

Prof. Dr. Heiner Keupp, Dr. Florian Straus, Dr. Renate Höfer, Johannes Thruhl
IPP – Institut für Praxisforschung und Politikberatung, München

**Handlungsherausforderungen und Potenziale
für das bürgerschaftliche Engagement junger Menschen
in und durch Selbsthilfegruppen**

Expertise 3

**im Rahmen des Projekts „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen
in die Selbsthilfe. Selbstsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement
stützen und erschließen“
der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung
von Selbsthilfegruppen (NAKOS), Berlin**

Maßnahmenteil B:

Fachwissenschaftliche Bestandsaufnahme, Praxiserfahrungen und -impulse

Träger: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e.V.

**Projekt „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen in die Selbsthilfe.
Selbtsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement stützen und erschließen“
der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von
Selbsthilfegruppen (NAKOS)**

Maßnahmenteil B:

Fachwissenschaftliche Bestandsaufnahme, Praxiserfahrungen und -impulse

Expertise 3

Prof. Dr. Heiner Keupp, Dr. Florian Straus, Dr. Renate Höfer, Johannes Thrul

IPP – Institut für Praxisforschung und Politikberatung, München

**Handlungsherausforderungen und Potenziale für das bürgerschaftliche Engagement
junger Menschen in und durch Selbsthilfegruppen**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Konzeptionelle Überlegungen zur Handlungsfähigkeit junger Menschen	4
2. Kann das bürgerschaftliche Engagement Handlungsfähigkeit fördern (wenn ja wie)?	17
3. Welche Kompetenzen brauchen junge Menschen für Selbsthilfegruppen?	23
4. Fazit und Empfehlungen	28
Anmerkungen.....	35
Literatur	37

Einleitung

Die Expertise 2 „Jugend und junge Erwachsene im sozialen Wandel: Voraussetzungen und Bedingungen für das bürgerschaftliche Engagement junger Menschen in der Selbsthilfe“ im Rahmen des Projekts „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen in die Selbsthilfe. Selbstsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement stützen und erschließen“ der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS) hat ihren Schwerpunkt im Bereich struktureller Veränderungen in den Bedingungen des Erwachsenwerdens in spätmodernen Gesellschaften (NAKOS 2009 b). Diese Expertise „Handlungsherausforderungen und Potenziale für das bürgerschaftliche Engagement junger Menschen in und durch Selbsthilfegruppen“ knüpft dort an, fokussiert aber nun die Handlungsebene. Es geht um die Frage, was das bürgerschaftliche Engagement leisten kann (sollte), um den Einzelnen ein positives Hineinwachsen in die Gesellschaft zu ermöglichen. Wir drehen also die klassische Debatte, was das bürgerschaftliche Engagement dazu beiträgt, dass das demokratische Gemeinwesen überleben kann, um und fragen nach den Chancen des Subjekts, im und über ein Engagement handlungsfähig zu werden. Dazu ist es erforderlich, zunächst einen entsprechenden handlungstheoretischen Rahmen zu konstruieren. Dieser Rahmen benennt unterschiedliche Theoriekonzepte, die versuchen, Handlungsfähigkeit von jungen Menschen zu erklären. In einem zweiten Schritt werden drei empirisch fundierte Kontexte zitiert, die den Beitrag des bürgerschaftlichen Engagements für die Entwicklung unterschiedlicher Aspekte der Handlungsfähigkeit untersuchen.

Im Mittelpunkt stehen folgende Fragen:

Was befähigt Menschen zu gesunder psychischer und körperlicher Entwicklung? Was kann hier das bürgerschaftliche Engagement bewirken, welche Kompetenzen benötigen junge Menschen für das Engagement in Selbsthilfegruppen und welche erfahren sie durch dieses Engagement?

Abschließend werden Empfehlungen formuliert, wie man das Potenzial des bürgerschaftlichen Engagements und der Selbsthilfe für die Stärkung der Handlungsfähigkeit junger Menschen weiter ausbauen kann.

1. Konzeptionelle Überlegungen zur Handlungsfähigkeit junger Menschen

Bei der Suche nach Erklärungen, wie gesundheitliche und soziale Problemlagen von heranwachsenden jungen Menschen bewältigt werden, fällt auf, dass immer weniger der Risikoblick und die Frage, wie Menschen Risiken vermeiden können, im Vordergrund steht, als vielmehr die umgekehrte Frage, was diese befähigt, mit Risiken und Problemlagen konstruktiv umgehen zu können.

