

# Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft

Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007

Richard M. Lerner, Amy E. Alberts und Deborah L. Bobek

**VOR****BILDER**  
**BILDEN**

# Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft

## Möglichkeiten zur Stärkung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit durch positive Jugendentwicklung

Aus dem Amerikanischen von Dr. Janina Gatzky

Autoren:

Richard M. Lerner, Amy E. Alberts, und Deborah L. Bobek  
Institute for Applied Research in Youth Development  
Tufts University  
Medford, MA 02113 USA  
E-Mail [richard.lerner@tufts.edu](mailto:richard.lerner@tufts.edu)

Kontakt:

Michael Seberich  
Bertelsmann Stiftung  
Telefon 05241 81-81267  
E-Mail [michael.seberich@bertelsmann.de](mailto:michael.seberich@bertelsmann.de)  
[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

## Danksagung

Die Verfasser danken Aida Balsano, Elizabeth Hollander, Peter Levine, Yibing Li, Lang Ma, Susan Pezzullo, Lynne Pepall, Erin Phelps, William Reese, Daniel Richards, Michael Wiatrowski und Nancy Wilson für ihre Hinweise und Anmerkungen zur vorliegenden Arbeit.

# Inhalt

1	Zusammenfassung.....	5
2	Einführung.....	10
3	Universelle Merkmale von Person-Kontext-Beziehungen .....	11
3.1	Handlungstheorie als Fallbeispiel für systemische Entwicklungsmodelle .....	12
4	Gesellschaftsspezifische Merkmale von Person-Kontext-Beziehungen .....	14
4.1	Merkmale der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	15
4.2	Die fünf Cs der positiven Jugendentwicklung.....	15
4.3	Beitrag als sechstes C .....	16
4.4	Das Verhältnis von Freiheit zu positiver Jugendentwicklung und Zivilgesellschaft .....	17
4.5	Schlussfolgerungen zu Aspekten der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	18
5	Verhältnis von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag .....	19
5.1	Ökologische Ressourcen, positive Jugendentwicklung und gesellschaftliche Beiträge .....	20
5.2	Indikatoren für gesellschaftlich positives Verhalten .....	22
5.2.1	Soziales Vertrauen und Sozialkapital.....	23
5.2.2	Gesellschaftlich-politische Bildung, Wissen und Fähigkeiten .....	25
5.2.3	Gesellschaftliche Einstellungen .....	28
5.3	Freiwillige Partizipation, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftlicher Beitrag .....	31
5.4	Politisches Engagement („Aktivismus“) und soziale Kohäsion.....	36
5.5	Schlussfolgerungen zu den Indikatoren für gesellschaftliches Verhalten.....	39
6	Entwicklung geeigneter Förderprogramme für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren gesellschaftliche Beiträge .....	40
6.1	Kosten-Nutzen-Verhältnis .....	43
6.2	Beispiele für Programme zur Förderung von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag: Fallbeispiel IYF-Programme.....	48
6.3	Mikrofinanzierung als eine viel versprechende Programm-Strategie .....	51
7	Ausblick.....	52
8	Literaturverzeichnis .....	55

Der besseren Lesbarkeit halber haben wir auf die weibliche Sprachform verzichtet. Wir bitten alle Leserinnen um Verständnis.

## Zusammenfassung

Wie können wir jungen Menschen die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die sie benötigen, um ihr persönliches Leben produktiv zu gestalten und gleichzeitig zu mehr Solidarität in der Gesellschaft, sozialer Gerechtigkeit und Demokratie beizutragen? Um dieser Frage nachzugehen, untersuchen wir die Grundlagen der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wir beleuchten, in welchem Verhältnis bzw. in welcher Beziehung dieser Entwicklungsprozess (durch schulische und außerschulische Bildungs- oder Freiwilligenprogramme und -angebote) zu aktivem Bürgerengagement für die Zivilgesellschaft steht. Nach dem aktuellen Stand der Forschung zur Entwicklung des Menschen geht man, wie beispielsweise nach der in Deutschland entwickelten Handlungstheorie, davon aus, dass das grundlegende Mittel zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu aktiven, positiven Bürgern in der Verbindung der allen jungen Menschen innewohnenden Stärken mit den in der Familie, Schule und Gemeinde für eine positive Entwicklung verfügbaren Ressourcen in den ersten beiden Lebensjahrzehnten besteht.

Positive Jugendentwicklung definiert sich anhand von fünf Elementen, den so genannten „5 Cs“:

Competence = Kompetenz,

Confidence = Vertrauen,

Connection = Bindung,

Character = Charakter,

Caring = Fürsorge und Mitgefühl.

Sie ergibt sich aus der Integration von Person und Kontext und führt zu einem sechsten „C“ wie Contribution = Beitrag. Darunter versteht man das Handeln eines jungen Menschen zu seinem eigenen Wohl (z.B. durch Erhaltung der eigenen Gesundheit und der Fähigkeit, aktiv Einfluss auf die eigene Entwicklung zu nehmen) und zum Wohl seiner Familie, seines sozialen Umfelds und der Institutionen der Zivilgesellschaft. In demokratischen Gesellschaften, in denen soziale Gerechtigkeit herrscht, besteht eine Wechselbeziehung zwischen der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und dem von ihnen geleisteten Beitrag, d.h., Kinder und Jugendliche, die sich positiv entwickeln bzw. „gedeihen“, handeln so, dass sie die Institutionen der Zivilgesellschaft stärken, während die Gesellschaft versucht, ihnen Möglichkeiten für die individuelle Entfaltung zu bieten, indem sie Freiheit und soziale Gerechtigkeit garantiert.

Um nachzuweisen, dass tatsächlich eine bidirektionale Beziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichen Beiträgen von Jugendlichen besteht, muss untersucht werden, ob Indikatoren der positiven Jugendentwicklung mit Schlüsselindikatoren für pro-gesellschaftliche Verhaltensweisen in Beziehung stehen. Zu letzteren zählen:

1. Soziales Vertrauen und Sozialkapital
2. Gesellschaftlich-politische Bildung, Wissen und Fähigkeiten
3. Gesellschaftliche Einstellungen
4. Möglichkeiten für gesellschaftliches Handeln, z.B. durch gesellschaftliche Partizipation, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Beiträge.

Sozialkapital umfasst die Beziehungen zwischen Individuen, einschließlich soziale Netze, Reziprozitätsnormen und Vertrauensstandards. Sozialkapital ermöglicht kollektives Handeln in Gemeinschaften, d.h., soziales Kapital hat Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, mit der junge Menschen einen Beitrag zur Bürgergesellschaft leisten. Unter US-amerikanischen Jugendlichen haben das Vertrauen in und die Bindung an gesellschaftliche und religiöse Gruppen, Familie und Freunde

in den letzten 30 Jahren abgenommen. Allerdings ist Vertrauen bei Mädchen stärker ausgeprägt als bei Jungen. Gleiches gilt für US-Amerikaner europäischer und asiatischer Herkunft im Vergleich zu Afroamerikanern, Latinos und Jugendlichen mit multiethnischem Hintergrund. Aus jüngsten Umfragen geht hervor, dass junge Amerikaner das Vermögen der Regierung und politischen Führungspersonlichkeiten weniger kritisch betrachten als ältere Amerikaner.

Um ihre Aufgaben als demokratie-orientierte Bürger wirksam wahrnehmen zu können, brauchen Menschen gesellschaftlich-politische Bildung. Etwa ein Drittel aller Grund- und Sekundarschüler in den USA verfügt nicht einmal über grundlegendes gesellschaftskundliches Wissen. Weniger als 4 Prozent verfügen über umfangreiche Kenntnisse in diesem Bereich. Jugendliche in urbanen Zentren, insbesondere solche aus armen Schichten, schneiden hier deutlich schlechter ab als andere Jugendliche. Jugendliche aus wohlhabenden Familien mit hohem Bildungsstand verfügen über das meiste Wissen zur Zivilgesellschaft. Dennoch schneiden junge US-Amerikaner im Bereich der gesellschaftlich-politischen Bildung und entsprechenden Fähigkeiten insgesamt verhältnismäßig gut ab. Ihr zivilgesellschaftliches Wissen liegt etwa im internationalen Durchschnitt, während gesellschaftliche und politische Fähigkeiten stärker ausgeprägt sind als bei Jugendlichen aus anderen Ländern.

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-politischer Bildung und der Teilnahme am Gesellschaftkunde-Unterricht ist bei Highschool-Schülern allerdings nur äußerst gering ausgeprägt. Außerschulische Aktivitäten spielen wahrscheinlich für die Erziehung von Jugendlichen zu aktiven Bürgern eine wichtige Rolle. So wird die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten in der Schule oder Organisationen der Gemeinde mit dem Verständnis für die Wirkungsweise von Demokratie in Verbindung gesetzt. Ältere Jugendliche, junge Menschen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, sowie Jugendliche, die zu Hause aktuell-politische Ereignisse diskutieren, wissen in der Regel mehr über Demokratie. Lernen durch die Übernahme von Verantwortung im Rahmen von gemeinnütziger Arbeit („Service-learning“) stellt ein weiteres wirksames Mittel zur Vermittlung von zivilgesellschaftlichem und politischem Wissen für Jugendliche dar.

Gesellschaftliche Einstellungen können durch die Einbindung von jungen Menschen in sinnvolle Aufgaben der Gemeinschaft gefördert werden. Glaubensbasierte Programmangebote und Entwicklungsprogramme für Jugendliche bieten entsprechende Fördermöglichkeiten. Die Unterstützung des Engagements von Jugendlichen und Möglichkeiten der Mitbestimmung für Jugendliche sind entscheidende Faktoren im Rahmen der Programmgestaltung, damit Jugendliche positive gesellschaftliche Einstellungen entwickeln können. Auch die Familie stellt einen wichtigen Kontext dar, in dem Kinder und Jugendliche Einstellungen entwickeln können, aus denen später gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein erwachsen kann. Merkmale der Funktionsfähigkeit des Individuums im Hinblick auf die eingangs genannten fünf Elemente positiver Jugendentwicklung werden auch mit gesellschaftlichen Einstellungen in Zusammenhang gebracht.

Gesellschaftliche Partizipation, gesellschaftliches Engagement und das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags ermöglichen es Jugendlichen, sich gesellschaftlichen Problemen zu stellen, Lösungen zu priorisieren und neue Formen der Gemeindeentwicklung zu schaffen sowie eine politische Identität zu entwickeln, mittels derer sie jetzt und in der Zukunft ihren Beitrag zur Zivilgesellschaft und Demokratie leisten können. Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass sich junge Menschen in ihren Gemeinden engagieren. Tendenziell leisten Jugendliche, die in Städten aufwachsen, junge Menschen aus armen Familien und farbige Jugendliche weniger Freiwilligenarbeit bzw. nehmen in der Regel seltener an außerschulischen Angeboten wie

Arbeitsgemeinschaften oder Sportvereinen teil. In den USA und einigen europäischen Ländern gibt es zudem geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf gesellschaftliches Verhalten. Demnach leisten Mädchen eher gemeinnützige Arbeit als Jungen und stammen eher aus Familien, die eine Ethik der sozialen Verantwortung fördern. Darüber hinaus besteht eine Kovariation zwischen dem freiwilligen Engagement von Jugendlichen und mehreren Variablen des 5C-Modells der positiven Jugendentwicklung, wie beispielsweise bessere schulische Leistungen (Kompetenz), höheres Selbstwertgefühl (Vertrauen) und Vermeidung von gefährlichem Verhalten wie Drogenmissbrauch (Charakter). Dies gilt auch für einige Indikatoren des so genannten sechsten Cs von Contribution (Beitrag), wie beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, zur Wahl zu gehen, eine positive Arbeitsethik zu besitzen oder als Erwachsener eher bereit zu sein, sozial verantwortungsbewusst zu handeln.

Auch das familiäre Milieu spielt für das freiwillige Engagement eine Rolle. Jugendliche aus begünstigten Familien, die mit beiden Elternteilen aufwachsen oder deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, engagieren sich eher gemeinnützig als junge Menschen mit anderem familiären Hintergrund. Jugendliche, die unter Gleichaltrigen und Erwachsenen mehrere entsprechende Vorbilder haben, sind eher zur Freiwilligenarbeit bereit. Enge familiäre Bindungen in der frühen Jugend sowie die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und die Mitgliedschaft in religiösen Organisationen sind positive Prädiktoren für politisches und bürgerschaftliches Engagement bei jungen Erwachsenen. Auch das Schulklima (Zugehörigkeitsgefühl und Respekt innerhalb der Schülerschaft sowie die Förderung demokratischer Entscheidungsfindung durch Lehrer) hat Einfluss auf die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung.

Politisches Engagement („Civic activism“), das als direkte Handlung für oder gegen ein bestimmtes politisches oder gesellschaftliches Problem operationalisiert werden kann, gilt als eine Mitwirkungsstrategie für Jugendliche, um die soziale Kohäsion in der Gesellschaft zu stärken. Politisches Engagement kann Jugendlichen, die aufgrund ihrer Rasse, Religion, sozialen Schicht, ihres Geschlecht oder sexuellen Orientierung vom sozialen Kommerz innerhalb der Gesellschaft ausgeschlossen sind (oder sich ausgegrenzt fühlen), eine Möglichkeit bieten, die eigene Integration zu fördern und die gesellschaftliche Solidarität zu stärken.

Unabhängig vom sozioökonomischen Status besteht eine Beziehung zwischen der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an außerschulischen Aktivitäten und der gesellschaftlichen und politischen Partizipation im Erwachsenenalter, wie der Mitgliedschaft in politischen Organisationen, der Ausübung des Wahlrechts und dem Gefühl, politisch handlungsfähig zu sein. Diese Effekte zeigen sich am deutlichsten in Programmen, bei denen erstens junge Menschen in Entscheidungsprozesse und Evaluierungen eingebunden werden, die zweitens langfristig ausgerichtet sind, die drittens marginalisierte Jugendliche dabei unterstützen, ein aus unterschiedlichen Lebenserfahrungen zusammengesetztes Selbstbild zu entwickeln und die viertens jungen Menschen Chancen bieten, sich zu äußern und praktisch zu Themen tätig zu werden, die ihnen am Herzen liegen.

Sowohl schulische als auch außerschulische gesellschaftspolitische Bildungs- und Freiwilligenprogramme können sinnvolle Möglichkeiten für die Einbeziehung von Jugendlichen in Aktivitäten darstellen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie psychologische und behaviorale Merkmale der positiven, pro-gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit entwickeln. Daher muss die Frage gestellt werden, wie ökologische Ressourcen für Jugendliche strukturiert werden können, um die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und damit gesellschaftliche Beiträge von jungen Menschen zu fördern. Um wirksame politische Maßnahmen und Programme zu entwickeln, müssen Forscher, Praktiker und Geldgeber einen integrierten Ansatz verfolgen, der dem Einzelnen und

seinem schulischen und außerschulischen Kontext gerecht wird. Sie müssen lernen, Programme sowohl national als auch international umzusetzen und diese nachhaltig zu stärken, wenn sich zeigt, dass sie nicht nur wirksam sind, sondern auch mit den an den verschiedensten Orten zur Verfügung stehenden Ressourcen und Personalmöglichkeiten umsetzbar und unabhängig von Kontext und Zeit bezahlbar sind.

Bislang existieren mehrere erfolgreiche Modelle für die Gestaltung entsprechender Programme, die nachweislich kosteneffizient sind. So unterstützt die *Milton S. Eisenhower Foundation* (MSEF) intensive, inhaltlich anspruchsvolle Programme für Kinder und Jugendliche mit einer Reihe von Schwerpunkten (z.B. Wissenschaft, Lebenskunde, EDV-Kenntnisse und gesellschaftliches Engagement). Ein solches Programm ist beispielsweise das *Quantum Opportunities Program* (QOP), das eine Freiwilligendienst-Komponente enthält (bzw. den Schwerpunkt *Youth Leadership* (Führung durch Jugendliche) und *Democracy-Building* (Aufbau von Demokratie)) und wie alle von der MSEF geförderten Programme auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten ist, die in benachteiligten und marginalisierten Gemeinschaften leben (d.h., Kinder und Jugendliche, die die mit gesellschaftlichem Engagement verbundenen Fähigkeiten und sozialen Chancen am Nötigsten brauchen).

Auswertungsergebnisse belegen die Wirksamkeit des QOP-Programms und der Programme der *International Youth Foundation* (IYF) und ihrer ca. 60 verschiedenen internationalen Partner, die auf die positive Entwicklung von Jugendlichen und das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags ausgerichtet sind. So fördert die *Nokia-IYF Global Youth Development Initiative* in allen 13 Programmländern (Argentinien, Brasilien, Tschechische Republik, Ungarn, Mexiko, Peru, Philippinen, Polen, Russland, Südafrika, Thailand, Türkei und USA) die positive Entwicklung junger Menschen (im Alter von 10 bis 13 Jahren) durch Förderung von verschiedenen, für das Leben wichtige Fähigkeiten. Durch die Teilnahme am Programm erhöhte sich beispielsweise die Zahl der ehrenamtlich tätigen Jugendlichen. Die Zeit, die die Jugendlichen im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit verbrachten, stieg. Außerdem wurden die Fähigkeiten der Jugendlichen für Führungsaufgaben im Gemeinderahmen positiv gestärkt. Bei Jugendlichen, die positive Entwicklungsimpulse am Nötigsten brauchten, waren die größten positiven Veränderungen nachweisbar.

Ein weiteres Programm der IYF – *entra 21* – ist ein Beschäftigungsprogramm für Jugendliche aus 18 lateinamerikanischen und karibischen Ländern, das junge Arbeitssuchende (16–29 Jahre alt) sowie Arbeitgeber unterstützt, die nach qualifiziertem Personal für Einsteigerjobs suchen. Das Programm beinhaltet:

1. eine kurze, an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes ausgerichtete Schulung,
2. einen Lehrplan, der u.a. Folgendes umfasst: technische Ausbildung, Lebenskompetenzen und wichtige Fähigkeiten für Arbeitssuchende, und
3. Praktika bei lokalen Unternehmen.

Die Auswertung zeigt, dass junge Menschen aus Familien mit niedrigem Einkommen von der kurzen Schulung profitieren, insbesondere wenn diese mit der Vermittlung von Lebenskompetenzen, Praktika und Jobvermittlung verknüpft ist. Die Auswertungsergebnisse erlauben zudem den Schluss, dass die Mikrofinanzierung eine vielversprechende Programmstrategie darstellt. Circa 9 Prozent der Jugendlichen, die *entra 21* erfolgreich abschlossen, gründeten Kleinunternehmen. In Situationen, in denen selbst nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für Leben und Beruf für junge Menschen in ihrem Heimatort keine Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen (d.h., wenn es in einer bestimmten Gemeinde keine Arbeit gibt), kann die Unterstützung von Initiativen zur



Gründung von Kleinunternehmen eine Möglichkeit darstellen, jungen Menschen das Gefühl zu geben, etwas bewirken zu können, sowie Hoffnung und Unternehmergeist erzeugen.

Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass die von der MSEF und der IYF geförderten integrativen Programme kosteneffizient sind. Dabei handelt es sich um Programme, die die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit gesellschaftlicher Mitwirkung, d.h. einem gesellschaftlichen Beitrag, verknüpfen, in dem schulische und außerschulische Erfahrungen eines jungen Menschen zusammengeführt werden, einschließlich familiärer, gemeinschaftlicher und beruflicher Settings. Schlussfolgerungen (in Form von Gedankenexperimenten) aus der Arbeit des *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement* (CIRCLE) deuten darauf hin, dass die Erziehung zu aktivem bürgerschaftlichem Engagement die gesellschaftliche Partizipation erhöht. Gleichzeitig handelt es sich bei denen mit gesellschaftlicher Partizipation assoziierten Fähigkeiten um solche, die auch mit wirtschaftlicher Entwicklung in Beziehung stehen. Daten von CIRCLE zeigen wiederum, dass bei jungen Männern die Wahrscheinlichkeit, innerhalb der Regelstudienzeit einen Hochschulabschluss zu erwerben, um ca. 30 Prozent steigt, wenn sie in der Highschool-Zeit gemeinnützige Arbeit geleistet haben, um ein Kursziel zu erreichen.

Darüber hinaus geht aus realen Kosten-Nutzen-Analysen von Präventions- und Frühinterventionsprogrammen für Jugendliche, die im US-Bundesstaat Washington durchgeführt wurden, hervor, dass bei einigen Programmen der Nutzen die Kosten signifikant übersteigt. Während bei vielen Programmen das Kosten-Nutzen-Verhältnis nicht ganz so günstig ausfällt, sind eine Reihe von bundesstaatlichen und USA-weiten Programmen, wie beispielsweise das *National Job Corps Program*, Mentorenprogramme und das *Quantum Opportunities Program* der *Milton S. Eisenhower Foundation* deutlich kosteneffizient.

Zusammengefasst gibt es Hinweise darauf, dass ein strukturierter und substanziell integrativer Ansatz bei der Gestaltung von Programmen zur Förderung der positiven Entwicklung von Jugendlichen (bzw. des „Gedeihens“ von Jugendlichen) und pro-gesellschaftlichen Verhaltensweisen erfolgreich und kosteneffizient sein kann. Gleiches gilt für die Förderung von Beiträgen junger Menschen für die Zivilgesellschaft sowie von gesellschaftlicher Solidarität und Demokratie durch Fördermaßnahmen dieser Art.

Dennoch bleiben verschiedene Schlüsselfragen offen, die mit Hilfe neuer Langzeit-, Längsschnitt- und internationaler Studien beantwortet werden müssen, da die entwicklungspsychologische Grundlagenforschung bislang größtenteils die US-amerikanische Jugend untersucht hat.

Forschungsrelevante Fragen wären beispielsweise folgende: Können integrative Jugendprogramme dazu beitragen, dass sich ein Mensch als Erwachsener effektiv für die eigene Person, seine Familie, Gemeinde und Gesellschaft einsetzt? Wie kann das empirische Verständnis des Kosten-Nutzen-Verhältnisses für die Durchführung bzw. Nichtdurchführung von schulischen oder in der Gemeinde angesiedelten Programmen für die Förderung gesellschaftlicher Beiträge verbessert werden – insbesondere im internationalen Rahmen? In welche Maßnahmen zur Förderung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit würden wir alternativ investieren, wenn nicht in die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliche Mitwirkung? Welche Erziehungs-, Bildungs- und politischen Optionen sollten verfolgt werden? Wie können integrative Bildungsprogramme entwickelt werden, die notwendig sind, um jungen Menschen Fähigkeiten und Fertigkeiten für lebenslanges Lernen, eine sinnvolle und lohnenswerte Beschäftigung, den Aufbau einer stabilen Familie und ein erfülltes Leben in der Gemeinschaft zu vermitteln? Wie kann gewährleistet

werden, dass die Gesellschaft über die wirtschaftlichen Ressourcen verfügt, um entsprechende Bemühungen umzusetzen und nachhaltig zu verankern? Wie können Partnerschaften mit Unternehmen, der Industrie und den Medien geschlossen werden, um erfolgreiche Programme zu realisieren, nachhaltig zu gestalten und zu replizieren und ihren Wert so zu kommunizieren, dass innovative politische Maßnahmen gestärkt werden?

Auf keine dieser Fragen gibt es einfache Antworten. Dennoch hängen die Zukunft der Demokratie und der Frieden in der Welt von der Suche nach befriedigenden zeitnahen Lösungen ab.

## 2 Einführung

Wie können wir sicher sein, dass unsere Kinder und Enkel in Ländern leben werden, in denen die Institution der Zivilgesellschaft und die Demokratie noch dynamisch und nachhaltig funktionieren? Wie können wir garantieren, dass sie dem Schutz und der Stärkung von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet aufwachsen? Wie können wir jungen Menschen die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um zu gedeihen, d.h., um ein erfolgreiches Leben zu führen und durch ihre Erwerbstätigkeit und erfolgreiches Unternehmertum einen Beitrag für die demokratische Gesellschaft in einer flachen Welt (Friedman 2005) zu leisten? Wie können wir gewährleisten, dass sie zu aktiven und positiven Bürgern heranwachsen, die sich gesellschaftlich engagieren und einen wertgeschätzten gesellschaftlichen Beitrag leisten?

Es ist keine Übertreibung zu behaupten, die Zukunft der modernen Welt und damit letztlich das Überleben unseres Planeten fußt auf Antworten auf diese Fragen. In Europa und den USA sowie in vielen anderen Regionen der Welt versuchen verschiedenste Akteure der Gesellschaft diese Fragen zu beantworten – oftmals auf innovativere und sicher mutigerer Weise als dies seitens des Staates geschieht. Wie der weltweite Erfolg des kürzlich angelaufenen Dokumentarfilms „Eine unbequeme Wahrheit“ gezeigt hat, sind es möglicherweise die Nichtregierungsorganisationen, die gefragt sind, national und international die Initiative zu ergreifen, um neue Strategien für die Förderung von Demokratie und der positiven Entwicklung von jungen Menschen zu entwickeln und wirtschaftlich produktive Wege zu finden, um das Problem des globalen Klimawandels zu lösen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fragen, wie sich die positive und gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gestaltet; in welchem Verhältnis eine solche Entwicklung zu aktivem bürgerschaftlichem Engagement steht, das einen Beitrag zur Zivilgesellschaft leistet und was einige Nichtregierungsorganisationen bereits getan haben, um Kindern und Jugendlichen entsprechende Erfahrungen zuteil werden zu lassen und in diesem Zuge das Gemeinwesen zu stärken. Damit stellt sich folgende Frage: Wie verbringen Menschen die ersten beiden Lebensjahrzehnte, um zu jungen Erwachsenen heranzuwachsen, die sich intellektuell, sozial und beruflich kompetent verhalten und überzeugt sind, Teil eines fürsorgenden Gemeinwesens zu sein, das produktive und wertgeschätzte Beiträge zur Qualität von Familien- und gesellschaftlichem Leben leisten kann? Wie sorgen wir dafür, dass unsere Kinder es als ihre moralische und ethische Pflicht empfinden, sich aktiv in die Zivilgesellschaft einzubringen und für soziale Gerechtigkeit – sowohl privat als auch im Hinblick auf das Leben anderer – zu sorgen? Wie können wir die Jugend zu aktivem Bürgerengagement für eine blühende, sozial gerechte Demokratie erziehen? Was können wir lokal, national und international tun, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass alle jungen

Menschen die psychologische und soziale Unterstützung erfahren, die sie brauchen, um leistungsfähige Erwachsene in einer demokratischen und gerechten Gesellschaft zu werden, d.h., Erwachsene, die sich positiv für die eigene Person, ihre Familie, Gemeinde und Gesellschaft einsetzen?

Theoretische Erkenntnisse und Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass Antworten auf diese Fragen in der Verbindung der allen jungen Menschen innewohnenden Stärken mit den Ressourcen für eine positive, gesunde Entwicklung zu finden sind, die das häusliche Umfeld, die Schule und Gemeinde bieten. Wenn sich Kinder und Jugendliche für die Aufrechterhaltung und Verbesserung eines sozialen Systems einsetzen, das die positive Entwicklung der Fähigkeiten, Interessen und Werte aller Individuen unterstützt, entstehen wechselseitig nutzbringende Beziehungen zwischen Menschen und den Kontexten menschlicher Entwicklung.

In der modernen Entwicklungspsychologie werden wechselseitige Wirkbeziehungen zwischen Individuen und den sie umgebenden Umwelten bzw. Kontexten als Person-Kontext-Beziehung dargestellt. Wenn Person-Kontext-Beziehungen darüber hinaus für alle Elemente der Beziehung von gegenseitigem Nutzen sind, bieten solche Beziehungen die Unterstützung, die junge Menschen brauchen, um sich idealtypisch zu positiven Erwachsenen zu entwickeln.

### **3 Universelle Merkmale von Person-Kontext-Beziehungen**

Die moderne Entwicklungsforschung beschäftigt sich gegenwärtig schwerpunktmäßig mit Konzepten und Modellen systemischer Entwicklungstheorien (Cairns und Cairns 2006; Gottlieb, Wahlsten und Lickliter 2006; Lerner 2002, 2006; Overton 2006). Die Ursprünge dieser Theorien gehen auf Ideen in der Entwicklungspsychologie zurück, die bereits in den dreißiger und vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstanden (z.B. Maier und Schneirla 1935; Novikoff 1945a 1945b; von Bertalanffy 1933). Möglicherweise sind diese theoretischen Ansätze sogar noch bedeutend älter und existierten bereits in den am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts von den Begründern der Kinderentwicklungsforschung verwendeten Konzepten (siehe Baltes 1983; Cairns und Cairns 2006).

