Ausbildung) der Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Altersgruppen, in Prozent



| Altersgruppe | Pflichtschule | Lehre | BMS | höhere Schule | hochschulverw., Universität, Hochschule |
|------------------|---------------|-------------|-------------|---------------|---|
| 15-24 | 49,2 | 19,9 | 7,8 | 21,7 | 1,4 |
| 25-34 | 12,9 | 39,7 | 10,5 | 21,4 | 15,5 |
| 35-44 | 15,4 | 41,2 | 14,1 | 15,6 | 13,8 |
| 45-54 | 20,4 | 41,7 | 14,4 | 11,2 | 12,3 |
| 55-64 | 27,1 | 41,3 | 14,4 | 8,3 | 8,9 |
| 65+ | 46,2 | 29,4 | 12,5 | 7,0 | 5,0 |
| Insgesamt | 28,3 | 35,7 | 12,4 | 13,9 | 9,6 |

Quelle: Statistik Austria 2009

2. Formale und informelle Bildung

Lebenslanges Lernen ist gegenwärtig eine nicht mehr wegzudenkende Prämissen von Forschungskonzepten in den Erziehungswissenschaften, hier besonders in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Teildisziplinen sowie der Erwachsenenbildung und gleichzeitig auch ein Standardelement der politischen Diskurse zu Bildung und Arbeitsmarkt in den Industriestaaten und darüber hinaus. Dieses – alles andere als klar abgegrenzte – Konzept lässt den Blick auf Schule und (berufliche) Erstausbildung zunehmend ambivalent erscheinen. Einerseits wird damit die primäre Rolle dieser Institutionen im Lernprozess relativiert, andererseits zeigen Daten zur Beteiligung an Weiterbildung eindeutige Korrelationen mit dem erreichten formalen Bildungsniveau. Gleichzeitig wird sowohl konzeptiv als auch politisch die verstärkte Würdigung von Kenntnissen und Fertigkeiten eingefordert, die auch außerhalb formaler Bildungsprogramme entwickelt werden. Sei es in außerschulischen Aktivitäten, Praxis- und Arbeitserfahrungen und persönlicher Entwicklung. Umschrieben wird diese Kompetenzentwicklung zumeist mit informellem Lernen.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Im politischen Diskurs gewann die Begrifflichkeit von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen im Zusammenhang mit den Politiken um lebenslanges Lernen in den 1990er Jahren eine breite Öffentlichkeit. CEDEFOP, die Agentur zur Förderung der beruflichen Bildung der Europäischen Union, legte eine entsprechende Definition vor. Formales Lernen findet dem gemäß üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert, führt zur Zertifizierung und ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet. Nicht formales Lernen findet nicht in klassischen Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel und aus Sicht der Lernenden zielgerichtet. Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (Europäische Kommission 2001, S. 9).

Die grundlegende Unterscheidung zwischen formalen und nicht-formalen Bildungsprozessen wurde jedoch bereits 1899 von Dewey in seinen *Lectures in the Philosophy of Education* in den bildungstheoretischen Diskurs eingeführt (vgl. Dewey 1966) und dieser betonte den pädagogisch-didaktischen Wert formaler Bildung allein darin, dass für Lernende dadurch die Komplexität der Realität reduziert werden könne, um die Welterschließung, die generelles Ziel von Bildung wäre, zu unterstützen. Die realisierte Organisation von Schule insgesamt und von Unterricht im Besonderen hingegen waren aus seiner Sicht schon damals als überholt zu bezeichnen, da diese vorwiegend konservative Strukturen der Wissensvermittlung (nämlich ausschließlich von bereits bestehendem Wissen) und der Zuweisung künftiger gesellschaftlicher Positionen wären, die in sich zunehmend dynamisierenden Gesellschaften aber nicht mehr adäquat wären (man bedenke 1899!). Beides würde der Entwicklung fortschrittlich orientierter (progressiver) Gesellschaften abträglich sein. Zwei Kritikpunkte denen sich unsere heutigen Bildungssysteme immer noch und wahrscheinlich sogar in wachsendem Maß ausgesetzt sehen. Unbestritten ist bei Vertreter/innen der formalen Bildung ebenso wie bei jenen des außerschulischen Lernens, dass Lernen hier wie dort stattfindet. Noch so klare Begrifflichkeiten zu Lernarrangements und entsprechende Abgrenzungsnarrative (Chisholm 2008, S. 3) stimmen jedoch mit den zunehmend fluider werdenden Lernverläufen und -biographien letztlich immer weniger überein. Jedenfalls muss konstatiert werden, dass nichtformale und informelle Lehr-/Lernschauplätze nicht das Systemprivileg, als Anerkennungs- oder Beglaubigungsinstanzen von Lernergebnissen genießen (Chisholm 2008, S. 2) und lösen so in der Bildungsstatistik bis dato keine bis wenig Resonanz aus. Aus diesem Grund muss auch im Folgenden auf Teilnahme an formaler Bildung abgestellt werden. Kritisch anzumerken ist dabei jedoch, dass im österreichischen Bildungswesen bis dato eine konsequente Kompetenzorientierung oder Lernergebnisorientierung fehlt, d.h. dass die erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprogrammen im Grunde allein ein Beleg dafür ist, welchen Unterricht Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene erfahren haben, welche Lernergebnisse oder -erträge, welche Kenntnisse und Fertigkeiten daraus erwachsen sind oder auch nicht, ist nicht zwingend ableitbar.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

3. Ein formales Bildungssystem das zunehmend komplexer wird

Komplexität wird in der Systemtheorie gelegentlich als eine Eigenschaft beschrieben, die dazu zwingt, umfassende Erklärungen abzufassen, um Systeme beschreiben zu können. Höchste Komplexität wäre somit dann erreicht, wenn jedes Element eines Systems einzeln beschrieben werden muss, um seinen Platz und/oder seine Funktionalität beschreiben zu können. Das österreichische Bildungssystem befindet sich demgemäß kontinuierlich auf dem Weg zu höherer Komplexität. Denn die Bildungswahl und Bildungsbeteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen realisiert sich in Österreich in einem zunehmend differenzierenden Bildungs- und Berufsbildungssystem. Schon ab der unteren Sekundarstufe – im Alter von etwa zehn Jahren – teilen sich die Bildungswege (Hauptschule, AHSen, Neue Mittelschule, Sonderschule u.a.) und führen im Anschluss an das Pflichtschulalter in eine sich fortwährend immer mehr diversifizierende obere Sekundarstufe, die neben vollschulischen auch duale (betriebsgebundene) berufliche Bildungsgänge umfasst. Diese starke Ausdifferenzierung verbindet sich seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend mit Ausbildungsplatzengpässen und gleichzeitig mit dem Ausbau von schulischen Ausbildungsangeboten sowie lehrstellenmarktstützenden und -ergänzenden – zumeist arbeitsmarktpolitisch motivierten und organisierten – Maßnahmen (vgl. Schlägl 2000) und zuletzt auch eine politische (nicht rechtliche) Ausbildungsgarantie bis zum 18ten Lebensjahr. Weiters reichern bildungspolitische Innovationen wie die integrative Berufsausbildung, Lehre& Matura sowie standortbezogene Profilbildungen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen mittlerweile die Landschaft der Bildungswege auf der Sekundarstufe II zusätzlich an. Auch hinsichtlich der Bildungsprogramme im postsekundären und tertiären Bereich sind tiefgreifende Entwicklungen im Gange, die sich im Umbau der Studienarchitektur gemäß der Anforderungen des Europäischen Hochschulraumes (die in Österreich in Form von Bachelor-, Master- und Doktoratsprogrammen realisiert wurden) und Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft (öffentliche und private Universitäten, fachhochschulische Einrichtungen sowie pädagogische Hochschulen), unter zunehmender Programm-Autonomie dieser Einrichtungen, manifestieren.

4. Bildungsströme und Übertrittsquoten

Das Bundesgesetz über die Schulorganisation (SchOG) definiert das österreichische Schulwesen als Einheit unterschiedlicher Alters- und Reifestufen, Lebensaufgaben und Berufsziele und gibt die grundsätzliche, äußere Gliederung des österreichischen Schulwesens vor (§ 3 (1) SchOG). Die Schulen haben demgemäß die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Schüler/innen „durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht“ (§ 2 (1) SchOG) mitzuwirken. Oswald und Weilguny merken diesbezüglich an, dass es dem Gesetz nach keine Notwendigkeit für einen Unterricht entsprechend der Altersstufe – wohl aber entsprechend des Entwicklungsstandes – gibt, dass jedoch in der Praxis vorwiegend eine Zuordnung nach Alter im österreichischen Schulsystem getroffen wird (Oswald and Weilguny 2005, 8). So lässt sich beginnend mit der Schulpflicht eine verhältnismäßig homogene Altersgliederung erkennen. Verzögerte Einschulung, flexible Schuleingangsphasen, Repetieren und vereinzelt das Überspringen von Schulstufen führen zu einer gewissen Bandbreite von Alterskategorien über die Schulstufen hinweg. Je früher Bildungswegentscheidungen im österreichischen System anstehen, umso geschlossener sind jedoch die Altersgruppen. An der ersten Schwelle im

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

System nach vier Jahren der grundsätzlich neunjährigen Schulpflicht (die auch durch die Erfüllung des 15ten Lebensjahres erfüllt wird) sind die Kinder in den meisten Fällen im Alter von rund zehn Jahren. Befinden sich in der Volksschule (Schulstufen eins bis vier) grundsätzlich 98% aller beschulten Kinder (die übrigen 2% in Sonderschulen oder speziellen Statutschulen). Beim Wechsel von der vierten auf die fünfte Schulstufe teilt sich diese bis dahin recht geschlossene Gruppe. 33% der Volksschüler/innen besuchen im Anschluss eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) und rd. 65% eine Hauptschule (HS) (Austria 2009). Die übrigen besuchen eine Sonderschule, Statutschule oder es findet kein Übertritt statt. Diese grobe Zweigleidrigkeit verdeckt jedoch, dass auch diese beiden großen Schulformen der unteren Sekundarstufe (SEK I) sich in der Realität alles andere als homogen darstellen. So finden sich in den AHS-Formen die achtjährige Langform (Gymnasium), Realgymnasien und andere Zweige ab der 7. Schulstufe sowie thematische Schulschwerpunkte (Sport, Musik u.a.). Der Anteil der AHSen, die autonome Maßnahmen in den Lehrplänen der Unterstufe setzen, liegt bei über 80%, wobei zwei Drittel davon, lehrplanautonome Maßnahmen für kleine Änderungen in den Stundentafeln nützen sowie etwas weniger als ein Drittel für schulübergreifende thematische oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen (Gutknecht-Gmeiner, Lachmayr et al. 2007, S. 43). Auch bei den Hauptschulen finden sich im Zuge von Profil- und Schwerpunktgebildungen standortspezifische Profile (Musik, Sport, EDV u.a.). 2007 hatten über der Hälfte der Hauptschulen gewisse Änderungen in den Stundentafeln (57%) und in 39% schulübergreifende thematische bzw. inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen (Gutknecht-Gmeiner, Lachmayr et al. 2007, S. 22). Hinzu kommen zahlreiche regionale oder lokale Sonderformen (Kooperative Mittelschule in Wien, die Schulversuche zur neuen Mittelschule u.a.). Im Zuge moderner schulentwicklerischer Praxis auf Basis von gewissen Lehrplanautonomien und Schulversuchen wird die Bildungslandschaft damit für Eltern und Kinder zunehmend vielfältig und damit verbunden auch unübersichtlicher.