Bei der Suche nach Theorieperspektiven, die diese Frage der Handlungsfähigkeit konzeptionalisieren, nehmen unseres Erachtens vor allem Antonovskys Konzept der Salutogenese und Richard Leners Konzept der positiven Jugendentwicklung einen besonderen Stellenwert ein. Um diese herum gruppieren sich eine Reihe weiterer anschlussfähiger Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, wie der Kapitalienansatz, die Resilienzforschung und der Capability-Ansatz.

Die Besonderheit der Salutogenese besteht bei unserem Thema in der engen Verknüpfung, die ihr Schlüsselkonzept (das Kohärenzgefühl) mit dem Partizipationsthema hat. Die Besonderheit des Lenerschen Ansatzes besteht in der von ihm angelegten Verknüpfung der Bedingungen positiven Heranwachsens mit dem zivilgesellschaftlichen Engagement.

Was verstehen wir unter Handlungsbefähigung?

Tabelle 1: Agency und Capability – eine Gegenüberstellung

Ansatz	Agency	Capability
Zugang	Mikrosozial	Makrosozial
Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisationskonzept • Interaktionsansatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlfahrtskonzept • Humankapitalansatz
Inhaltlich	Persönlichkeit im Kontext <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wirksamkeitserfahrungen</i> • <i>Bewältigungskompetenzen</i> • <i>Handlungs- und Wertorientierungen</i> 	Handlungsressourcen und Optionen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nutzung vorkommender Ressourcen</i> • <i>Überwindung von Deprivation</i> • <i>Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten</i>
Kriterium	Messung von Erfahrungen, Erkenntnissen und Handlungsanforderungen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Personale Fähigkeiten / Eigenschaften</i> • <i>Befähigung für was?</i> 	Indikatoren für Lebensbedingungen und Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aspekte der Lebenslage</i> • <i>Nutzbarkeit der Lebensverhältnisse / Ressourcen</i>

Tabelle zit. nach Grundmann 2008, S. 139

Handlungsbefähigung basiert auf der Einschätzung dessen, „was ist, was man hat, was man kann und wozu man fähig ist“. Sie beruht auf

- dem Erkennen der eigenen Situation und eines Handlungsbedarfs,
- dem Erkennen und Abschätzen der verfügbaren individuellen und in der Konstellation gegebenen Handlungsoptionen und -ressourcen,
- der Überzeugung, selbst handlungsfähig zu sein
- sowie der Fähigkeit, kontextangemessen zu handeln.

Die Bewertungen eigener Handlungsmächtigkeit sind meist von normativen Erwartungen und Zuschreibungen geprägt. Indem bei einer Analyse der personalen Handlungsbefähigung die milieu- bzw. erfahrungs- und lebensweltlichen Grundlagen berücksichtigt werden, kann nach Grundmann (2008) Handlungsbefähigung ungleichheitstheoretisch analysiert werden. Von daher plädiert er für eine komplexe Analyse personaler Handlungsbefähigung im Sinne von Agency und von sozialer Handlungsbefähigung im Sinne des Capability-Ansatzes.

Soziale Handlungsbefähigung – der Capability-Ansatz

Unter Bezugnahme auf den Capability-Approach werden Verwirklichungschancen im Sinne realer Freiheiten zur Gestaltung eines eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Lebens als zentrale Evaluationsgröße für Wohlfahrtsleistungen gesehen (vgl. Sen 1999). Mit Nussbaums (2000) vorgeschlagenen Grundbedingungen menschlicher Freiheit wird zudem eine Perspektive auf menschliche Entwicklung angelegt, die sowohl basale, universalistische Bedürfnisse, die strukturellen Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung und zur eigenen Entscheidungsfreiheit sowie die kulturellen und individuellen Normen und Werte berücksichtigt. Auch dieser Ansatz ist entwickelt worden aus der Kritik an einer einseitig ressourcenbezogenen Bestimmung von Ungleichheit und Wohlfahrt. Über materielle Ressourcen bzw. ein breites Optionsfeld von Lebenschancen zu verfügen sei zwar eine wesentliche Grundbedingung, aber eben nicht *alleine* dafür entscheidend, welche Lebenschancen und Entfaltungspotenziale unterschiedliche Akteur/innen lebenspraktisch auch tatsächlich realisieren können. Statt auf Ressourcen – als Mittel zur Zielerreichung – solle sich der Blick daher auf die tatsächlich realisierbaren Kombinationen von Tätigkeiten und Zuständen einer Person richten. Vor allem gehe es um eine Perspektive, die den materiell und institutionell strukturierten Raum *gesellschaftlicher Möglichkeiten* zu einem *akteursbezogenen Raum individueller Bedürfnisse und Handlungsbefähigungen* mit Blick auf die Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebenspraxis in Beziehung setzt. Sen wendet sich mit seinem Ansatz gegen eine Haltung, die die vorhandenen Ressourcen eines Menschen zur zentralen Ausgangslage seiner Bewertung macht. In dem bereits 1985 veröffentlichten Buch „Commodities and Capabilities“ schreibt er, dass es weniger