Systemtheorien der menschlichen Entwicklung gründen auf einem postmodernistisch philosophischen Verständnis, das den kartesischen Dualismus transzendiert, und werden in eine relationale Metatheorie gefasst. Folglich werden sämtliche Trennungen von Komponenten der Ökologie menschlicher Entwicklung (z.B. zwischen Anlage-Umwelt-Variablen) abgelehnt. Somit ersetzen systemische Synthesen oder Integrationen aller Organisationsebenen in der Ökologie menschlicher Entwicklung Dichotomisierungen oder andere reduktionistische Trennungen des Entwicklungssystems. Infolge der Integration der Bereiche erfolgt die Regulation der Entwicklung durch wechselseitige Wirkbeziehungen zwischen allen Ebenen des Entwicklungssystems – von den Genen und der Zellphysiologie über die geistige und behaviorale Funktionsfähigkeit der Person bis hin zu Gesellschaft, Kultur, gestalteter und natürlicher Umwelt und letztlich Geschichte. Diese wechselseitigen Wirkbeziehungen bilden die grundlegende Analyseeinheit bei der Erforschung der Grundprozesse der menschlichen Entwicklung.

Als Folge der Fusion der historischen Ebene der Analyse – und damit der Temporalität – innerhalb der Organisationsebenen der Ökologie menschlicher Entwicklung wird das Entwicklungssystem durch die Fähigkeit zu systematischer Veränderung, d.h. Plastizität, gekennzeichnet. Entwicklungsregulation kann Veränderungsmöglichkeiten sowohl fördern als auch verhindern. Folglich ist das Veränderungspotential von Person-Kontext-Beziehungen begrenzt und das Maß der Plastizität (die Wahrscheinlichkeit von Veränderungen in einem Entwicklungsverlauf, die in Relation zu Variationen der kontextuellen Bedingungen auftreten) kann im Laufe des Lebens und der Geschichte Schwankungen unterliegen. Dennoch stellt die Fähigkeit zu systematischer Veränderung von Person und Kontextebenen eine grundlegende Stärke der menschlichen Entwicklung im Allgemeinen dar.

Das Potential für und die Instanziierung von Plastizität rechtfertigen die optimistische und aktive Suche nach Merkmalen von Individuen und ihren Ökologien, die gemeinsam die positive Entwicklung des Menschen über seine Lebensspanne hinweg fördern. Durch die Anwendung von Erkenntnissen der Entwicklungsforschung in geplanten Versuchen (z.B. Interventionen) die Richtung menschlicher Entwicklungspfade zu adjustieren (z.B. durch sozialpolitische Maßnahmen oder auf Gemeindeebene angesiedelte Programme), kann eine positive Entwicklung des Menschen erreicht werden, indem man die Stärken (operationalisiert als Möglichkeiten für positive Veränderung) von Individuen und Kontexten zusammenführt.

Fraglos bedürfen die integrierten Organisationsebenen des Entwicklungssystems der multidisziplinären Analyse durch Experten verschiedenster Fachgebiete. Aufgrund der zeitlichen Einbettung und der daraus resultierenden Plastizität des Entwicklungssystems müssen Forschungsaufbau, Beobachtungs- und Messmethoden und Verfahren der Datenanalyse veränderungssensitiv sein und Veränderungsabläufe auf verschiedenen Analyseebenen integrieren können.

### 3.1 Handlungstheorie als Fallbeispiel für systemische Entwicklungsmodelle

Die im deutschsprachigen Raum entwickelte handlungstheoretische Perspektive (z.B. Baltes, Lindenberger und Staudinger 1998, 2006; Brandtstädter 1998, 1999, 2006; Brandtstädter und Lerner 1999; Heckhausen 1999) ist ein Musterbeispiel für systemische Entwicklungsmodelle der menschlichen Entwicklung. Obgleich für das Funktionieren des Entwicklungssystems immer Person-Kontext-Beziehungen eine Rolle spielen, sind nicht alle Instanziierungen dieser Beziehungen für sämtliche Elemente der Beziehung von Nutzen. Allerdings gibt es auch einige Instanziierungen, die wechselseitig nutzbringend sind. Wechselseitig nützliche Beziehungen zwischen Individuen und Kontexten spiegeln die adaptive Funktionsweise des Systems menschlicher Entwicklung wider. Daraus folgt, dass Menschen einem sozialen System dienen, das Individualität und individuelle Initiative fördert und dieses System auch erhalten wollen.<sup>1</sup> Eine solche Beziehung ist

<sup>1</sup> Diese Hypothese bedarf einer Modifikation in Bezug auf die Bedeutung und das Wesen von Individualität in kollektivistischen Kulturen. Darüber hinaus merkt Levines (2007) an, dass die Hypothese die Probleme kollektiven Handelns nicht adäquat berücksichtigt. Individuen können ein Sozialsystem schätzen und sich dennoch dafür entscheiden, es nicht aktiv zu unterstützen, weil sie dies von anderen erwarten oder weil sie befürchten, dass andere dies *nicht* tun und somit ihr eigener Beitrag umsonst wäre. Die Tatsache, dass ein System Individuen begünstigt, garantiert nicht, dass diese es auch erhalten. Dieses Argument führt uns ein weiteres Ziel der Jugendentwicklung vor Augen. Konkret bedeutet dies: Wir müssen Fähigkeiten, Werte und moralische Verpflichtungen entwickeln, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich Individuen für das Gemeinwohl einsetzen (siehe Lerner 2004; Ostrom 1998).

die Essenz dessen, was Brandstädter (1998, 1999, 2006) als so genannte „adaptive Entwicklungsregulation“ bezeichnet, d.h. ein bidirektionaler, positiver, wachstumsdienlicher Austausch zwischen verschiedenen, integrierten Organisationsebenen im System menschlicher Entwicklung (einschließlich, wie oben erwähnt, von der biologischen, psychologischen und Verhaltensebene über die soziale, institutionelle und soziokulturelle bis hin zur historischen Ebene).

Im Rahmen einer Beziehung, die dazu dient, das Entwicklungssystem zu bewahren und fortzusetzen, handelt der Einzelne mit dem Ziel, die Institutionen der Gesellschaft zu unterstützen. Gleichzeitig fördert die Gesellschaft die gesunde und produktive Funktionsfähigkeit und Entwicklung des Einzelnen (Elder 1998; Ford und Lerner 1992). Innerhalb einer solchen Beziehung verschmelzen die Wirkhandlungen des Einzelnen auf den Kontext und die Wirkungen des Kontexts auf das Individuum in der Produktion gesunder Ergebnisse für Individuum und Institutionen (Elder 1998).

Die Beziehungen zwischen Person und Kontext über die Lebensspanne hinweg, die es möglich machen, wirksam das eigene Ich und die Gesellschaft mitzugestalten und die damit den Boden für eine gesunde und positive Entwicklung bzw. das „Gedeihen und Blühen“ bereiten, beinhalten einerseits universelle strukturelle Elemente und andererseits gesellschaftsspezifische Komponenten. Die universellen Elemente eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses sind gekennzeichnet durch die Struktur der regulatorischen Beziehung zwischen Person und Kontext und – im Einklang mit der systemischen Entwicklungstheorie – durch die Schlüsselanalyseeinheit der Entwicklungsforschung, nämlich der integrierten Beziehung zwischen der individuellen Ebene und der mehrschichtigen Ökologie menschlicher Entwicklung. Diese Umwelt besteht aus anderen Menschen (z.B. Peergruppe, Familie) und den Institutionen der Gesellschaft und Kultur, die sich sowohl aus kulturellen Institutionen wie Schule und religiöse Einrichtungen als auch konzeptionellen bzw. ideologischen Institutionen wie Werten zusammensetzen, die in einer Gesellschaft im Hinblick auf die angestrebten Merkmale menschlichen Funktionierens gelten.

Dementsprechend zeigt sich das Hauptmerkmal des Thriving-Prozesses dann, wenn die Regulation der Person-Kontext-Beziehungen zu positiven Ergebnissen auf verschiedenen Ebenen des Entwicklungssystems führt, wie beispielsweise der des Individuums, der Familie und Gemeinde (Brandstädter 1998; Heckhausen 1999). Ein wichtiger, grundlegender Wert in allen Gesellschaften (d.h. ein universeller, struktureller Wert aller Gesellschaften) ist, dass Menschen durch die Regulierung der Person-Kontext-Beziehungen einen positiven Beitrag zur eigenen Person, Familie, Gemeinde und Gesellschaft leisten (Csikszentmihalyi und Rathunde 1998; Elder 1998). Wird eine derartige generative Regulation erzeugt, kann man in allen Gesellschaften davon ausgehen, dass eine Person die Phase bzw. den Status des gesunden und wertgeschätzten (bzw. idealisierten) Menschseins erreicht hat (Csikszentmihalyi und Rathunde 1998; Erikson 1959).

Im Idealfall wächst ein sich positiv entwickelnder junger Mensch, der „blüht und gedeiht“, zu einer erwachsenen Person heran, die einen produktiven und kulturell geschätzten Beitrag für sich, seine Familie, Gemeinde und die Zivilgesellschaft leistet. Diese Beiträge wirken über die Generationen hinweg. Durch die „ideale Person“ (bzw. die Entfaltung der positiven Eigenschaften des Menschen) wird die Zivilgesellschaft erhalten, indem sie zu den derzeitigen Elementen des Gemeinwesens, der Wirtschaft und des gesellschaftlichen Leben beiträgt. Außerdem entwickelt die ideale Person die Bürgergesellschaft weiter, indem sie die Merkmale der Gesellschaft, die einer positiven menschlichen Entwicklung entgegenstehen, in Frage stellt und verbessert. Tatsächlich stützt die ideale Person Komponenten der Gesellschaft mit Ressourcen für die künftige Anpassung an histo-

rische Veränderungen aus. Kinder sind diese Ressourcen. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass eine grundlegende Aufgabe der idealen Person die Sozialisierung – als Elternteil, Lehrer oder Mentor – der nächsten Generation zu aktiven Bürgern der Gesellschaft ist.

Gesunde und nachhaltig positive Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, die in Familien, Schulen oder lokalen Jugendorganisationen entstehen, bilden wichtige Faktoren für die Förderung der Entfaltung von jungen Menschen (z.B. Benson u.a. 2006; Lerner 2005; Rhodes 2002; Theokas und Lerner 2006). Neben, erstens, der Vermittlung von Lebenskompetenzen an Kinder und Jugendliche (sowohl in schulischen als auch außerschulischen gemeindebasierten Programmen) und, zweitens, der Ermöglichung der Teilnahme an und Leitung von wichtigen Aktivitäten der Gemeinde durch Jugendliche (im Rahmen derer sie ihre Lebenskompetenzen üben und einbringen können) bilden, drittens, gesunde und nachhaltige (mindestens einjährige, Rhodes 2002) Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen die drei Stützpfeiler wirksamer Programme für Kinder und Jugendliche. Wenn diese drei Vorgänge integrativ im Leben eines Kindes auftreten, bilden sie den Schlüssel für die Förderung positiver Jugendentwicklung (z. B. Blum 2003; Rhodes 2002; Rhodes und Roffman 2003; Roth und Brooks-Gunn 2003a, 2003b).

## 4 Gesellschaftsspezifische Merkmale von Person-Kontext-Beziehungen

In verschiedenen Gesellschaften gelten zweifellos unterschiedliche Normen für das, was eine Person tun muss, um die strukturellen Werte des produktiven und gesunden menschlichen Daseins zu manifestieren. Wie eine Person funktionieren muss, um strukturell erfolgreiche Regulation zu offenbaren, kann folglich in Abhängigkeit vom sozialen/kulturellen Setting und je nach historischen (und ökologischen) Bedingungen schwanken (Elder, Modell und Parke 1993; Erikson 1959). So wird in vielen Ländern Europas und in Nordamerika Bestimmungen ein hoher Wert beigemessen, die die individuelle Freiheit, Gleichheit und Demokratie stärken. In anderen Gesellschaften können solche Regeln einen herausgehobenen Stellenwert genießen, die den interindividuell invarianten Glauben an und/oder die Befolgung von religiösen Maximen stützen.

In jedem Fall verändert sich in jeder Gesellschaft innerhalb eines bestimmten historischen Zeitraums die Auffassung davon, welche Verhaltensweisen als wertvoll für den Erhalt des universell strukturellen Wertes der Erhaltung/Fortführung von Person-Kontakt-Regulationen erachtet werden (oder im Einklang mit ihr stehen), die wechselseitig nützliche individuelle und institutionelle Beziehungen ermöglichen (Meyer 1988). Folglich können die Indikatoren für Eigenschaften, die eine Person auf dem Weg von der Kindheit zur Phase des positiven Erwachsenseins manifestieren muss, zeitlich und örtlich variieren (Elder u.a. 1993). Kurz gesagt, können sowohl historische als auch kulturelle Abweichungen von der Definition des Thrivings und den spezifischen, funktional wertgeschätzten Elementen des Entfaltungsprozesses auftreten.<sup>2</sup> Sowohl in den USA (Eccles und

---

<sup>2</sup> Trotz der Allgegenwärtigkeit solcher historischen und kulturellen Variation meidet der vorgestellte entwicklungs-systematische Ansatz eine konservative bzw. völlig relativierende Interpretation kultureller Werte. Nehmen wir die Vorstellung der gegenseitig nutzbringenden Beziehung – der adaptiven Entwicklungsregulation – zwischen Person und Kontext ernst, müssen wir zu den über Zeit und Raum vorhandenen gesellschaftlichen Werten Position beziehen. Das von uns verwendete Modell basiert auf der Vorstellung, dass alle menschlichen Verhaltensformen und Handlungspläne von Gruppen oder nationalen Institutionen dahingehend bewertet werden können, ob sie konsistent mit der adaptiven Ent-

Gootman 2002; Lerner 2005; Lerner u.a. 2005; Roth und Brooks-Gunn 2003a, 2003b) als auch in Europa (Silbereisen und Lerner, im Druck) sind die Elemente der gesellschaftsspezifischen Merkmale von adaptiven wechselseitigen Wirkbeziehungen zwischen jungen Menschen und ihren sozialen Welten im Rahmen der positiven Jugendentwicklungsforschung bestimmt worden.

#### **4.1 Merkmale der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen**

Am Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts entstanden eine neuartige Vision und ein neues Vokabular für die Diskussion der Entwicklung junger Menschen, die in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts aufkeimten. Diese innovativen Ansichten wurden von Systemtheorien der menschlichen Entwicklung eingerahmt, die das Interesse von Entwicklungsforschern weckten (Lerner 2002, 2006). Die Fokussierung auf den Aspekt der Plastizität innerhalb dieser Theorien regte wiederum das Interesse, die Möglichkeiten für Veränderungen an verschiedenen Punkten in der Ontogenese, d.h. der Lebensspanne eines Menschen von der frühen Kindheit bis zum 10. oder 11. Lebensjahrzehnt, zu untersuchen (Baltes u.a. 2006). Darüber hinaus wurden diese Neuerungen durch die intensivere Zusammenarbeit von Forschern, die sich schwerpunktmäßig mit der zweiten Lebensdekade beschäftigen, (z. B. Benson u.a. 2006; Damon 2004; Lerner 2004), Praktikern auf dem Gebiet der Jugendentwicklung (z.B. Floyd und McKenna 2003; Little 1993; Pittman, Irby und Ferber 2001; Wheeler 2003) und Politikern vorangetrieben, die sich mit der Verbesserung der Lebenschancen verschiedener Gruppen von Jugendlichen und ihren Familien befassen (z.B. Cummings 2003; Gore 2003). Diese Interessenströmungen mündeten in die Formulierung einer Reihe von Ideen, denen zufolge Kinder und Jugendliche als Ressourcen betrachtet werden sollten, die es zu entwickeln gilt, statt als Probleme, die zu bewältigen sind (Roth und Brooks-Gunn 2003a und 2003b). Diese Vorstellungen können in Form verschiedener Grundhypothesen beleuchtet werden.

#### **4.2 Die fünf Cs der positiven Jugendentwicklung**

Auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und Literaturstudien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Eccles und Gootman 2002; Lerner 2004; Roth und Brooks-Gunn 2003b) wurden die so genannten fünf Cs – Competence (Kompetenz), Confidence (Vertrauen), Connection (Bindung), Character (Charakter) und Caring (Fürsorge und Mitgefühl) – postuliert, um positive Jugendentwicklung zu konzeptionalisieren (und die verschiedenen diesbezüglichen Indikatoren wie schulische Leistungen, berufliche Fertigkeiten und soziale Fähigkeiten in Bezug auf Kompetenz zu integrieren). Die fünf Cs wurden mit den von Roth und Brooks-Gunn (2003a) dargestellten positi-

---

wicklungsregulation sind. Ist diese Konsistenz vorhanden, sind individuelle Freiheit und Unabhängigkeit in einer Zivilgesellschaft eingebettet, die individuelle Freiheit würdigt und schützt. Innerhalb eines solchen Systems von wechselseitigen Person-Kontext-Beziehungen ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich der Mensch zum „guten Zweck“ (Damon, Menon, & Bronk, 2003) als Ziel bekennt. Kulturen oder Sozialsysteme, die die individuelle Freiheit und Unabhängigkeit beschneiden, sind einer optimalen Entwicklung des Menschen abträglich. Deshalb sind von dieser Warte aus außerhalb einer solchen Sozialordnung angesiedelte „radikal liberale kritische Abhandlungen“ nicht nur moralisch angemessen, sondern faktisch auch potentiell entscheidend, wenn es darum geht, das Person-Kontext-System in Richtung einer freiheitsunterstützenden adaptiven Entwicklungsregulation wieder ins Lot zu bringen (Lerner 2004; Levine, Interview 2007). Soziale Systeme hingegen, die die Freiheit des Einzelnen aufgrund ihrer radikal konservativen, totalitaristischen oder faschistischen Ideologie oder Institutionen beschränken, sind letztendlich der gesunden bzw. positiven Entwicklung von Individuen nicht zuträglich bzw. historisch realisierbar.

ven Ergebnissen von Programmen für Jugendentwicklung in Verbindung gebracht. Außerdem handelt es sich bei den Cs um wichtige Begriffe im Vokabular von Praktikern, den jugendlichen Teilnehmern von Jugendentwicklungsprogrammen und deren Eltern zur Beschreibung der Charakteristika von sich positiv entwickelnden, gedeihenden Jugendlichen (Alberts u.a. 2006; King u.a. 2005). Anders gesagt, beziehen sich unsere Vorstellungen dessen, was mit der Entfaltung von positiven Eigenschaften in der Jugend gemeint ist, auf eines oder mehrere der fünf Cs.

Dabei sollte beachtet werden, dass jedes C für ein Cluster von Verhaltensweisen steht. Ziel von Praktikern der gemeinnützigen Jugendentwicklung ist es, dieses Verhalten durch ihre Programmarbeit zu fördern (siehe z.B. Villarruel u.a. 2003). So formulieren Roth und Brooks-Gunn beispielsweise:

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

Die Förderung des Vertrauens von jungen Menschen, das zweite C, beinhaltet Ziele in Bezug auf die Erhöhung des Selbstwertgefühls, der Selbsteinschätzung, des Selbstvertrauens, der Identität und des Glaubens an die Zukunft der Jugendlichen. Die Anregung und Unterstützung von sozialen Bindungen, das dritte C, umfasst den Aufbau und die Stärkung von Beziehungen eines Jugendlichen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule. Das vierte C – Charakter – lässt sich am Schwierigsten definieren. Programmatische Ziele wie die Erhöhung der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, die Verminderung von gesundheitsschädigendem (Problem-)Verhalten, die Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen sowie Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität beschreiben die Charakterkomponente. Die Entwicklung von Fürsorge und Mitgefühl, das fünfte C, zielt auf die Erhöhung der Empathiefähigkeit von Jugendlichen und ihrer Fähigkeit, sich in andere hineinzuzusetzen.“ (Roth und Brooks-Gunn 2003a: 205)

### **4.3 Beitrag als sechstes C**

Ergänzend zur Postulierung der fünf Cs als Möglichkeit der Operationalisierung positiver Jugendentwicklung wird angenommen, dass sich ein junger Mensch, der im Laufe der Zeit die verschiedenen Cs entwickelt, d.h., positive humane Eigenschaften entfaltet, auf dem Entwicklungspfad zu einer idealen Person befindet (Csikszentmihalyi und Rathunde 1998; Rathunde und Csikszentmihalyi 2006). Wie bereits theoretisch dargelegt, wird ein ideales Erwachsenenleben durch integrierte und sich wechselseitig verstärkende Beiträge für die eigene Person (z.B. Erhaltung der eigenen Gesundheit und damit der Fähigkeit, die eigene Entwicklung aktiv zu bestimmen) sowie für die Familie, das Gemeinwesen und die Institutionen der Zivilgesellschaft gekennzeichnet (Lerner 2004). Ein erwachsener Mensch, der solche integrierten Beiträge leistet, ist eine Person,



die adaptive Entwicklungsregulationen manifestiert (Brandtstädter 1998, 1999, 2006). Bei Kindern und Jugendlichen entstehen durch adaptive Entwicklungsregulation wiederum Verhaltensweisen, die für das positive Funktionieren von Person-Kontext-Beziehungen wertvoll sind, nämlich Verhaltensweisen, die die fünf Cs – zu Deutsch Kompetenz, Vertrauen, Charakter, Bindung und Fürsorge – widerspiegeln.

Um junge Menschen zu solchem Verhalten zu erziehen, müssen durch Sozialisation (z.B. formale, schulische und außerschulische Bildungserfahrungen) folgende Aspekte gefördert werden:

1. eine ideologische, moralische, geistige (oder transzendente) bzw. identitätsstiftende Haltung von Jugendlichen, die das Gute durch Beiträge zu positiven Person-Kontext-Beziehungen schaffen (wie bereits dargelegt, ist eine Person bereit, einem sozialen System zu dienen, das den Einzelnen und seine Fähigkeiten und Ziele schützt, erhält und würdigt und gleichzeitig wird er oder sie ein soziales System in Frage stellen und verändern wollen, das Freiheit unterdrückt oder einschränkt; Lerner 2004); und abgeleitet davon
2. eine Verpflichtung zur Verbesserung der Institutionen der Zivilgesellschaft durch Aufbau eines ökologischen „Raumes“ für den Einzelnen, um die Institutionen der sozialen Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie in seiner Gemeinde zu fördern.

Wenn junge Menschen sich also als Personen verstehen bzw. definieren, die dem Aufbau der Zivilgesellschaft moralisch verpflichtet sind und sich durch ihr Verhalten dafür engagieren und wenn sie ein transzendentes Verständnis vom Wert allen Lebens besitzen – über die Grenzen der eigenen Existenz hinaus –, können sie sowohl ihre eigene gesunde Entwicklung aktiv gestalten als auch die positive Entfaltung anderer Menschen und der Gesellschaft mitbestimmen (siehe Lerner 2004).

Bobek (2005) weist darauf hin, dass dieser Prozess der Identitätsbildung keine einseitige Prägung von jungen Menschen durch die Gesellschaft ist. Vielmehr erzeugen junge Menschen auf ihrer Suche nach einer Identität die Gesellschaft, weil „die Entscheidungen, die Jugendliche für ihr eigenes Leben fällen, in der Regel in Beziehung zur Gesellschaft stehen, die sie gemeinsam erschaffen“ (Flanagan u.a. 2005: 194).

#### **4.4 Das Verhältnis von Freiheit zu positiver Jugendentwicklung und Zivilgesellschaft**

Die zum gegenseitigen Vorteil bereichernde Beziehung zwischen dem Individuum und einer sozialen Welt, die Zeit und Raum für alle Menschen bietet, ihre persönlichen Interessen und Fähigkeiten zu optimieren und damit ihre Chancen für eine positive Entwicklung zu verbessern, wurde als eine von persönlicher Freiheit gekennzeichnete Beziehung beschrieben (Lerner 2004). Die Zivilgesellschaft ist der Raum, indem sich Freiheit entfalten kann. Gemeint ist damit ein gesellschaftlicher „Ort“ jenseits von Staatsführung und gewinnorientiertem Sektor. Die Zivilgesellschaft ist ein Gemeinwesen, in dem Menschen sich gemeinsam für den Aufbau von Sozialkapital engagieren, das die Qualität von Gemeinschaften, Gemeinden und der Gesellschaft steigert (Bobek 2005). Dieses Gemeinwesen besteht aus Gemeinschaften und nicht gewinnorientierten Organisationen (Nonprofit-Organisationen), d.h. Kontexten (Settings), in denen Menschen zusammen kommen können, um dringende Fragen zu klären, Probleme zu lösen und ihre Ideen für die Verbesserung der Qualität der Gesellschaft für alle aktiv zu verfolgen (Bobek 2005; Carson 2002; O’Connell 1999; Smith

und Lipsky 2001). Eberly formuliert dies folgendermaßen: „Öffentlich, aber dennoch nicht staatlich geprägt, bietet der soziale Sektor der Zivilgesellschaft einen öffentlichen ‚Raum‘, in dem Menschen grundlegende demokratische Gepflogenheiten wie Vertrauen, Zusammenarbeit und Kompromissfähigkeit“ (Eberly 2000: 4) durch Übung erlernen. Einige staatliche bzw. halbstaatliche soziale Instanzen wie Aufsichtsgremien von Schulen oder Polizeibeiräte können als Teil der Zivilgesellschaft betrachtet werden. Zumindest können sie dem Individuum den gleichen Nutzen bieten wie nicht staatliche Instanzen der Zivilgesellschaft (Fung 2006; Levine, Interview 2007).

Levine (Interview 2007) fasst die postulierten Ressourcen, die die Bürgergesellschaft bietet, wie folgt zusammen:

1. Als „unabhängiger Sektor“ ist sie in der Lage, den Staat und Unternehmen zu kontrollieren und sie zur Rechenschaft zu ziehen.
2. Sie ist pluralistisch und spiegelt ein Spektrum an Werten wider, einschließlich fester Glaubensbekenntnisse (im Gegensatz dazu muss ein liberaler Staat vielen umstrittenen Werten neutral gegenüber stehen).
3. Sie vergrößert die politische Macht einzelner Menschen durch Koordinierung ihres Verhaltens (klassische Beispiele sind unabhängige Gewerkschaften und politische Parteien).
4. Sie schafft soziales Vertrauen, das die mit Politik und Märkten assoziierten Transaktionskosten senkt.
5. Sie schafft Räume, in denen Menschen gesellschaftliche und politische Tugenden praktizieren können, während der Staat diese Möglichkeiten nur wenigen Staatsdienern eröffnet.
6. Sie schafft heterogene, kulturelle Produkte, da jede Freiwilligengruppe versucht, ihre eigenen Werte und Geschichte bildlich darzustellen und sie in Liedern, Geschichten, Kunstobjekten usw. für die Nachwelt zu erhalten. Die Alternative dazu ist die Kultur des Massenkommerzes, die wesentlich weniger partizipatorisch angelegt ist (Levine, Interview 2007).

Ein freiheitsbasiertes System blüht dann, wenn bürgerschaftliches Verhalten auf dem Glauben des Individuums fußt, dass das Engagement für Familie, Gemeinde und Zivilgesellschaft den richtigen Weg darstelle, und man verpflichtet sei, über die eigene Person hinaus, etwas zu bewirken (Lerner 2004; vgl. Wilson 1993). Dieser moralische Aspekt der eigenen gesellschaftlichen Entwicklung bedingt die zunehmende Übereinstimmung von Verhaltensattributen des Einzelnen mit Merkmalen der persönlichen und sozialen Funktionsfähigkeit. Diese sind für den Erhalt und die Stärkung der mit Freiheit, d.h. mit sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft verbundenen Entwicklungsregulationen erforderlich.

#### **4.5 Schlussfolgerungen zu Aspekten der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen**

Die Entwicklung von funktional wertgeschätzten Verhaltensweisen bei Jugendlichen, die durch die fünf Cs repräsentiert werden, sowie die Herausbildung eines Verständnisses und die Entstehung einer Verpflichtung zur Unterstützung von Institutionen (z.B. die der Zivilgesellschaft) und Themen (z.B. Umweltverantwortung, soziale Gerechtigkeit, Demokratie), die das eigene Ich transzendieren, führen bei Jugendlichen zu einer Bereitschaft, sich für ihre Gemeinde zu engagieren und einen Beitrag zu leisten. Dadurch entsteht das sechste C der positiven Jugendentwicklung (Little 1993, Youniss u.a. 1999). Die Realisierung entsprechender Beiträge bildet einen Index dessen, was Da-

mon u.a. (2003) als „guten Zweck“ bezeichnen. Im Rahmen der Systemtheorien der menschlichen Entwicklung geht es bei Beiträgen von Jugendlichen sowohl um die positive Entwicklung der Person als auch um die Entwicklung des „kollektiven Wohlbefindens“ der Zivilgesellschaft. Beide Elemente müssen im Laufe der Zeit zunehmen, damit eine optimale Person-Kontext-Beziehung entsteht (Bobek 2005; Evans und Prilleltensky 2005).