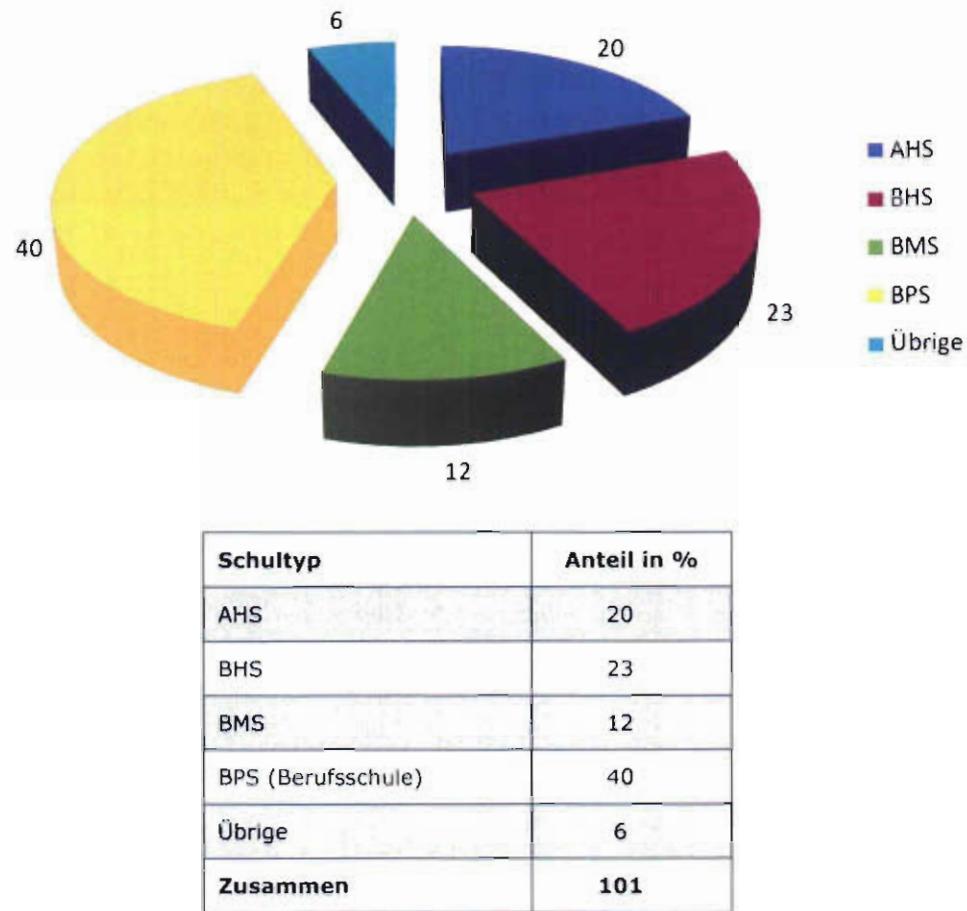
Betrachtet man die zweite Schwelle im Bildungssystem nach weiteren vier Schulstufen, so zeigt sich, dass mit dieser ersten Teilung der Schüler/innengruppen von einer nachhaltigen Versäulung der Bildungspfade gesprochen werden kann. Auf Basis des neuen Bildungsdokumentationssystems liegen nunmehr aktualisierte Daten und Auswertungen zu den Bildungsströmen vor (siehe Wintersteller 2009). Denen zu Folge setzen 2006/07 im Anschluss an die AHS-Unterstufe 61% in einer der verschiedenen Oberstufenvarianten der AHS fort, 30% wechseln in eine berufsbildende höhere Schule (BHS) und damit verbleiben 91% in zu einer Reifeprüfung führenden Schulen. Von der Hauptschule wechseln 28% in eine BHS, 28% in die Polytechnische Schule (berufsvorbildende einjährige Schulform, PTS) und in späterer Folge in berufliche Ausbildungsformen, 21% in eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) und damit 77% in einen berufsorientierten Ausbildungsweg. Allein 6% der Hauptschüler/innen wechseln in eine Oberstufenform einer AHS. Überraschend ist auch, dass statistisch gesehen, von immerhin 7% der Schüler/innen der 4. Klassen der HS keine Aussage über den Übertritt oder den Verbleib gemacht werden kann. Bei der AHS-Unterstufe sind dies deutlich weniger, nämlich 1,2%. Zusammen betrifft dieses Phänomen jedoch dann über 8% einer Kohorte, dass zumindest in den Statistiken, deren Bildungsweg oder Verbleib nicht abbildbar ist.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Die spezifische Situation, dass die neunjährige Schulpflicht mit den jeweils vierjährigen Schulformen zeitlich nicht zur Deckung gebracht werden kann, ist ein Umstand, der seit der großen Schulgesetzgebung zu Beginn der 1960er Jahre nicht gelöst ist und führt dazu, dass im Anschluss an die 9. Schulstufe für viele Schüler/innen eine nochmalige Bildungswegentscheidung Platz greift, denn das Lehrlingsausbildungswesen beginnt erst mit der 10. Schulstufe. In den letzten Jahren erhöht sich – auch vor dem Hintergrund rückläufiger Ausbildungsplatzzahlen im Lehrlingswesen – der Anteil an Jugendlichen, die ihre Schulpflicht in einer weiterführenden Schule beenden und nicht in der bildungssystematisch vorgesehenen PTS absolvieren. Es verbleiben 80% aller AHS-Schüler/innen der 9. Schulstufe auch auf der 10. Schulstufe in der AHS sowie 75% der BHS-Schüler/innen in der BHS. Über die nachhaltige Verortung in der oberen Sekundarstufe kann deshalb eigentlich erst in der 10. Schulstufe (gleichzeitig das erste postobligatorische Jahr) eine verlässliche Aussage getroffen werden. Bezogen auf die Daten des Schuljahres 2007/2008 lässt sich folgende Verteilung ablesen.

Ausbildungsplatzengpässe insbesondere bei betrieblichen Ausbildungen(Duale Ausbildung) nahmen in den Jahren seit Mitte der 1990er mit unterschiedlicher Dynamik zu. Im Ausbildungsjahr 2007/08 wurden bereits mehr als 10.000 jugendliche Personen in arbeitsmarktpolitisch motivierten und finanzierten Lehrgängen (die berufsqualifizierend sind) gefördert, was nahezu einem Viertel der Lehrlinge eines Jahrgangs entspricht. Der ab dem Ausbildungsjahr 2008/09 einsetzende Reformprozess zielt darauf ab, die überbetriebliche berufliche Ausbildung – ergänzend zum weiterhin prioritären betrieblichen Lehrstellenangebot – als gleichwertigen und regulären Bestandteil der dualen Berufsausbildung zu etablieren und als Element der Ausbildungsgarantie für Jugendliche bis 18 Jahre auszubauen.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 3: Verteilung der Schüler/innen in der 10ten Schulstufe, in Prozent

Quelle: Statistik Austria 2009

Demgemäß befinden sich in den regulären und formalen Bildungsformen im Anschluss an die Pflichtschulzeit die deutlich überwiegende Zahl in berufsorientierter Ausbildung, den weitaus größten Anteil daran hat die Lehrlingsausbildung, das heißt die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule (berufsbildende Pflichtschule, BPS). Ein Umstand, der im internationalen Vergleich als Stärke und gleichzeitig als Schwäche des österreichischen Bildungswesens beschrieben wird. Denn der Schnitt der OECD-Länder liegt bei rund 44%, bei den EU-19 Staaten bei rund 48% (OECD 2009, Indikator C1) von Jugendlichen in berufsorientierten Bildungsgängen. Als Schwäche wird umgekehrt angemerkt, dass der korrespondierende Wert von vergleichsweise niedriger Beteiligung an allgemeiner Bildung auf der oberen Sekundarstufe wenig Flexibilität der Absolvent/innen an sich rasch ändernde Qualifikationsbedarfe mit sich bringen könnte.

Betrachtet man die vierte Schnittstelle hin zu den postsekundären und tertiären Bildungseinrichtungen nach Vorbildung in hochschulischen Formen, so lassen die Daten der inländischen Erstimmatrikulierten an öffentlichen Universitäten und an fachhochschulischen Einrichtungen neuerlich ungleiche Inanspruchnahme erkennen. Einerseits sind – nicht ganz überraschend – die Übertrittsquoten in den Tertiärbereich bei AHS-Abschluss mehr als doppelt so hoch als bei BHS-Abschluss. Dies begründet sich u.a. darin, dass

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

durch den Abschluss einer BHS und der damit verbundenen Doppelqualifikation neben der Reifeprüfung eine hochwertige fachliche Ausbildung erworben wird, die – anders als bei der AHS – einen unmittelbaren Arbeitsmarktzugang eröffnet.