darauf ankommt, wie gut eine Person mit Gütern versorgt ist, sondern was die Person mit diesen Gütern erreichen kann (Weikard 1998). Zum zweiten bemisst sich nach Sen das Wohlergehen eines Menschen nicht in erster Linie anhand des Lebens, das er führt, sondern an den verschiedenen Lebenssituationen, die er erreichen kann. Dieses Bündel an Verwirklichungschancen (Capability Set) beschreibt den Handlungsspielraum, den eine Person für ihre Lebensführung hat. Um diesen beurteilen zu können, reicht es weder aus die objektive Lage noch die subjektive Einschätzung der Betroffenen zu kennen: „Weil Menschen insbesondere in Armutskontexten zumeist geringe Aussichten auf eine grundlegende Verbesserung ihrer Lage – also auf größere Möglichkeiten – hätten, würden sie ihre Wünsche ihrer Lage anpassen und bereits aus geringen Mitteln subjektiv Befriedigung oder Zufriedenheit ziehen. Dadurch würden sie jedoch ihre objektiv schlechte Lage unterschätzen, denn die Nichterfülltheit ihrer Wünsche wird nur ausgeblendet. Ihre subjektive Situiertheit wird somit verzerrt“ (Sen 2000, S. 80 f., zit. nach Scholtes 2005, S. 7).¹ Bei der Analyse des Verwirklichungsspielraums löst sich die Capability-Perspektive von der subjektiven Wahrnehmung und stellt „auf diese objektive („gegenständliche“) reale Handlungsfähigkeit der Menschen ab, um dadurch die objektive („von subjektiver Betrachtung / Bewertung gelöste“) Situiertheit des Einzelnen identifizieren zu können“ (ebd., S. 7).

Personale Handlungsbefähigung – am Beispiel des Konzepts der Salutogenese

Das salutogenetische Modell von Antonovsky (1988, 1997) wurde im Rahmen der Gesundheitswissenschaften entwickelt. Das Modell geht konform mit einer Gesundheitswissenschaft, die neben Belastungen und Risiken auch den Ressourcen und Schutzfaktoren eine wesentliche Bedeutung für Gesundheit beimisst. Mit seinem formulierten Selbstbild der Handlungsfähigkeit als ein wesentliches Moment von Gesundheit knüpft Antonovsky an die in der WHO (1986) formulierten zentralen Anliegen der Gesundheitsförderung an. Er stellt die Ressourcen in den Mittelpunkt, die ein Subjekt mobilisieren kann, um mit biografisch einschneidenden belastenden und widersprüchlichen Alltagserfahrungen produktiv umgehen zu können und nicht krank zu werden.

Zentral im Modell von Antonovsky sind jene Widerstandsressourcen (auf physiologischer, biochemischer, psychologischer, kultureller, sozialer und materieller Ebene), die Subjekten helfen, Lebenssouveränität zu erlangen bzw. trotz schwieriger Bedingungen nicht zu verlieren. Antonovsky (ebd.) zeigt, dass diese Widerstandsressourcen einen wesentlichen Einfluss auf den Erhalt oder die Verbesserung von Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Lebensqualität haben. Er unterscheidet verschiedene Arten allgemeiner Widerstandsquellen:

- Kognitive Widerstandsquellen sind „symbolisches Kapital“, also Intelligenz, Wissen.
- Unter materiellen Widerstandsquellen ist der Zugang zu materiellen Ressourcen gemeint, wie Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung.
- Soziale Widerstandsquellen liegen im sozialen Nahraum einer Person und entstehen über soziale Beziehungen und hier vor allem über das Vertrauen und die Anerkennung von signifikanten Anderen. Auf gesellschaftlicher Ebene werden sie vermittelt über die Erfahrung von Anerkennung durch Teilhabe und Partizipation in relevanten Lebensbereichen. Soziale Widerstandsquellen geben das Gefühl von Zugehörigkeit und Verortung.