## **5 Verhältnis von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag**

Eine wachsende Zahl von Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie zeigt auf, dass die fünf Cs zur Operationalisierung der positiven Entwicklung von US-amerikanischen Jugendlichen herangezogen werden können. Dies gilt zumindest für den ersten Teil der Phase des Heranwachsens, d.h. die ersten Jahre des zweiten Lebensjahrzehnts (Lerner u.a. 2005; Phelps u.a., im Druck; Zimmerman u.a. 2006). Darüber hinaus gibt es Belege dafür, dass die genannten Verhaltensweisen bzw. das allgemeine Konstrukt der positiven Jugendentwicklung zumindest in den frühen Jugendjahren US-amerikanischer Jugendlicher gesellschaftliche Beiträge wahrscheinlich machen (Jelicic u.a., im Druck; Phelps u.a., im Druck).

Die Bedeutung der ersten Forschungserkenntnisse zum Verhältnis von positiver Jugendentwicklung und dem von Jugendlichen geleisteten Beitrag wurde bereits im Kontext von Fragen diskutiert, wie man Beiträge von Jugendlichen bestmöglich operationalisieren kann, insbesondere, wenn sich die Produktivität von Jugendlichen auf das Wesen ihres Engagements und ihrer Beiträge für die Zivilgesellschaft konzentriert. (Bobek 2005). Welche psychologischen und Verhaltensindikatoren in der Kindheit und Jugend sollten verwendet werden, um zu verstehen, wie aus einem jungen Menschen ein aktiver und positiver Bürger wird, der ein erfolgreiches Leben führt? Ein differenzierteres Verständnis des mehrdimensionalen Charakters gesellschaftlichen Engagements und gesellschaftlicher Beiträge ist von Nöten, um die potentiellen individuellen und kontextuellen Kovariaten positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichen Engagements zu bestimmen. Außerdem braucht es ein solches Wissen, um wirksam Ideen für gesellschaftliche Maßnahmen zu entwickeln, die die Beziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag fördern und um zu bestimmen, ob das Kosten-Nutzen-Verhältnis dieser Maßnahmen so günstig ausfällt, dass die in den Institutionen der Zivilgesellschaft tätigen Politiker, Unternehmensführer, Praktiker und Bürger bereit sind, entsprechende Maßnahmen zu unterstützen.

Während viele US-amerikanische und europäische Wissenschaftler, die sich mit Jugendentwicklung beschäftigen (z.B. Eccles und Gootman 2002; Silbereisen und Lerner, im Druck) sowie Politiker in den USA (US-amerikanisches Gesundheitsministerium 2003, 2005) begriffen haben, dass die fünf Cs und die daraus bisher generierten Indikatoren (Jelicic u.a., im Druck; Lerner u.a. 2005; Zimmerman u.a. 2006) nützlich sind, fehlt ein solcher Konsens bislang noch im Hinblick auf die Kategorisierung von gesellschaftlichen Beiträgen von Jugendlichen bzw. den kontextuellen Variablen, die mit den entsprechenden Verhaltensweisen kovariieren oder deren Grundlage bilden.

## 5.1 Ökologische Ressourcen, positive Jugendentwicklung und gesellschaftliche Beiträge

Im Hinblick auf diese kontextuellen Variablen existiert im Rahmen der positiven Jugendentwicklungsforschung eine andere wichtige, wenngleich vergleichsweise allgemeine Vorstellung, nach der man durch Verknüpfung der Stärken von Jugendlichen (z.B. ihre potentielle Plastizität) mit Ressourcen für gesundes Wachstum in den Schlüsselkontexten der Jugendentwicklung (d.h. häusliches Umfeld, Schule und Gemeinde) die positive Funktionsfähigkeit (d.h. das Wohlbefinden; Bornstein 2003) jederzeit und die positive Entwicklung im Laufe der Zeit (und rückläufige Entwicklungen von Problemverhalten) fördern kann (z.B. Dowling u.a. 2004; Lerner 2004; Lerner u.a. 2005). Hierbei geht man von der Überlegung aus, dass in den wichtigsten Settings der Jugendentwicklung (d.h. Familie, Schule und Gemeinde) zumindest einige Stützen für die Förderung der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen existieren. Diese als Entwicklungsressourcen bzw. entwicklungsfördernde Faktoren („developmental assets“) (Benson 2006) bezeichneten Ressourcen bilden die sozialen und ökologischen „Nährstoffe“ für die Entwicklung einer gesunden Jugend.

In der Literatur besteht Uneinigkeit im Hinblick auf die Zahl der Entwicklungsressourcen, die in verschiedenen sozialen Ökologien und Gesellschaften existieren (Taylor 2003; Theokas u.a. 2005). Außerdem ist unklar, ob Entwicklungsressourcen mittels Jugendberichten oder Wahrnehmungen von Jugendlichen gemessen werden sollten, wie dies im Rahmen der Umfrageforschung des *Search Institutes* (z.B. Benson u.a. 1998; Leffert u.a. 1998; Scales u.a. 2000) geschieht, und/oder durch die objektive Untersuchung der eigentlichen Ökologie der Jugendentwicklung wie in den Arbeiten des *Institute for Applied Research in Youth Development* der *Tufts University* (Theokas und Lerner 2006). Fraglich ist auch, wie aus der theoretischen als auch der messtechnischen Perspektive individuelle Entwicklungsressourcen von Konstrukten unterschieden werden können, die mit Indikatoren positiver Jugendentwicklung assoziiert werden (siehe Gestsdottir und Lerner, im Druck). Außerdem muss geklärt werden, ob die bloße Akkumulation von Ressourcen unabhängig ihres Ursprungs (Familie, Schule oder Gemeinde) der ideale Prädiktor für positive Jugendentwicklung und damit gesellschaftliche Beiträge ist oder ob es bestimmte Ressourcen gibt, die für Jugendliche, die in bestimmten Gemeinden oder Gemeinschaften leben, besondere Bedeutung haben. Während es hinreichende Belege für die Vorstellung gibt, mehr sei besser (z.B. Benson u.a. 2006), existieren sowohl theoretische Erkenntnisse in Bezug auf die Entwicklung afro-amerikanischer Jugendlicher in urbanen Gegenden (z.B. Spencer 2006; Taylor 2003; Taylor u.a. 2003) als auch Daten zur objektiven Untersuchung von Ressourcen (Theokas und Lerner 2006), die darauf hindeuten, dass spezifische Entwicklungsressourcen in spezifischen Situationen (Settings) eine entscheidende Rolle als Prädiktoren positiver Jugendentwicklung spielen.

Abgesehen von der skizzierten kontroversen Diskussion über die Art, Messung und Wirkung von entwicklungsfördernden Faktoren besteht unter Forschern und Praktikern im Bereich der Jugendentwicklung weitestgehend Einigkeit darüber, dass gemeindebasierte Programme äußerst wirksame ökologische Ressourcen für die Förderung von positiver Jugendentwicklung und Beiträgen von Jugendlichen darstellen können. Verfügbare Daten lassen vermuten, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und den mit Familie, Schule oder Jugendprogrammen assoziierten ökologischen Ressourcen besteht. Im Hinblick auf Jugendprogramme gilt dies insbesondere für solche Programme, die sich schwerpunktmäßig mit Jugendentwicklung beschäftigen (d.h. Programme, die die mit positiver

Jugendentwicklung assoziierten Ideen übernommen haben; Roth und Brooks-Gunn 2003a, 2003b).

So haben Scales u.a. (2000) beispielsweise entdeckt, dass in Berichten von Jugendlichen, die drei oder mehr Stunden pro Woche in Sportvereinen, Arbeitsgemeinschaften oder Organisationen in der Schule oder Gemeinde aktiv sind, „Partizipation“ die Entwicklungsressource darstellte (von 40 untersuchten Faktoren), die am stärksten mit positiven Ergebnissen im Sinne des Thrivings von Jugendlichen entsprechend der Untersuchung des *Search Institutes* in Zusammenhang gebracht wurde. In einer Meta-Analyse von 73 außerunterrichtlichen Programmen haben Durlak und Weissberg (2007) festgestellt, dass durch die Teilnahme an den genannten Programmen die Empfindungen und Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der Schule (Schulbindung, auch Schulengagement sowie möglicherweise auch soziales Vertrauen/Sozialkapital), ihr Vertrauen (Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl) und ihre Kompetenz (Leistungstestergebnisse) verbessert wurden. Problemverhalten nahm ab (z.B. Aggression, Nichtbefolgung von Regeln, Verhaltensprobleme und Drogenmissbrauch). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Youniss u.a. (1997), die festgestellt haben, dass Jugendliche, die in sozialen und gesellschaftlichen Organisationen und Arbeitsprojekten aktiv mitarbeiten, seltener soziale Normen verletzen. Im Gegenteil, sie festigen durch ihre Beteiligung eher Normen der Gemeinschaft. Im Einklang mit der Hypothese, dass sich diese Beziehung aus den drei wichtigen Merkmalen von Jugendentwicklungsprogrammen ergäbe (Lerner 2004), weisen Roth und Brooks-Gunn (2003b) darauf hin, dass Ergebnisse der Auswertungsforschung Anlass zu der Annahme geben, Programme, die diese Merkmale aufweisen, beinhalteten mit größerer Wahrscheinlichkeit auch die fünf Cs.

In der Literatur zu gesellschaftlichem Engagement und Beiträgen von Jugendlichen finden sich in erster Linie Arbeiten, die sich schwerpunktmäßig mit dem Nutzen beschäftigen, den junge Menschen durch gesellschaftliches Engagement erfahren (Scales und Leffert 1999). Nur wenige Studien (z.B. Sirianni 2005; Zeldin 2004) haben eine andere Richtung eingeschlagen und den Einfluss auf die Person-Kontext-Beziehung untersucht, d.h., die Rolle, die die Mitwirkung bzw. Führung durch Jugendliche in Organisationen oder Institutionen spielt. Abgesehen von den frühen Arbeiten Zeldins (2004) und Siriannis (2005) mangelt es weiterhin an Forschungsarbeiten zu den Einflüssen von Jugendlichen auf die Kontexte, in denen sie sich bewegen.

Ein einschlägiges Beispiel hierfür sind Forschungsstudien zu den Auswirkungen auf die Qualität gemeinnütziger Arbeit durch Einbindung von Jugendlichen in Entscheidungen über die Erbringung gemeinnütziger Arbeit im lokalen Bereich. Im Rahmen einer diesbezüglichen Analyse haben Cavet und Sloper (2004) festgestellt, dass folgende Aspekte die Einbindung von Jugendlichen in Entscheidungen über gemeinnützige Arbeit in Großbritannien behindern:

- Einstellungen und Kompromissunfähigkeit seitens der Erwachsenen;
- fehlende Schulung von Schlüsselpersonen der Erwachsenengeneration;
- mangelnde Klarheit, die zu einer Alibipolitik führt;
- Formalität, Komplexität, Bürokratie und interne Politik von Organisationen;
- Kurzfristigkeit der meisten Finanzierungsmaßnahmen.

Trotz dieser Barrieren finden Kirby und Bryson (2002) nur wenige Anhaltspunkte dafür, dass die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in öffentliche Entscheidungen zu einer Verbesserung von (gemeinnützigen) Diensten führt (z.B. Bell u.a. 2002; Matthews 2001), wenngleich es Belege dafür gibt, dass die Partizipation von Erwachsenen in kommunalen Angelegenheiten und politischen Maßnahmen die Leistungsfähigkeit öffentlicher Institutionen erhöht (Putnam 2001). Dafür gibt es jedoch Hinweise darauf, dass die Einbindung von Jugendlichen in öffentliche Entschei-

dungsprozesse für ihre persönliche Entwicklung (z.B. um Selbstvertrauen zu entwickeln) und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenz) (z.B. Kirby und Bronson 2002; Lightfoot und Sloper 2003; McNeish u.a. 2000; Norman 2002) nützlich ist. Außerdem erfahren Organisationen und ihre Mitarbeiter auf diese Weise mehr über die Ansichten der Jugend und ihr Potenzial (Hilton 2002; Lightfoot und Sloper 2003; McNeish u.a. 2000).

Neben dem Mangel an Forschungsarbeiten zu den „Einflüssen von Jugendlichen“ auf Organisationen konstatiert Bobek (2005) das auffällige Fehlen von Längsschnittstudien zum Verhältnis von Indikatoren für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es fehlen ebenfalls Beiträge zur Zivilgesellschaft und damit zur Demokratie, obgleich Längsschnittdaten vorliegen, die die Verbindung zwischen (a) dem gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen (z.B. in der Highschool) durch Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und (b) der politischen Partizipation von Erwachsenen, z.B. Ausübung des Wahlrechts, Mitarbeit im Wahlkampf und Wahlkampfspenden (z.B. Beck und Jennings 1982; Glanville 1999; Levine, Interview 2007; McFarland und Thomas 2006; Smith 1999; Verba, Schlozman, und Brady 1995) stützen. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass weder hinsichtlich der Präsenz allgemeiner Verbindungen zwischen Entwicklungsressourcen und dem gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen noch von spezifischen Verbindungen zwischen den Merkmalen von Programmen für Jugendliche und der Entwicklung der genannten pro-gesellschaftlich Verhaltensweisen der Frage nachgegangen wird, welche Indikatoren für gesellschaftliches Engagement am geeignetsten sind, um die Beziehung zwischen entwicklungsfördernden Faktoren und gesellschaftlich positiven Verhaltensweisen zu untersuchen. Ein kürzlich von Bobek (2005) vorgelegtes Diskussionspapier bietet einen Rahmen für die Identifizierung entsprechender Indikatoren für gesellschaftlich positives Verhalten und ermöglicht eine Diskussion der Beziehungen zwischen pro-gesellschaftlichem Verhalten und Entwicklung, positiver Jugendentwicklung und ökologischen Einflüssen, die ggf. in Programmen für Jugendliche enthalten sind.

## **5.2 Indikatoren für gesellschaftlich positives Verhalten**

Bobek (2005) hat untersucht, ob es Belege für die in der Jugendentwicklungsforschung gefundenen Querverbindungen zwischen Person-Kontext-Beziehungen, die die Entwicklung der fünf Cs ermöglichen, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten und möglichen Auswirkungen auf die Zivilgesellschaft gibt. Um festzustellen, ob solche Wechselbeziehungen bestehen, untersuchte sie die Literatur im Hinblick auf vier in wechselseitiger Beziehung zueinander stehende Kategorien von Indikatoren für gesellschaftlich positives Verhalten. Die Forschung ist sich größtenteils einig darüber, dass entsprechende Verhaltensweisen erforderlich sind, damit Individuen sinnvolle Beiträge zum Erhalt und Fortbestand der Zivilgesellschaft und der Demokratie leisten können. Dazu gehören:

1. soziales Vertrauen und soziales Kapital bzw. die Fähigkeit einer Gruppe von Menschen, zusammen gemeinsamen Interessen nachzugehen;
2. gesellschaftlich-politische Bildung und Fähigkeiten, die junge Menschen darauf vorbereiten, an Gesellschaft und Demokratie zu partizipieren;
3. gesellschaftliche Einstellungen bzw. der Wunsch, sich gemeinsam mit anderen zu engagieren, um positive Beiträge für die Gesellschaft zu leisten, und

4. Möglichkeiten für politisches/gesellschaftliches Engagement, wie beispielsweise durch freiwillige Jugendarbeit, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Beiträge (Bobek 2005; Lerner 2004; Putnam 2000, Verba, Schlozman und Brady 1995; Zukin u.a. 2006).

Die vier von Bobek (2005) identifizierten Indikatorenbereiche gesellschaftlich positiven Verhaltens und die in einem Bericht der *National Conference on Citizenship* (NCC) 2006 genannten Kategorien von Indikatoren für gesellschaftliches Wohlergehen (Gesundheit) konvergieren konzeptionell. Im genannten Bericht wurden 40 Indikatoren in neun gleichgewichteten Kategorien verwendet. Die NCC-Kategorien:

- Aufbau von Beziehungen zu zivilgesellschaftlichen und religiösen Gruppen,
- Aufbau von Beziehungen zu anderen Menschen durch Familie und Freunde,
- Vertrauen in andere Menschen und
- Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl zu wichtigen Institutionen

entsprechen Bobeks Kategorie des sozialen Vertrauens und Sozialkapitals. Die NCC-Kategorien:

- Verständnis für bürgerschaftliche Belange und Politik und
- Äußerung politischer Ansichten

stimmen überein mit Bobeks Kategorie „Gesellschaftlich-politische Bildung und Fähigkeiten“. Die NCC-Kategorie „Immer informiert sein“ steht im Einklang mit Bobeks Kategorie der pro-gesellschaftlichen Einstellungen. Die NCC-Kategorien:

- Geben und freiwillige Tätigkeit und
- politische Partizipation

entsprechen Bobeks Kategorie der gesellschaftlichen Partizipation, des Engagements und Beitrags.

Bobek (2005) hat darauf hingewiesen, dass die vier von ihr identifizierten Bereiche psychologischer und behavioraler Einstellungen, nötige (aber möglicherweise nicht ausreichende) Entwicklungsmerkmale des Individuums und Kontexts darstellen, in dem Jugend und Gemeinwesen zusammenkommen, um durch ihre Wechselbeziehung zur Stärkung der Zivilgesellschaft beizutragen. Sie merkt an:

„In Übereinstimmung mit den integrativen Ansätzen von Entwicklungssystemmodellen ist die Wechselbeziehung zwischen sozialem Vertrauen und Sozialkapital, gesellschaftlicher Partizipation, gesellschaftlich positiven Einstellungen sowie gesellschaftlich-politischer Bildung und Fähigkeiten unbedingt hervorzuheben. Sozialkapital kann nicht aufgebaut werden, wenn es an Orten fehlt, an denen Menschen zusammenkommen können. Durch gesellschaftliches Engagement erwachsen kaum nützliche Beiträge für die Bürgergesellschaft und Demokratie, wenn der Einzelne nicht über die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, wirksam zu handeln. Außerdem sind gesellschaftliche Fähigkeiten nutzlos, wenn ein junger Mensch keine Chance hat, diese anzuwenden bzw. er oder sie das Gefühl hat, die Beiträge wären der Mühe nicht wert. Allerdings gibt es nur einzelne Studien – insbesondere fehlt es an solchen, die sich mit Jugendlichen beschäftigen – in denen alle diese Bereiche beleuchtet werden.“ (Bobek 2005: 19f.).

### 5.2.1 Soziales Vertrauen und Sozialkapital

Unter „Sozialkapital“ versteht man nach Putnam „die Beziehungen von Menschen untereinander – soziale Netzwerke und die Gegenseitigkeit und Vertrauenswürdigkeit, die daraus entspringen“

(Putnam 2000: 19). Soziales Kapital ermöglicht kollektives Handeln in Gemeinschaften und existiert in Form von Beziehungen von Menschen untereinander (Coleman 1988). Man geht davon aus, dass durch das Zusammenwirken von Sozialkapital und gesellschaftlichem Engagement ein gegenseitiges Pflichtgefühl, Vertrauenswürdigkeit, Informationsaustausch, Reziprozitätsnormen und Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl entstehen (Coleman 1988, Hyman 2002, Jennings und Stoker 2004; Putnam 2000).

Bobek (2005) argumentiert, dass Gemeinden mit einem hohen Sozialkapital in der Lage sein sollten, Bedürfnisse der Gemeinschaft zu erfüllen und die Beteiligung an der Bürgergesellschaft und Demokratie anzuregen. Soziales Kapital wird tatsächlich als ein entscheidender Baustein der Demokratie betrachtet, der aus der Zusammenarbeit von Menschen entstehen kann (Kristin 2000). Soziales Vertrauen ist ein wichtiges Element von Sozialkapital, denn wenn Menschen einander nicht vertrauen, lösen sie gemeinsam keine Probleme (Jennings und Stoker 2004). Wenn Menschen ihrer Regierung nicht vertrauen, kann das Gefühl entstehen, ihre Beiträge zu Demokratie und Zivilgesellschaft lohnten sich nicht (Bobek 2005).

Was Jugendliche betrifft, so sind verfügbare Erkenntnisse der aktuellen Forschung zu sozialem Vertrauen und Sozialkapital gemischter Natur. Die oben erwähnte NCC-Studie (2006) zur Gesundheit der Gesellschaft, in der mehrere für soziales Vertrauen relevante Kategorien berücksichtigt wurden, zeigt auf, dass die gesellschaftliche Gesundheit in den vergangenen 30 Jahren rapide abgenommen hat. In der Tat sind Vertrauen und Beziehungen zu zivilgesellschaftlichen und religiösen Gruppen, Familie und Freunden in den letzten drei Jahrzehnten zurückgegangen.

Die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführte Studie zu zivilgesellschaftlicher Bildung (*Civic Education Study*) hat Indikatoren für das Vertrauen junger Menschen in die Regierung untersucht. Etwa 70 Prozent aller Neuntklässler gaben an, der Regierung zu vertrauen, wobei das Vertrauen (73 Prozent) in die kommunale Regierung am höchsten ausfiel, während politische Parteien den niedrigsten Wert verzeichneten (35 Prozent). Das Vertrauensniveau war bei Mädchen höher als bei Jungen. Gleiches gilt für US-Amerikaner angloamerikanischer und asiatischer Abstammung in Gegensatz zu Afroamerikanern und Schülern mit multiethnischem oder lateinamerikanischem Hintergrund (Baldi u.a. 2001).

Diese Erkenntnisse werden durch Umfrageergebnisse des *Pew Research Center for People and the Press* bestätigt, wonach junge Menschen dem Vermögen der Regierung und politischer Führungspersonlichkeiten deutlich weniger misstrauisch gegenüber stehen als ältere US-Amerikaner und frühere Generationen (Kohut, Parker, Keeter, Doherty und Dimock 2007). Während ältere US-Bürger mehrheitlich der Behauptung zustimmen: „Wenn die Regierung etwas in die Hände nimmt, ist es meist ineffizient und Verschwendung“, so lehnen junge Menschen (zwischen 18 und 25) diese Aussage in der Regel ab.

In einer drei Generation umspannenden Längsschnittstudie zu sozialem Vertrauen und gesellschaftlichem Engagement wurden Zwölfklässler (die G2-Gruppe) zuerst 1965 und dann wieder 1973, 1982 und 1997 untersucht. In den ersten drei Phasen der Datenerfassung wurde jeweils mindestens auch ein Elternteil (G1) des 65er Jahrgangs erfasst. Schließlich wurden 1997 Kinder im Alter von 15 Jahren oder älter des 1965er Jahrgangs (G3) befragt. Das soziale Vertrauen war bei Befragten in G3 deutlich geringer ausgeprägt als das soziale Vertrauen von G2-Personen 1997. Außerdem war ihr soziales Vertrauen wesentlich niedriger im Vergleich zur G2 1965 (als die



Befragten sich in einer vergleichbaren Phase ihres Lebens befanden) bzw. zur G1 oder G2 zu jedem beliebigen Befragungszeitpunkt (Jennings und Stoker 2004).

Zusätzliche Belege für soziales Vertrauen findet sich in der Studie *Monitoring the Future* (MTF), einer jährlichen Befragung im Rahmen einer landesweit repräsentativen Untersuchung von etwa 15 000 bis 18 000 Zwölftklässlern. Aus Analysen der Daten der MTF-Studie von 1976 bis 1995 ist erkennbar, dass die freiwillige Tätigkeit bei Highschool-Seniors (12. Klasse) im Zeitraum von 1976 bis 1995 gestiegen ist (Rahn und Transue 1998). Allerdings ist der durchschnittliche Wert auf der Vertrauensskala (u.a. mit Aussagen wie „Man kann im Umgang mit Menschen nicht vorsichtig genug sein“) von .46 im Jahr 1976 auf .36 im Jahr 1995 (Rahn und Transue 1998) gefallen. Zudem konnte keine eindeutige Beziehung zwischen sozialem Vertrauen und gemeinnütziger Tätigkeit festgestellt werden. Gründe dafür liegen möglicherweise in dem gestiegenen Maß an verpflichtender gemeinnütziger Tätigkeit an vielen US-amerikanischen Highschools und damit einer Einschränkung der Varianz (Rahn und Transue 1998).

Es gibt jedoch durchaus Hinweise darauf, dass soziales Vertrauen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben kann, dass junge Menschen einen Beitrag zur Zivilgesellschaft leisten. Im Rahmen einer kleinen Studie wurden Privatschüler der Klassenstufen 6, 8 und 10 aus Washington, DC und San Francisco im Hinblick auf Prädiktoren für ihre gesellschaftliche Orientierung untersucht (Crystal und DeBell 2002). Soziales Vertrauen stellte sich mit über 25 Prozent der Varianz als der wichtigste Einflussfaktor für das Gefühl unter den Jugendlichen heraus, ihre Freiwilligenarbeit in der Gemeinde sei erfolgreich gewesen. Soziales Vertrauen war dabei ein wichtigerer Prädiktor als Religion, Alter oder Grad der Selbstkontrolle und der einzige Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit, sich um ein Amt in der Schülervertretung zu bewerben. Anhand dieser Variablen ließen sich zwar auch Voraussagen zur Wichtigkeit von privatem Engagement (Zeit mit der Familie verbringen, Nachbarn helfen usw.) treffen, jedoch nicht im Hinblick auf öffentliches Engagement (mit Staatsbediensteten in Kontakt treten, Häufigkeit des Einsatzes für die Gemeinschaft; Crystal und DeBell 2002).

Anhaltspunkte für die Bedeutung von Sozialkapital für Beiträge zu Zivilgesellschaft und Demokratie finden sich auch in einer USA-weiten Längsschnittstudie zu Bildung und Erziehung, der *National Education Longitudinal Study* (NELS). In einer erstmals 1988 durchgeführten stichprobenartigen Erhebung an ca. 25 000 Achtklässlern stellte sich Sozialkapital – in Form enger Beziehungen zu den Eltern, religiöses Engagement von Jugendlichen und Freiwilligendienste in der Gemeinde – als wichtiger Prädiktor für gesellschaftliches und politisches Engagement (einschließlich Ausübung des Wahlrechts und Eintritt in politische Organisationen) bei Schülern heraus, die zwei Jahre nach dem Schulabschluss erneut befragt wurden (Smith 1999).

### **5.2.2 Gesellschaftlich-politische Bildung, Wissen und Fähigkeiten**

Bobek (2005) merkt an, dass man politische Bildung (z.B. Carpini und Keeter 1996; Dudley und Gitelson 2002) und entsprechende Fertigkeiten (z.B. Popkin und Dimock 1999; Putnam 2000) erwerben muss, um in der Lage zu sein, als erfolgreicher, demokratieorientierter Mensch in der Gesellschaft zu leben, der durch gesellschaftliches Handeln politisch partizipiert, wie z.B. durch Beteiligung an kommunalen Treffen und Versammlungen oder politischen Aktionen wie die passive und aktive Ausübung des Wahlrechts. Politische Bildung umfasst u.a. ein Bewusstsein für demokratische Prozesse und aktuelle Ereignisse. Zivilgesellschaftliche Fähigkeiten reichen über Bildung

und Wissen hinaus. Schließlich geht es dabei um den Nachweis von Handlungsfähigkeit. Per Definition umfassen diese Fähigkeiten spezifische Verhaltensweisen wie Aufsetzen von Schreiben, Entscheidungen treffen, Versammlungen organisieren und in der Öffentlichkeit sprechen (Bobek 2005). Verba, Scholzman und Brady (1995) gaben an, dass nur das Bildungsniveau, Staatsangehörigkeitsstatus und verbale Fertigkeiten zuverlässigere Prädiktoren für politische Partizipation sind als gesellschaftliche Fähigkeiten.

Zwischen gesellschaftlich-politischer Bildung und Fähigkeiten und dem Schullehrplan besteht nur ein gewisser Zusammenhang. Unter US-amerikanischen Neunt- bis Zwölftklässlern korreliert umfangreicheres politisches Wissen zwar mit mehr Unterricht in Gesellschaftskunde. Aber diese Beziehung ist schwach ausgeprägt und gilt nur für ca. 4 Prozent der Varianz (Niemi und Junn 1998).

Dennoch geben ca. 70 Prozent der US-amerikanischen Schulen mit einer 9. Klassenstufe an, dass sie das Fach Gesellschaftskunde in der einen oder anderen Form anbieten (Baldi u.a. 2001). Im Allgemeinen zielen Gesellschaftskundekurse auf die Entwicklung von zivilgesellschaftlichen Fähigkeiten, einschließlich kognitive Fähigkeiten, Themenwissen, Einstellungen, Motivationen, Ressourcen (Beziehungen zu Menschen und Organisationen, für die man sich engagieren sollte) und Dispositionen, die erforderlich sind, um an Prozessen der Zivilgesellschaft und Demokratie teilzunehmen (Kirlin 2003). In solchen Kursen sollen den Jugendlichen praktisches Wissen und praktische Fertigkeiten vermittelt werden, die sie benötigen, um sich aktiv in die Zivilgesellschaft und Demokratie einzubringen (Bobek 2005).