Abbildung 4: Inländische Erstimmatrikulierte ordentliche Studierende an öffentlichen Universitäten und erstmalig aufgenommene inländische Studierende an Fachhochschul-Studiengängen im Wintersemester 2007/08 nach Vorbildung

| | Öffentliche Universitäten | | | Fachhochschul-Studiengänge | | |
|--------------------|---------------------------|-------|--------|----------------------------|-------|-------|
| | zus. | m | w | zus | m | w |
| Insgesamt | 21.202 | 8.843 | 12.359 | 10.154 | 5.589 | 4.565 |
| AHS | 11.916 | 4.722 | 7.194 | 3.392 | 1.636 | 1.756 |
| BHS insg. | 7.997 | 3.461 | 4.536 | 5.297 | 2.979 | 2.318 |
| HAK | 2.614 | 952 | 1.662 | 1.652 | 690 | 962 |
| HTL | 2.796 | 2.191 | 605 | 2.436 | 2.136 | 300 |
| HUM | 1.939 | 177 | 1.762 | 993 | 106 | 887 |
| LFW | 217 | 116 | 101 | 76 | 43 | 33 |
| BA/Akad. | 431 | 25 | 406 | 140 | 4 | 136 |
| inländ. Postsek. A | 37 | 22 | 15 | 54 | 17 | 37 |
| Univ., Hochschulen | 122 | 73 | 49 | - | - | - |
| BRP | 591 | 317 | 274 | 560 | 383 | 177 |
| Externisten-RP | 89 | 45 | 44 | 43 | 22 | 21 |
| SBP | 82 | 46 | 36 | 178 | 107 | 71 |
| Ausl. RP | 258 | 97 | 161 | 95 | 60 | 35 |
| ausl. Postsek. A | 16 | 5 | 11 | - | - | - |
| EU-Univ. Reife | 1 | 1 | - | - | - | - |
| ohne RP | 92 | 54 | 38 | 535 | 385 | 150 |
| o.A. | 1 | - | 1 | - | - | - |

Quelle: Statistik Austria 2009, eigene Berechnungen

In den öffentlichen Universitäten, mit dem Bildungsziel wissenschaftlicher Berufsvorbildung, setzt sich die Population der Neuzugänge zu 93% aus Reifeprüfungsabsolvent/innen zusammen, 56% von den AHSen und 37% von BHSen und verwandten Bildungsanstalten. In den Fachhochschul-Studiengängen, die berufliche Bildung auf tertiärem Niveau als Bildungsauftrag haben, sind die knapp 86%, zu 33% aus den AHSen und zu 52% aus BHSen und verwandten Bildungsanstalten. Die Proportion zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Reifeprüfungen stellt sich jeweils im umgekehrten Verhältnis dar. An den Universitäten machen non-traditional students ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung 3,6% aus, an den fachhochschulischen Einrichtungen immerhin 13%. In beiden Fällen haben die Männer hier die Mehrheit. Bei den Gesamtzahlen der inländischen Studienbeginner/innen überwiegen an den Universitäten mit über 58% die Frauen, an den fachhochschulischen Einrichtungen mit 55% die Männer.

5. Disparitäten in der Partizipation

In der Literatur wurde wiederholt herausgearbeitet, dass die frühe Differenzierung im österreichischen Bildungssystem gleicher Beteiligung unterschiedlicher Gruppen abträglich ist. Die Bildungswegentscheidung im Anschluss an die Volksschule bestimmt maßgeblich den weiteren Bildungsverlauf (Schlögl&Lachmayr 2004; Bacher 2007; Bacher, Beham et al. 2008; Bacher&Stelzer-Orthofer 2008; Bacher&Leitgöb 2009). Neben den strukturellen Gegebenheiten erfährt zunehmend aber auch das alltägliche Handeln der konkret handelnden Personen (Lehrkräfte, Schulmanagement etc.) sowie eine spezifische Schulkultur (vgl. Budde, Scholand et al. 2008) bzw. Berufskultur (vgl. Gomolla 2006) Aufmerksamkeit, die für die doch anhaltende ungleiche Bildungsbeteiligung bzw. des Bildungserfolgs (mit)verantwortlich gemacht werden. Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierungen werden in spezifischen gesetzlich-administrativen Strukturen, in Maßnahmen, informellen Routinen (ebd., S. 90), aber auch in etablierten Normen verortet, die – obwohl nicht negativ intendiert – systematisch nach Geschlecht, Schicht oder Herkunft ungleiche Beteiligungs- oder Erfolgschancen vorfinden (ebd., S. 98).

Bei der Berufswahl bzw. der Wahl einer Ausbildung, die unmittelbar oder mittelbar eine Rolle bei der Berufsergreifung oder -ausübung spielt, wirken vielfältige Faktoren. Manche Autor/innen manifestieren gar die Berufswahl als eines der Rätsel des Erwachsenwerdens (vgl. Reuel 2003). Bildungsunterschiede lassen sich nicht direkt als ein Ergebnis von Schichtzugehörigkeit erklären, sondern sind zumeist das Ergebnis der (mehrfachen) Bildungswahl von Eltern und/oder Kindern, die vor dem Hintergrund der vom jeweiligen sozialen Status aus bewerteten Erträge, Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit getroffen werden. Die aktuellen Manifestationen von ungleicher Teilnahme an weiterführender Bildung sind evident, statistische Korrelationen sind nachgewiesen, eine umfassende theoretische Erklärung wurde bis dato aber noch nicht vorgelegt. Seit den 1970er Jahren werden diesbezüglich verschiedene Ausprägungen bzw. Erweiterungen der Rational-Choice-Theory diskutiert, aber eine hinreichende Klärung steht noch aus. Für die soziale Schichtung – operationalisiert in Form des elterlichen Bildungsabschlusses – konnte für Österreich mehrfach eine deutliche Ungleichverteilung gegenüber der erwartbaren Verteilung auf die Bildungspfade nachgewiesen werden, die bisher im Vordergrund stehende Erklärungen, wie etwa das Geschlecht des Kindes, in ihrer Erklärungskraft überwiegen. Als weitere relevante Dimensionen für die Bildungsbeteiligung werden neben den Befunden schulischer Leistungsbeurteilung und Interesse bzw. Neigungen der Kinder oder Jugendlichen insbesondere regionale Aspekte, Geschlecht und Migration ins Treffen geführt, die Einfluss für realisierte Bildungsbeteiligung haben, jedoch bis dato noch nicht theoretisch-systematisch in Beziehung gesetzt werden können.

Räumliche Disparitäten

Fassmann untersuchte diesbezüglich die Ausstattung mit schulischen Bildungsinstitutionen in verschiedenen Regionen Österreichs, die Bildungsbeteiligung der Wohnbevölkerung und eventuelle Benachteiligungen, etwa durch große Pendeldistanzen. Die unterschiedliche schulische Ausstattung der politischen Bezirke führt hinsichtlich räumlicher Erreichbarkeit zu ungleichen Bildungsmöglichkeiten, die individuell nur durch entsprechend längere Anfahrtswägen auszugleichen sind. Die Schülerpendelwanderung ist der „individuelle Preis für die räumlichen Disparitäten im Bildungsbereich“ (Fassmann 2002, S. 39): Ein Viertel aller

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Schüler/innen (inkl. Volksschule) musste 1991 täglich eine halbe Stunde oder länger zur Schule pendeln, vor allem AHS und BHS/BMS-Schüler/innen sind davon betroffen: Jeder dritte AHS-Schüler benötigt täglich mindestens eine Stunde für die Strecke Wohnung-Schule-Wohnung, für BHS / BMS sind zwei von drei Schüler/innen diese Zeitspanne unterwegs. Die Spannweite der Teilnahme an einer maturaführenden Schule reicht in den einzelnen Bezirken Österreichs von 25 – 65% (Statistik Austria 2008, S. 25). Zwischen den Bundesländern variierte 2001 weiters der Anteil der Schüler/innen der 10. Schulstufe, die eine BHS besuchten zwischen 20% in Tirol und der Steiermark und 40% im Burgenland. Umgekehrt war der Anteil von Berufsschüler/innen in Tirol doppelt so hoch wie im Burgenland (48% vs. 25%, vgl. Schmid 2003).

Geschlechtsspezifische Disparitäten

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen im Österreichischen Bildungswesen so ist zu bemerken, dass je nach unterschiedlichem Aggregationsniveau der Betrachtung grundsätzlich andere Befunde zu konstatieren sind. Auf höher aggregiertem Niveau zeigen sich keine oder weniger deutliche Geschlechterverteilungen nach Schultypen. Auf Ebene von Fachrichtungen oder konkreten beruflichen Ausbildungen (Lehrberufe) hingegen sind extreme Disparitäten zu erkennen.

Abbildung 5: Schüler/innen nach ausgewählten Schultypen im Schuljahr 2007/08, in Prozent

| (ausgewählte) Schultypen | Gesamt | davon w | Anteil in % |
|--|------------------|----------------|-------------|
| Allgemeinbildende Pflichtschulen insg. | 622.123 | 294.453 | 47,3 |
| Volksschulen | 337.934 | 163.074 | 48,3 |
| Hauptschulen | 249.703 | 118.690 | 47,5 |
| Sonderschulen | 13.148 | 4.756 | 36,2 |
| Polytechnische Schulen | 21.338 | 7.933 | 37,2 |
| AHS insgesamt | 205.442 | 110.955 | 54,0 |
| AHS-Unterstufe | 117.656 | 60.958 | 51,8 |
| AHS-Oberstufe | 87.786 | 49.997 | 57,0 |
| Berufsschulen | 136.191 | 47.011 | 34,5 |
| gewerbl. und kaufm. Berufsschulen | 135.356 | 45.506 | 33,6 |
| land- und forstw. Berufsschulen | 835 | 505 | 60,5 |
| Berufsbildende mittlere Schulen insges. | 52.003 | 25.771 | 49,6 |
| techn. gewerbl. mittlere Schulen | 16.567 | 3.279 | 19,8 |
| kaufmännische mittlere Schulen | 11.864 | 6.884 | 58,0 |
| wirtschaftsberufl. mittlere Schulen | 9.137 | 7.824 | 85,6 |
| sozialberufliche mittlere Schulen | 1.455 | 1.337 | 91,9 |
| land- und forstw. mittlere Schulen | 12.980 | 6.447 | 49,7 |
| Berufsbildende höhere Schulen insges. | 135.658 | 68.789 | 50,7 |
| techn. gewerbl. höhere Schulen | 59.942 | 15.072 | 25,1 |
| kaufmännische höhere Schulen | 43.863 | 26.515 | 60,4 |
| wirtschaftsberufl. höhere Schulen | 28.211 | 25.661 | 91,0 |
| land- und forstw. höhere Schulen | 3.642 | 1.541 | 42,3 |
| Insgesamt | 1.151.417 | 546.979 | 47,5 |

Quelle: Statistik Austria 2009

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Die geringsten Werte hinsichtlich des weiblichen Anteils weisen die mittleren und höheren vollzeitlichen Schulen im technisch-gewerblichen Bereich auf. Umgekehrt sind in den wirtschaftlichen und sozialberuflichen Schulen die Anteile der männlichen Schüler noch deutlich geringer und liegen dort z.T. unter 10%. Was in der hier gewählten Darstellung, die der Gliederung der Statistik Austria folgt, nicht erkennbar wird ist, dass im breiten Feld der dualen Ausbildung – die wie weiter oben gezeigt wurde den größten Anteil an weiterführender Bildung ausmacht – auch solch deutliche Differenzierungen nach Ausbildungsberufen zu erkennen sind. Das Lehrlingswesen (in der obenstehenden Darstellung durch die BerufsSchüler/innen repräsentiert) lässt nochmals markante Differenzierungen nach Geschlecht erkennen. Es bestehen rund 260 gesetzlich geregelte Ausbildungsberufe. Die jungen Männer und Frauen verteilen sich mehrheitlich jedoch auf eine deutlich geringere Zahl an Lehrberufen und hier wiederum in unterschiedlicher Konzentration. So finden sich rund 48% aller männlichen Lehrlinge in einem der zehn häufigsten Lehrberufe aber rund 70% der weiblichen Lehrlinge. Diese Konzentration beginnt sich über die letzten Jahre hinweg nur langsam zu verringern (vgl. Bergmann, Gutknecht-Gmeiner et al. 2002a; Bergmann, Gutknecht-Gmeiner et al. 2002b).