Eine zentrale Widerstandsquelle bezeichnet dabei auch die Ich-Identität als emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person. Fehlen diese Wirkfaktoren, spricht Antonovsky (1997, S. 28) von generalisierten Widerstandsdefiziten. Diese erhöhen die Wahrscheinlichkeit von mangelnder Lebenszufriedenheit und Lebensqualität. Allerdings geht er davon aus, dass nicht alleine das Vorhandensein von Ressourcen für die Bewältigung schwieriger Lebenslagen ausschlaggebend ist, sondern ein Teil der Probleme in der nicht ausreichenden Nutzung derselben liegt. Damit Ressourcen genutzt werden können, muss eine Person in der Lage sein, ihre Ressourcen zu erkennen und die Fähigkeit besitzen, diese jeweils situationsadäquat zu aktivieren und nutzbringend einzusetzen.² Diese Fähigkeit der Ressourcennutzung – der zweite zentrale Baustein im Modell der Salutogenese – hängt letztlich von einer zentralen subjektiven Kompetenz, dem „Gefühl der Kohärenz“ ab: Das Kohärenzgefühl beschreibt eine generelle Lebenseinstellung des Individuums, in der sich die Überzeugung bzw. das Gefühl des Vertrauens ausdrückt, dass

- die Ereignisse, die einem im Leben passieren, vorhersehbar und erklärbar sind,
- man in der Lage ist, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden und sie konstruktiv bewältigen zu können,
- die Anforderungen es wert sind, sich dafür anzustrengen und einzusetzen. Man erkennt, dass diese einen subjektiven Sinn ergeben.

Das Kohärenzgefühl kann demnach in einem mikrosozialen Agencymodell genau jene Stelle erklären, an der personale Fähigkeiten definiert werden, die für die Nutzung der vorhandenen Ressourcen gebraucht werden.

Antonovsky hat auch ein Instrument zur Messung des Kohärenzgefühls entwickelt, das inzwischen in zahlreichen internationalen Studien eingesetzt wurde (vgl. Singer / Brähler 2007, Eriksson 2007). In diesen Studien wurde die Wirkung des Kohärenzgefühls auf Gesundheit und Lebensqualität nachgewiesen. Mittlerweile wurde die Skala u.a. auch zur Untersuchung der

Bewältigung von Arbeitslosigkeit³ und Exklusion eingesetzt. So zeigen Bude und Lantermann (2006, S. 244), dass Personen mit einem höheren Kohärenzgefühl über eine wichtige innere Ressource verfügen, ihr Leben so zu gestalten, dass die Gefahr, auf eine prekäre Lage hinzusteuern, geringer wird als ohne diese. Sie gehen ähnlich wie Antonovsky (1988, S. 22) davon aus, dass bestimmte innere Ressourcen (wie das Kohärenzgefühl) dazu verhelfen, potenziell verfügbare externe Ressourcen wie Einkommen, Bildung, Wissen oder Berufsstatus auch tatsächlich für die Gestaltung des eigenen Lebens nutzbar zu machen. Sie sehen das Kohärenzgefühl als Medium, das die vorhandenen externen Ressourcen in reale Handlungsmittel und Optionen überführt.

In dem von uns an anderer Stelle entwickelten Modell alltäglicher Identitätsarbeit hat diese Aktivierungsfunktion vor allem das Selbst- und Kohärenzgefühl übernommen (vgl. Keupp u.a. 2006, Höfer 2000 a, b). Je höher das Kohärenzgefühl, desto größer ist die Befähigung, flexibel auf die jeweiligen Anforderungen einzugehen, zu reagieren, wirksam erscheinende Ressourcen auszusuchen und zu nutzen, geeignete Strategien auszuwählen und wirksam werden zu lassen. Eine so verstandene pragmatische Handlungsorientierung kann als zentraler Bestandteil einer personalen Handlungsbefähigung aufgefasst werden. Das Kohärenzgefühl bildet sich vor allem über Erfahrungen von Anerkennung und Teilhabe in konkreten Lebens- und Erfahrungsräumen der sozialen Nahbeziehungen und wirkt als Ressource wiederum auf die Widerstandsquellen und deren Nutzung zurück – eine Idee, wie sie in den „Kapitalienansätzen“ pointiert verfolgt wird. Eine positive Einschätzung der persönlichen Handlungswirksamkeit motiviert dazu, wie Grundmann (2008) ausführt, die Grenzen der eigenen Lebenswelt zu überwinden und sich an der Gestaltung des eigenen Lebensraums aktiv zu beteiligen.