Aktive politische Bildung erfolgt in der Regel im Klassenzimmer, wobei Wissen zu Politik und Staatswesen vermittelt wird. Campbell (2007) unterstreicht zudem die komplementäre Bedeutung außerschulischer Aktivitäten als Kontext für (bürger-)politische Bildung. Die Beteiligung an derartigen außerunterrichtlichen Angeboten (z.B. gemeinnützige Arbeit, Kirlin 2003) kann auch zivilgesellschaftliches Wissen und entsprechende Fähigkeiten verbessern. So wurde in einer qualitativen Studie das Demokratieverständnis von 701 Schülern der 7. bis 12. Klasse untersucht. Etwa 53 Prozent der Schüler definierten den Begriff korrekt (sie erwähnten entweder Rechte und Freiheiten, Gleichheit oder die Souveränität des Volkes und repräsentative Demokratie; Flanagan u.a. 2005). Ältere Jugendliche, Schüler, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen und jene, die zu Hause tagespolitische Ereignisse diskutieren, waren eher in der Lage, Demokratie richtig zu definieren. Allerdings stellen die Beteiligung an außerunterrichtlichen Aktivitäten in der Schule oder die Mitwirkung in örtlichen Organisationen die wichtigsten Kovariaten für die korrekte Definition von Demokratie dar. Das Engagement in einer Organisation auf Gemeindeebene erhöhte die Wahrscheinlichkeit der richtigen Definition um 22 Prozent, während die Wahrscheinlichkeit durch die Beteiligung an einer außerunterrichtlichen Aktivität der Schule um 19 Prozent stieg (Flanagan u.a. 2005).

Die Wirksamkeit außerschulischer Aktivitäten illustriert auch eine Studie, in der Jugendliche untersucht wurden, die an einem so genannten *Youth in Public Service-Programm*, d.h. „Jugendliche im öffentlichen Dienst“, teilgenommen hatten. Im Rahmen des Programms arbeiteten die Jugendlichen in Kleingruppen in verschiedenen staatlichen Behörden, um Lösungen für reale Probleme wie Recycling oder Feuerwehr-/Rettungsplanung zu finden. Jugendliche, die an dem Programm teilnahmen, zeigten einen deutlichen Zuwachs an gesellschaftlicher Wirksamkeit, politischer Bildung, Sozialkapital und ihrer Bereitschaft, sich weiter für das Gemeinwesen zu engagieren (Kahne und Westheimer 2006). Entscheidend für diese Veränderungen war die von den Teilnehmern geäußer-

te Zufriedenheit, etwas erreicht zu haben. Wenn Jugendliche allerdings das Gefühl hatten, man habe ihre Ansichten nicht ernst genommen, wurden negative Ergebnisse mit der Teilnahme assoziiert, und die Jugendlichen erlebten die Erfahrung als frustrierend (Kahne und Westheimer 2006).

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass nicht alle Daten zu gesellschaftlich-politischer Bildung und gesellschaftlichen Fähigkeiten von Jugendlichen positiv ausfallen (Bobek 2005). Die 1998 durchgeführte Studie zu gesellschaftlicher Kompetenz, *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), ermittelte das gesellschaftlich-politische Wissen sowie gesellschaftliche Fähigkeiten und Dispositionen von über 20 000 US-amerikanischen Kindern und Jugendlichen in den Klassenstufen 4, 8 und 12. In Klasse 4 lagen 31 Prozent aller Schüler unter dem Mindestniveau; 46 Prozent erreichten dieses Niveau, 21 Prozent schnitten mit gut ab und nur 2 Prozent konnten als fortgeschritten bezeichnet werden (Loomis und Bourque 2001). In der 8. Klasse verteilten sich die Ergebnisse wie folgt: 30 Prozent unter dem Mindestniveau, 48 Prozent auf Mindestniveau, 20 Prozent gut und 2 Prozent fortgeschritten, während in Klasse 12 folgende Ergebnisse ermittelt wurden: 35 Prozent unter dem Mindestniveau, 39 Prozent auf Mindestniveau, 22 Prozent gut und 4 Prozent fortgeschritten (Loomis und Bourque 2001).

In einer weiteren Analyse von NAEP-Daten stellten Hart und Atkins (2002) fest, dass Jugendliche aus städtischen Räumen und dabei insbesondere Jugendliche aus armen Familien über deutlich weniger gesellschaftlich-politische Bildung verfügten als andere junge Menschen. Der Stand des politischen Wissens war bei Jugendlichen aus wohlhabenden, bildungsnahen Elternhäusern höher, als bei Jugendlichen aus armen oder bildungsfernen Verhältnissen (Hart und Atkins 2002). Daraus folgt, dass der sozioökonomische Status Einfluss auf den Stand der gesellschaftlich-politischen Bildung hat.

International schnitten die US-amerikanischen Jugendlichen im Bereich von gesellschaftlich-politischer Bildung und gesellschaftlichen Fähigkeiten verhältnismäßig gut ab. 1998 und 1999 nahmen ca. 90 000 Jugendliche im Alter von 14 Jahren aus 28 Ländern in der oben genannten IEA-Studie zu politischer Bildung (*Civic Education Study*) teil, bei der ein 35-Punkte-Fragenkatalog verwendet wurde, um gesellschaftlich-politisches Wissen und gesellschaftliche Fähigkeiten zu messen (Torney-Purta u.a. 2001). Jugendliche aus den USA belegten im internationalen Vergleich der 28 Länder im Gesamtergebnis den sechsten Platz (Mittelwert 106 von 160). Die mittlere Gesamtpunktzahl der USA lag auch über dem durchschnittlichen internationalen Gesamtwert. Im Einklang mit diesen Erkenntnissen gaben Kohut u.a. (2007) an, dass junge Menschen heute größeres Interesse daran hätten, über Politik und nationale Angelegenheit informiert zu sein, als frühere Generationen.

Betrachtet man die in der IEA-Studie gemessenen Werte für Wissen und Fähigkeiten getrennt, so unterscheiden sich Jugendliche aus den USA in ihrem gesellschaftskundlichen Wissen nicht signifikant vom internationalen Durchschnitt. Ihre gesellschaftlichen Fähigkeiten fielen jedoch höher aus als bei Jugendlichen aus anderen Ländern. Gute Leistungen im Gesellschaftskundetest korrelieren mit einem höheren Bruttosozialprodukt und häuslichem Bildungsniveau. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf gesellschaftlich-politische Bildung und gesellschaftliche Fähigkeiten konnten bei den 14-jährigen US-Amerikanern nicht ausgemacht werden (Torney-Purta u.a. 2001). Allgemein waren die Schüler sehr überzeugt von demokratischen Werten, Prozessen und Institutionen, ihr Verständnis davon war allerdings eher oberflächlich (Torney-Purta u.a. 2001).

Eine stichprobenartig ermittelte und landesweit repräsentative Gruppe von etwa 2 800 Jugendlichen – die meisten im Alter von 14 Jahren – nahmen an 124 öffentlichen und privaten Schulen an einem Test im Rahmen der *IEA-Civic-Education-Studie* teil. Schüler, die im Leistungstest eine höhere Punktzahl erreichten, beschäftigten sich in der Regel täglich oder fast täglich mit gesellschaftskundlichen Inhalten. Allerdings gaben die Schüler eher gesellschaftskundliches Lehrbuchwissen wieder, als praktische gesellschaftliche Fähigkeiten wie beispielsweise Wissen, wie man eine Stellungnahme verfasst oder an einer Debatte teilnimmt. Wiederum schnitten Schüler, die an gesellschaftlichen Aktivitäten in der Schule oder Gemeinde teilnahmen, besser im Leistungstest ab, als Schüler, die nie an solchen Aktivitäten teilgenommen hatten. Allerdings spielte die Häufigkeit der Teilnahme keine Rolle (Baldi u.a. 2001).

In einer Auswertungsstudie zu *Kids Voting USA*, einem Programm zur Erweiterung von Wissen und Einstellungen junger Menschen über den politischen Prozess in den USA, wurde eine kleine Gruppe von Sieben- und Achtklässlern vor und nach den Präsidentschaftswahlen im Jahr 2000 befragt. Die Programmteilnehmer hatten ein umfangreicheres politisches Wissen, wobei afroamerikanische Schüler am meisten vom Programm profitierten. Außerdem wurde bei Schülern mit größerem politischem Wissen ein höheres Maß an Übereinstimmung zwischen ihren politischen Einstellungen und ihren politischen Entscheidungen festgestellt (Meirick und Wackman 2004). Daraus lässt sich schließen, dass schulische Interventionen Kindern und Jugendlichen helfen können, gesellschaftlich-politische Bildung zu erwerben (siehe auch McDevitt und Kiousis 2006).

Darüber hinaus liegen Evaluationsstudien zu Versuchen vor, die politische Bildung von jungen Erwachsenen (Studenten) durch Service-Learning-Programme zu erhöhen. Billig, Root und Jesse (2005) merken an, dass „Service-Learning“ – Lernen durch Übernahme von Verantwortung – eine wirksame Methode darstellt, um das gesellschaftlich-politische Wissen von Schülern in der Mittelstufe zu erweitern. Allerdings fand bei Studierenden an drei Universitäten in West Virginia, die an einem Service-Learning-Programm teilnahmen, durch die Programmteilnahme keine Erweiterung des politischen Wissens statt. Aber Studierende, die sich an freiwilligen gemeinnützigen Projekten im Gemeindebereich beteiligten, schnitten bei politischen Wissenstests besser ab, als Studierende, die an verpflichtender gemeinnütziger Arbeit im Rahmen eines Service-Learning-Kurses teilgenommen hatten (Hunter und Brisbin 2000).

Darüber hinaus gaben die Studierenden, die den Service-Learning-Kurs besucht hatten, an, ihre gesellschaftlichen Fähigkeiten hätten sich in Bereichen wie Schreibfähigkeit, die Fähigkeit in der Öffentlichkeit zu sprechen, Führungsfähigkeit und Konfliktlösungsfähigkeit verbessert (Hunter und Brisbin 2000). Allerdings meinten Studierende, die freiwillig gearbeitet hatten, im Gegensatz zu denen, die dazu verpflichtet waren, sie hätten mehr Spaß bei der Anwendung der einzelnen Fähigkeiten gehabt.

### 5.2.3 Gesellschaftliche Einstellungen

Positive gesellschaftliche Einstellungen sind eine Voraussetzung, um sich für die Zivilgesellschaft und Demokratie zu engagieren. Die Autoren haben dargelegt, dass Familie und Gemeinde eine moralische Orientierung bei Jugendlichen fördern müssen, um den Nutzen von wechselseitig nutzbringenden Person-Kontext-Beziehungen für den Einzelnen und die Gesellschaft nachhaltig zu erhalten. Dadurch wird durch eine Handlungsverpflichtung zum Aufbau der Institutionen der Zivilgesellschaft das Gute geschaffen und es entsteht ein ökologischer Raum für den Einzelnen, der

Institutionen der sozialen Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie in seiner Gemeinde aufbauen kann. Darum ist es wichtig, die öffentliche Politik und gesellschaftliche Aktionen (z.B. lokale Programme für Jugendliche) so auszurichten, dass die Entwicklung von integrierten Moralvorstellungen und gesellschaftlicher Identität unterstützt wird.

Einige Kritiker haben darauf hingewiesen, dass die Jugend von heute dem traditionellen politischen Prozess misstrauisch gegenüber steht (z.B. Andolina u.a. 2002). Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass junge Menschen durchaus moralische Einstellungen für die Interaktion mit der breiteren Gesellschaft und dem Gemeinwesen entwickeln. Daraus kann geschlossen werden, dass durch die Einbindung von jungen Menschen in sinnvolle gesellschaftliche Aufgaben, positive Einstellungen zu Zivilgesellschaft und Demokratie erzeugt werden können.

So haben Yates und Youniss (1996) beispielsweise festgestellt, dass durch die Arbeit in einer Suppenküche die moralische Identität der Jugendlichen und ihre Fähigkeit zur politischen Reflektion über gesellschaftliche Probleme gestärkt wurden. Selbstverständlich haben Jugendliche nicht immer positive gesellschaftliche Einstellungen. Manchmal äußern junge Menschen negative Einstellungen gegenüber dem Wert von Zivilgesellschaft, sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlichem Engagement oder Demokratie. Aus diesem Grund müssen wir verstehen lernen, welche Arten von Aktivitäten geeignet sind, um die positiven Einstellungen junger Menschen gegenüber Zivilgesellschaft und Demokratie zu verstärken.

Youniss und seine Kollegen betonen, dass religionsbasierte Programme für Jugendliche entsprechende Impulse liefern können. Von Glaubensinstitutionen wie der Katholischen Kirche gesponserte Jugendprogramme sind dafür ein typisches Beispiel. Eine Kirchengemeinde, die eine Landstraßensäuberungsaktion für ihre jugendlichen Mitglieder finanziell unterstützt, stützt sich in der Regel auf einen moralischen und wertebeladenen Rahmen, um ihr Engagement zu erklären, das sie aus religiösen Traditionen und Geschichten heraus beschreibt (Youniss u.a. 1999). Youniss u.a. (1999) entdeckten, dass Jugendliche, die an gemeinnützigen Arbeitsprojekten teilnehmen, wahrscheinlich über diese Rechtfertigungen als mögliche Bedeutungserklärungen für ihr (eigenes) Handeln nachdenken. Diese feststehenden Bedeutungen mit ihrem historischen Reichtum und der Darstellung einer idealen Zukunft werden bereitwillig als „Nahrung“ für die Identitätsbildung von Jugendlichen betrachtet. (Youniss 1999: 244).

In der Studie von Hunter und Brisbin (2000) zum Service-Learning bei Universitätsstudenten in West Virginia konnte bei weniger als der Hälfte der Teilnehmer, die im Rahmen eines Service-Learning-Kurses verpflichtend gemeinnützige Arbeit leisten mussten, eine signifikante Änderung ihrer politischen Einstellungen, insbesondere in Bezug auf die Bedeutung von Wahlen und ihre Ansichten zu Staatsbediensteten, festgestellt werden. Obligatorischer Freiwilligendienst führte zu keiner Veränderung der Einstellungen der Studierenden gegenüber den Menschen, für die sie arbeiteten (Hunter und Brisbin 2000). Studierende, die an gemeinnützigen Aktivitäten – ob freiwillig oder im Rahmen eines Service-Learning-Kurses – teilnahmen, fanden eher Gefallen daran, sich an öffentlichen Aktionen zu beteiligen. Sie gaben an, sich bereitwilliger den Standpunkt anderer anzuhören, ethnische Vielfalt zu würdigen, an die Bedeutung der Hilfe für Hilfebedürftige zu glauben und davon überzeugt zu sein, dass Kooperation wichtiger ist, als Einzelkämpfer zu sein (Hunter und Brisbin 2000).

Metz und Youniss (2005) führten eine Längsschnittstudie an ca. 500 Highschool-Schülern in einem Vorort von Boston durch, in dem überwiegend Familien der oberen Mittelklasse leben, um die

Auswirkungen eines Pflichtfachs „Freiwilligendienst“ in der Schule zu untersuchen. In der Studie wurden Schüler des Abschlussjahrgangs 2001 und 2002, die zu einem Freiwilligendienst von 40 Stunden/Woche verpflichtet waren, mit Schülern des Abschlussjahrgangs 2000 derselben Schule verglichen, die ein solches Pflichtfach nicht belegen mussten. In beiden Gruppen teilten sich die Teilnehmer der Studie in eine Gruppe, die „eher geneigt“ war, Freiwilligenarbeit zu leisten und eine, die „weniger geneigt“ war, freiwillig gemeinnützig zu arbeiten.

Auf Schüler, die „eher geneigt“ waren, sich gemeinnützig zu engagieren, hatte der obligatorische Charakter des Pflichtfaches keine negativen Auswirkungen. Im Vergleich zu der „weniger geneigten“ Gruppe, die jedoch keinen obligatorischen Freiwilligendienst leisten musste, war bei „weniger geneigten“ Schüler, die zur gemeinnützigen Arbeit verpflichtet waren, die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie später von ihrem Wahlrecht Gebrauch machten, sich künftig gesellschaftlich engagierten und gesellschaftliches Interesse und Verständnis zeigten. (Metz und Youniss 2005). Dennoch muss der verbindliche Charakter eines Programms nicht immer förderlich sein. In einer Untersuchung von 2 066 Schülern der Mittelstufe (6. bis 8. Klasse) im US-Bundesstaat Maryland hat Covitt (2002) ebenfalls festgestellt, dass Mädchen verpflichtender gemeinnütziger Arbeit gegenüber positiver eingestellt sind als Jungen. Auch US-amerikanische Schüler mit europäischem Hintergrund standen dem verpflichtenden Freiwilligendienst positiver gegenüber als afroamerikanische Schüler. Ein Pflichtfach „Gemeinnützige Arbeit“ hatte keine negativen Auswirkungen auf die Ziele und Absichten der Schüler, ihre Empathiefähigkeit oder ihr Verantwortungsbewusstsein, wohl aber auf ihre Einstellungen gegenüber der obligatorischen gemeinnützigen Arbeit, das heißt, je negativer die Einstellungen des Einzelnen gegenüber dem Pflichtdienst, um so geringer die Wahrscheinlichkeit, dass die betreffende Person künftig die Absicht hegte oder ein Pflichtgefühl verspürte, gemeinnützige Arbeit zu leisten. (Covitt 2002). Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so kommt man zu der Erkenntnis, dass verpflichtende gemeinnützige Arbeit langfristig nicht, wie von Befürwortern erhofft, Freiwilligkeit erhöht – zumindest nicht bei jenen Personen, bei denen es nach eigener Ansicht am wenigsten wahrscheinlich ist, dass sie sich freiwillig gemeinnützig engagieren.

Wenn gemeinnützige Jugendarbeit gesellschaftliche Erneuerung zum Ziel hat, ist ein gemeinnütziger Pflichtdienst folglich u.U. keine wirksame Lösung. Manche Stimmen möchten behaupten (und Beweise sprechen offenbar dafür), dass ein solcher Pflichtdienst für einen jungen Menschen sogar nachteilige Folgen haben kann, denn der verbindliche Charakter gemeinnütziger Arbeit unterstellt, dass man nicht darauf vertrauen kann, dass Jugendliche selbstständig altruistische Ideale entwickeln (vgl. Hawthorne 2002). Durch sinnvolles gesellschaftliches Engagement können junge Menschen sich mit politischen und gesellschaftlichen Themen identifizieren und ein Gefühl der moralischen Verpflichtung für das Gemeinwohl entwickeln, aber sie müssen den Wert ihres Tuns selbst erkennen (Bobek 2005).

Neben gemeinnützigen Programmangeboten bildet auch die Familie einen wichtigen Kontext, um jungen Menschen zu helfen, Einstellungen zu entwickeln, aus denen ein gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein erwachsen kann. In einer Studie an 5 579 12- bis 18jährigen aus sieben Ländern (einschließlich USA) mit gefestigten Demokratien bzw. solchen im Übergang, gaben Jugendliche aus Familien, für die soziale Verantwortung explizit von Bedeutung ist, eher an, dass der Beitrag zum Gemeinwohl ein wichtiges Lebensziel für sie darstellt (Flanagan u.a. 1998).

Schließlich deuten andere Studien darauf hin, dass eine wechselseitige Beziehung zwischen Merkmalen der Funktionsfähigkeit des Individuums in Bezug auf die fünf Cs und gesellschaftlichen

Einstellungen besteht. Im Rahmen einer Studie zur Qualität der sozialen Beziehungen von Jugendlichen (Youniss, Yates und Su 1997) wurden die Aktivitäten, an denen über 3 100 Zwölfklässler teilnahmen, eingeteilt in

- (a) schulbasierte, von Erwachsenen befürwortete Normen oder
- (b) Spaß-Aktivitäten mit Peers, von denen Erwachsene ausgeschlossen waren.

Die Jugendlichen wurden dann in Gruppen eingeteilt, die Orientierungen (Haltungen) zu

1. Schule-Erwachsenen-Normen, aber kein Spaß mit Freunden (die „Schul“-Gruppe);
2. Spaß mit Gleichaltrigen, aber ohne Schule-Erwachsenen-Normen (die „Partygruppe“) oder
3. eine Kombination aus „1“ und „2“ (die „All-Around“-Gruppe)

widerspiegelten.

Die Schul- und die All-Around-Gruppe lagen bei gemeinnütziger Arbeit, religiöser Orientierung und politischem Bewusstsein weit vorn. Im Gegensatz dazu war bei den Schülern der Partygruppe die Wahrscheinlichkeit höher, dass diese Marihuana konsumierten als bei Mitgliedern der Schulgruppe (dies galt allerdings nicht für die All-Arounder) (Youniss u.a. 1997).

Für eine Vergleichsstudie wurden afroamerikanische Jugendliche und Jugendliche mit lateinamerikanischem Hintergrund von führenden Persönlichkeiten der Gemeinde aufgrund ihres hohen Maßes an Empathie bzw. ihrer Beiträge für die Gemeinschaft nominiert und als „Care Exemplars“ (Musterbeispiele für Mitgefühl) bezeichnet. Sie wurden mit einer passenden Gruppe von Jugendlichen verglichen, die sich der Gemeinschaft gegenüber nicht verpflichtet fühlten (Hart und Fegley 1995). Die so genannten „Care Exemplars“ beschrieben sich im Gegensatz zur Vergleichsgruppe eher mit Begriffen, die moralische Charakteristika widerspiegeln; sie übernehmen eher Verantwortung für ihr kulturelles Erbe und die Zukunft ihrer Gemeinden; sie betrachten sich selbst als Reflektoren der eigenen Ideale und die der Eltern und heben die Wichtigkeit der eigenen Philosophie und Überzeugungen für ihr Selbstverständnis hervor (Hart und Fegley 1995).

### **5.3 Freiwillige Partizipation, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftlicher Beitrag**

Wie die vorliegende Arbeit zeigt, lastet eine große theoretische Bürde auf der Rolle, die die Partizipation von Jugendlichen, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Beiträge für die Förderung der positiven Entwicklung von Jugendlichen sowie für die Gesellschaft spielen (siehe auch Bobek 2005, 2006; Lerner 2004). Natürlich geht man dabei von der grundlegenden Überlegung aus, junge Menschen seien durch wertgeschätzte, positive gesellschaftliche Partizipation am Gemeindeleben in der Lage, sich gesellschaftlichen Problem zu stellen, Lösungen zu priorisieren und neue Formen für die Entwicklung der Gemeinschaft zu bedenken (Finn und Checkoway 1998; Flanagan und Sherrod 1998) sowie sich eine politische Identität aufzubauen, die es ihnen ermöglicht, jetzt und in der Zukunft ihren Beitrag für Zivilgesellschaft und Demokratie zu leisten (Flanagan und Sherrod 1998).

Aus diesem Grund hat man politisches Engagement bzw. direkte Aktionen als Reaktion auf ein bestimmtes politisches Problem als eine Strategie gepriesen, die besonders nützlich sein kann, um gesellschaftliche Beiträge (z.B. Maßnahmen zur Stärkung der Solidarität in der Gesellschaft) von Jugendlichen zu fördern, die von der Masse beispielsweise aufgrund von Rasse, sozialem Status, Geschlecht oder sexueller Orientierung (siehe z.B. Hart und Atkins 2002; Wheeler 2003) entmün-

digt oder ausgegrenzt werden. Auf mögliche Beziehungen zwischen dem politischen Engagement von Jugendlichen und Beiträgen zum sozialen Zusammenhalt wird noch ausführlicher eingegangen. An dieser Stelle soll nur darauf hingewiesen werden, dass es schwierig ist, kausale Schlüsse zur Rolle der Jugendpartizipation hinsichtlich der Beeinflussung von Zivilgesellschaft und Demokratie zu ziehen.

So gibt Walker (2002) beispielsweise zu bedenken, dass es schwer fällt, eindeutige Schlussfolgerungen zur Einflussnahme von Jugendlichen zu ziehen, weil bislang einheitliche Definitionen für gemeinnützige Arbeit („community service“), politische Partizipation („political participation“) bzw. dessen, was es bedeutet, ein guter Bürger bzw. eine gute Bürgerin zu sein, fehlen. Selbst wenn diese Begriffe einheitlich geklärt wären, mangelt es im Allgemeinen an adäquaten Maßnahmen, insbesondere im Hinblick auf die Vielfalt an Kindern und Jugendlichen auf der Welt, die sich aufgrund ihres Entwicklungsstandes, ihrer Hautfarbe, Volkszugehörigkeit oder Kultur von anderen unterscheiden. Aber selbst wenn entsprechende Möglichkeiten existierten, fehlen geeignete Längsschnittstudien, mit Hilfe derer man mittels Kontrolle durch systematische Variation beginnen kann, Bedingung-Folge-Beziehungen bei Jugendlichen zu identifizieren, die in eine Reihe von familiären, schulischen und außerschulischen Erfahrungen eingebunden sind, die für die Erziehung zu aktivem gesellschaftlichem Engagement relevant sind. Auf diesen Punkt wird an späterer Stelle noch zurückzukommen sein.

Darüber hinaus bestehen noch immer konzeptionelle Ambiguitäten. Jugendpartizipation oder gemeinnützige Arbeit müssen von gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen und wiederum vom dem zu leistenden gesellschaftlichen Beitrag unterschieden werden (Bobek 2005; Lerner 2004). Freiwillige Partizipation ist oft kurzfristiger Natur, hat keinen nachhaltigen Einfluss auf den Kontext (d.h. auf Institutionen, Menschen oder Probleme) und beinhaltet im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, keine tiefer gehende intellektuelle oder emotionale Auseinandersetzung mit oder Reflexion über ein bestimmtes gesellschaftliches Problem (Skelton, Boyte und Leonard 2002). Das gesellschaftliche Engagement von Jugendlichen geht über die zeitweilige Partizipation bzw. Freiwilligenarbeit von Jugendlichen hinaus und ist durch nachhaltige kontextuelle Beziehungen geprägt, die sowohl für die psychologische Entwicklung als auch die Verhaltensentwicklung einer Person nutzbringend sind und den Kontext auf nicht-triviale, dauerhafte Weise verbessern. Gesellschaftliches Engagement führt zum gesellschaftlichen Beitrag, wenn Institutionen, Menschen oder Probleme, für die sich Jugendliche engagieren, gewürdigte und nachhaltig qualitative und quantitative Veränderungen erfahren (Bobek 2005; Lerner 2004; vgl. Rhodes 2002).

Damit aus Jugendpartizipation gesellschaftliches Engagement wird, das letztlich einen gesellschaftlichen Beitrag leistet, muss sich ein junger Mensch positiv verändern (z.B. in Form einer moralischen Verpflichtung für soziale Gerechtigkeit, die Zivilgesellschaft oder die Demokratie, der Entwicklung einer Identität, dem guten Zweck dienen zu wollen, einer spirituellen Verpflichtung, etwas jenseits der eigenen Bedürfnisse für andere zu tun, der Entwicklung von Fähigkeiten oder der Erzeugung von Wissen). Außerdem braucht es dazu einer nachhaltigen und bedeutungsträchtigen (geschätzten und positiven) Gemeinschaft bzw. eines solchen Kontext, in die bzw. in den der junge Mensch eingebunden ist. Gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen und das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags können sich dann durch aktive Beteiligung an Veränderungen des Gemeinwesens oder kritische Hinterfragung von politischen Maßnahmen, Ideologien und Werten widerspiegeln (Finn und Checkoway 1998; Skelton, Boyte und Leonard 2002).



Dementsprechend ist die Zahl der gemeinnützig tätigen Jugendlichen in den USA empirisch relativ hoch. Über die Hälfte aller Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren geben an, gemeinnützige Arbeit zu leisten (Kristin 2000). Ergebnisse der bereits erwähnten NCC-Studie zur Gesundheit der Gesellschaft (2006) zeigen auf, dass die gesellschaftliche Gesundheit der gegenwärtigen Jugend im Hinblick auf ihre Bereitschaft, gemeinnützige Arbeit zu leisten, in mancher Hinsicht steigt, insbesondere im Vergleich zur Generation ihrer Eltern und Großeltern. Seit den Terroranschlägen vom 11. September ist sowohl die Bereitschaft von Jugendlichen gestiegen, gemeinnützig tätig zu sein, als auch ihr Wahlrecht auszuüben. Außerdem ist seit den späten neunziger Jahren ein Anstieg von politischen Aktivitäten und der Äußerung politischer Ansichten bei Jugendlichen und Erwachsenen zu verzeichnen. Interessanterweise hat der 11. September offensichtlich nicht zu einer breiten gesellschaftlichen Transformation geführt.

Im Einklang mit unserer Unterscheidung zwischen Partizipation einerseits und gesellschaftlichem Engagement und gesellschaftlichem Beitrag andererseits, ist der Grad des gesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen wesentlich schwieriger zu bestimmen, denn die Qualität der Erfahrung spielt dabei eine wichtige Rolle. In der Literatur hat man sich bisher nicht durchgängig verständigt, was unter „gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen“ zu verstehen ist.