Abbildung 6: Verteilung der Lehrlinge in den am häufigsten ausgebildeten Lehrberufen nach Geschlecht 2008

| Weibliche Lehrlinge | | Männliche Lehrlinge | |
|---|--|--|--|
| Lehrberuf | Anteil an den weiblichen Lehrlingen insgesamt In % | Lehrberuf | Anteil an den männlichen Lehrlingen insgesamt in % |
| 1. Einzelhandel insgesamt | 24,3 | 1. Kraftfahrzeugtechnik | 9,2 |
| 2. Bürokauffrau | 12,2 | 2. Installations- und Gebäudetechnik | 5,9 |
| 3. Friseurin und Perückenmacherin (Stylistin) | 11,6 | 3. Elektroinstallationstechnik | 5,4 |
| 4. Restaurantfachfrau | 4,7 | 4. Maschinenbautechnik | 5,2 |
| 5. Köchin | 4,1 | 5. Einzelhandel | 5,2 |
| 6. Gastronomiefachfrau | 3,5 | 6. Koch | 4,1 |
| 7. Hotel- und Gastgewerbeassistentin | 2,8 | 7. Tischlerei | 4,0 |
| 8. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin | 2,5 | 8. Maurer | 3,6 |
| 9. Verwaltungsassistentin | 2,4 | 9. Metalltechnik - Metallbearbeitungstechnik | 3,4 |
| 10. Blumenbinderin und -händlerin (Floristin) | 1,8 | 10. Maler und Anstreicher | 2,4 |
| Summe | 69,9 | Summe | 48,4 |

Quelle: Lehrlingsstatistik 2009, WKO, Stichtag 31.12.2009

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die Schulstatistik lässt anhand von zwei personenbezogenen Merkmalen Rückschlüsse auf eventuellen Migrationshintergrund zu. Einerseits durch die Staatsbürgerschaft und andererseits, der weichere aber wahrscheinlich insgesamt betrachtet dennoch validere Aspekt, jener der nicht-deutschen Umgangssprache – in den allermeisten Fällen gleichbedeutend mit Nicht-Unterrichtssprache. Hier zeigen die Daten zur Partizipation markante Unterschiede nach Schulen und auch Regionen. Bei Migrant/innen scheint – so einzelne Befunde – weniger Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen möglich. Gründe dafür werden in den geringeren Ressourcen (niedrigerer Informationsstand bzw. geringere Bildung und Sprachkenntnisse der Elterngeneration, belastende berufliche Tätigkeiten, geringe finanzielle Mittel zur Auslagerung der Unterstützung etwa in Form von Nachhilfe) gesehen. Dem stehen jedoch durchaus höhere Leistungsanforderungen an die Kinder seitens der Eltern mit Migrationshintergrund sowie ein größeres Interesse an schulischen Leistungen gegenüber (vgl. Lachmayr 2005, S. 73; Weiss 2006, S. 34). In Kontakt mit Lehrer/innen sind Migrant/innen-Eltern jedoch seltener. Die Kombination aus geringerer Unterstützung und hoher Erwartung kann für die Kinder belastend wirken (vgl. Wieser u.a. 2008, S. 124) und den Schulerfolg sowie die Partizipation beeinflussen.

Während sich mit einem Anteil von knapp 21% Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Pflichtschulen wiederfinden, aber auch innerhalb dieser nicht gleich verteilt (so liegt der Anteil in den Sonderschulen bei über 27%). In der AHS-Unterstufe liegt der Anteil im Vergleich zur Hauptschule um 8% niedriger und in den weiterführenden Ausbildungen insgesamt markant unter dem der Pflichtschulen. Dies ist ein eindeutiger Indikator dafür, dass jene Gruppe an der Schnittstelle überproportional aus dem System aussteigt oder keinen Neueinstieg findet. Am stärksten ist dies – überraschender Weise – bei der stark praktisch orientierten Lehrausbildung zu verzeichnen, wo der Anteil bei vergleichsweise niedrigen 8% liegt gefolgt von den BHSen (10,5%). Den höchsten Anteil im beruflichen Bereich weisen mit 16% die BMSen auf. Aber auch hier sind nach Fachrichtungen weitere Diversifikationen erkennbar, die jedoch hier den Rahmen sprengen würden. Details dazu bietet der nationale Bildungsbericht 2009, Indikator B4 (vgl. Lassnigg&Vogtenhuber 2009).

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 7: Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08

| (ausgewählte) Schultypen | Gesamt | davon mit nicht-deutscher Umgangssprache | Anteil in % |
|--|------------------|--|-------------|
| Allgemeinbildende Pflichtschulen insg. | 622.123 | 128.927 | 20,7 |
| Volksschulen | 337.934 | 71.992 | 21,3 |
| Hauptschulen | 249.703 | 48.956 | 19,6 |
| Sonderschulen | 13.148 | 3.576 | 27,2 |
| Polytechnische Schulen | 21.338 | 4.403 | 20,6 |
| AHS insgesamt | 205.442 | 25.602 | 12,5 |
| AHS-Unterstufe | 117.656 | 15.596 | 13,3 |
| AHS-Oberstufe | 87.786 | 10.006 | 11,4 |
| Berufsschulen | 136.191 | 11.012 | 8,1 |
| Berufsbildende mittlere Schulen insges. | 52.003 | 8.361 | 16,1 |
| Berufsbildende höhere Schulen insges. | 135.658 | 14.226 | 10,5 |
| Insgesamt | 1.151.417 | 188.128 | 16,3 |

Quelle: Statistik Austria 2009

Schichtspezifische Aspekte und Aspiration

Beim Vergleich des Einflusses von primärem (Leistungskompetenz bzw. Schulnoten vermittelt über das kulturelle/soziale Kapital der Eltern bzw. des familiären Umfeldes) und sekundärem Effekt (Einstellungen und Aspiration zu Bildungsverläufen und Leistungsfähigkeit) auf die Bildungsbeteiligung stellt sich heraus, dass der sekundäre soziale Effekt den größeren Beitrag zur Bildungsungleichheit liefert. Es bestehen zwar durchaus Unterschiede in der Leistung zwischen Kindern unterer und oberer Schicht. Allerdings wechseln in Österreich bei gleich guter Leistung weniger Kinder der unteren Schicht in eine allgemeinbildende höhere Schule als Kinder der oberen Schicht (Müller-Benedict 2007, S. 628).

Für die 8. Schulstufe wurde für Österreich in einer Pfadanalyse ein höherer Einfluss der Bildungsaspirationen („Welchen höchsten schulischen Abschluss soll Ihr Kind erreichen“) und der aktuell besuchten Schule auf den geplanten Schulbesuch als durch die Schulleistungen nachgewiesen (Bacher, Beham et al. 2008, S. 124). Der Einfluss der darüber indirekt wirkenden schichtspezifischen Bildungswahl ist an der ersten Schnittstelle stärker als an der zweiten (ebd., S. 103) und überwiegt auch den geschlechtsspezifischen Einfluss.

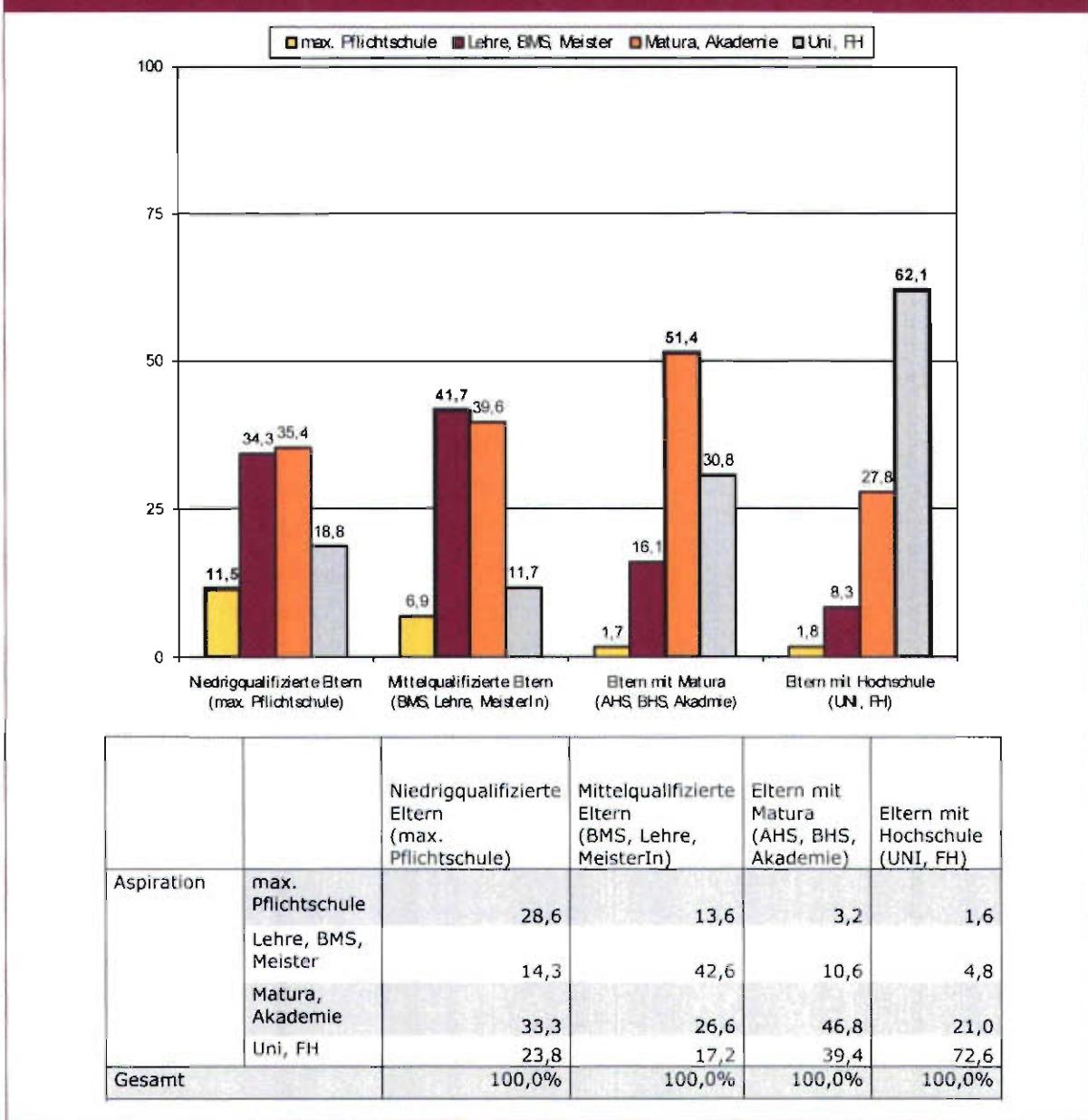
Die Bildungsaspirationen unterscheiden sich je nach eigenem Bildungshintergrund der Eltern erheblich: so steigt etwa der Wunsch, dass das Kind später eine Hochschule besucht, von 14% bei Eltern mit nur Pflichtschulabschluss auf 62% bei Eltern, die selbst eine Hochschule besucht haben. Umgekehrt verhält es sich beim gewünschten Bildungsniveau „Mittlere Qualifikation“ (BMS, Lehre). Diese Bildungsaspiration weisen 54% der niedrig-qualifizierten Eltern, jedoch nur 9% der Eltern mit Hochschulabschluss auf (Lachmayr & Rothmüller 2009, S. 47). Aus motivationaler Sicht geben Eltern aus niedrigster Schicht häufiger an, die Schulwahl aufgrund der Arbeitsplatzchancen, der einschlägigen Berufsausbildung, des erwarteten Verdienstes, der Dauer und Kosten der Ausbildung und des

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Interesses des Kindes zu wählen, als Eltern aus höchster Schicht, welche die Möglichkeit eines Hochschulstudiums, die breit gefächerte Allgemeinbildung und den Ruf der Schule höher für die Wahl der Schule bewerten (Schlögl and Lachmayr 2004, S. 73).