Exkurs: Kapitalienansatz

Coté und Levine (2002) setzen an diesen Überlegungen an und gehen ähnlich wie Antonovsky von der Fragestellung aus, warum manche Jugendliche besser als andere mit der Verarbeitung von kritischen Lebenserfahrungen und Übergängen im Sinne von Handlungsaufgaben zurechtkommen. Dieses Konzept des „Kapitals“ wird vor allem zur Erklärung von Differenzen bei der Verarbeitung von kritischen Lebenserfahrungen und Übergängen herangezogen (vgl. Coté 1997; Schuller u.a. 2004): „A whole raft of policies is now devoted to equipping individuals with the capital needed to negotiate successfully the routes through education and the labour market and the domestic and civic domains of adult life“ (Schuller u.a. 2004, S. 3). Im Unterschied zum Ressourcenbegriff versucht man darin auch den Mehrwert (die Akkumulation) der Ressourcen zu erklären. Der Erwerb von Identitätskapital geschieht über die Zeit und durch die Nutzung von Ressourcen sowie den dadurch erzielten Gewinn. Dieser erzielte Gewinn wird

wiederum zur Ressource für alle weiteren Austauschprozesse und trägt zur Kapitalakkumulation bei (Coté / Levine 2002, S. 144).

Das Identitätskapital ist nach den genannten Autoren definiert als die Summe aller Eigenschaften bzw. Merkmale, die ein Individuum in der Interaktion mit anderen Individuen erworben hat bzw. zugewiesen bekommt. Dazu gehören soziale Ressourcen („tangible resources“) wie Kreditwürdigkeit, Mitgliedschaften, Bildungszertifikate, die sozusagen als „Pass“ in andere soziale und institutionalisierte Sphären fungieren. Und es gibt „intangible resources“ wie Ich-Stärke und „reflexiv-agentic-capacities“, wie Kontrollüberzeugung, Selbstwertschätzung, Lebenssinn, die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung und eine kritische Denkfähigkeit (Coté 1997). Coté und Levine (2002, S. 145) nehmen an, dass die Ich-Stärke bzw. das Identitätskapital den Individuen Kräfte und Vermögen verleihen, die verschiedenen sozialen und persönlichen Hemmnisse, aber auch Chancen verstehen und überwinden zu können, mit denen sie im spätmodernen gesellschaftlichen Leben konfrontiert sind.

Im Unterschied zu Coté und Levine, die ein hierarchisches Modell konzipieren, in dem alle anderen Kapitalien (ökonomisches, soziales sowie Humankapital) unter das Identitätskapital subsumiert sind, setzen Schuller u.a. (2004, S. 20) das Identitätskapital neben alle anderen Kapitalien ohne Annahme einer Vorrangstellung. Dies hat den Vorteil, dass man die Interaktionen zwischen den verschiedenen Kapitalien analysieren kann, ohne bereits vorab determinieren zu müssen, welches Eigenkapital am wirksamsten ist. Identitätskapital verweist nach Schuller u.a. (ebd.) auf die Eigenschaften des Individuums, die seine Perspektiven und sein Selbstbild bestimmen. Es enthält spezifische Persönlichkeitseigenschaften wie Ich-Stärke, Selbstachtung oder Kontrollüberzeugung. Sie nehmen ebenso wie Coté und Levine sowie Antonovsky an, dass diese entscheidend sind für die meisten Lern- bzw. Anpassungsprozesse beispielsweise bezüglich der Motivation und der Selbstdarstellung. Sie sind, und darin sind sich die Ansätze einig, wiederum Ergebnisse von Lernprozessen. Insofern ist nach Schuller u.a. (2004) das Identitätskapital den anderen Kapitalien ähnlich: Es ist sowohl Input als auch Output, Ursache und Wirkung. Sie gehen davon aus, dass es der Person umso besser geht, je mehr Kapitalien – Fähigkeiten, Qualifikationen, soziale Beziehungen – diese besitzt.