Trotz der konzeptionellen Unschärfe der Unterscheidung zwischen gesellschaftlichem Engagement und gesellschaftlichen Beiträgen gibt es Hinweise darauf, dass sich junge Menschen in ihren Gemeinden auf die eine oder andere Art engagieren. Im *National Household Education Survey* von 1999 gaben 52 Prozent der 26 990 Befragten der 6. bis 12. Klasse an, sich im vergangenen Jahr in ihren Gemeinden engagiert zu haben, was einen Anstieg im Vergleich zu 49 Prozent im Jahr 1996 darstellt. Ältere Schüler gaben eher als jüngere an, sich zu beteiligen. Gleiches galt für Mädchen, Schüler, die zuhause primär englisch sprechen, Schüler weißer Hautfarbe und Schüler aus Familien mit einem höheren Bildungsabschluss (Kleiner und Chapman 2000).

Es gibt auch Belege dafür, dass freiwillige Partizipation bzw. gemeinnütziges Engagement in Abhängigkeit der jeweiligen Gruppe schwankt. Analysen einer Unterstichprobe von Jugendlichen im Rahmen der *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY) deuten darauf hin, dass Einkommen ein Prädiktor für Freiwilligenarbeit ist, wobei sich Jugendliche aus Familien mit höherem Einkommen eher in ihren Gemeinden engagieren (Hart, Atkins und Ford 1998). Da Armut unter Minderheiten verbreiteter ist und Möglichkeiten in verschiedenen Gemeinden sehr unterschiedlich sind, zeigen die Ergebnisse auch, dass sich mehr weiße Jugendliche (40,2 Prozent) freiwillig engagieren als Schwarze (16,9 Prozent) oder Latinos (15 Prozent) (Hart, Atkins, und Ford 1998). Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Studie, in der eine kleine städtische Gemeinde mit einem nahe gelegenen Vorort verglichen wurde. Jugendliche aus der Stadt gaben weniger häufig an, an außerschulischen Aktivitäten wie Arbeitsgemeinschaften oder Sportvereine teilzunehmen als ihre Altersgenossen aus dem Vorort (Hart und Atkins 2002).

Im Rahmen der Analyse einer Unterstichprobe von Teilnehmern auf der Grundlage der NELS-Datensätze 1988-1994 bei der 11 000 Personen befragt wurden, die in den USA geboren wurden und im Jahr 1992 mindestens 18 Jahre alt waren, stellten Frisco, Muller und Dodson (2004) fest, dass die Partizipation in örtlichen Organisationen mit bürgerschaftlicher oder moralischer Ausrichtung (wie beispielsweise 4-H oder das YMCA) ein signifikanter Prädiktor für die Einschreibung in das Wählerverzeichnis und die tatsächliche Ausübung des passiven Wahlrechts bei der ersten zulässigen Wahlbeteiligung der betreffenden Person ist. Die Ergebnisse wiesen jedoch Unter-

schiede in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und der Rassenzugehörigkeit auf. So war bei Jugendlichen mit lateinamerikanischem Hintergrund und solchen aus Familien mit niedrigem Einkommen die Wahrscheinlichkeit wählen zu gehen wesentlich geringer, als bei Personen anderer ethnischer oder sozioökonomischer Gruppen, ungeachtet ihrer Partizipation in gesellschaftlichen Gruppen. (Frisco, Muller, und Dodson 2004).

Außerdem gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf gesellschaftliche Verhaltensweisen. In der Studie von Flanagan u.a. (1998), in der über 5 500 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren aus drei stabilen Demokratien (USA, Schweden und Australien) und vier Demokratien im Wandel (Tschechische Republik, Ungarn, Bulgarien und Russland) untersucht wurden, stellte man fest, dass Mädchen in fünf der sieben Länder eher gemeinnützig arbeiten als Jungen. In allen Ländern gaben Mädchen eher an, dass ihre Familien sie bestärkten, ethische oder soziale Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus stand das gemeinnützige Engagement bei Jungen aus den USA, Schweden und Tschechien und bei Mädchen aus Tschechien, Bulgarien und Russland in Beziehung zu einem gesellschaftlichen Bekenntnis. Auch Theokas und Bloch (2006) verweisen darauf, dass freiwillige Arbeit unter Mädchen (64 Prozent) verbreiteter ist als unter Jungen (56 Prozent). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied hinsichtlich des gesellschaftlichen Beitrags wird auch in einer 4-H-Studie zu positiver Jugendentwicklung bestätigt (Jelicic u.a., im Druck; Lerner u.a. 2005).

Retrospektive Untersuchungen von ehemaligen Mitgliedern lokaler Organisationen wie 4-H oder YMCA bzw. jugendlichen Teilnehmern der Bürgerrechtsbewegung zeigen, dass die betreffenden Teilnehmer als Erwachsene eher in Organisationen aktiv waren, in Organisationen führende Ämter übernahmen und sich weiter für Fragen wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit einsetzten, als Nicht-Mitglieder bzw. Nicht-Teilnehmer (Yates und Youniss 1996). So zeigte eine retrospektive Studie von 121 überwiegend schwarzen ehemaligen Teilnehmern eines einjährigen Schulprogramms zu sozialer Gerechtigkeit, dass diejenigen Ehemaligen, die in der Schule gemeinnützig gearbeitet hatten, eher angaben, nach ihrem Schulabschluss gemeinnützig tätig zu sein (68 Prozent vs. 30 Prozent) sowie sich auch zum Zeitpunkt der Befragung gemeinnützig zu engagieren (42 Prozent vs. 20 Prozent; Yates und Youniss 1996).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Hart, Donnelly, Youniss und Atkins (im Druck) unter Verwendung des NELS-Datensatzes. Sie stellten fest, dass freiwillige als auch von Schulseite obligatorische gemeinnützige Arbeit in der Highschool ein Prädiktor für die Ausübung des Wahlrechts als Erwachsener und gemeinnütziges Engagement ist. Dabei stand gesellschaftlich-politische Bildung lediglich in Beziehung zur Ausübung des Wahlrechts. Astin, Sax und Avalos (1999) untersuchten einzelne Personen in einer Längsschnittstudie neun Jahre nach ihrem Hochschulabschluss. Wer sich im College gemeinnützig engagiert hatte, tat dies neun Jahre später wahrscheinlich immer noch. Etwa 44 Prozent derjenigen, die zu Studienzeiten gemeinnützig tätig gewesen waren, taten dies auch kurz nach ihrem Abschluss sowie neun Jahre später. Von denjenigen, die weder während der Studienzzeit noch kurz danach gemeinnützige Arbeit geleistet hatten, engagierten sich neun Jahre später nur 19 Prozent ehrenamtlich. Smith (1999) stellte ebenfalls unter Nutzung der NELS-Daten fest, dass Schüler, die im letzten Schuljahr gemeinnützige Arbeit geleistet hatten, in einem Index der gesellschaftlichen Partizipation (Kombination von gemeinnütziger Tätigkeit und Ausübung des passiven Wahlrechts) zwei Jahre später besser abschnitten. Auch Zaff, Moore, Papillo und William (2003) verwendeten die NELS-Daten und entdeckten, dass Jugendliche, die in der 8., 10. und 12. Klasse regelmäßig an außerschulischen Aktivitäten teilnahmen, zwei Jahre nach Schulabschluss in größerem Maße wählen gingen und gemeinnützig

arbeiteten, als Schüler, die sich nur gelegentlich an außerschulischen Aktivitäten beteiligten. Analoge Längsschnittbeziehungen wurden ebenfalls von Glanville (1999), Hanks (1981) und Kirlin (2003) ermittelt.

Die genannten Studien illustrieren, dass die Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten einen langfristigen Einfluss auf das Pflichtgefühl des Einzelnen gegenüber dem Gemeinwohl haben kann. Die vorstehend diskutierte *IEA Civic Education Study* an 5 500 12- bis 18jährigen aus sieben Ländern (einschließlich USA) mit sowohl stabilen als auch Übergangsdemokratien zeigte, dass in fünf der sieben Teilnehmerländer freiwillige Partizipation die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass ein Lebensziel eines Menschen darin besteht, einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten (Flanagan u.a. 1998). Im Ergebnis der drei Generationen umspannenden Längsschnittstudie fanden Jennings und Stoker (2004) Belege dafür, dass die Mitgliedschaft in Organisationen und politisches Engagement im Erwachsenenalter in engem Zusammenhang mit der Einbindung in Organisationen zu Schulzeiten stehen. Auch Zaff und Michelsen (2002) beschreiben, dass gesellschaftliches Engagement in der Phase des Heranwachsens im Zusammenhang mit vergleichbaren Aktivitäten im Erwachsenenalter steht. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Versuche, junge Menschen in ihre Gemeinden einzubinden von langfristiger Bedeutung sind, ungeachtet unmittelbar vorhandener oder nicht vorhandener Wirkungen.

Darüber hinaus werden gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Beiträge im Einklang mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Person und Kontext, die durch die Forschung zu positiver Jugendentwicklung in den Vordergrund gerückt worden sind, auch von anderen Variablen beeinflusst, als jenen, die mit schulischen oder gemeindebasierten Bildungs- oder Freiwilligenprogrammen assoziiert werden. So weisen Theokas und Bloch (2006) beispielsweise auf eine Kovariation zwischen freiwilligem Engagement bei Heranwachsenden und verschiedenen Variablen, die mit den Komponenten (den Cs) der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Beziehung stehen: bessere schulische Leistungen (Kompetenz), ein positiveres Selbstwertgefühl (Vertrauen), Vermeidung gefährlichen Verhaltens wie z.B. Drogenmissbrauch (Charakter) und mehrere Indikatoren des sechsten Cs von Contribution (Beitrag) wie die Wahrscheinlichkeit, wählen zu gehen; positive Arbeitseinstellung und als Erwachsene die Wahrscheinlichkeit, sozial verantwortungsbewusst zu handeln.

Unter Nutzung von Daten des US-amerikanischen Gesundheitsministeriums (2003) haben Theokas und Bloch (2006) auch festgestellt, dass bei den ca. 60 Prozent (15 Millionen) US-Amerikanern im Alter von 12 bis 17 Jahren, die irgendeine Form von gemeinnütziger Arbeit leisteten, der familiäre Hintergrund mit ihrem freiwilligen Engagement in Verbindung stand. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich Teenager aus privilegierten Familien, Teenager, die mit beiden Elternteilen aufwachsen oder deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, im Vergleich zu Teenagern mit anderem familiären Hintergrund gemeinnützig engagieren. Jugendliche, die unter Altersgenossen und Erwachsenen verschiedene entsprechende Vorbilder haben, tendieren eher dazu, gemeinnützig tätig zu sein. So leisten 51 Prozent der 12- bis 17jährigen gemeinnützige Arbeit, wenn weder ihre Freunde noch Erwachsenen in ihrem Lebensbereich gemeinnützig arbeiten. Für Jugendliche, bei denen sich nur Freunde gemeinnützig engagieren, beträgt der Prozentsatz 73 Prozent; für Jugendliche, die nur Erwachsene kennen, die sich gemeinnützig engagieren, 81 Prozent. 96 Prozent aller Jugendlichen, bei denen sowohl Freunde als auch Erwachsene gemeinnützig engagiert sind, sind dies i.d.R. ebenfalls. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Zaff und Michelsen (2002). So haben Eltern Einfluss auf das gesellschaftliche Engagement ihrer heranwachsenden Kinder, indem sie ihnen als Vorbilder dienen und für gemein-

nützige Arbeit belohnen. Ergebnisse von Längsschnittstudien nach Smith (1999) unterstreichen darüber hinaus die wichtige Rolle von familiären Bindungen in der frühen Jugend, die einen Hinweis auf das spätere politische und gesellschaftliche Verhalten als junge Erwachsene geben. Smith stellt dar, dass enge Familienbindungen in der frühen Jugend sowie die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und die Einbindung in religiöse Institutionen positive Prädiktoren für das politische und gesellschaftliche Engagement im frühen Erwachsenenalter sind.

Smiths (1999) Ergebnisse lassen vermuten, dass Variablen, die sich auf die Identität und moralische Funktionsfähigkeit des Einzelnen, wie beispielsweise Spiritualität und Religiosität, als auch auf die Familie beziehen, ebenfalls mit gesellschaftlichem Engagement und gesellschaftlichem Beitrag kovariieren. In diesem Zusammenhang haben Metz und Youniss (2003) festgestellt, dass Highschool-Schüler, die sich selbst als religiös bezeichnen, eher bereit sind, sich gemeinnützig zu engagieren und in Schulorganisationen mitzuwirken. Außerdem haben sie in der Regel einen besseren Notendurchschnitt. Daneben haben religiöse Schüler eher Eltern, die gemeinnützig tätig gewesen sind. Bei den gemeinnützig engagierten Schülern handelte es sich übrigens i.d.R. eher um Mädchen (Metz und Youniss 2003).

Auch der schulische Hintergrund kann eine wichtige Rolle spielen. In der Studie von Flanagan u.a. (1998) wirkte sich das Schulklima (Zugehörigkeitsgefühl und respektvoller Umgang unter den Schülern sowie die Förderung demokratischer Entscheidungsfindung durch die Lehrer) auf das gesellschaftliche Engagement aus (Flanagan u.a. 1998).

#### **5.4 Politisches Engagement („Aktivismus“) und soziale Kohäsion**

Politisches Engagement in Form von „Aktivismus“ (Civic activism) ist ein Aspekt gesellschaftlichen Engagements, der eng mit dem Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags verknüpft ist. Politisches Engagement kann einem jungen Menschen ermöglichen, zum sozialen Zusammenhalt beizutragen. Es kann Jugendliche, die das Gefühl haben, am Rande der Gesellschaft zu leben bzw. dies wirklich tun (z.B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche anderer Rassenzugehörigkeit oder aus ethnischen oder religiösen Minderheiten) in die Lage versetzen, gesellschaftliche Identitäten zu entwickeln, die ihnen helfen, sich aktiv in die Zivilgesellschaft einzubringen und diese mitzugestalten. Das aktive Engagement für die Zivilgesellschaft kann eine Möglichkeit für junge Menschen darstellen, für sich neue Rollen zu finden und damit ein Selbstverständnis von sich als verantwortungsbewusste, fürsorgliche und sittliche Bürger zu entwickeln (Flanagan und Sherrod 1998). Wie bereits erwähnt, kann politisches Engagement in Form von unmittelbaren Aktionen (z.B. Aufstellung von Streikposten, Verfassen von Schreiben an gewählte Vertreter oder das Verfassen eines Blogs) für oder gegen ein bestimmtes politisches oder gesellschaftliches Thema operationalisiert werden (Wheeler 2003). Es ist als eine Strategie gepriesen worden, die sich für Jugendliche als nützlich erweist, um die gesellschaftliche Solidarität zu stärken. Sie aktiviert zudem junge Menschen, die aufgrund ihrer Rasse, Religion, ihrem sozialen Status, Geschlecht oder ihrer sexuellen Orientierung vom sozialen Kommerz der Zivilgesellschaft ausgeschlossen sind (oder sich ausgeschlossen fühlen). Durch politisches Engagement können junge Menschen Lebenskompetenzen erwerben und gleichzeitig reale Veränderungen in ihren Gemeinden und der Gesellschaft vorantreiben (Wheeler 2003). Die Unterstützung von politischem Engagement gilt daher als eine nützliche Strategie, um die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu

fördern. Sie trägt außerdem zur Zivilgesellschaft bei, da sie jungen Menschen Aktionsspielräume – oft außerhalb von Programmen (Wheeler 2003) – eröffnet, sich in ihrer Gemeinde zu engagieren. Man geht davon aus, dass politisches Engagement nützlich ist, weil die damit verbundenen Verhaltensweisen eine Möglichkeit für junge Menschen darstellen, potenziell identitätsstiftende Rollen auszuprobieren und in ihren Gemeinden Veränderungen zu bewirken, während sie gleichzeitig Lebenskompetenzen erwerben (z.B. einen Plan entwickeln; Ziele und Unterziele setzen; Mittel lokalisieren, um die eigenen Pläne umzusetzen; lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten, um einen Plan zu realisieren; lernen, mit der Blockade von Zielen oder Misserfolg umzugehen). Politisches Engagement kann daher eine Aktivität darstellen, die es jungen Menschen ermöglicht, Probleme und Anliegen ihrer Gemeinden wirksam anzugehen und die ihnen die Möglichkeit bietet, selbst Dinge zu verändern oder gemeinsam mit Erwachsenen Veränderungen voranzutreiben, statt sich ausschließlich auf Erwachsene zu verlassen, dass diese relevante Veränderungen zu ihrem Nutzen durchsetzen.

Roach, Sullivan und Wheeler (1999) teilen die Ansicht, dass politisches Engagement ein besonders wirksames Mittel ist, um junge Menschen anzusprechen, die sich aus verschiedensten Gründen entmündigt und ausgeschlossen fühlen – zum Beispiel von traditionellen gemeinnützigen Angeboten oder von der Gesellschaft im Allgemeinen. Grund hierfür können Fragen der Ungleichheit sein, die auf Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Sexualität und Rasse, ethnische Zugehörigkeit oder Religion zurückzuführen sind. In dem Maße, in dem es durch politisches Engagement gelingt, solche Ungleichheiten auszumerzen, werden Jugendliche in die Lage versetzt, als Katalysatoren sozialer Veränderungen aufzutreten, die ihr Gefühl der Marginalisierung in der Gesellschaft vermindern, ihren sozialen Kommerz in der Zivilgesellschaft erhöhen und damit größere soziale Kohäsion fördern können. Angesichts der Veränderungen der eigenen Identität sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Jugendliche in einer Gesellschaft erfahren können, die politisches Engagement von Jugendlichen unterstützt und zur Norm erhebt, kann berechtigterweise angenommen werden, dass sich Erfolge für die Jugend und Gesellschaft unter jetzigen und künftigen Generationen von Jugendlichen schneller zeigen als sich die mit sozialen Ungleichheiten verbundenen sozialen, institutionellen oder kulturellen Bedingungen verändern. Wenn künftige Forschungsarbeiten diese Hypothese stützen, dann wäre dies eine Bestätigung für die Annahme, dass Jugendliche in beträchtlichem Maße zu ihrer eigenen positiven Entwicklung und die der Gesellschaft beitragen können – ein grundlegender Ansatz, der auf die Handlungstheorie (Brandtstädter 1998, 1999, 2006; siehe Lerner 2004) zurückgeht.

Langfristig ausgerichtete Längsschnittstudien zur Person-Kontext-Beziehung wären nötig, um die Hypothese mittels geeigneter Daten zu untermauern und um eine Strategie für politische Ansätze und innovative Programme mit dem Ziel der Förderung des politischen Engagements von Jugendlichen und gesellschaftlicher Solidarität zu entwickeln. Dennoch zeigen bereits aktuelle Daten, dass ein Zusammenhang zwischen dem politischen Engagement von Jugendlichen und sozialer Kohäsion besteht. In einer Meta-Analyse von 30 Studien, in denen ein Zusammenhang zwischen der Beteiligung an außerschulischen Aktivitäten und der gesellschaftlichen Partizipation im Erwachsenenalter hergestellt wurde, wies Kirlin (2003) darauf hin, dass eine starke Korrelation zwischen der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und der späteren gesellschaftlichen und politischen Partizipation besteht, einschließlich des Eingebundenseins in politische Organisationen für Erwachsene, der Ausübung des Wahlrechts und der gefühlten politischen Mündigkeit. Diese Beziehungen schwächten sich in Abhängigkeit der Art der Organisation, in die der Jugendliche eingebunden war, ab. Junge Menschen, die an Aktivitäten teilnahmen, bei denen es um den Einsatz für eine gemeinsame Sache ging, waren eher politisch engagiert als solche, die an

individuelleren Aktivitäten wie Chor, Kunst oder Sport teilnahmen (Kirlin 2003). Wichtig ist dabei zu beachten, dass diese Verbindungen selbst bei Jugendlichen festgestellt wurden, die aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status stammen.

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Art der Aktivität, an der sich Kinder und Jugendliche beteiligen, wichtiger ist, als die bloße Teilnahme an einer Aktivität. Aktivitäten, für die Kooperations- und Interaktionsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur gemeinsamen Entscheidungsfindung erforderlich sind und die Individuen Möglichkeiten bieten, sich aktiv einzubringen, sind aller Wahrscheinlichkeit nach am besten für die Entwicklung einer gesellschaftlichen Identität geeignet. Durch eine solche Entwicklung werden Gefühle der Ausgrenzung und Marginalisierung gemindert, was wiederum Gefühle der Integration fördert, die dem sozialen Zusammenhalt zuträglich sind (Kirlin 2003). Diesen Schluss legen auch andere Studien nahe.

Im Rahmen einer Meta-Analyse von 60 Studien zu gesellschaftlichem Engagement wurde geschlossen, dass Programme, mit Hilfe derer gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen gefördert werden soll, einem mehrstufigen strategischen Ansatz folgen sollten, um gesellschaftliche Fähigkeiten und Chancen zu entwickeln. Die jugendlichen Teilnehmer sollten in Entscheidungs- und Evaluationsprozesse involviert werden. Entsprechende Programmangebote sollten langfristig angelegt sein, statt einmalig Chancen zu bieten (Zaff und Michelsen 2002). In einer Studie zu Jugendlichen, die entweder in Organisationen mitarbeiteten, die (1) versuchen, marginalisierten Jugendlichen zu helfen, ein aus unterschiedlichen Lebenserfahrungen zusammengeführtes Selbstbild zu entwickeln oder die (2) jungen Menschen Chancen eröffnen, sich öffentlich zu äußern und sich praktisch mit Themen zu beschäftigen, die ihnen am Herzen liegen oder die (3) sich nicht spezifisch auf die individuelle oder gesellschaftliche Identität einer Person konzentrieren, wurde festgestellt, dass Kinder und Jugendliche, die in einer der ersten beiden Arten von Organisationen mitarbeiteten, eher positive Unterstützung erfuhren und Möglichkeiten erhielten, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und in der Gesellschaft einen Beitrag zu leisten (Gambone u.a. 2004). Der entscheidende Unterschied zwischen den ersten beiden Arten von Organisationen und der dritten bestand in der expliziten Möglichkeit der Beteiligung von Jugendlichen an Entscheidungsfindungsprozessen und der Begleitung durch hoch qualifiziertes Personal und Ehrenamtliche. Diese nahmen sich die Zeit, jungen Menschen verstehen zu helfen, wie die komplizierten Prozesse der gemeinsamen Entscheidungsfindung erfolgreich zu steuern sind (Gambone u.a. 2004).

Angesichts der Tatsache, dass sich in den USA Jugendliche aus dem urbanen Umfeld bzw. mit Migrationshintergrund tendenziell weniger an gesellschaftlichen Aktivitäten beteiligen (Kirlin 2003) und Jugendliche, die Rassen- und ethnischen Minderheiten angehören, in der Regel seltener Ziel politischer Mobilisierungskampagnen sind und oftmals nicht über die gleichen Ressourcen verfügen, um in Organisationen mitzuarbeiten wie andere Jugendliche (Gimpel und Lay 2006; Levine und Youniss 2006), müssen sich künftige Anstrengungen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts insbesondere darauf konzentrieren, Rassen- und ethnische Minderheiten, junge Migranten und die Stadtjugend in die von Gambone u.a. (2004) untersuchten Programme der Typen 1 und 2 einzubinden. Da Kinder und Jugendliche aus ärmeren Vierteln in der Regel über weniger gesellschaftlich-politische Bildung, Fähigkeiten und Chancen für gesellschaftliches Engagement verfügen und eher nicht wählen gehen, wenn sie volljährig sind (Hart 2006), braucht es neue politische Maßnahmen und Programme, um gesellschaftliche Identitäten zu entwickeln und politisches Engagement zu fördern und letztlich den sozialen Zusammenhalt unter Jugendlichen aus einkommensschwachen und Migrantenfamilien zu stärken. Wie Junn (2006) bemerkte, haben sämtliche

Anstrengungen zur Förderung entsprechender Entwicklungen die zusätzliche Aufgabe, den betreffenden Jugendlichen dabei zu helfen, die erworbenen Lebenskompetenzen im Alltag ihrer Gemeinden anzuwenden, in denen es mitunter an Gleichheit, Gerechtigkeit und Triebkraft mangelt bzw. in denen Erwachsene nicht die gleichen gesellschaftlichen Identitäten oder Fähigkeiten besitzen. Ohne diese zusätzliche Lernmöglichkeit verringern sich die Chancen für junge Menschen, durch ihr politisches Engagement als Katalysatoren der sozialen Kohäsion zu fungieren.

## 5.5 Schlussfolgerungen zu den Indikatoren für gesellschaftliches Verhalten

Die diskutierten Studien erlauben den Schluss, dass jeder der vier Indikatorenbereiche – soziales Vertrauen und Sozialkapital, gesellschaftlich-politische Bildung und gesellschaftliche Fähigkeiten, gesellschaftliche Einstellungen und freiwillige Partizipation, gesellschaftliches Engagement und gesellschaftlicher Beitrag – sich auf Variablen bezieht, die für das Verhältnis von positiver Jugendentwicklung und Zivilgesellschaft relevant sind. Forschungsergebnisse verweisen außerdem darauf, dass die von diesen Indikatoren gekennzeichneten Verhaltensweisen in Abhängigkeit von Alter, sozioökonomischen Verhältnissen, Kultur, Nation und ökologischem Setting variieren können. D.h., Verhalten variiert in Bezug auf familiäre Charakteristika sowie im Hinblick auf die Partizipation von Jugendlichen in Abhängigkeit von spezifischen Arten schulischer oder außerschulischer politischer Bildungs- und Freiwilligenprogramme. Die letztgenannten Kovariationen legen nahe, dass schulische und außerschulische Programme als ökologische Ressourcen dienen können, die sinnvolle Möglichkeiten für die Einbindung junger Menschen in Aktivitäten darstellen. Solche Maßnahmen erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche psychologische Charakteristika und Verhaltensmerkmale gesellschaftlicher Funktionsweisen entwickeln, die wiederum von den vier Indikatoren gekennzeichnet sind.

Daraus folgt, dass die Beteiligung von Jugendlichen an entsprechenden Programmen ein wichtiger strategischer Ansatz sein kann, um Beiträge von Jugendlichen für die eigene Persönlichkeit und ihren Kontext zu fördern. Genauer gesagt, um junge Menschen zu Katalysatoren im Rahmen der adaptiven Entwicklungsregulation zu machen, die gleichzeitig einen Beitrag für sich, ihre Familie, Gemeinde und die Zivilgesellschaft leisten. Findet eine solche Einbindung von Kindern und Jugendlichen als Teil einer Reihe von integrierten familiären, schulischen und gemeinschaftsbasierten Handlungen (Aktionen) statt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die fünf Cs herausbilden und dabei ein gesellschaftlicher Beitrag und Vorteile für die Gemeinde und Zivilgesellschaft entstehen. Wie im Folgenden dargelegt wird, stützen die Ergebnisse der Evaluationsforschung von Hahn, Lanspert und Leavitt (2006) zu Jugendprogrammen, die in Zusammenarbeit mit Nokia und der *International Youth Foundation* durchgeführt wurden, diese Auffassung.

Gore (2003, Gore, Lerner, Shields, Holland und Katz, im Druck; Gore und Gore 2002) hat unterstrichen, dass es großen Bedarf an gemeinschaftsbildenden Maßnahmen zur Entwicklung von Programmen und Initiierung von institutionellen Veränderungen (z.B. in Schulen, staatlichen Organisationen und Nichtregierungsorganisationen) gibt, bei denen junge Menschen in teilnehmender und leitender Funktion in die Zivilgesellschaft eingebunden werden. Entsprechende Anstrengungen zum Aufbau von Gemeinschaften sind entscheidend, um die Demokratie international und intergenerational zu stärken. Ebenso sollten diese Bemühungen eine zukünftige Gesellschaft von Individuen gewährleisten, die über positive und gesellschaftliche Attribute verfügen, welche für

eine gesunde sowie erfüllte, persönliche und gesellschaftliche Lebensweise erforderlich sind. Aus diesem Grund muss unbedingt geklärt werden, wie ökologische Ressourcen für Jugendliche strukturiert werden können, um gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Beiträge von jungen Menschen zu fördern.

Um Antwort auf diesbezügliche Fragestellungen zu geben, müssen sowohl Daten als auch Prinzipien möglicher „vielversprechender“ Praktiken in dem Maße berücksichtigt werden, in dem entsprechende Gestaltungsmerkmale nach dem gegenwärtigen Wissensstand identifiziert werden können. Daneben ist das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu beachten, das mit der Einführung, Umsetzung und Nachhaltigkeit von Jugendprogrammen in Verbindung steht. Um wirksame Programme zu entwickeln, die die Wechselbeziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Engagement stärken und instanziierte Modelle für eine neue Bildungs- und Sozialpolitik bilden, müssen Forscher, Praktiker und Geldgeber (sowohl im privaten als auch im öffentlichen Sektor) mehr tun, als zu zeigen, dass ein theoretisch begründetes Programm funktionieren kann. Sie müssen auch unter Beweis stellen, dass für ein entsprechendes Programmangebot zur Lösung der genannten Problemstellungen ein Ansatz gewählt wird, der in der realen Welt attraktiv, durchführbar, langlebig, nachhaltig und bezahlbar ist (Jensen, Hoagwood und Trickett 1999).