Die Analyse der Bildungsaspiration nach der höchsten formalen Qualifikation der Eltern im Jahr 2008 (vgl. Lachmayr&Rothmüller 2009) bestätigt ältere Ergebnisse aus 2003 (vgl. Schrögl&Lachmayr 2004): Je höher die Bildung im Haushalt, desto wichtiger ist der Statuserhalt. 62% aller befragten Elternhaushalte mit universitärem Abschluss streben einen ebensolchen für ihr Kind an. Bei Haushalten mit Matura als höchste Qualifikation ist der Statuserhalt ebenfalls dominant (51%), der erhoffte Statusausbau durch einen akademischen Abschluss mit 31% deutlich stärker als ein Statusabbau durch einen maximalen mittelqualifizierten Abschluss (16%).

Abbildung 8: Bildungsaspiration 2008 nach formaler Bildung im Haushalt

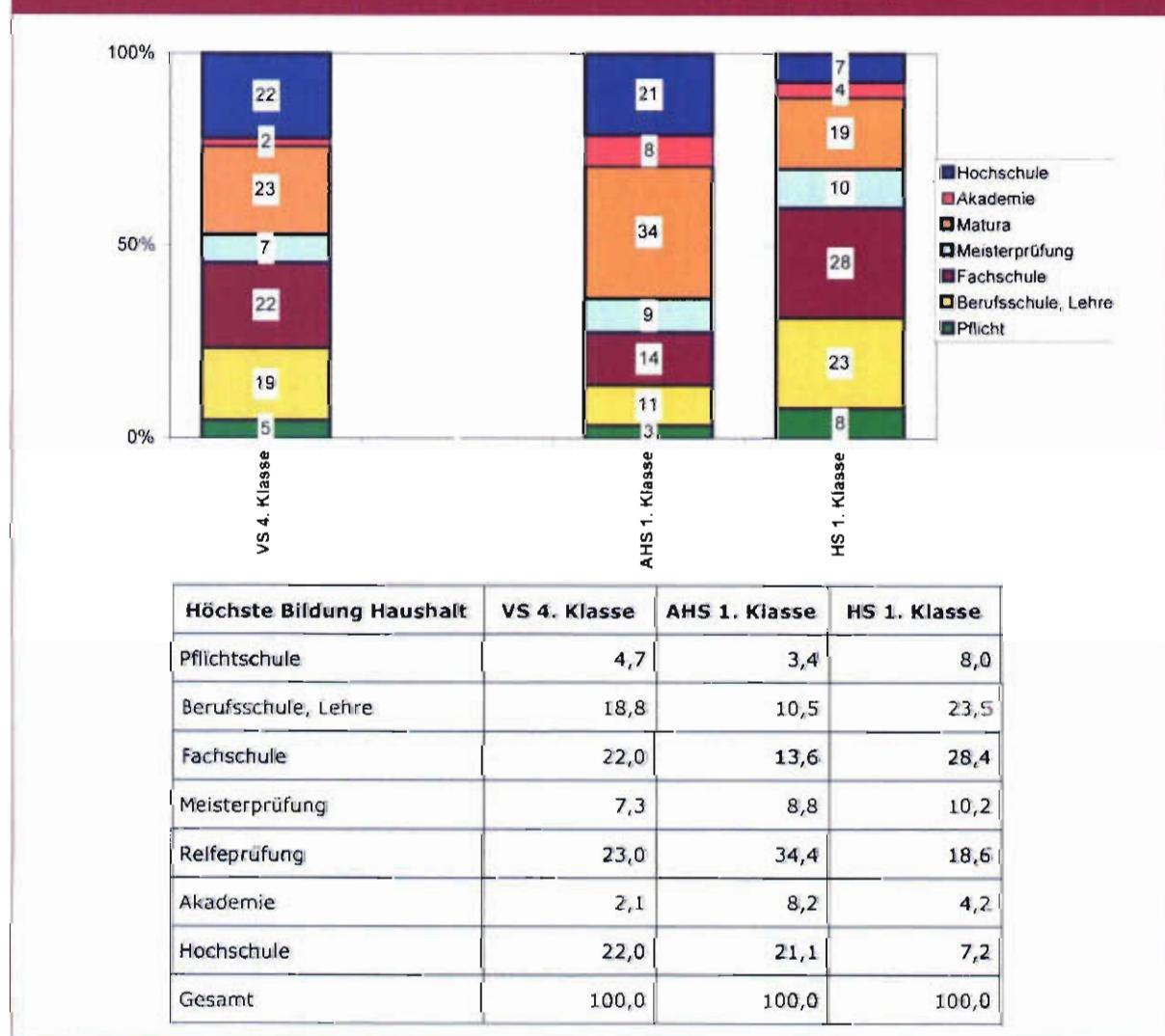


Quelle: Lachmayr&Rothmüller 2009

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Durch empirische Erhebungen und die Analyse der Hintergrunddaten von in den letzten Jahren durchgeföhrten large-scale-Assessment-Untersuchungen (wie etwa PISA und PIRLS) liegen hinsichtlich des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Schüler/innen sowie von Studierenden nunmehr eine Vielzahl von Daten vor, die im Wesentlichen ein einheitliches Bild zeichnen. Beginnend von der ersten Schnittstelle nach der Volksschule zeigen die Schüler/innenpopulationen markante Unterschiede hinsichtlich Bildungshintergrund der Eltern, Region und ökonomischen Parametern. Bereits bei der ersten Schnittstelle zeigt sich eine markante Differenzierung der elterlichen Bildungsstruktur für die beiden möglichen Bildungswege. Weisen in der ersten Klasse Hauptschule beinahe 60% der Eltern als höchste Bildungsressource im Haushalt eine mittlere Qualifikation aus (Pflichtschule, Lehre, BMS) inkl. der Meisterprüfung gar 70% so ist der entsprechende Anteil in der ersten Klasse der AHS mit 37% annähernd nur halb so groß. Umgekehrt das Bild bei höheren Qualifikationen ab Reifeprüfungsniveau. So geben in der Hauptschule 30% der Elternhaushalte diese Abschlüsse an, in der AHS beinahe ein Drittel (63%). Der Anteil der Eltern mit postsekundärer Ausbildung ist mit 29% mehr als 2,5mal so hoch wie in der Hauptschuleinstiegsklasse.

Abbildung 9: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, erste Schnittstelle



Quelle: Eigenerhebung öibf 2003

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Für die zweite Schnittstelle lässt sich ein differenziertes Bild zeichnen. Findet sich in der fünften Klasse AHS vergleichsweise ein ähnliches Bild wie in den Einstiegsklassen der AHS (allerdings mit Zuwachsen bei den hochschulischen Abschlüssen) ist für die berufs(vor)bildenden Wege Dreifaches auszusagen. Zunächst erkennt man durchgängig einen relativ gesehen niedrigen Anteil an postsekundären Abschlüssen mit rd. 10%. Zweitens liegen bei den Reifeprüfungen die berufsbildenden Vollzeitschulen mit rd. einem Fünftel vor Polytechnischer Schule und auch Berufsschule und zwar um das Zwei- bis Dreifache. Und drittens unterscheidet sich die Qualifikationsstruktur im mittleren Qualifikationsspektrum graduell von BHS über BMS, BS und Polytechnischer Schule mit stetig steigender Formalqualifikation.

Abbildung 10: Höchste formale Bildung im elterlichen Haushalt, zweite Schnittstelle

| Höchste Bildung Haushalt | AHS 4. Klasse | HS 4. Klasse | AHS 5. Klasse | BHS 1. Klasse | BMS 1. Klasse | Polytechnische Schule | Berufsschule |
|--------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------|--------------|
| Pflichtschule | 1,8 | 11,2 | 2,1 | 4,3 | 5,7 | 16,9 | 12,6 |
| Berufsschule, Lehre | 9,3 | 26,2 | 14,5 | 19,9 | 27,2 | 36,5 | 33,2 |
| Fachschule | 17,8 | 28,3 | 12,8 | 28,1 | 28,4 | 16,4 | 25,6 |
| Meisterprüfung | 10,2 | 10,3 | 8,9 | 15,6 | 10,3 | 11,9 | 14,1 |
| Reifeprüfung | 29,8 | 14,2 | 26,4 | 22,1 | 21,1 | 11,9 | 6,5 |
| Akademie | 6,7 | 4,7 | 6,8 | 6,5 | 4,6 | 3,2 | 4,0 |
| Hochschule | 24,4 | 5,2 | 28,5 | 3,5 | 2,7 | 3,2 | 4,0 |
| Gesamt | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Quelle: Eigenerhebung öibf 2003

In einer 2008 durchgeföhrten Follow-up Erhebung des öibf zu den hier präsentierten Daten mit gleichlautender Fragestellung erbrachte bei vergrößerter Stichprobe von 5.163 Elternhäushalten nahezu identische Befunde zu schicht- bzw. bildungsstatusbezogenen Verteilungen in den österreichischen Schulen⁵.