Allerdings, so Schuller u.a., sind die meisten Lernprozesse ein Ergebnis des Zusammenspiels von Identitätskapital als Repräsentation des psychologischen, des Humankapitals als Repräsentation des ökonomischen und des sozialen Kapitals als Repräsentation des politischen Pols.⁴

Sie nehmen an, dass die meisten Lernprozesse zwischen zwei Polen platziert sind: Zum Beispiel hilft ein Stimmtraining, das gemacht wird, um die Karrierechancen zu verbessern, auch das soziale Netz zu vergrößern, ist also sozioökonomisch angelegt. Mit ihrem (Triangle-)Modell gehen sie davon aus, dass Ergebnisse des Anpassungsprozesses eine Kombination von zwei oder aller drei polaren Konzepte sind. So ist z.B. Gesundheit (physische oder psychische) das Produkt individueller Fähigkeiten, die jemand aufbringen kann, von den sozialen Beziehungen und Netzen, in die er eingebunden ist und von der Sicht auf das Leben sowie der Selbsteinschätzung, wobei alle diese Faktoren interagieren.

Das salutogenetische Modell von Antonovsky arbeitet demgegenüber zwar nicht mit dem Kapitalbegriff, geht aber ebenfalls wie Schuller u.a. (2004) von einem interdependenten Modell zwischen Widerstandsressourcen und Kohärenzgefühl aus. Die Höhe des Kohärenzgefühls wirkt auf die Ressourcen zurück und vermehrt diese, wie umgekehrt. Dabei nimmt er an, dass die Identität bzw. Ich-Stärke bei der Entwicklung des Kohärenzgefühls eine wichtige Rolle einnimmt. So gesehen kann das Kohärenzgefühl als Ergebnis eines Identitätsprozesses begriffen werden, das in der Gesamtheit der Widerstandsressourcen (zu denen auch die Ich-Stärke gehört) das Aktivierungspotenzial übernimmt.

Im Gegensatz zu den oben genannten Autoren betont Antonovsky gesellschaftliche Ressourcen, die den Individuen über die Teilhabe an sinnvollen Formen von Tätigkeiten die Erfahrungen von Anerkennung vermitteln und ihnen damit auch ein bestimmtes Maß an Sicherheit gewährleisten, mit denen sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können.

Antonovsky nimmt an, dass das Kohärenzgefühl in der Kindheit aufgrund spezifischer Lebenserfahrungen entsteht, die geprägt sind von Konsistenz, einer Belastungsbalance und Erfahrungen von Partizipation. Insbesondere die Partizipation erscheint als zentraler Faktor in Bezug auf Ressourcenaktivierung bzw. Ressourcenförderung. Erst durch Handlungsräume, in denen Mitwirkungen, aktive Gestaltung und Einflussnahme möglich sind, werden jene Voraussetzungen geschaffen, die für die Entwicklung und Stärkung des Kohärenzgefühls, aber auch anderer (ähnlicher) personaler Ressourcen wie Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Widerstandsfähigkeit notwendig sind (vgl. Lenz 2004). Auch wenn dieser Zusammenhang bislang kaum untersucht wurde, zeigt eine Studie zur Partizipation in Heimen (vgl. Straus / Sierwald 2010), dass eine enge Beziehung zwischen der Höhe des Kohärenzgefühls und einer erlebten und praktizierten Teilhabe an Alltagsentscheidungen besteht. „Eine Welt, die wir somit als gleichgültig gegenüber unseren Handlungen erleben, wird schließlich eine Welt ohne Bedeutung. Dies gilt für direkte persönliche Beziehungen, für die Arbeit und für alles andere, was innerhalb unserer Grenzen liegt“ (Antonovsky 1997, S. 93). Entscheidend ist dabei aber auch, dass sich die Partizipation auf Bereiche bezieht, die sozial anerkannt sind. Die Bedingungen, die zu einem starken Kohärenzgefühl beitragen, unterscheiden sich kulturell und sind, wie Antonovsky ausführt, „weit von einer Zufalls- oder Gleichverteilung entfernt“ (ebd., S. 95). Die Erfahrungsmöglichkeiten von Konsistenz, Belastungsbalance und Partizipation sind auch unterschiedlich ausgeprägt für die verschiedenen Lebenszyklen.