## **6 Entwicklung geeigneter Förderprogramme für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren gesellschaftliche Beiträge**

Wie lassen sich schulische und außerschulische Programme am sinnvollsten inhaltlich strukturieren, damit sie Jugendliche zu aktivem Bürgerengagement erziehen, ihre positive Entwicklung fördern und ihnen psychologische Eigenschaften (wie Motivation und moralisches Pflichtgefühl) und Verhaltensweisen (bzw. Lebenskompetenzen) vermitteln, die ihnen helfen, wertvolle und produktive Beiträge für sich, ihre Familien, Gemeinden und die Gesellschaft zu leisten? Wie können solche Programme national und international umgesetzt werden? Wie kann es gelingen, sie nachhaltig zu gestalten, wenn sie nachweislich nicht nur für einzelne Familien und Gemeinden wirksam und inhaltlich attraktiv sein sollen? Wie können diese Programme dauerhaft angelegt werden, um Territorialitätsforderungen oder Widerständen gegenüber Veränderungen standzuhalten? Sind sie außerdem mit den in verschiedenen Kommunen verfügbaren Ressourcen und Mitarbeitern umsetzbar und zudem kontextuell sowie im zeitlichen Rahmen erschwinglich?

Eine mögliche Antwort auf diese Fragen bietet die *Milton S. Eisenhower Foundation* (MSEF). Neben zahlreichen anderen gesellschaftlichen Verpflichtungen unterstützt die Stiftung inhaltlich anspruchsvolle Jugendförderprogramme, die schwerpunktmäßig auf verschiedene Themen ausgerichtet sind (z.B. akademische Fähigkeiten, Lebenskompetenzen, EDV-Kenntnisse und bürgerschaftliches Engagement). Ein repräsentatives Programm, auf das im Rahmen der Diskussion des Kosten-Nutzen-Verhältnisses von Förderprogrammen für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und pro-gesellschaftliches Verhalten noch zurückzukommen sein wird, ist das *Quantum Opportunities Program* (QOP). Das Programm verfügt über eine Komponente „Gemeinnützige Arbeit“ (bzw. *Youth Leadership* und *Democracy-Building*) und ist, wie alle anderen von der MSFE geförderten Programme, insbesondere für Jugendliche konzipiert worden, die in



benachteiligten oder marginalisierten Gemeinschaften leben (d.h., Jugendliche, die mehr als alle anderen, der für bürgerliches Engagement notwendigen Fähigkeiten und sozialen Möglichkeiten bedürfen). Eine der Aufgaben der Eisenhower-Stiftung ist die Umsetzung von Jugendförderprogrammen, die sich wissenschaftlich bereits als erfolgreich erwiesen haben. Das QOP ist ein solches Programm, was sich anhand einer höheren Zahl von Schulabschlüssen, einer sinkenden Kriminalitätsrate und einem größeren Anteil von Jugendlichen ablesen lässt, die sich nach der Schule für Studium oder Ausbildung entscheiden. Bislang hat die MSEF in den USA fünf QOP-Programme durchgeführt. Auf Nachhaltigkeit ausgerichtet, wird jede Auflage des QOP mindestens über einen Zeitraum von vier Jahren finanziell gefördert (d.h., für die Zeit, die amerikanische Jugendliche üblicherweise an der Highschool verbringen). Hinzu kommt, dass die MSEF zum Zwecke der Nachhaltigkeit gegenwärtig eine Initiative entwickelt, die als *Commit-to-a-Community (C-to-C-Initiative)* bezeichnet wird und sich für die langfristige, mehrjährige Unterstützung von Jugendförderprogrammen auf Gemeindeebene durch Stiftungen, Unternehmen, den Staat und andere interessierte Parteien einsetzt.

In der Summe bietet die MSEF vielfältige Lösungen für die Herausforderungen, der sich die Jugend in benachteiligten Gemeinden in allen Teilen der USA gegenüber sieht. Diese Lösungen setzen ihren Akzent allesamt auf gesellschaftliches Engagement und werden in Form der Replizierung von bereits erfolgreichen Programmmodellen für Grundschüler, Sekundarschüler und Highschool-Schüler umgesetzt. Im Einklang mit Erkenntnissen zur positiven Jugendentwicklung und gestützt auf das Modell der systemischen Entwicklung des Menschen besteht bei Programmen, wie bei den von der MSEF geförderten und replizierten Programmen, ein strukturelles Schlüsselmerkmal. Es kennzeichnet sich dadurch aus, dass die verschiedenen Kontexte von Jugendlichen, wie Familie, Schule, religiöse Institutionen, gesellschaftliche Organisationen und außerschulische Programme auf Gemeindeebene, so miteinander funktionieren sollten, dass sie eine gesunde und positive Entwicklung von Jugendlichen ermöglichen. All diese Settings unterliegen Variablen – ökologischen Ressourcen – die mit den Indikatoren für gesellschaftliches Verhalten in Verbindung stehen. Und obgleich die vorhandenen Daten noch unvollständig sind, sind einige der betreffenden ökologischen Ressourcen auch mit der Beziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag verknüpft.

Abraham Lincoln sagte einmal sinngemäß: „Ein gespaltenes Haus kann nicht existieren“. Fassen wir Lincoln in andere Worte. Wir vertreten die Ansicht, dass ein System, das in sich strukturell zerteilt ist, weder effizient, noch dauerhaft, nachhaltig oder kostengünstig arbeitet. Aus diesem Grund sollte kein Programm, das das Verhältnis zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag fördert, Ressourcen in einem Bereich durch Aktivitäten in einem anderen Bereich beschneiden. Ressourcen innerhalb von Familien, Schulen und den verschiedenen anderen „Schauplätzen“ einer Kommune sollten einander ergänzen (eine solche Komplementarität ist sogar unabdingbar, wenn unter gewissen Umständen ein bestimmter Kontext ressourcenarm ist; in einem solchen Fall können durch Komplementarität Mängel in einem Kontext ausgeglichen werden). Wenn wir dementsprechend aus den Sozialisierungseinflüssen von Eltern, Peergruppen, Lehrern, Glaubensführern und Mitgliedern der Gemeinde (wie Trainern und Mentoren) maximalen Nutzen ziehen wollen, und insbesondere, wenn durch eine solche Sozialisation bei Jugendlichen eine moralische oder spirituelle Verpflichtung und eine Identität entstehen sollen, die den Dienst an und die Unterstützung von Bürgergesellschaft, sozialer Gerechtigkeit und Demokratie beinhalten, müssen wir gewährleisten, dass entsprechende Komplementarität und Kompensation grundlegende Merkmale der Programmgestaltung sind.

Der Inhalt dieser Programme sollte auf die Integration psychologischer und verhaltenstypischer Attribute ausgerichtet sein, die mit jedem der vier diskutierten Indikatorenbereiche für gesellschaftliches Verhalten verbunden sind. So müssen Lehrpläne für die Förderung von sozialem Vertrauen, zur Vermittlung gesellschaftlich-politischer Bildung und für die offene Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Einstellungen entwickelt werden. Während Curricula zu gesellschaftlichen Kompetenzen ihre Berechtigung haben, müssen wirksame Programme einen jungen Menschen aus dem Klassenraum oder Kinderzimmer hervorlocken und in die Gemeinschaft einbinden. Hierbei kann sich Service-Learning oder erfahrungsbasiertes Lernen als hilfreich erweisen. Solche Erfahrungen sind notwendig, um Wissen und Handeln miteinander verschmelzen zu können, um positive Wirkungen gesellschaftlicher Partizipation und Engagements zu realisieren – sowohl zugunsten des Individuums als auch der Gemeinschaft – und um gesellschaftliche Mitwirkung in lebenslanges Engagement für Beiträge für die Zivilgesellschaft münden zu lassen.

Von wesentlicher Bedeutung für die Gestaltung effektiver Programmangebote zur Stärkung des Verhältnisses von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag sowie gleichzeitig für die nachhaltige Finanzierbarkeit solcher Programme ist auch die Schaffung integrativer Programminhalte. Dies beinhaltet einerseits die Fusion von Lebenskompetenzen und beruflichen Fähigkeiten, andererseits kontextabhängige Möglichkeiten, um diese Fähigkeiten auf sozial wertvolle und lohnenswerte Art und Weise einzusetzen. Derartige Programme haben eine ganzheitliche Wirkung auf das Leben eines jungen Menschen. Jugendliche müssen das Gefühl haben, etwas bewirken zu können (Eccles, in Vorbereitung) und wichtige, ja, hehre Ziele im Leben anstreben (Damon u.a. 2003). Eine Person zu sein, die eine notwendige und wertgeschätzte Rolle in der Gesellschaft spielt (eine Aufgabe, die durch Vergütung durch einen akzeptablen Lohn als wertvoll operationalisiert wird) ist lebensnotwendig, um einem jungen Menschen das Gefühl zu geben, er sei von Bedeutung und könne in eine hoffnungsfrohe Zukunft blicken (Lerner 2004). Die Verfügbarkeit wirksamer Programmangebote, die es einem Jugendlichen ermöglichen, in allen Lebensbereichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben – für ihn persönlich, als Teil einer Familie oder potentieller Brotverdiener sowie für Schlüsselbereiche der Zivilgesellschaft und für Unternehmen und Industrie – zeigt der Jugend, dass die Gesellschaft sich um sie bemüht und sowohl heute als auch in der Zukunft in sie investiert.

Es wäre schwierig, einen jungen Menschen dazu motivieren zu wollen, sich positiv für eine Gesellschaft zu engagieren, die nur eingeschränkte Möglichkeiten bietet, einen Beruf auszuüben und durch wertgeschätzte Arbeit seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Ohne entsprechende Chancen ist es unwahrscheinlich, dass eine kritische Masse von Jugendlichen die moralische Veranlassung sieht, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Andersherum würden Unternehmen und Industriebereiche (durch höhere Produktivität, größere Mitarbeitertreue und Einsparungen im Hinblick auf die durch Fluktuation notwendige Einarbeitung neuer Arbeitnehmer) von der Möglichkeit profitieren, ihr Personal aus einem Pool von Jugendlichen zu rekrutieren, die motiviert, gut ausgebildet und mit der Fülle ihres persönlichen, familiären und gemeinschaftlichen Lebens zufrieden sind. Aus diesem Grund ist es nach unserem Dafürhalten entscheidend, dass Programmziele lebenspraktische, bürgerschaftliche und berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten umfassen.

## 6.1 Kosten-Nutzen-Verhältnis

Die langfristige Kosteneffizienz der von uns beschriebenen strukturellen und substanziell integrativen Programme kann mit Hilfe eines Gedankenexperiments in Sinne Einsteins veranschaulicht werden. Während kein genauer ökonomischer Wert bzw. das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Programmen für positive Jugendentwicklung und gesellschaftlichen Beitrag, z.B. in Form von schulischen und außerschulischen Freizeitangeboten, die Jugendliche zur aktiven gesellschaftlichen Mitwirkung erziehen oder eine Verbindung zwischen gesellschaftlichen, lebenspraktischen und beruflichen Fertigkeiten und gemeinnütziger Arbeit herstellen, unmittelbar verfügbar ist, kann der wirtschaftliche Nutzen solcher Angebote mit Hilfe von Überlegungen zu bekannten Kovariationsmustern abgeleitet werden. Kovariationen bestehen zwischen Aspekten der integrierten Beziehungen, die idealerweise an der umfassenden Instanzierung solcher Programme beteiligt sind.

Dieser Ansatz spiegelt sich in einer Arbeit von Levine (2006) wider, der anmerkt, dass es durchaus Daten gibt, die mit den verschiedenen Hypothesen bezüglich des ökonomischen Wertes von Programmen in Einklang stehen, die Jugendliche auf aktives Bürgerengagement in der Gesellschaft vorbereiten. In Übereinstimmung mit den in dieser Arbeit dargelegten Ansichten zur positiven Jugendentwicklung und dem von uns vorgeschlagenen integrativen Ansatz zur Entwicklung gesellschaftlicher, lebenspraktischer und beruflicher Fähigkeiten besteht Levines Grundgedanke darin, dass die Erziehung junger Menschen zu aktiven Bürgern die Beteiligung am gesellschaftlichen Geschehen erhöht und gleichsam davon auszugehen ist, dass die mit der gesellschaftlichen Partizipation einhergehenden Kompetenzen mit denen der wirtschaftlichen Entwicklung in Verbindung stehen. Levine (2006) weist beispielsweise darauf hin, dass eine von ihm und seinen Kollegen am *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement* (CIRCLE) gegenwärtig untersuchte Vermutung darin besteht, dass gesellschaftlich-politische Erziehung (einschließlich schulischer Freiwilligendienste) die Motivation der Schüler erhöht, ihr Zielbewusstsein, das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und ihre Entschlossenheit stärkt und Fähigkeiten verbessert, womit sich die Chancen erhöhen, dass sie zunächst die Highschool abschließen und später einen universitären Abschluss erwerben. Er geht deshalb davon aus, dass gesellschaftlich-politische Erziehung u.a. Einfluss auf den Verdienst, ausgeübte Berufe und die Jobzufriedenheit des Einzelnen hat.

Um diese These zu untermauern, beschreibt Levine (2006) die Ergebnisse von zwei in Kürze erscheinenden CIRCLE-Forschungsarbeiten von Dávila und Mora (2007a, 2007b), die auf den NELS-Datensätzen beruhen. Dabei wurde festgestellt, dass Freiwilligenarbeit als Pflichtfach zur Erreichung des Klassenziels die Wahrscheinlichkeit erhöht, Schule und Studium abzuschließen. Die Wirkung scheint durchgehend positiv zu sein. Um nur ein Beispiel zu nennen, das für andere von NELS gemessene Faktoren entscheidend ist: Bei jungen Männern besteht bis zu 29 Prozent häufiger die Aussicht, den College-Abschluss in der Regelstudienzeit zu schaffen, wenn sie in der Highschool im Rahmen der Lehrplans gemeinnützige Arbeit geleistet hatten.

Außerdem ist postuliert worden, dass Lebenskompetenzen, die heutzutage im Rahmen einer fundierten zivilgesellschaftlichen Erziehung vermittelt werden, wie Teamarbeit, Problemlösungsfähigkeit, Leistungsvergleich (Benchmarking) – allesamt auch am Arbeitsplatz erforderlich sind. Hier liefert Levine (2006) erstes Beweismaterial von *Achieve*, einer gemeinnützigen For-

schungsorganisation, die von der *National Governors Association in the United States* ins Leben gerufen wurde. *Achieve* führte Umfragen durch, um zu bestimmen, welche Fähigkeiten Arbeitgeber und Mitarbeiter in universitären Zulassungsausschüssen (die wiederum Zugang zu den besten Jobs verschaffen) als am dringendsten notwendig erachten. Die Ergebnisse zeigten, dass erfolgreiche Arbeitnehmer in einer wissensbasierten Wirtschaft in der Lage sein müssen, mit diversen Partnern in Teams zusammenzuarbeiten und klar und höflich kommunizieren sollten. Sie müssen Nachrichtenberichte kritisch bewerten und zwischen seriösen und unseriösen Online-Informationen unterscheiden können, und sie müssen imstande sein, öffentlich Präsentationen zu halten und auf vielfältige andere Weise Fähigkeiten unter Beweis stellen, die in einer demokratischen Gemeinschaft ebenfalls vonnöten sind. Schließlich postuliert Levine (2006), dass Jugendliche, die während ihrer Schulzeit an gemeinnützigen Projekten mitarbeiten, der Gesellschaft einen dringend erforderlichen Dienst erweisen. Dabei verweist er auf Jastrzab, Blomquist, Masker und Orr (1997), die herausgefunden haben, dass so genannte *YouthCorps*-Programme „an die 600 Dollar gesellschaftlichen Nutzen je Teilnehmer“ generieren.

Neben den von Levine (2006) aufgestellten Hypothesen und vorgelegten Daten, mit Hilfe derer er die Haltbarkeit seiner Annahmen demonstriert, existiert in begrenztem Umfang empirisches Beweismaterial, das belegt, dass jene Programme, die mit einem integrativen Ansatz zum Verhältnis zwischen diskutierter positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag aufwarten, tatsächlich kostendeckend arbeiten. In einer Untersuchung von 60 Präventiv- und Frühinterventionsprogrammen für Jugendliche im US-Bundesstaat Washington merken Aos, Lieb, Mayfield, Miller und Penucci (2004) an: „Es gibt stichhaltige Beweise dafür, dass bestimmte gut durchgeführte Programme mehr Nutzen bringen als Kosten verursachen. Steuerzahler haben mehr davon, wenn in diese erfolgreichen, wissenschaftlich fundierten Programme investiert wird“ (Aos u.a. 2004: 1).

Allerdings schwächt Aos u.a. (2004) diese positive Einschätzung in dreierlei Hinsicht ab. Erstens ist offensichtlich, dass einige Programme mehr Kosten als Nutzen verursachen. Zweitens wurden die zur Beurteilung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses herangezogenen Daten erst vor relativ kurzer Zeit erhoben. Der neuste Stand der Forschung muss in diesem Bereich erst noch umgesetzt werden. Gewiss erklärt der Mangel an entsprechenden Informationen, weshalb der Bericht von Aos u.a. (2004) noch eher die Ausnahme darstellt – insbesondere im Hinblick auf Programme, die speziell auf die Beziehung von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag ausgerichtet sind. Drittens sind viele der gegenwärtig geförderten Programme bislang nicht streng genug ausgewertet worden. Weder im Bundesstaat Washington noch anderswo, „[...] gibt es derzeit hinlängliche Anhaltspunkte dafür, ob sie sich für den Steuerzahler auszahlen oder nicht“ (Aos u.a. 2004: 1).

Überdies basierten die meisten im Bundesstaat Washington im Hinblick auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis evaluierten Angebote für Jugendliche – wie auch die Mehrheit der weltweit durchgeführten Programme – auf einem Defizitmodell und zielten deshalb in erster Linie darauf ab, Probleme zu mindern oder zu vermeiden, und nicht primär eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder gesellschaftliche Mitwirkung zu fördern. Die Programme waren auf die zentralen Indikatoren ausgerichtet, die nach Auffassung der Gesetzgeber im Bundesstaat Washington geeignet sind, um festzustellen, ob ein Programm positive Entwicklung fördere, d.h. Gewaltrückgang, geringerer Substanzmissbrauch, seltenere Schwangerschaften bei Teenagern, Rückgang der Suizidrate unter Jugendlichen, Senkung von Kindesmissbrauch und Vernachlässigung sowie Reduzierung häuslicher Gewalt. Darüber hinaus bezogen sich die einzigen positiven Ergebnisse

der zu bewertenden Programme, für die ähnliche Bewertungsmaßstäbe wie für andere Jugendprogramme herangezogen wurden, auf die akademische Kompetenz, d.h., die Verbesserung von Ergebnissen im Bildungsbereich wie Testergebnisse und höhere Schulabgängerzahlen.

Obwohl der Bericht aus dem Bundesstaat Washington in seiner Schwerpunktsetzung in weiten Teilen konzeptuell weniger auf das Interesse an Kosteneffizienz bei der Förderung der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und gesellschaftlichen Beiträgen eingeht, stellt er zwei Jugendentwicklungsprogramme dar, die schwerpunktmäßig diesem Interesse entsprachen: das *Child Development Project* und das *Seattle Social Development Project*. In beiden Fällen fielen der gemessene Nutzen für die Jugendlichen und die Kosten positiv aus. Um eine Kosten-Nutzen-Analyse durchzuführen, versuchten Aos u.a. (2004) die minimale Wirtschaftlichkeit jedes Programms zu bestimmen. Dazu wurde jede beobachtete Veränderung in den Bereichen Bildung, Gewalt, Drogenkonsum, Kindesmissbrauch und Vernachlässigung, Schwangerschaften bei Teenagern und Empfang von Sozialleistungen als monetären Wert ausgedrückt. Bei diesen Schätzungen stellten die Autoren um Aos verschiedene vorsichtige Annahmen auf. So schlossen sie eine nicht nach dem Zufallsprinzip ausgefallene Auswahl aus und ließen auch aus stark kontrollierten Rahmenbedingungen gewonnene Erkenntnisse unberücksichtigt, weil sie festgestellt hatten, dass in der realen Welt angesiedelte Programme oft zu geringeren und nicht zu einem höheren Ergebnissen führten!

Das *Child Development Project* fällt in den Bereich der Indikatoren für gesellschaftliches Verhalten, d.h. hier soziales Vertrauen und Sozialkapital. Außerdem spielt Kompetenz als Indikator für positive Jugendentwicklung in diesem Projekt eine Rolle. Mit Hilfe des Programms sollen sich Schüler akademische Fertigkeiten aneignen und Sinn für das Gemeinwesen entwickeln, d.h., Ziel des Programms war es, „das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und den Kontakt zwischen Schülern, Pädagogen und Eltern zu intensivieren“ (Aos u.a. 2004: 11). Nach Angaben von Aos u.a. (2004) beträgt der gemessene Nutzen pro Jugendlichen 448 Dollar, während sich die angefallenen Kosten auf 16 Dollar beschränken. Pro Kosten von einem Dollar entstehen demnach 28,42 Dollar Nutzen, wobei die Subtraktion der Kosten vom Nutzen 432 Dollar auf der Haben-Seite ergibt.

Das *Seattle Social Development Project* zielte ebenfalls auf eine Verbesserung der Indikatoren soziales Vertrauen und Sozialkapital als Indikatoren für gesellschaftliches Verhalten sowie auf das Kompetenz-Kriterium für die positive Jugendentwicklung. Der Fokus des Projektes lag auf Kindern und jungen Jugendlichen (genauer gesagt Schülern der 1 bis 6 Klasse) und versuchte Lehrer zu schulen, die Verbindung zu ihren Schülern enger zu knüpfen, Eltern anzuhalten, die Bindungen zu Familie und Schulgemeinschaft zu stärken und Schüler zu motivieren, ihre Einstellungen zum Kontext Schule positiver zu gestalten und ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Nach Aussagen von Aos u.a. (2004) belief sich der messbare Nutzen pro Jugendlichen auf 14 426 Dollar, während die gemessenen Kosten 4 590 Dollar betragen. Auf jeden ausgegebenen Dollar entfallen damit 3,14 Dollar Nutzen. Die Kosten-Nutzen-Bilanz ergab ein Plus von 9 837 Dollar.

Zusätzlich zu den beiden von Aos u.a. (2004) diskutierten Programmen für die Förderung der positiven Jugendentwicklung und gesellschaftlicher Beiträge, liefert ein vorangegangener Bericht von Aos, Phipps, Barnoski und Lieb (2001) weitere Daten, die derartigen Programmen ein vorteilhaftes Kosten-Nutzen-Verhältnis bescheinigen. Das *National Job Corps-Program* in den USA, das benachteiligten Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren bei der Arbeitssuche behilflich ist, erweist sich als ein intensives, umfassendes Programm, dessen wichtigste gemeinnützige Bestandteile schulische und berufliche Bildung, Leben in Gemeinschaften, Gesundheitsvorsorge und Aufklä-

rung, Beratung und Arbeitsplatzvermittlung beinhalten. Aos u.a. (2001) merkten an, dass eine vom US-amerikanischen Arbeitsministerium gesponserte *National Job Corps* Studie für die gründliche und strenge Evaluierung der Einflüsse von *Job Corps* auf wichtige Teilnehmerergebnisse konzipiert wurde. Die Teilnehmer wurden zufällig entweder einer Programm- oder einer Kontrollgruppe zugeordnet. Mitglieder der Programmgruppe waren berechtigt, sich bei *Job Corps* einzuschreiben. Kontrollgruppenmitgliedern blieb dieses Recht verwehrt (obgleich es ihnen frei stand, sich für andere Schulungs- oder Bildungsprogramme anzumelden). Nach Angaben von Aos u.a. (2001) betragen die durchschnittlichen Aufwendungen pro *Job Corps*-Teilnehmer etwa 6 123 Dollar. Zur Einschätzung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses konzentrierten sich Aos u.a. in den Analysen von 2001 besonders auf die Beteiligung von Jugendlichen an Gewaltakten. Mit Blick auf entsprechende Schätzungen für das *National Jobs Corps Program* merkten sie an, dass der Steuerzahler die entstandenen Kosten im Rahmen späterer Kostenersparnisse bezüglich Strafjustiz pro Programmteilnehmer nicht zurückerhält: Für den Steuerzahler beträgt der Kapitalwert damit -3 818 Dollar. Addiert man die den Gewaltopfern zustehenden Leistungen hinzu, erhöht sich der erwartete Kapitalwert für den einzelnen Teilnehmer auf 1 719 Dollar, was einem Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1,28 Dollar auf jeden ausgegebenen Dollar entspricht.

Aos u.a. (2001) diskutierten auch Mentorenprogramme, die unter den US-amerikanischen Programmen eine durchweg positive Kosten-Nutzen-Bilanz aufweisen. Mentorenprogramme schaffen eine Verbindung zwischen gefährdeten Jugendlichen und freiwillig tätigen Erwachsenen, die den Jugendlichen, die positive Rollenmodelle brauchen, als positive Ressource zur Seite stehen. Die Evaluierung von Mentorenprogrammen in den USA bezog sich hauptsächlich auf die Initiative *Big Brothers Big Sisters of America*. In der Zusammenfassung von Aos u.a. (2001) zu den Effekten des Mentorings wurden auch Längsschnittdaten aus der *Cambridge-Somerville Youth Study* berücksichtigt. Erneut verwendeten Aos u.a. (2001) das Kriterium der Kosten für kriminelles Verhalten von Jugendlichen, um eine Kosten-Nutzen-Analyse durchzuführen und stellten fest, dass die üblichen durchschnittlichen Kosten für die Betreuung eines Jugendlichen in der Regel 1 054 Dollar betragen, obwohl bei dieser Zahl die doch beträchtlichen Kosten der vom Mentor freiwillig investierten Zeit außer Acht gelassen wurden – ein Fehler in der Bewertung des Untersuchungsmaterials zum Mentoring. Insgesamt erweist sich die Investition für den Steuerzahler als kostendeckend, denn der Kapitalwert für den Steuerzahler beträgt 225 Dollar. Addiert man die den Gewaltopfern zustehenden Leistungen als Ergebnis von künftig seltener zu erwartenden Gewalttaten, so erhöht sich der Kapitalwert auf 4 524 Dollar pro Teilnehmer, was einem Kosten-Nutzen-Verhältnis von 5,29 Dollar für jeden gezahlten Dollar entspricht.

Abschließend verweisen Aos u.a. (2001) auf das *Quantum Opportunities Program* (QOP), das die *Milton S. Eisenhower Foundation*, wie bereits erwähnt, zur Nachahmung ausgewählt und empfohlen hat. Es unterstützt benachteiligte Jugendliche durch Bildungsangebote, gemeinnützige Projektarbeit und Entwicklungsaktivitäten. QOP bietet auch finanzielle Anreize für Neunt- bis Zwölftklässler, vorausgesetzt, die Programmteilnehmer entstammen Familien, die Sozialleistungen der öffentlichen Hand empfangen. In ihrer Prüfung der QOP-Bewertung schätzen Aos u.a. (2001) die üblichen durchschnittlichen Kosten je QOP-Teilnehmer auf 18 964 Dollar. Aus Sicht des Steuerzahlers werden diese beträchtlichen, im Voraus entstehenden Programmkosten durch den Rückgang der Strafjustizkosten aufgrund einer niedrigeren Kriminalitätsrate nicht gedeckt. Der Kapitalwert für den Steuerzahler beträgt -8 855 Dollar. Dennoch ist davon auszugehen, dass der Nutzen für die Opfer von Gewalttaten aufgrund geringerer künftiger Gewalt den erwarteten Kapitalwert auf 16 428 Dollar pro Teilnehmer erhöht, was einem Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1,87 Dollar je verwendeten Dollar entspricht.