Besonders relevant erscheint es, dass diese Segregation nicht vollständig durch die Ergebnisse der schulischen Noten bzw. Leistungstestungen in den internationalen Vergleichsstudien erklärt werden können (primärer Schichteffekt). So kann die Analyse auf Schulebene des – sicherlich zentralen Kompetenzbereichs Lesekompetenz – die Übertritte von der Volksschule in die weiteren Schulformen nicht mit ausreichender Wahrscheinlichkeit vorhersagen. Andererseits lässt sich die Übertrittsquote in die AHS entscheidend durch die räumliche Lage der Schule (Stadt-Land), Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, mittleres Niveau der familiären Bildungsressourcen sowie den Anteil an Kindern mit zumindest einem Elternteil mit Reifeprüfung (Matura) – jeweils am Schulstandort – erklären und widerspricht damit im Grunde dem in den Unterrichtsgesetzen vorgesehenen individuellen Leistungsprinzip (Schreiner 2009, S. 151), denn die Volksschule erstellt die Diagnose über die AHS-Reife der einzelnen Schüler/innen. Besonders brisant ist dies neben dem normativen Problem, da – wie schon weiter oben angesprochen – Bildungswegentscheidungen in Österreich nur zu einem geringen Anteil bei späteren Bildungswegentscheidungen revidiert werden und von einer vorherrschenden Versäulung gesprochen werden kann.

⁵ Die diesbezüglichen Daten sind jedoch seitens des Auftraggebers noch nicht freigegeben.

6. Bildungsgerechtigkeit als Ergebnis oder als Anspruch

Die identifizierte relative Festlegung auf gewisse Bildungspfade durch auferlegte frühe Bildungswegentscheidungen wirft zahlreiche Fragen auf. In der bildungspolitischen Diskussion widerstreiten – ohne hier eine systematische Analyse anbieten zu können (vgl. hierzu für Deutschland etwa Stojanov 2008) – zwei grundlegende Positionierungen zur Bildungsgerechtigkeit. Einerseits soll die leistungsdiagnostische Kompetenz des Schulsystems sowie individuelle Motive (vorwiegend Interesse) die frühe Allokation (im Sinne von Leistungsgerechtigkeit) begründen, andererseits werden zunehmend empirisch fundiert, nicht schul(leistungs)spezifische Merkmale der Segregation als Gegenargument für zu viele und zu frühe Schnittstellen ins Treffen geführt. In diesem Sinne wird die Problematik vorrangig im Zusammenhang mit Verteilungsgerechtigkeit thematisiert, also dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Bedingungen der Entwicklung ihrer Potenziale vorfinden und so Diskriminierung erfolge sowie individuelle und gesellschaftliche Chancen vertan würden. Deshalb rücken je nach gesellschaftspolitischer Position Fördermodelle einerseits und Hoffnungen auf verbesserte, verlässlichere diagnostische Instrumente oder Verfahren andererseits ins Blickfeld, eben um allen gerecht zu werden (dieser Gerechtigkeitsbegriff hat in der nationalen Tradition hohen Stellenwert vgl. etwa Kehlßen 1953/2000, S. 34). Allein im Zusammenhang mit dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses oder bei Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene treten oftmals noch Fragen der Teilhabegerechtigkeit im Sinne von Grundkompetenzen als Grundlage von gesellschaftlicher Partizipation in den Vordergrund. Stärker normative, positivrechtliche Ansätze der Anerkennungsgerechtigkeit, wie etwa der Menschenrechts- oder Grundrechtsansatz finden sich in den Mainstream-Diskussionen weniger häufig, und dann zumeist im Zusammenhang mit Frauenförderung oder der Zugangsmöglichkeit für Menschen mit Behinderung.

7. Empfehlungen

- Die große Vielfalt und regionale Unterschiede der unterschiedlichen Schulformen, Typen und Standortprofile führen zu Unübersichtlichkeit und Desorientierung. Künftig wäre zu prüfen inwiefern innere Differenzierungen von Bildungsgängen unter Wahrung eines einheitlichen und breit akzeptierten Kerncurriculums grundsätzlich mit allen Schulstufen (Primar-, untere und obere Sekundarstufe) die gleichen Berechtigungen und Zugangsmöglichkeiten vergeben werden könnten. Dies würde die Mobilität und faktische Durchlässigkeit an den Schnittstellen erhöhen und helfen, Revidierungen von zunächst eingeschlagenen Bildungspfaden erleichtern.
- Der gelebten Praxis von voranschreitender äußerer Differenzierung von Bildungswegen steht seit einigen Jahren eine – zumindest im schulischen Bereich – zunehmend intensiv geführte Diskussion um innere Differenzierung zumeist anhand der Begriffe Individualisierung des Unterrichts und Förderung unterschiedlicher Potenziale im unterrichtlichen Alltag gegenüber. Vor dem Hintergrund knapper Ressourcen wäre zunehmend eine Intensivierung der inneren Differenzierung angezeigt unter gleichzeitiger Rücknahme der äußeren Differenzierung von Bildungswegen. So könnten verstärkt Potenziale von Jugendlichen entwickelt, und nicht durch hohe Selektivität und mangelnde Durchlässigkeit an den Schnittstellen vergeudet werden.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

- Trotz zunehmend verbesserter Datenlage hinsichtlich von Bildungsverläufen und Bildungsströmen zeigen sich noch weitere statistische bzw. datentechnische Verbesserungsbedarfe insbesondere was die Out-of-school-Population sowie die Drop outs betrifft.
- Erstmals ist es in Österreich im nationalen Bildungsbericht 2009 gelungen, realisierte Zugänge zu Bildungsangeboten nach soziodemografischen Merkmalen der Schüler/innen und deren Eltern als Indikator für Qualität eines Bildungssystems zu etablieren. Ein nächster logischer Schritt muss es sein, diese Befunde mit systematischen Mechanismen der Ressourcenverteilung und anderer politischer Interventionen zu verknüpfen, um sektorspezifisch und standortorientiert das Aufnahmeverhalten der Einrichtungen bewusst und gezielt zu organisieren und dabei konsequent Prinzipien des Diversity-Managements zur Anwendung zu bringen.
- In unserem Bildungssystem und in der Öffentlichkeit wird schulisches Versagen überwiegend auf Minderleistung oder Versagen des lernenden Individuums zurückgeführt. Die Drop-out-Problematik stellt aber vielmehr ein strukturelles Problem des Nicht-Erreichens von gemeinsam vereinbarten Zielen von Lernenden und Bildungseinrichtungen dar und erzeugt erhebliche individuelle und gesellschaftliche Kosten. Dem Phänomen wäre deshalb mit pädagogisch-didaktischen Konzepten in den Bildungseinrichtungen und mit attraktiven Alternativen – etwa in der außerschulischen Jugendarbeit – zu begegnen. Hilfreich wäre neben dieser Abkehr von der „Versagens“-Metapher hin zu einer Feststellung von erworbenen Kompetenzen auch bei vorzeitigem Ausscheiden aus Bildungsprogrammen Rechnung zu tragen. Damit könnten Abgänger/innen mit einem fachlich begründeten Befund gestattet werden, was sie gelernt haben und so motivational und auch hinsichtlich von Anküpfungspunkten für weiteres oder späteres Lernen ein Grundstein gelegt werden. Aktuell steht der defizitäre Charakter des negativen Abschlusszeugnisses zu stark im Vordergrund.
- Lernen und Kompetenzentwicklung findet in allen Lebenszusammenhängen statt. Die aktuelle Datenlage suggeriert, dass die überwiegend in Form von Unterricht und formaler Bildung statt finden würde. Dies täuscht darüber hinweg, dass die aktuellen Feststellungs- und Beurteilungsprinzipien und verfahren des formalen Systems in nur geringem Ausmaß auf valide Instrumente und Methoden Lernergebnisfeststellung zurückgreifen können. Insofern sollten dahingehend sektorenübergreifende Verfahren und Methoden der Identifikation, Feststellung und Messung von Lernergebnissen ausverhandelt werden, die abgekoppelt vom Lernort (Schule, Freizeit, Betrieb, ...) allein auf die Handlungskompetenz abstellen. Dies würde auch eine Grundlage für verbesserte Anerkennung individueller Kompetenzen befördern. Entsprechende Forschung sollte diese Entwicklungen vorbereiten und begleiten.
- Hinsichtlich des Befunds, dass nichtformale und informelle Lernarrangements aktuell nicht das Systemprivileg als Anerkennungs- oder Beglaubigungsinstanzen von Lernergebnisse genießen, gilt es künftig hin allgemein akzeptierte Validierungsstrukturen zu implementieren. Dadurch könnten Lernergebnisse unabhängig vom Lernweg der eingeschlagenen wurde, mit gleichem gesellschaftlichem Gewicht versehen werden. Dies sollte idealer Weise in einem sektorenübergreifenden Modell realisiert werden.

Literatur

- Bacher, J. (2007): Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit, WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des Instituts für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Vol. 30, (Nummer 2), 16-34
- Bacher, J. / Stelzer-Orthofer C. (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, In: Leibetseder, B./Weidenholzer, J. (Hg.): Integration ist gestaltbar, Wien: Braumüller, 65-93
- Bacher, J./Beham, M. u.a. (Hg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bacher, J./Leitgöb H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich, PISA2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt, Schreiner C./Schwantner U. (Hg.), Graz: Leykam, 195-206
- Bergmann, N./Gutknecht-Gmeiner, M. u.a. (2002a): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt – Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen, Band I der Studie Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, Wien: L&R Social Research
- Bergmann, N./Gutknecht-Gmeiner, M. u.a. (2002b): Geteilte (Aus-)Bildung und geteilter Arbeitsmarkt in Fakten und Daten, Band II der Studie Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, Wien: L&R Social Research
- Budde, J./Scholand, B. u.a. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur, Weinheim: Juventa
- Chisholm, L. (2008): Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online bwp@ spezial 3 Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?
- Dewey, J. (1916/1980): Democracy and Education, Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J., (Hg.) (1966): Lectures in the Philosophy of Education >1899<, New York: Random House
- Dornmayr, H/Schlögl, P. u.a. (2006): Benachteiligte Jugendliche: Jugendliche ohne Berufsausbildung, AMS Österreich: Wien
- Europäische Kommission (Hg) (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Luxemburg
- Fassmann, H. (2002): Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem, ÖROK, Wien
- Gomolla, M. (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, In: Auernheimer, G. (Hg.) Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-102
- Gutknecht-Gmeiner, M/Lachmayr, N. u.a. (2007): Profilbildung in der Sekundarstufe. Bundesweite Erhebungen und Befragung von Schulleitungen. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
- Kehlisen, H. (1953/2000): Was ist Gerechtigkeit? Stuttgart: Reclam
- Lachmayr, N. (2005): Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang, In: berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, September 2005, 59. Jg., Nr. 94/95, 73-74
- Lachmayr, N./Rothmüller, B. (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008. Wien: ÖIBF
- Lassnigg, L. /Vogtenhuber, S. (2009): Schüler/innen mit Migrationshintergrund in öffentlichen und privaten Schulen nach Schultyp, In: Specht, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Graz: Leykam, 40-41
- Müller-Benedict, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 59(4), 615-639
- OECD (Hg.) (2008): Education at a Glance 2008, Paris: OECD
- OECD (Hg.) (2009): Education at a Glance 2009. OECD Indicators, Paris: OECD
- Oswald, F. /Weilguny, W.M. (2005): Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impuls zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