Weitere Erkenntnisse zum günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis von QOP-Programmen bieten Hahn, Leavitt und Aaron (1994). Wie Hahn u.a. (1994) und Balsano (Interview 2007) anführen, hat ein QOP-Teilnehmer im Vergleich zu Jugendlichen aus Kontrollgruppen bessere Aussichten, die Highschool abzuschließen (63 Prozent zu 42 Prozent). Er bricht seltener die Schule ab (23 Prozent zu 50 Prozent), setzt den Bildungsweg häufiger im Anschluss an die Schule fort (42 Prozent zu 16 Prozent), besucht mit größerer Wahrscheinlichkeit vier Jahre lang das amerikanische College (18 Prozent zu 5 Prozent), absolviert eher eine zweijährige Ausbildung nach der Schule (19 Prozent zu 9 Prozent), ist seltener von Teenage-Schwangerschaft betroffen (24 Prozent zu 38 Prozent), zeigt auch sechs Monate nach dem QOP wahrscheinlich noch gesellschaftliches Engagement (21 Prozent zu 12 Prozent) und übernimmt häufiger freiwillig Aufgaben als Mentor und Tutor (28 Prozent zu 8 Prozent) (Hahn, Leavitt und Aaron 1994). Die Evaluierungsstudie ergab außerdem, dass folgende Faktoren einen signifikanten Beitrag zum Erfolg der als Pilotprojekt gestarteten Quantum-Programme leisteten:

1. Kontakt von Jugendlichen zu Erwachsenen, die um sie bemüht waren (z.B. Programmanministratoren, Lehrer, Mentoren und andere Mitarbeiter);
2. Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühl aufgrund kleiner QOP-Gruppen (d.h. 25 Jugendliche pro Gruppe);
3. Zugang zu mannigfaltigen Angeboten, die alle Aspekte des Lebens von Jugendlichen umfassen;
4. gut geschultes Personal;
5. finanzielle Anreize (allerdings nur im Zusammenspiel mit anderen Faktoren, d.h., finanzielle Anreize an sich hatten wenig direkten Einfluss auf den Erfolg des Programms); und
6. Verfügbarkeit von nötigen Geldmitteln für die erfolgreiche Durchführung eines vierjährigen Intensivprogramms für Jugendliche auf Gemeindeebene (Hahn u.a. 1994).

Die Evaluierung von Hahn u.a. deutet an, dass auf jeden Dollar, der für Jugendliche innerhalb des QOP ausgegeben wurde, ein Nutzen von mindestens 3,04 Dollar entfiel.

Wie das QOP-Programm veranschaulicht, wird sowohl seitens der Programmteilnehmer als auch der Programmbetreuer ein großes Maß an Engagement gefordert, um die Chancen zu erhöhen, dass sich Jugendliche aus armen, marginalisierten Gemeinschaften zu gesunden, aufstrebenden Bürgern entwickeln. Am Erfolg der QOP-Jugend lässt sich ablesen, dass engagierte, umfassende und intensive Investitionen in die Jugend zu einem positiven Kosten-Nutzen-Verhältnis führen.

Natürlich sollten wir uns darüber im Klaren sein, dass die Unterschiede zwischen der gedanklichen Annäherung von Levine (2006) und dem „empirischen“ Ansatz von Aos u.a. (2001, 2004) wie auch von Hahn u.a. (1994) eher verwaschen sind, als klar definiert. Diese Unschärfe spiegelt die Schwierigkeit wider, klare quantitative, ökonomische Messwerte für die von uns gesuchten positiven Eigenschaften von Individuen und der Gesellschaft im Rahmen der Institutionalisierung von Programmen zur Förderung positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlicher Beiträge aufzustellen. Die Schwammigkeit der Bewertungskriterien ist auch Ausdruck dafür, dass die Evaluierung solcher Programmtypen noch in den Kinderschuhen steckt.

Gleichwohl sind die Belege für das vorhandene Kosten-Nutzen-Verhältnis doch so ermutigend, dass daraus weiteres Interesse an der strukturellen und substanziellen Integration erwächst, die, wie erwähnt, für Entwicklungsprogramme für Jugendliche essentiell sind. Es gibt mehrere internationale, sehr gute Beispiele für integrative Programme dieser Art, die in zukünftigen Debatten zu

Programmgestaltung und -umsetzung berücksichtigt werden sollten. Die Programme der *International Youth Foundation* (IYF) sind ein Musterbeispiel für entsprechende Bemühungen.

## 6.2 Beispiele für Programme zur Förderung von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag: Fallbeispiel IYF-Programme

Das Verhältnis von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag rückt zunehmend in den Blickpunkt von Jugendförderprogrammen weltweit (World Bank 2006). Einen besonderen Schwerpunkt bildet dieses Thema in den Programmen der etwa 60 verschiedenen internationalen IYF-Partner. Reese und Thorup (2003: 53) stellen Überlegungen zum integrativen Bekenntnis zu den Prinzipien an, auf die sich die Entwicklung einer gesellschaftlich engagierten und sich positiv entwickelnden Jugend stützt. Sie betonten, die Mission der *International Youth Foundation* (IYF) bestünde darin, auf eine möglichst große Zahl von jungen Menschen an möglichst vielen Orten in möglichst kurzer Zeit mit Hilfe von tragfähigen, wirksamen Programmen positiv Einfluss auszuüben. Erst kürzlich hat die IYF diese Mission umformuliert, um ihren Einsatz bei der Erziehung von „jungen Leuten zu gesunden, produktiven und engagierten Bürgern“ ([www.iyfnet.org](http://www.iyfnet.org), 2007) hervorzuheben. Reese und Thorup (2003) erläutern weiter, dass die IYF sich zur Verfolgung ihrer Mission:

„[...] auf jene Möglichkeiten konzentriert, mit Hilfe derer junge Menschen ihre eigenen Lebensbedingungen verbessern können. Die Jugendlichen werden eher als Protagonisten denn passive Hilfeempfänger, als Handelnde denn als Opfer schwieriger Umstände betrachtet. Die IYF und ihr globales Netz von nationalen, unabhängigen gemeinnützigen Jugendorganisationen sind in über 60 Ländern aktiv.“ (Reese und Thorup 2003: 53f.)

Darüber hinaus betrachten Reese und Thorup (2003: 53) den hier diskutierten integrativen Ansatz für die Förderung von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag, der sich auf Systemtheorien der menschlichen Entwicklung stützt, und legen dar, dass „die IYF auf positive, holistische Entwicklungsstrategien für Jugendliche setzt“, einschließlich solcher, die all jene gesellschaftlichen Akteure miteinander in Verbindung bringen, die bereits Anstrengungen unternehmen – oder dies tun sollten – um junge Leute zu befähigen, einen aktiven und positiven Beitrag zur Bürgergesellschaft zu leisten. Die Bedeutung solcher sektorübergreifenden Partnerschaften (ISP) bringen Reese und Thorup folgendermaßen zum Ausdruck:

„Sektorübergreifende Partnerschaften stellen eine sich schnell verändernde Entwicklungsstrategie dar, ebenso wie die Jugendentwicklung die Entwicklungsforschung rapide verändert. Eine Kernaufgabe für Soziologen in der Entwicklungsarbeit besteht daher in der Vertiefung ihres qualitativen und quantitativen Verständnisses des tatsächlichen Nutzens und der Herausforderungen dieses Denkansatzes auf globaler, nationaler und lokaler Ebene.“ (Reese und Thorup 2003: 81)

Eine Reihe von IYF-Programmen illustriert anschaulich den beschriebenen integrativen Programmansatz. Die Bedeutung von ISP-Aktivitäten wird z.B. durch Auswertungsdaten eines im Jahre 2000 in Zusammenarbeit mit Nokia gestarteten IYF-Programms unterstrichen. Die *Nokia-IYF Global Youth Development Initiative* hat sich zum Ziel gesetzt, die positive Entwicklung von Heranwachsenden (10 bis 13 Jahre alt) in 13 Ländern (Argentinien, Brasilien, Tschechische Republik, Ungarn, Mexiko, Peru, Philippinen, Polen, Russland, Südafrika, Thailand, Türkei und USA) durch



ein zwölf Kernkompetenzen umfassendes Modell (d.h. Kommunikation, Konfliktmanagement, Mitarbeit, Kooperation, kreatives und kritisches Denken, Entscheidungsfindung, Empathie, Umgang mit Emotionen, Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen) zu fördern. Die aus dieser Initiative hervorgegangenen Programme werden von IYF-Partnern (lokale Nichtregierungsorganisationen) unter Schulkindern außerhalb des Unterrichts durchgeführt. Zeitpunkt für die Programmdurchführung ist der Übergang zur Sekundarschule. Spezifische Programme zielten auf die Vermittlung von zwölf Lebenskompetenzen in Abhängigkeit lokaler Bedürfnisse.

Wie Hahn, Lanspert und Leavitt (2006) berichten, zeigt eine Programmevaluierung, dass alle Programme einige, oft sogar viele positive Ergebnisse im Hinblick auf die Vermittlung von Lebenskompetenzen und andere Eigenschaften für die Jugendlichen bewirkten. Genannt seien dabei nur: größeres Engagement für die eigene Gemeinde, bessere schulische Leistungen, erhöhte Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, optimistischere Einstellungen in Bezug auf die Zukunft und die Fähigkeit, eigene Ziele im Leben zu erreichen. Wichtige Erkenntnisse dieser Auswertung umfassen die folgenden Punkte:

- 95 Prozent der in zwölf Ländern befragten Jugendlichen gaben an, dank der Initiative einen Zuwachs an wichtigen Lebenskompetenzen verzeichnet zu haben. Die Jugendlichen nannten dabei am häufigsten Kooperation (bzw. C wie Connection oder Bindung), Selbstvertrauen (bzw. C wie Confidence oder Vertrauen) und kreatives Denken (bzw. C wie Competence oder hier kognitive Kompetenz) als Indikatoren für ihre erfolgreiche Programmteilnahme.
- In Programmen, die auf das freiwillige Engagement von Jugendlichen ausgerichtet sind, blieben 72 Prozent der Jugendlichen auch nach Programmende in gemeinnützigen Projekten aktiv (was ein Beweis für den positiven Einfluss auf das 6. C wie Contribution bzw. Beitrag ist).
- In allen untersuchten Ländern zeigten die Jugendlichen nach der Teilnahme an lokalen Programmen mehr Vertrauen in die Zukunft. So beurteilten in zehn der betrachteten Länder durchschnittlich 74 Prozent die Teilnehmer ihr Projekt als „ausgezeichnet“ oder „sehr gut“, wenn sie gefragt wurden, ob es ihnen geholfen habe, ein erfolgreicherer Leben zu führen (ein Indikator für „idealized adulthood“). 66 Prozent der Befragten bewerteten ihre Projektteilnahme ebenfalls als „ausgezeichnet“ oder „sehr gut“, wenn es darum geht, Vertrauen aufzubauen, um mit Herausforderungen proaktiv umzugehen.

Die von Hahn u.a. (2006) ausgewerteten Daten ergaben, dass alle im Rahmen der Nokia-IYF-Initiative durchgeführten Programme die Lebenskompetenzen verbesserten. Alle Teilnehmer zeigten zumindest moderate Erfolge in Bezug auf bestimmte Lebenskompetenzen. Hinzu kommt, dass sich durch die Teilnahme an gemeinnützigen Projekten die Zahl der sich freiwillig engagierenden Jugendlichen erhöhte (diese Erkenntnisse entsprechen den US-amerikanischen Daten, z.B. Hart u.a., im Druck), die Zeit zunahm, die Jugendliche in gemeinnützige Arbeit investierten, und positive Auswirkungen auf Führungsqualitäten im Rahmen von Gemeindeaktivitäten erzielt wurden. Mehr noch, sowohl im Hinblick auf das Gedankenexperiment zur Bestimmung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses als auch für die noch ausstehende empirische Analyse der Kosteneffizienz von IYF-Programmen verweist Hahn (2006) darauf, dass Jugendliche, die der Förderung ihrer Entwicklung am dringendsten bedurften, aus den Programmen in der Tat den größtmöglichen Nutzen zogen. Insbesondere galt dies für Gruppen aus „gestressten“ Milieus (gemessen anhand der Aussagen der Teilnehmer bezüglich ihres ökonomischen Status und der Sicherheit in ihren Gemeinden) und Menschen mit weniger ausgeprägten Kernkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen.

Um positive Ergebnisse dieser Art zu erzielen, müssen die Programme nach Auffassung von Hahn u.a. (2006) für eine bestimmte Mindestdauer durchgeführt werden. Programmangebote von kurzer Dauer und geringer Intensität sind offensichtlich weniger wirksam für die Erweiterung von Lebenskompetenzen – zumindest im Vergleich mit anderen Programmen. Dennoch zeigte die Auswertung der Nokia-IYF-Initiative, dass die Integration der Entwicklung von Lebenskompetenzen in den Lehrplan der 10- bis 13jährigen beim Übergang in die Sekundarstufe eine effiziente Investition in die Förderung der positiven Entwicklung von Jugendlichen und ihres gesellschaftlichen Beitrags darstellen kann (Hahn u.a. 2006).

„*entra 21*“ – ein in 18 lateinamerikanischen und karibischen Ländern umgesetztes Jugendbeschäftigungsprogramm – ist ein zweites Beispiel für erfolgreiche IYF-Programme. Es wird von 32 ausführenden Organen, in der Mehrzahl Nichtregierungsorganisationen, durchgeführt und zielt auf die Unterstützung von arbeitssuchenden Jugendlichen (im Alter von 16–29 Jahren) und Arbeitgebern, die qualifizierte Mitarbeiter für Einstiegsjobs auf dem Arbeitsmarkt suchen. *entra 21* verbindet ein (1) auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts abgestimmtes Kurzschulungsprogramm mit (2) einem Lehrplan, der den Erwerb von technischen und lebenspraktischen Fertigkeiten sowie für die Arbeitssuche förderlichen Fähigkeiten umfasst, und (3) mit Praktika bei lokalen Arbeitgebern.

Auswertungsdaten zu allen 13 im Rahmen des *entra 21*-Programms geförderten Projekten zeigen, dass in Lateinamerika Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien ein Kurzzeit-Training zugute kommt, insbesondere, wenn diese Ausbildung mit einem Lebenskompetenztraining, Praktika und Arbeitsvermittlungsdiensten einhergeht. Das Programm bietet Jugendlichen ein sicheres Umfeld, unterstützende und kompetente Erwachsene, wertvolle Anleitung, hohe Standards und ein integriertes Leistungsangebot. Offensichtlich entwickeln junge Menschen in einem solchen ökologischen Kontext technische und persönliche Kompetenzen (C wie Competence bzw. Kompetenz) und Bindungen (C wie Connection). Sie sind damit in der Lage zumindest mit Einstiegsjob in den Arbeitsmarkt einzutreten.

So wurden über 50 Prozent der *entra 21*-Teilnehmer innerhalb von sechs Monaten nach ihrem Abschluss eingestellt, die meisten (92 Prozent) im formellen Sektor mit unbefristeten Verträgen oder Sozialleistungen. Hinzu kamen 9 Prozent der Absolventen, die sich entschieden, ein eigenes Kleinunternehmen zu gründen – ein Ergebnis, auf das später noch eingegangen wird.

Aus den Ergebnissen ließ sich auch ablesen, dass das Gros der *entra 21*-Teilnehmer Vollzeit beschäftigt ist und auf Einstiegsniveau in Web-Management oder forschungsbezogenen Bereichen, im Kundendienst oder in der Verwaltung arbeiten. Insgesamt hatten 57 Prozent der Jugendlichen einen unbefristeten formellen Arbeitsvertrag. Etwa 75 Prozent von ihnen erhielten eine oder mehrere Arbeitgeberleistungen (in den meisten Fällen bezahlten Urlaub). Die Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass die Mehrheit der Jugendlichen Mindestlohn oder ein höheren Lohn erhielten.

Zudem waren 80 Prozent der Jugendlichen, die sechs Monate nach Ausbildungsabschluss noch keinen Job hatten, weiterhin aktiv auf Jobsuche. Etwa 60 Prozent dieser Jugendlichen hatten sich zwischenzeitlich dafür entschieden, ihren Bildungsweg in der Schule fortzusetzen. Laut IYF war die Rückkehr in die Schule ein unerwartetes positives Resultat aller Projekte. Die Zahl der Jugendlichen, die weder studierten noch arbeiteten, ging von 66 Prozent zu Beginn des Programms auf 27 Prozent zum Zeitpunkt der Follow-up-Studie zurück. Die IYF ist überzeugt davon, dass *entra 21*

den Teilnehmern durch das Ausbildungs- und Trainingsprogramm geholfen hat, ihr Humankapital zu vergrößern.

Darüber hinaus berichteten 59 Prozent der Jugendlichen am Ende des Programms, dass sie nun höhere Ansprüche an ihren künftigen Arbeitsplatz stellen würden. Auch ihre Erwartungen an das, was sie im Leben erreichen könnten (C wie Confidence bzw. Vertrauen) stiegen. Sechs Monate nach der erfolgreichen Programmteilnahme schrieben die Jugendlichen ihrer Teilnahme an *entra 21* folgende Veränderungen in Bezug auf Kompetenz und Vertrauen zu:

1. größeres Lernvermögen und höhere Lernmotivation;
2. verbesserte Fähigkeit, eigene Ziele zu setzen und zu erreichen; und
3. gesteigertes Selbstvertrauen.

Die Mehrzahl der Jugendlichen gab an, ihren Job zu mögen. Die drei meistgenannten Gründe dafür waren: Interesse an der Arbeit, Aufstiegschancen und Gehalt sowie Sozialleistungen.

Demgegenüber beurteilte die Arbeitgeberseite die Motivation, Lernfähigkeit, Teamfähigkeit und Entschlusskraft der Teilnehmer mit 4,3 (auf einer Skala bis 5 als Höchstwert). Die Arbeitgeber waren der Auffassung, dass erfolgreiche Programmteilnehmer im Vergleich zu Mitarbeitern in ähnlichen Positionen, die nicht an *entra 21* teilgenommen hatten, das gleiche bzw. ein höheres Wachstumspotenzial auszeichnete (Pezzullo, 2006).

Daten zur Wirkung von *entra 21* bestätigen, dass durch die beschriebenen integrativen Programme Erfolge im Hinblick auf mehrere der Schlüsselemente für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ihrem gesellschaftlichen Beitrag erzielt werden können. Es ist davon auszugehen, dass die programmbezogenen Resultate die wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen und ihrer Arbeitgeber in verschiedensten Länderkontexten verbessern. Obgleich die Evaluierungsdaten zu *entra 21* noch nicht durch Analysen gefiltert worden sind, die Aussagen zum eigentlichen Kosten-Nutzen-Verhältnis erlauben, erscheint es logisch, dass sich die IYF-Daten für solche Analysen gut eignen. Es wäre zu erwarten, dass die Ergebnisse entsprechender Analysen mindestens so positiv ausfallen, wie die von Aos u.a. (2004) zu Entwicklungsprogrammen für Kinder und Jugendliche im US-Bundesstaat Washington. Während diese noch durchzuführenden Kosten-Nutzen-Analysen den Stellenwert des *entra 21*-Programms noch unterstreichen werden, eruiert die IYF gegenwärtig weitere Möglichkeiten, den Umfang an Angeboten für die Beschäftigung von Jugendlichen – bei gleich bleibender Qualität – durch eine intensivere Einbeziehung des privaten Sektors und eine engere Zusammenarbeit mit staatlichen Diensten im Bereich Beschäftigung und Ausbildung auszubauen. Weitere Informationen zu aktuellen und bisherigen Aktivitäten der IYF im Rahmen des gesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen sind im Internet (unter [www.iyf.net](http://www.iyf.net)) abrufbar.

### **6.3 Mikrofinanzierung als eine viel versprechende Programm-Strategie**

Angesichts der Tatsache, dass 9 Prozent der Jugendlichen nach Abschluss von *entra 21* ein Kleinunternehmen gründeten, ist anzunehmen, dass die Mikrofinanzierung eine effektive Strategie darstellt, um die Beziehung von positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag nachhaltig zu stärken und auf eigene Füße zu stellen. In Situationen, in denen der lokale Kontext trotz Lebenskompetenztraining und beruflicher Ausbildung keine Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche bietet (d.h., in einer bestimmten Kommune gibt es keine Arbeit), kann die Unterstützung

der Gründung von Kleinunternehmen ein Weg für Jugendliche sein, das Gefühl zu erleben, gebraucht zu werden und hoffnungsvoll in die Zukunft blicken zu können. Außerdem können solche Initiativen auch einen Wertzuwachs für die soziale Struktur eines Landes bedeuten (indem sie die Wirtschaft ankurbeln und Jobs schaffen), den Unternehmergeist fördern und ein Medium schaffen, wodurch Programme, die Teilnehmer zu aktiven Bürgern erziehen, nicht nur autark werden, sondern auch ein günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis generieren.

Die Mikrofinanzierung ist eine Strategie, die mittlerweile weltweit Anwendung findet, um Erwachsene und Familien aus der Armut zu befreien. Für Jugendliche wurden derartige Initiativen bislang allerdings nicht in größerem Umfang verfolgt (möglicherweise aufgrund von juristischen Problemen im Zusammenhang mit der Kreditvergabe an Minderjährige). Die Erfahrungen der IYF mit etwa 21 zeigen, dass jugendorientierte Mikrofinanzierungsprojekte eine viel versprechende Praxis darstellen, um positive Jugendentwicklung und gesellschaftliche Beiträge zu fördern.

Pierre Omidyar (2005) wies bei seiner Besprechung des *Tufts-Omidyar Microfinance Trust*, einem weiteren innovativen Mikrofinanzierungsprojekt, das die *Tufts University* mit Jugendlichen und Familien weltweit verbindet, darauf hin, dass die Förderung von Mikrofinanzierung sich einerseits als wirksame Unternehmensstrategie erwiesen hat und andererseits eine praktische Lösung für reale Probleme wie Armut, Mangel an Möglichkeiten und soziale Ungleichheit darstellt, die junge Menschen auf der ganzen Welt betreffen. Während Stiftungen, Unternehmen und Industriezweige, Politiker, Medienorganisationen, Forscher und Praktiker nach Wegen suchen, die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren gesellschaftlichen Beitrag zu fördern und Lösungen für die Herausforderungen für Demokratie und soziale Gerechtigkeit zu finden, die aus den wirtschaftlichen und beschäftigungsmäßigen Ungleichheiten national und international erwachsen, erweisen sich Mikrofinanzierungsinitiativen als ein richtungsweisendes Instrument. Sie sollten Bestandteil der Palette von sozial produktiven und wirtschaftlich effektiven Ansätzen für die Jugendentwicklung sein. In Kombination mit schulischen und außerschulischen, lebenspraktischen, gesellschaftlichen und berufsbildenden Bildungs- und Erziehungsangeboten können Initiativen dieser Art jungen Menschen intellektuelle, emotionale, spirituelle und verhaltensorientierte Eigenschaften vermitteln, die für die aktive Mitgestaltung der Gesellschaft notwendig sind. Wie die dargestellten Auswertungsdaten der IYF-Programme erkennen lassen, funktionieren derartige Initiativen am besten, wenn sie in der Kindheit und Jugendzeit mit Möglichkeiten des Service-Learnings gekoppelt werden, um erlernte Fähigkeiten so einzusetzen, dass spätere Chancen auf eine berufliche Anstellung und unternehmerische Tätigkeit verbessert werden. Ein solcher entwicklungs- und kontextuell integrierter Erziehungsansatz zu gesellschaftlicher Mitwirkung und positiver Jugendentwicklung wäre ein kosteneffizientes Mittel für junge Menschen jeder Couleur, um sich zu einer idealen Person zu entwickeln. Im Einklang mit der bidirektionalen Ausrichtung des entwicklungs-systemischen Ansatzes der positiven Jugendentwicklung hat eine solche Pädagogik auch einen heilsamen Effekt für Zivilgesellschaft und Demokratie (siehe Lerners Diskussion der Freiheit aus dem Jahr 2004).

## 7 Ausblick

Zusammenfassend können wir feststellen, dass es Belege dafür gibt, dass eine Beziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag besteht, die sich auf einige

empirisch nützliche Indikatoren (zumindest in den US-amerikanischen Stichproben) für beide Konstrukte stützt. Darüber hinaus gibt es aus unserer Sicht Hinweise auf einen strukturell und substanziell-integrativen Ansatz in der Programmgestaltung, der die wechselseitige Beziehung durch die kritische Synthese von gesellschaftlich-politischer Bildung mit lebenspraktischen und beruflichen Fähigkeiten verstärkt und sicherstellt, dass alle Kontexte der Jugendentwicklung (Schule, Familie und Gemeinde) bei der Förderung dieser Synthese als Partner agieren. Ebenso haben wir Beweisdaten geprüft, die die Schlussfolgerung erlauben, dass Programme zur Förderung der Beziehung zwischen positiver Jugendentwicklung und gesellschaftlichem Beitrag kosteneffizient arbeiten. Weltweit gibt es hervorragende Beispiele für entsprechende integrative Programme, die erforderlich sind, um positive Entwicklung und aktives Bürgerengagement mit dem Ziel zu fördern, die Zivilgesellschaft, soziale Gerechtigkeit und Demokratie zu stärken.

Ungeachtet dieser Schlussfolgerungen bleiben dennoch einige Fragen offen, die weitere Forschungsarbeit rechtfertigen, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass ein Großteil der existierenden Grundlagenforschung im Bereich Entwicklung in den USA oder einem westlichen Kontext durchgeführt worden ist. Dementsprechend stellen sich die folgenden Fragen:

- Welche Facetten gesellschaftlichen Verhaltens (z.B.: Sollte man alle oder nur einige der vier diskutierten Indikatorenbereiche näher untersuchen? Sollten andere Indikatoren verwendet und operationalisiert werden?) und welche Aspekte der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z.B.: Sollte eines oder sollten mehrere der fünf Cs schwerpunktmäßig untersucht werden? Sollten andere Aspekte positiven Verhaltens vorgesehen und operationalisiert werden?) sollten untersucht und möglichst gefördert werden?
- Welchen Gruppen von Jugendlichen (differenziert nach Alter, Rasse/ Ethnie, Religion, sozioökonomischem Status und geografischen und nationalen Kontexten) sollten berücksichtigt werden?
- Wie setzen wir gruppenübergreifend erfolgreich dieselben Messkriterien an?

Darüber hinaus bleibt die Frage, wie sinnvoll und wirksam bestimmte Fördermaßnahmen wirklich sind. Spielt die Erziehung zu aktiver gesellschaftlicher Mitwirkung bzw. die umfassende Förderung gesellschaftlichen Verhaltens (Partizipation, Engagement und Beitrag) durch schulische und außerschulische institutionelle Erfahrungen über Ländergrenzen, politische Systeme, sozioökonomische Schichten und unterschiedliche kulturelle Milieus hinweg (siehe Milner 2002) für einen jungen Menschen wirklich eine Rolle (oder dieselbe Rolle)? Wie wichtig ist sie im Hinblick auf die Entwicklung der fünf Cs der positiven Jugendentwicklung in den ersten beiden Lebensdekaden bzw. für das spätere Leben? Helfen die von uns diskutierten integrativen Jugendprogramme, Erwachsene heranzubilden, die sich wirksam für sich, ihre Familien, Gemeinden und die Bürgergesellschaft engagieren? Leistet eine solche erwachsene Person durch ihr Handeln einen aktiven Beitrag im Hinblick auf Gesundheit, Bildung, Politik, Kunst, Religion, den sozialen Bereich, Unternehmen/ Industrie, Handel und Unternehmertum?

Worin bestehen des Weiteren Risiken bei der Entscheidung für oder gegen die Förderung aktiver gesellschaftlicher Mitwirkung? Wie gelingt es, insbesondere auf internationaler Ebene, das empirische Verständnis von Kosten-Nutzen-Verhältnissen für die Institutionalisierung bzw. Nicht-Institutionalisierung von Programmen zur Förderung gesellschaftlicher Beiträge auf Schul- oder Gemeindeebene zu erweitern? Worin würden wir, wenn nicht in die positive Jugendentwicklung und gesellschaftliche Beiträge, alternativ investieren, um Demokratie und soziale Gerechtigkeit künftig zu stärken?

Wie also gehen wir vor? Was zeichnet die besten Praktiken aus? Welche bildungspolitischen Optionen sollten vorangetrieben werden? Ziel unserer Arbeit ist das Individuum, das sich in der Kindheit und Jugend zum aktiven Bürger entwickelt. Das bedeutet, wir wollen erleben, wie Jugendliche zu idealen Erwachsenen heranwachsen, zu Menschen, die einen produktiven Beitrag für sich, ihre Familie, Gemeinde und die Zivilgesellschaft leisten. Wie entwickeln wir die dazu erforderlichen integrativen Bildungsprogramme, die Jugendlichen einen Schatz an Fähigkeiten für lebenslanges Lernen, sinnvolle und lohnenswerte Beschäftigung oder den Aufbau eines erfolgreichen und gesunden Lebens in der Familie und Gesellschaft vermitteln? Wie können alle diese Lebensbereiche in gemeinsamem Bemühen gestärkt werden? Und wie können wir sicher gehen, dass die Gesellschaft in der Zeit, in der wir in die Entwicklung dieser Eigenschaften bei jungen Menschen investieren, die wirtschaftlichen Ressourcen erhält, um diese Maßnahmen umzusetzen und nachhaltig zu gestalten? Wie entwickeln wir Partnerschaften mit Firmen, Industriebetrieben und den Medien, um wirksame Programme zu implementieren, nachhaltig zu verankern und zu replizieren sowie ihren Wert in einer Weise zu kommunizieren, die politische Innovationen fördert?

Auf keine dieser Fragen gibt es eine einfache Antwort. Dennoch – so wurde eingangs postuliert – hängen die Zukunft der Demokratie und der Frieden von der Suche nach befriedigenden zeitnahen Lösungen ab.

## 8 Literaturverzeichnis

- Alberts, Amy E., Elise DiDenti Christiansen, Paul Chase, Sophie Naudeau, Erin Phelps, und Richard M. Lerner. „Qualitative and quantitative assessments of thriving and contribution in early adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development“. *Journal of Youth Development* (1) 2 2006. (Auch online unter [www.nae4ha.org/directory/jyd/jyd\\_article.aspx?id=8e826102-f555-4d37-8f5d-41074fd4487c](http://www.nae4ha.org/directory/jyd/jyd_article.aspx?id=8e826102-f555-4d37-8f5d-41074fd4487c), Download 14.02.2007)
- Andolina, Molly W., Krista Jenkins, Scott Keeter, und Cliff Zukin. „Searching for the meaning of youth civic engagement: Notes from the field“. *Applied Developmental Science* (6) 4 2002. 189-195.
- Aos, Steve, Roxanne Lieb, Jim Mayfield, Marla Miller, und Annie Pennucci. *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Dokument-Nr. 04-07-3901. Washington State Institute for Public Policy 2004.
- Aos, Steve, Polly Phipps, Robert Barnoski, und Roxanne Lieb. *The comparative costs and benefits of programs to reduce crime*. Dokument-Nr. 01-06-1201. Washington State Institute for Public Policy 2001.
- Astin, Alexander W., Linda J. Sax, und Juan Avalos. „Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years“. *The Review of Higher Education* (22) 1999. 187-202.
- Baldi, Stéphane, Marianne Perie, Dan Skidmore, Elizabeth Greenberg, Carol Hahn, und Dawn Nelson. *What democracy means to ninth-graders: U.S. results from the international IEA civic education study*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics. Washington DC 2001.
- Balsano, Aida. *Interview*. January 26, 2007.
- Baltes, Paul B. „Life-span developmental psychology: Observations on history and theory revisited“. Hrsg. Richard M. Lerner. *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives*. Hillsdale, NJ, 1983. 79-112.
- Baltes, Paul B., Ulman Lindenberger, und Ursula M. Staudinger. „Life-span theory in developmental psychology“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (1). 5. Auflage. New York 1998. 1029-1144.
- Baltes, Paul B., Ulman Lindenberger, und Ursula M. Staudinger. „Lifespan theory in developmental psychology“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 569-664.
- Beck, Paul und M. Kent Jennings. „Pathways to participation“. *American Political Science Review* (76) 1 1982. 94-108.
- Bell, Pippa mit sechs Jugendlichen Koautoren von „Investing in Children Projects“. *Changing the view: How young people's ideas can revolutionise health services*. Presentation at the Youth Work Project. York, UK, 2002.
- Benson, Peter L., Peter C. Scales, Stephen F. Hamilton, und Arturo Semsá. „Positive youth development: Theory, research, and applications.“ Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 894-941.
- Billig, Shelley, Root, Susan, und Dan Jesse. *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. CIRCLE Working Paper 33. University of Maryland. College Park, MD, 2005.
- Blum, Robert W. „Positive youth development: A strategy for improving adolescent health“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francine Jacobs und Donald Wertlieb. *Handbook of applied developmen-*

- tal science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (2). Thousand Oaks, CA, 2003. 237-252.
- Bobek, Deborah L. *Maintaining civil society and democracy in the United States: The role of social capital, civic knowledge, skills, and attitudes, and civic engagement among youth*. Unpublished manuscript. Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University. Medford, MA, 2005.
- Bobek, Deborah L. *Preparing engaged citizens: A process evaluation of 4-H's citizenship goals*. Unpublished manuscript. Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University. Medford, MA, 2006.
- Bornstein, Marc H., Lucy Davidson, Corey M. Keyes, Kristin Moore und das Center for Child Well-Being. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ, 2003.
- Brandtstädter, Jochen. „Action perspectives on human development“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (1). 5. Auflage. New York 1998. 807-863.
- Brandtstädter, Jochen. „The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development“. Hrsg. Jochen Brandtstädter und Richard M. Lerner. *Action and self-development: Theory and research through the life-span*. Thousand Oaks, CA, 1999. 37-65.
- Brandtstädter, Jochen. „Action perspectives on human development“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 516-568.
- Brandtstädter, Jochen, und Richard M. Lerner. *Action and self-development: Theory and research through the life-span*. Thousand Oaks, CA, 1999.
- Cairns, Robert B., und Beverly D. Cairns. „The making of developmental psychology“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 89-165.
- Campbell, David E. *The measurement of civic and social engagement, and its relationship to education and skills: Considerations for the programme for the international assessment of adult competencies (PIAAC)*. University of Notre Dame. Notre Dame, IN, 2007.
- Carpini, Michael X. Delli, und Scott Keeter. *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven, CT, 1996.
- Carson, Emmett. „Public expectations and nonprofit sector realities: A growing divide with disastrous consequences“. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* (31) 2002. 429-436.
- Cavet, Judith und Patricia Sloper. „The participation of children and young people in decisions about UK service development“. *Child: Care, Health and Development* (30) 6 2004. 613-621.
- Coleman, James S. „Social capital in the creation of human capital“. *American Journal of Sociology* (94) 1988. 95-120.
- Covitt, Beth A. *Middle school students' attitudes toward required Chesapeake Bay service-learning*. Corporation for National Service, National Service Fellowship Program. Washington, DC, 2002.
- Crystal, David.S., und Matthew DeBell. „Sources of civic orientation among American youth: Trust, religious valuation, and attributions of responsibility“. *Political Psychology* (23) 1 2002. 113-132.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi, und Kevin Rathunde. „The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (1). 5. Auflage. New York 1998. 635-684.



- Cummings, E. „Foreword“. Hrsg. Donald Wertlieb, Francine Jacobs und Richard M. Lerner, *Promoting positive youth and family development: Community systems, citizenship, and civil society: Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (3). Thousand Oaks, CA, 2003. ix-xi.
- Damon, William. „What is positive youth development?“ *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (591) 2004. 13-24.
- Damon, William, Jenni Menon, und Kendall C. Bronk. „The development of purpose during adolescence“. *Applied Developmental Science* (7) 2003. 119-128.
- Dávila, Arlene, und Marie T. Mora. „Civic engagement and high school academic progress: An analysis using NELS data“. *CIRCLE Working Paper* (52). University of Maryland. College Park, MD, 2007-a.
- Dávila, Arlene, und Marie T. Mora. „Do gender and ethnicity affect civic engagement and academic progress?“ *CIRCLE Working Paper* (53). University of Maryland. College Park, MD, 2007b.
- Dowling, Elizabeth M., Steinunn Gestsdottir, Pamela M. Anderson, Alexander von Eye, Jason Almerigi, und Richard M. Lerner. „Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence“. *Applied Developmental Science* (8) 1 2004. 7-16.
- Dudley, Robert L., und Alan R. Gitelson. „Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization?“ *Applied Developmental Science* (6) 4 2002. 175-182.
- Durlak, Joseph A., und Roger P. Weissberg. *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Chicago 2007.
- Eberly, Don E. „The meaning, origins, and applications of civil society.“ Hrsg. Don E. Eberly. *The essential civil society reader: Classic essays in the American civil society debate*. New York 2000. 3-29.
- Eccles, Jacquelynne S. (in Bearbeitung). Hrsg. Robert Roeser, Erin Phelps und Richard M. Lerner. *Positive Youth Development and Spirituality: From Theory to Research*.
- Eccles, Jacquelynne, und Jennifer Gootman (Hrsg.). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC, 2002.
- Elder, Glen H., Jr. „The life course and human development“. William Damon und Richard M. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (1). 5. Auflage. New York 1998. 939-991
- Elder, Glen H., Jr., John Modell, und Ross D. Parke (Hrsg.). *Children in time and place: Developmental and historical insights*. New York 1993.
- Erikson, Erik H. „Identity and the life cycle“. *Psychological Issues* (1) 1959. 50-100.
- Evans, Scotney und Isaac Prilleltensky. „Youth civic engagement: Promise and peril“. Hrsg. Michael Ungar. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and context*. Thousand Oaks, CA, 2005. 405-415.
- Finn, Janet L., und Barry Checkoway. „Young people as competent community builders: A challenge to social work“. *Social Work* (43) 4 1998, 335-347.
- Flanagan, Constance A., Jennifer M. Bowes, Beno Csapo, und Elena Sheblanova. „Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries“. *Journal of Social Issues* (54) 3 1998. 457-475.
- Flanagan, Constance A., Leslie S. Gallay, Sukhdeep Gill, Erin Gallay, und Naana Nti. „What does democracy mean? Correlates of adolescents' views“. *Journal of Adolescent Research* (20) 2 2005. 193-218.
- Flanagan, Constance A., und Lonnie R. Sherrod, „Youth political development: An introduction.“ *Journal of Social Issues* (54) 3 1998. 447-456.

- Floyd, D. T., und McKenna, L. „National youth serving organizations in the United States: Contributions to civil society“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francine Jacobs, und Donald Wertlieb, *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Promoting positive youth and family development: Community systems, citizenship, and civil society* (3). Thousand Oaks, CA, 2003. 11-26.
- Ford, Donald H., und Lerner, Richard M. *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA, 1992.
- Friedman, Thomas L. *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York 2005.
- Frisco, Michelle L., Chandra Muller , und Kyle Dodson. „Participation in youth-serving associations and early adult voting behavior“. *Social Science Quarterly* (85) 3 2004. 660-676.
- Fung, Archon. *Empowered participation: Reinventing urban democracy*. Princeton, NJ, 2006.
- Gambone, Michell A., Hanh CaoYu, Heather Lewis-Charp, Cynthia L. Sipe, und Johanna Lacoë. *A comparative analysis of community youth development strategies*. CIRCLE working paper (23). Baltimore, MD, 2004.
- Gestsdottir, Steinunn, und Richard M. Lerner (im Druck). „Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development“. *Developmental Psychology*.
- Gimpel, James G., und J. Celeste Lay. „Youth at-risk for non-participation“. Hrsg. Peter Levine und James Youniss. *Youth Civic Engagement: An Institutional Turn*. Circle Working Paper (45). Baltimore, MD, 2006. 10-15.
- Glanville, Jennifer L. „Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood“. *Social Science Quarterly*. 80 (2) 1999. 279-290.
- Gore, Al „Foreword“. (Hrsg.) Richard M. Lerner und Peter L. Benson. *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA, 2003. xi-xii.
- Gore, Al, und Tipper Gore. *Joined at the heart: The transformation of the American family*. New York 2002.
- Gore, Al, Richard M. Lerner, S. Shields, B. Holland, und I. Katz (In Bearbeitung). *Family-Centered Community Building: Current advances*. Hoboken, NJ.
- Goss, Kristin. *Better together: The report of the Saguro seminar: Civic engagement in America*. John F. Kennedy School of Government. Cambridge, MA, 2000
- Gottlieb, Gilbert, Douglas Wahlsten, und Robert Lickliter. „The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems perspective“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 210-257.
- Hahn, Andrew, Susan Lanspery, und Tom Leavitt. *Measuring outcomes in programs designed to help young people acquire life skills. Lessons and challenges from the Nokia-IYF Global Youth Development Initiative*. Brandeis University. Waltham, MA, 2006.
- Hahn, Andrew, Tom Leavitt, und Paul Aaron. *Evaluation of the Quantum Opportunities Program (QOP). Did the program work? A report on the post secondary outcomes and cost-effectiveness of the QOP program (1989-1993)*. Brandeis University. Waltham, MA, 1994.
- Hanks, Michael. „Youth, voluntary associations and political socialization“. *Social Forces* (60) 1981. 211-223.
- Hart, Daniel „Civic engagement in youth from low income neighborhoods: The influence of youth bulges, institutions, and poverty“. Hrsg. Paul Levine und James Youniss. *Youth Civic Engagement: An Institutional Turn*. Circle Working Paper (45). Baltimore, MD, 2006. 51-53.

- Hart, Daniel, und Robert Atkins, „Civic competence in urban youth“. *Applied Developmental Science* (6) 4 2002. 227-236.
- Hart, Daniel, Robert Atkins, und Donna Ford. „Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence“. *Journal of Social Issues* (54) 1998. 513-530.
- Hart, Donald, Thomas M. Donnelly, James Youniss, und Robert Atkins. (im Druck). „High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering“. *American Educational Research Journal*.
- Hart, Donald, und Suzanne Fegley. „Altruism and caring in adolescence: Relations to moral judgment and self-understanding“. *Child Development* (66) 1995. 1346-1359.
- Hawthorne, Nan. „Another view of mandatory community service“. *Volunteer Management Review*, 2002 (Auch online unter [www.charitychannel.com/publish/templates/?a=943&z=24](http://www.charitychannel.com/publish/templates/?a=943&z=24), Download 14.02.2007).
- Heckhausen, Jutta. *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and sociocultural constraints as adaptive challenges*. New York 1999.
- Hilton, Denis, und Youth Committee Members. *Nottingham City Hospital Trust Youth Work Project. Presentation at Conference: Involving young Patients in the NHF*. York, UK, 2002.
- Hunter, Susan, und Richard A. Jr. Brisbin. „The impact of service learning on democratic and civic values“. *PS: Political Science and Politics* (30) 2000. 623-626.
- Hyman, James B. „Exploring social capital and civic engagement to create a framework for community building“. *Applied Developmental Science* (6) 4 2002. 196-202.
- International Youth Foundation. (Online unter [www.iyfnet.org](http://www.iyfnet.org)).
- Jastrzab, JoAnn, John Blomquist, Julie Masker, und Larry Orr. *Youth corps: Promising strategies for young people and their communities. Studies in Workforce Development and Income Security*. Abt. Associates No. 1-97. Cambridge, MA, 1997.
- Jennings, M. Kent, und Laura Stoker. „Social trust and civic engagement across time and generations“. *Acta Politica* (39) 2004. 342-379.
- Jelicic, Helena, Deborah Bobek, Erin Phelps, Jacqueline V. Lerner, Richard M. Lerner (Im Druck). „Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development“. *International Journal of Behavioral Development*.
- Jensen, Peter S., Kimberly Hoagwood, und Edison J. Trickett. „Ivory towers or earthen trenches? Community collaboration to foster real-world research“. *Applied Developmental Science* (3) 1999. 206-212.
- Junn, Jane. „Three points relevant to research on youth engagement“. Hrsg. Peter Levine und James Youniss. *Youth Civic Engagement: An Institutional Turn*. Circle Working Paper 45. Baltimore, MD, 2006. 35-38.
- Kahne, Joseph, und Joel Westheimer. „The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society“. *PS: Political Science and Politics* (39) 2 2006. 289-296.
- King, Pamela E., Elizabeth M Dowling, Ross A. Mueller, Krystal White, William Schultz, Peter Osborn, Everett Dickerson, Deborah L. Bobek, Richard M. Lerner, Peter L. Benson, und Peter C. Scales, „Thriving in Adolescence: The voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents“. *Journal of Early Adolescence* (25) 1 2005. 94-112.
- Kirby, Perpetua, und Sara Bryson. *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London 2002.
- Kirlin, Mary K. *The role of adolescent extracurricular activities in adult political engagement*. Baltimore, MD, 2003. (Auch online unter [www.civicyouth.org](http://www.civicyouth.org), Download 14.02.2007).
- Kleiner, Brain, und Christopher Chapman. *Youth service-learning and community service among 6th- through 12th grade students in the United States: 1996 and 1999*. National Center for

- Education Statistics*. U.S Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC, 2000.
- Kohut, Andrew, Kim Parker, Scott Keeter, Carroll Doherty, und Michael Dimock. *How young people view their lives, futures and politics: A portrait of "generation next"*. The Pew Research Center for People and the Press. Washington, DC, 2007.
- Leffert, Nancy, Peter Benson, Peter Scales, Anu Sharma, Dyanne Drake, und Dale Blyth. „Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents“. *Applied Developmental Science* (2) 4 1998. 209-230.
- Lerner, Richard M. *Concepts and theories of human development*. 3. Auflage. Mahwah, NJ, 2002.
- Lerner, Richard M. *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA, 2004.
- Lerner, Richard M. „Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases“. *White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*, National Research Council/Institute of Medicine. National Academies of Science. Washington, DC, 2005.
- Lerner, Richard M. „Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 1-17.
- Lerner, Richard M., Jacqueline V. Lerner, Jason Almerigi, Christina Theokas, Erin Phelps, Steinnunn Gestsdottir, Sophie Naudeau, Helena Jelcic, Amy E. Alberts, Lang Ma, Lisa M. Smith, Deborah L. Bobek, Richman-Raphael, D., Isla Simpson, Elise D. Christiansen, und Alexander von Eye. „Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development“. *Journal of Early Adolescence* (25) 1 2005. 17-71.
- Levine, Peter. *Interview*. December 12, 2006.
- Levine, Peter. *Interview*. January 18, 2007.
- Levine, Peter, und James Youniss. „Youth and civic participation: Introduction“. Hrsg. Peter Levine und James Youniss. *Youth Civic Engagement: An Institutional Turn*. Circle Working Paper (45). Baltimore, MD, 2006. 3-6.
- Lightfoot, Jane und Patricia Sloper. „Having a say in health: involving young people with a chronic illness or physical disability in local health services development“. *Children and Society* (17) 2003. 277-290.
- Little, Rick R. *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University 1993.
- Loomis, Susan C., und Mary L. Bourque. *National Assessment of Educational Progress achievement levels 1992–1998 for civics*. National Assessment of Educational Progress, U.S. Department of Education. Washington, D.C, 2001.
- Maier, Norman R. F., und Theodore C. Schneirla. *Principles of animal behavior*. New York 1935.
- Matthews, Hugh „Citizenship, youth councils and young people's participation“. *Journal of Youth Studies* (4) 2001. 299-318.
- McDevitt, Michael, und Spiro Kiouis. „Experiments in political socialization: Kids voting USA as a model for civic education reform“. *CIRCLE Working Paper* (49). University of Maryland. College Park, MD, 2006.
- McFarland, Daniel A. und Reuben J. Thomas. „Bowling young: How youth voluntary associations influence adult political participation“. *American Sociological Review* (71) 3 2006. 401-425.

- McNeish, Diana, Anna Downie, Tony Newman, Alison Webster, und Jo Brading. *Report for Lambeth, Southwark and Lewisham Health Action Zone: The Participation of Children and Young People*. Barkingside, UK, 2000.
- Meirick, Patrick C., und Daniel B. Wackman. „Kids voting and political knowledge: Narrowing gaps, informing votes“. *Social Science Quarterly* (85) 5 2004. 1161-1177.
- Metz, Edward C., und Youniss, James. „A demonstration that school-based required service does not deter—but heightens—volunteerism“. *PS: Political Science and Politics* (36) 2003. 281-286.
- Metz, Edward C., und James Youniss. „Longitudinal gains in civic development through school-based required service“. *Political Psychology* (26) 3 2005. 413-437.
- Meyer, John W. „The social constructs of the psychology of childhood: Some contemporary processes“. Hrsg. Eileen M. Hetherington, Richard M. Lerner und Marion Perlmutter. *Child development in life-span perspective*. Hillsdale, NJ, 1988. 47-65.
- Milner, Henry. *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover, NH, 2002.
- „National Conference on Citizenship“. *America's Civil Health Index: Broken Engagement*. Washington, DC, 2006.
- Niemi, Richard G., und Jane Junn. *Civic education: What makes students learn?* New Haven, CT, 1998.
- Novikoff, Alex B. „The concept of integrative levels and biology“. *Science* (101) 1945a. 209-15.
- Novikoff, Alex B. „Continuity and discontinuity in evolution“. *Science* (101) 1945b. 405-6.
- O'Connell, Brian. *Civil society: The underpinnings of American democracy*. Hanover, NH, 1999.
- Omidyar, Pierre. *eBay and Omidyar Network founder launches \$100 million microfinance fund in partnership with Tufts University*. 2005. (Auch online unter [www.tufts.edu/microfinancefund/?pid=8](http://www.tufts.edu/microfinancefund/?pid=8), Download 14.02.2007).
- Ostrom, Elinor. „The need for civic education: A collective action perspective“. *Workshop in Political Theory and Policy Analysis*, Bloomington, IN, 1998.
- Overton, Willis F. „Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 18-88.
- Pezzullo, Susan. „Preparing youth for 21st century jobs: „Entra 21“ across Latin America and the Caribbean“. *IYF Youth Development Notes* (2) 2 2006. 1-4.
- Phelps, Erin, Aida Balsano, Kristin Fay, Jack Peltz, Stacy Zimmerman, Richard M. Lerner, und Jacqueline V. Lerner. (Im Druck). „Nuances in early adolescent development trajectories of positive and of problematic/risk behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development“. Hrsg. Normand Carrey und Michael Ungar. *Resilience in Children and Youth [Special issue]. Child and Adolescent Clinics of North America*.
- Pittman, Karen, Merita Irby, und Thaddeus Ferber. „Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development“. Hrsg. Peter L. Benson und Karen J. Pittman. *Trends in youth development: Visions, realities and challenges*. Norwell, MA, 2001. 4-50.
- Popkin, Samuel L., und Michael Dimock. „Political knowledge and citizen competence“. Hrsg. Stephen L. Elkin und Karol E. Soltan, *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park, PA, 1999. 117-146.
- Putnam, Robert D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York 2000.
- Putnam, Robert D. „Community-based social capital and educational performance“. Hrsg. Diane Ravitch und Joseph P. Viteritti. *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven 2001. 58-95.

- Rahn, Wendy M. und John E. Transue. „Social trust and the value change: The decline of social capital in American youth, 1976-1995“. *Political Psychology* (19) 3 1998. 545-566.
- Rathunde, Kevin, und Mihalyi Csikszentmihalyi. „The developing person: An experiential perspective“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 465-515
- Reese, William, und Cathryn L. Thorup. „An alliance for youth development: Second generation models of inter-sectoral partnering (ISP)“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francice Jacobs und Donald Wertlieb. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (3). Thousand Oaks, CA, 2003. 53-84.
- Rhodes, Jean E. *Stand by me: the risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA, 2002.
- Rhodes, Jean E., und Jennifer G. Roffman. „Relationship-based interventions: The impact of mentoring and apprenticeship on youth development“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francine Jacobs und Donald Wertlieb. *Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives. Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (2). Thousand Oaks, CA, 2003. 225-236.
- Roach, Carla, Lisa Y. Sullivan, und Wendy Wheeler. *Youth leadership for development: Civic activism as a component of youth development programming*. Chevy Chase, MD, 1999
- Roth, Jodie L., und Jeanne Brooks-Gunn. „What exactly is a youth development program? Answers from research and practice“. *Applied Developmental Science* (7) 2003b. 94-111.
- Roth, Jodie L., Jeanne Brooks-Gunn, Lawrence Murray, und William Foster. „Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations“. *Journal of Research on Adolescence* (8) 1998. 423-459.
- Scales, Peter C., Peter Benson, Nancy Leffert, und Dale A. Blyth. „The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents“. *Applied Developmental Science* (4) 2000. 27-46.
- Scales, Peter C., und Nancy Leffert. *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN, 1999.
- Silbereisen, Rainer K., und Richard M. Lerner. (Im Druck). *Approaches to positive youth development*. London.
- Sirianni, Carmen. „Youth civic engagement: Systems change and culture change in Hampton, Virginia“. *CIRCLE Working Paper* (31). University of Maryland. College Park, MD, 2005.
- Skelton, Nan, Harry C. Boyte, und Lynn Sordelet Leonard. *Youth civic engagement: Reflections on an emerging public idea. Center for Democracy and Citizenship*. Minneapolis, MN, 2002.
- Smith, Elizabeth S. „The effects of investment in the social capital of youth on political and civic behavior in young adulthood: A longitudinal analysis“. *Political Psychology* (20) 1999. 553-580.
- Smith, Steven R., und Michael Lipsky. „Nonprofit organizations and community“. Hrsg. J. Steven Ott. *The nature of the nonprofit sector*. Boulder, CO, 2001. 251-257.
- Spencer, Margaret B. „Phenomenology and ecological systems theory: Development of diverse groups“. Hrsg. William Damon und Richard M. Lerner. *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (1). 6. Auflage. Hoboken, NJ, 2006. 829-893.
- Taylor, Carl S., Richard M. Lerner, Alexander von Eye, Deborah Bobek, Aida B. Balsano, Elizabeth Dowling, und Pamela Anderson. „Positive individual and social behavior among gang and non-gang African American male adolescents“. *Journal of Adolescent Research* (18) 6 2003. 547-574.

- Taylor, Carl. „Youth Gangs and Community Violence“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francine Jacobs und Donald Wertlieb, *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (1). Thousand Oaks, CA, 2003. 65-80
- Theokas, Christina, Jason Almerigi, Richard M. Lerner, Elizabeth Dowling, Peter Benson, Peter C. Scales, und Alexander von Eye. „Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence“. *Journal of Early Adolescence* (25) 1 2005. 113-143.
- Theokas, Christina, und Margot Bloch. *Teens as volunteers. Research-to-Results Fact Sheet*. Washington, DC, 2006.
- Theokas, Christina, und Richard M. Lerner. „Promoting positive development in adolescence: The role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods“. *Applied Developmental Science* (10) 2 2006. 61-74.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, und Wolfram Schulz. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam 2001.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; the Administration on Children, Youth, and Families; and the Family and Youth Services Bureau. *Building on the Strengths of America's Youth: Report from the National Youth Summit 6.-8.11.2003*. [www.ncfy.com/publications/report2003.htm](http://www.ncfy.com/publications/report2003.htm) (Download 14.02.2007).
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; the Administration on Children, Youth, and Families; and the Family and Youth Services Bureau. *Youth in Action - Making a Difference: Report from the National Youth Summit 28.-30.07.2005*. [www.acf.hhs.gov/programs/fysb/content/docs/summit\\_report05.pdf](http://www.acf.hhs.gov/programs/fysb/content/docs/summit_report05.pdf) (Download 14.02.2007)
- U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau. *The National Survey of Children's Health 2003*. Rockville, MD, 2005.
- Verba, Sidney, Kay L. Schlozman, und Henry E. Brady. *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MASS, 1995.
- Villarruel, Fransisco A., Daniel F. Perkins, Lynne M. Borden und Joanne G. Keith (Hrsg.). *Community youth development: Programs, policies, and practices*. Thousand Oaks, CA, 2003.
- von Betralanffy, Ludwig. *Modern theories of development*. London 1993.
- Walker, Tobi „Service as a pathway to political participation: What research tells us“. *Applied Developmental Science* (6) 4 2002. 183-188.
- Wheeler, Wendy. „Youth leadership for development: Civic activism as a component of youth development programming and a strategy for strengthening civil society“. Hrsg. Richard M. Lerner, Francine Jacobs und Donald Wertlieb. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (2). Thousand Oaks, CA, 2003. 491–505.
- Wilson, James Q. *The moral sense*. New York 1993.
- World Bank. *World development report 2007: Development and the next generation*. The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank (1) 1. Washington, DC, 2006. 1-317.
- Yates, Miranda, und James Youniss. „Community service and political-moral identity in adolescents“. *Journal of Research on Adolescence* (6) 3 1996. 271-284.

- Youniss, James, Miranda Yates, und Yang Su. „Social integration: Community service and marijuana use in high school seniors“. *Journal of Adolescent Research* (12) 2 1997. 245-262.
- Youniss, James, Jeffrey A. McLellan, Yang Su, und Miranda Yates. „The role of community service in identity development: Normative, unconventional and deviant orientations“. *Journal of Adolescent Research* (14) 1999. 248-261.
- Zaff, Jonathan F. und Erik Michelsen. „Encouraging civic engagement: How teens are (or are not) becoming responsible citizens“. *Child Trends Research Brief*. Washington, DC, 2002.
- Zaff, Jonathan F., Kristin A. Moore, Angela R. Papillo, und Stephanie Williams. „Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes“. *Journal of Adolescent Research* (18) 2003. 599-630.
- Zeldin, Shepherd „Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance“. *Applied Developmental Science* (8) 2 2004. 75-90.
- Zimmerman, Stacy, Helena Jelcic, Deborah Bobek, Amy E. Alberts, Pamela M. Anderson, Steinnunn Gestsdottir, Yibing Li, Lang Ma, Dan Miller, Sophie Naudeau, Christina Theokas, Erin Phelps, Richard M. Lerner, Elise D. Christiansen, Jacqueline V. Lerner, Paul Chase, Jack Peltz, und Kristin Fay. „Changes in Positive Youth Development (PYD) Across Early Adolescence: Initial Findings of the First Three Waves of the 4-H Study“. *Presentation at the Biennial Conference of Society for Research on Adolescence*. San Francisco, CA, 2006.
- Zukin, Cliff, Scott Keeter, Molly Andolina, Krista Jenkins, und Michael X. Delli Carpini. *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York 2006.