- Reuel, G. (2003): Berufswahl – Blindprobe oder Probehandeln? online verfügbar: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-gatwu.htm> [2.9.2009]
- Schlögl, P. (2000): Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt, Erziehung und Unterricht 9-10/00, 1116-1122
- Schlögl, P. /Lachmayr, N. (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: ÖIBF
- Schlögl, P. /Lachmayr, N. (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung: Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang, WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des ISW 1/2005, 139-154
- Schmid, Kurt (2003): Regionale Bildungsströme in Österreich. ibw-research brief 03. Wien: ibw, online: www.ibw.at/html/rb/pdf/schm_099_03_rb.pdf [12.4.2010]
- Schreiner, C. (2009): Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund. In: Specht W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1, Graz: Leykam. 150-151
- Statistik Austria (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. online: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=461 [12.4.2010]
- Statistik Austria (Hg.) (2009): Bildung in Zahlen 2007/08, Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien
- Steiner, M. (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von Bildungsabrechern und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit, Wien: Institut für Höhere Studien
- Steiner, M. (2009): Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen, Wien: Institut für Höhere Studien
- Steiner, M. /Steiner, P. M. (2006): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Wien: Institut für Höhere Studien
- Stojanov, K. (2008): Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung, Zeitschrift für Qualitative Forschung 9. Jg.(Heft 1-2), 209-230
- Weiss, H. (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.27-39. online: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [12.4.2010]
- Wieser, R./Dornmayr, H. u.a. (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht, Wien: AMS
- Wintersteller, A. (2009): Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In: Specht W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1, Graz: Leykam, 56-59

DER AUTOR:

Mag. **Peter Schlögl**, Studium der Philosophie und Biologie an der Universität Wien, Diplom, geschäftsführender Institutsleiter Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öbif). Inhaltliche Schwerpunkte: Lebenslanges Lernen, Bildungswegentscheidung, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und Qualität im Bildungswesen. Peter Schlögl ist u.a. Mitglied des Österreichisches Fachhochschulrates und hält Lehrveranstaltungen an den Universitäten Innsbruck (Inst. für Erziehungswissenschaften) und Linz (Abt. für Wirtschaftspädagogik)

3.3 Bildungsferne Jugendliche

Karl Niederberger

1. Definition

Das IBE – Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz – wurde im Frühjahr 2008 von der Arbeiterkammer Oberösterreich mit der einer schriftlichen Befragung oberösterreichischer Jugendlicher beauftragt. Schwerpunkt der Untersuchung ist/war die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Jugendliche bildungsfern werden. Statt des Begriffes „bildungsferne Jugendliche“ werden in vielen Studien auch die Begriffe „Early School Leavings“, „frühe Abbrecher/innen“ und auch „Drop-outs“ verwendet. Die Definition in der vorliegenden Studie lautet: Als bildungsferne Jugendliche gelten Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, die als abgeschlossene Ausbildung höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen und sich in keiner formalen weiterführenden Ausbildung befinden. Demnach gelten bei folgenden Ergebnissen alle jene Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren, auf die diese Beschreibung nicht zutrifft, als „bildungsnahe“. Diese Definition orientiert sich am formalen Bildungsabschluss, da dieser abfragbar und auswertbar erscheint.

2. Forschungsfragen

Im Vorfeld der Befragung wurden von der Universität Linz im Zuge eines sozialwissenschaftlichen Forschungspraktikums Tiefeninterviews mit bildungsfernen Jugendlichen durchgeführt. Die Erkenntnisse aus diesen qualitativen Befragungen und die Ergebnisse bereits vorliegender anderer Studien im Themenfeld bildungsferne bzw. bildungsbenachteiligte Jugendliche (u.a. Bergmann/ Putz/ Wieser, 2001; Dornmayr/ Henkel/ Schlägl/ Schneeberger/ Wieser, 2006; Steiner/ Wagner, 2007) stellten die Basis zur Erstellung der Forschungsfragen und der Fragebogenkonstruktion am IBE dar. Der Fragebogen umfasste 8 Seiten, 50 Fragen und (aufgrund von Fragebatterien und Mehrfachantwortensets) 230 Items. Als wesentliche, zentrale Forschungsfrage wurde formuliert:

- Welche Faktoren erhöhen das Risiko, bildungsfern zu werden?

In zweiter Linie sollen anhand dieser Studie folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Üben Geschlecht, Alter, Muttersprache, Regionalität und Bildungsniveau der Eltern (als Indikator für sozioökonomischen Status/ soziale Herkunft) einen Einfluss auf dieses Risiko aus?
- Welche Indikatoren der Ausbildungsvergangenheit erhöhen das Risiko, bildungsfern zu werden?
- Wie unterscheiden sich Ausbildungspläne und -perspektiven von bildungsfernen und bildungsnahen Jugendlichen?
- Wie wirkt sich Bildungsferne auf die berufliche Situation und Arbeitslosigkeit aus?
- Übt Bildungsferne einen Einfluss auf die allgemeine Lebenszufriedenheit aus?
- Welche beruflichen Erwartungen haben bildungsferne Jugendliche?
- Unterscheidet sich das soziale Umfeld von bildungsfernen zu bildungsnahen Jugendlichen und wenn ja, wie?

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

- Verhalten sich bildungsferne Jugendliche anders als bildungsnahe Jugendliche? Über welche Kanäle informieren sie sich, wie treffen sie Entscheidungen und wie gestalten sie ihre Freizeit?
- Unterscheiden sich die Wertehaltungen von bildungsfernen Jugendlichen zu bildungsnahen Jugendlichen und üben diese Wertehaltungen einen Einfluss auf das bildungsferne Risiko aus?

3. Stichprobe

Mithilfe einer geschichteten Stichprobe aus der Mitgliederdatenbank der Arbeiterkammer Oberösterreich und dem Adressenmaterial von 15- bis 24-jährigen Jugendlichen, die beim Arbeitsmarktservice Oberösterreich gemeldet sind und über höchstens Pflichtschulabschluss verfügen, wurden am 7. März 2008 insgesamt 13.826 Fragebögen an oberösterreichische Jugendliche versandt. Die Grundgesamtheit setzt sich aus 15- bis 24-jährigen Jugendlichen zusammen, die nicht im öffentlichen Dienst beschäftigt sind. Sie umfasst also 15- bis 24-jährige Jugendliche, die auch durchschnittliches oder hohes Bildungsniveau aufweisen. Diese umfassende Betrachtungsweise wurde gewählt, um die Zielgruppe der bildungsfernen Jugendlichen im Kontrast zu anderen Jugendlichen darstellen zu können. Zum anderen können nur so Einflussgrößen auf das unterschiedliche Bildungsverhalten objektiv determiniert werden.

Der Befragungszeitraum betrug drei Wochen. Insgesamt standen nach Ende des Befragungszeitraums 1.343 auswertbare Fragebögen zur Verfügung (10% Rücklaufquote), von denen 384 als Bögen bildungsferner Jugendlicher gelten. Bildungsferne erscheinen in dieser Studie mit 29% des Gesamtrücklaufs bewusst überrepräsentiert, um Vergleiche zu Bildungsnahen statistisch bewerkstelligen zu können. Zum Vergleich: Im nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 wird auf eine Quote von 11% Jugendlicher im Alter zwischen 18 und 24 Jahren verwiesen, die im Jahr 2007 ohne ausreichende Minimalqualifikation das Bildungssystem verlassen hatten. Die vorliegende Stichprobe dient also nicht einer Bildungserhebung, sondern der Analyse divergierenden Verhaltens von bildungsfernen und bildungsnahen Jugendlichen.

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Abbildung 1: Demografische Merkmale Rücklauf

| Demographische Verteilung n=1.343 | | | |
|-----------------------------------|----------|---------------|------|
| Geschlecht n=1331 | Weiblich | Männlich | |
| Absolute Werte | 831 | 500 | |
| In Prozent | 62 | 38 | |
| Alter n=1321 | Unter 20 | 20 bis 24 | |
| Absolute Werte | 618 | 703 | |
| In Prozent | 47 | 53 | |
| Muttersprache n=1320 | Deutsch | Nicht-Deutsch | |
| Absolute Werte | 1143 | 177 | |
| In Prozent | 87 | 13 | |
| Wohnort n=1268 | Urban | Rural | |
| Absolute Werte | 246 | 1022 | |
| In Prozent | 20 | 80 | |
| Soziale Herkunft n=1273 | Niedrig | Mittel | Hoch |
| Absolute Werte | 166 | 840 | 267 |
| In Prozent | 13 | 66 | 21 |

In der Stichprobe finden sich 831 weibliche Jugendliche (62%). Die Altersverteilung erscheint mit 53% unter 20-Jähriger und 47% Jugendlicher zwischen 20 und 24 Jahren relativ ausgewogen.

177 Personen (13%) geben an, dass ihre Muttersprache nicht Deutsch ist. 79 Personen führten als Muttersprache Sprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien an (Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch), 50 Personen sprechen Türkisch und 38 Personen geben Sprachen aus Ländern des ehemaligen Ostblocks (28), Asiens (8) und Afrikas (2) an. Weiters wurden Englisch (7), Französisch (2) und Spanisch (1) als Muttersprachen genannt.

Die Befragung fand in Oberösterreich statt. Erhoben wurde der Wohnortbezirk und der Arbeitsortbezirk sowie die Größe des Wohnortes (3 Kategorien: bis 3.000; 3.000 bis 30.000; über 30.000 Einwohner). In der Folge wird Bezug nehmend auf die Wohnregion zwischen urban (> 30.000 Einwohner/innen, 20% der Stichprobe) und rural (< 30.000 Einwohner/innen; 80% der Stichprobe) unterschieden.

Der sozioökonomische Status bzw. die soziale Herkunft wird mittels Bildungsniveau der Eltern dargestellt. Es wurde sowohl die höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter als auch des Vaters abgefragt. Verfügen beide über höchstens Pflichtschulabschluss, so wird von niedrigem Bildungsniveau der Eltern gesprochen (13% der Stichprobe). Weist mindestens ein Elternteil mindestens Maturaniveau auf, dann drückt das hohes Bildungsniveau aus (21%), und die Komplementärmenge zu diesen beiden Kategorien stellt mittleres Bildungsniveau der Eltern dar (66%).

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

4. Beantwortung der Forschungsfragen

Insgesamt reiht sich die für oberösterreichische Jugendliche durchgeführte Studie des IBE gut in die bereits bestehenden Forschungsbefunde (Bergmann/ Putz/ Wieser, 2001; Dornmayr/ Henkel/ Schlägl/ Schneeberger/ Wieser, 2006; Steiner/ Wagner, 2007) ein. Die Innovationskraft der IBE-Studie liegt darin, dass die Prüfung der Zusammenhänge und Einflussfaktoren auf das Risiko der Bildungsferne in einer bislang nicht verfügbaren Größenordnung (384 Datensätze von bildungsfernen Jugendlichen) vorgenommen werden konnte. Die bislang in vielen Studien als relevant eingestuften Faktoren konnten durch die IBE-Studie auf einer breiten empirischen Basis bestätigt und ergänzt werden. Daneben wurden weitere Zusammenhänge statistisch messbar und tiefergehender analysiert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die soziodemographischen Merkmale Muttersprache, Bildungsniveau der Eltern und Wohnregion der Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss auf das Bildungsverhalten der Jugendlichen ausüben. Diese Merkmale und auch das Bildungsverhalten stehen in engem Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung, der Art der Informationsbeschaffung, dem Entscheidungsverhalten und dem Ausmaß der Unterstützung von Freunden und Angehörigen, die Jugendliche erfahren. Wesentlich erhöht wird das Risiko, bildungsfern zu werden, wenn Jugendliche ihre Wunschausbildung nicht ergreifen können und ihre Ausbildung abbrechen. Auch lässt sich zeigen, dass bildungsferne Jugendliche mit allen Aspekten des täglichen Lebens signifikant unzufriedener sind als bildungsnahe Jugendliche.

Üben Geschlecht, Alter, Muttersprache, Regionalität und Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf das Risiko aus, bildungsfern zu werden aus?

Das Geschlecht spielt als beruflicher Prägungsfaktor eine entscheidende Rolle. Die Vorteile und Nachteile des jeweiligen Geschlechts gleichen sich allerdings in Bezug auf das Risiko, bildungsfern zu werden, aus: Während Burschen über die Vorteile verfügen, leichter ihren Wunschberuf ergreifen zu können, seltener in Kleinbetrieben tätig zu sein, seltener emotional zu entscheiden, mehr Sport zu betreiben und häufiger in Vereinen engagiert zu sein, gleichen Mädchen das durch bessere Schulnoten, weniger spontane Entscheidungen und häufigere Nutzung aktiver Informationskanäle (Lesen und Freunde) aus.

Das Alter spielt hinsichtlich des Risikos, bildungsfern zu werden, eine untergeordnete Rolle. Die Muttersprache gilt als wesentlicher Einflussfaktor auf das Risiko, bildungsfern zu werden. Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache sind im urbanen Raum überrepräsentiert und ihre Eltern verfügen dreimal so häufig über niedriges Bildungsniveau. Sie erfahren signifikant weniger Unterstützung bei Berufsorientierung und Bildungsberatung und sind bei der Lehrstellensuche stark benachteiligt. Ausbildungen werden überwiegend aus finanziellen Gründen abgebrochen.

Die Regionalität kann hier in dieser Studie als signifikanter Einflussfaktor auf das Risiko, bildungsfern zu werden, ausgewiesen werden, und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund. Denn auch Jugendliche mit deutscher Muttersprache weisen in der Stadt ein 1,7-fach so hohes Risiko auf, bildungsfern zu werden, als Jugendliche mit deutscher Muttersprache am Land. Jugendliche in der Stadt haben signifikant mehr Schwierigkeiten mit Lehrer/innen, liefern schlechtere Schulnoten und empfinden die Lerninhalte langweiliger und uninteressanter als Jugendliche vom Lande. Inwiefern das mit der erhöhten

TEIL A – KAPITEL 3: JUGEND – BILDUNG – ARBEIT

Reizüberflutung in Städten oder mit einer eventuellen mangelnden Qualität städtischer Schulen zu tun hat, kann diese Studie nicht klären. Die Chance für höhere Ausbildungen erscheint in Städten größer. Gleichzeitig stellt sich aber auch das Risiko, bildungsfern zu werden, höher dar. Die große Breite an mittlerem Bildungsniveau im ruralen Bereich mindert einerseits das Risiko, bildungsfern zu werden und verringert andererseits die Chancen für Ausbildungen im tertiären Bereich. Weiterführende Forschungsarbeit scheint hier notwendig. Bemerkenswert ist diese städtische Benachteiligung auch insofern, da das durchschnittliche Bildungsniveau der Eltern in Städten signifikant höher erscheint als am Lande.

Denn das Bildungsniveau der Eltern spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Jugendliche, deren Eltern über höchstens Pflichtschulabschluss verfügen, weisen ein doppelt so hohes Risiko auf, bildungsfern zu werden, als Jugendliche, wo zumindest ein Elternteil über mindestens Maturaniveau verfügt. Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau haben signifikant häufiger Prüfungsangst, können seltener ihren Wunschberuf ergreifen, erhalten signifikant weniger finanzielle Zuwendungen von ihren Eltern und geben häufiger an, dass sie aus finanziellen Gründen keine weiterführenden Ausbildungen ergreifen. Sie betreiben weniger Sport als Jugendliche von Eltern mit mittlerem oder hohem Bildungsniveau. Auch die Studie „Dropoutstrategie“ des IHS (Steiner/ Wagner 2007, 8) zeigte diesen starken Einfluss der sozialen Herkunft bzw. der soziodemographischen Merkmale auf das Bildungsfernen- bzw. Dropoutrisiko deutlich auf.

Welche Indikatoren der Ausbildungsvergangenheit erhöhen das Risiko, bildungsfern zu werden?

Nicht die Möglichkeit vorzufinden seinen Wunschberuf zu ergreifen, kann als wesentlicher Angelpunkt angesehen werden, dass Berufskarrieren „schieflaufen“. Bedingt durch Prüfungsangst und Lernschwierigkeiten, werden schlechte Schulnoten geliefert, die wiederum den Traum vom Wunschberuf oft platzen lassen. In der Folge müssen Berufe und Ausbildungen ergriffen werden, die nicht dem Wunsch entsprechen und daher das Abbruch- bzw. Dropout-Risiko erhöhen. Und eben Ausbildungsabbrüche können als der stärkste Einflussfaktor auf das Risiko, bildungsfern zu werden, angesehen werden. Bemerkenswert erscheint, dass Ausbildungsabbrüche unabhängig vom Geschlecht, der Muttersprache und dem Bildungsniveau der Eltern passieren. Lediglich im urbanen Raum passieren Ausbildungsabbrüche 1,5-mal so häufig wie am Lande.

Wie unterscheiden sich Ausbildungspläne und -perspektiven von bildungsfernen und bildungsnahen Jugendlichen?

Mehr als die Hälfte der antwortenden Jugendlichen planen einen formellen Bildungsabschluss. Dies gilt sowohl für Bildungsnahen als auch für Bildungsferne. Der höchste Anteil an Jugendlichen, die einen formellen Schulabschluss planen, findet sich bei Bildungsnahen mit Migrationshintergrund und der geringste Anteil bei Bildungsfernen aus dem urbanen Raum mit deutscher Muttersprache. Die Studie „Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsausbildung“ des IBW (Dornmayr et al 2006) weist des Weiteren nach, dass sich über 2/3 der bildungsfernen Jugendlichen aktiv um eine Erhöhung ihres Qualifikationsniveaus bemühen.

SECHSTER BERICHT ZUR LAGE DER JUGEND IN ÖSTERREICH

Wir wirkt sich Bildungsferne auf die berufliche Situation und Arbeitslosigkeit aus?

Die berufliche Situation stellt sich für bildungsferne Jugendliche dramatisch ungünstiger dar als für bildungsnahe: Bildungsferne Jugendliche sind mit allen Berufsaspekten (Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsklima, Aufstiegsmöglichkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten, direkte Vorgesetzten, Arbeitszeitregelung, Einkommen, die berufliche Tätigkeit, bisherige berufliche Laufbahn) signifikant unzufriedener. Das geringste Zufriedenheitsdefizit lässt sich beim Einkommen feststellen. Doch auch hier zeigt sich, dass bildungsferne Jugendliche durchschnittlich weniger verdienen, obwohl sie keine Lehren mit den geringeren Lehrlingsentschädigungen absolvieren. Bildungsnahe Jugendliche verdienen durchschnittlich mehr und kommen mit ihrem Geld auch besser aus. Das Einkommen übt auf ihre berufliche Zufriedenheit einen geringeren Einfluss aus als für Bildungsferne. Noch wichtigere Einflussfaktoren als das Einkommen stellen für Bildungsferne das Arbeitsklima, die direkten Vorgesetzten, die Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten dar. Während bei Bildungsnahen die Arbeitsplatzsicherheit eine untergeordnete Rolle für die berufliche Zufriedenheit spielt, zählen für sie Weiterbildungsmöglichkeiten mehr als für Bildungsferne.

Bildungsferne Jugendliche sind signifikant häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Sie arbeite(te)n vor allem in Hilfsberufen und Kleinbetrieben. Die erhöhte Arbeitslosigkeit bei Bildungsfernen zeigt sich vor allem im urbanen Raum und ist nur zum Teil auf den erhöhten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Städten zurückzuführen. Denn auch Jugendliche mit deutscher Muttersprache in Städten über 30.000 Einwohner weisen eine doppelt so hohe Arbeitslosenquote auf als Jugendliche in ländlichen Gebieten. Mehr als zwei Drittel aller von Arbeitslosigkeit betroffenen Antwortenden gaben einen Mangel an passenden Stellen in ihrer Region an. Dies gilt für den urbanen Raum in gleichem Maße wie für ländliche Gebiete.

Übt Bildungsferne einen Einfluss auf die allgemeine Lebenszufriedenheit aus?

Bildungsferne Jugendliche sind mit allen Zufriedenheitsaspekten des Lebens signifikant unzufriedener als bildungsnahe. Beruf und Wohnsituation sind die wesentlichsten Einflussfaktoren auf die Gesamtzufriedenheit der Jugendlichen. Für bildungsferne Jugendliche stellen Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit wesentliche Elemente ihrer Lebenszufriedenheit dar. Für bildungsnahe Jugendliche spielt der Freundeskreis eine wichtigere Rolle als für bildungsferne.

Welche beruflichen Erwartungen haben bildungsferne Jugendliche?

Sowohl für bildungsferne als auch für bildungsnahe Jugendliche sind ein regelmäßiges Einkommen, Spaß bei der Arbeit und eine interessante berufliche Tätigkeit am wichtigsten – Ergebnisse, welche jenen des österreichischen Jugendradars (BMSG 2003) entsprechen. Das Bedürfnis nach beruflicher Veränderung ist bei Bildungsfernen signifikant stärker ausgeprägt. Bildungsnahe Jugendlichen sind eine interessante Tätigkeit, von Arbeitskollegen anerkannt zu werden, berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten, Aufstiegsmöglichkeiten und Vereinbarkeit Beruf/Familie signifikant wichtiger als den bildungsfernen. Umgekehrt ist der sichere Arbeitsplatz den Bildungsfernen signifikant wichtiger. Ganz allgemein haben bil-