Exkurs Resilienz

Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten zur Resilienzforschung. Diese entstand aus empirischen Längsschnittstudien (Werner / Smith 1982), bei denen die Entwicklung von Kindern unter schwierigen Bedingungen des Aufwachsens analysiert wurde. Dabei zeigte sich, dass knapp ein Drittel dieser Kinder „sich zu kompetenten, selbstbewussten und fürsorglichen Erwachsenen entwickelten“ (Werner 2008, S. 30).

Trotz verschiedener Konzepte innerhalb der Resilienzforschung besteht allgemeine Übereinstimmung, dass von Resilienz gesprochen werden kann, wenn Individuen, die mit negativen Lebensereignissen oder Belastungen konfrontiert sind, Kapazitäten mobilisieren können, die sie gesund erhalten. Unter Resilienz wird dabei „die Fähigkeit verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“⁵ (Welter-Enderlin 2008, S. 13). Resilienz stellt danach keine Eigenschaft im eigentlichen Sinne dar, sondern ist als Prozess zu begreifen, „als spezifische Weise von Handlungen und Orientierungen, die insbesondere bei Übergängen im individuellen Lebenszyklus und im Familienzyklus bedeutsam werden“ (Hildenbrand 2008, S. 23). Cross-Tower (2002, S. 391) bezeichnet sie als eine Art emotionale Schwungkraft.

In der Literatur zur Resilienz wurden bisher eine Anzahl von Risikofaktoren sowie resilienzfördernde Eigenschaften erarbeitet und vorgestellt, die diesen Prozess positiv beeinflussen. Beispiele für Risikofaktoren sind niedriger sozialer Status, chronische Armut, familiäre Disharmonie, Alkohol- / Drogenmissbrauch der Eltern, psychische Erkrankung u.v.m.⁶ Beispiele für Schutzfaktoren (vgl. Werner 2000, zit. nach Hildenbrand 2008) sind

- auf der Ebene des Kindes: Konstitution, Temperament, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit, Intelligenz und schulische Kompetenz, Fähigkeit zu planen und Selbstvertrauen,
- auf der Ebene der Familie: Position als Erstgeborene, Kompetenzen der Mutter, andere Familienmitglieder als stabile Pflegepersonen, Talent, solche Ersatzeltern zu finden, klare familiäre Strukturen mit männlicher Identifikationsfigur für Jungen, Unabhängigkeitsorientierung in Verbindung mit weiblichen Fürsorgepersonen, religiöse Überzeugungen,
- auf der Ebene der Gemeinde: sich auf Verwandte, Freunde und Nachbarn verlassen können sowie Lieblingslehrer.

Diese Schutzfaktoren stellen günstige Rahmenbedingungen für die Entwicklung individueller Resilienz dar. Sowohl die Vulnerabilität als auch die Resilienz sind das Ergebnis einer Vielzahl interagierender Faktoren von genetischer Prädisposition, sozial vermittelten Fähigkeiten und Eigenschaften der Umgebung. Rutter (1987) spricht vor allem von vier Wirkungen von Resilienz: die Reduktion von Belastungen, die Reduktion von negativen Kettenreaktionen, die Entwicklung und Beibehaltung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit sowie die Eröffnung von Chancen.

Resilienz beschreibt sowohl spezifische Handlungs- und Orientierungsmuster der Krisenbewältigung als auch deren Weiterentwicklung durch die immer neuen Erfahrungen der

Bewältigung von Krisen. Resilienz ist damit ein lebenslang andauernder Prozess. Sie kann nicht aus der Abwesenheit von Auffälligkeiten geschlossen werden, sondern zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung oder Abmilderung widriger Umstände. Damit bezieht sich die Resilienzforschung zumindest teilweise auf die Tradition von Stress-Coping-Theorien.

Die Betrachtungsweise von Resilienz als Prozess ist, wie Hildenbrand (2008, S. 24) betont, auch folgenreich für die Einschätzung resilienter Eigenschaften. Sie sind immer im Gesamtlebenskontext zu beurteilen: Denn was in einer bestimmten Altersphase resilient ist, beispielsweise die Familienkohäsion, die Kinder schützt, wenn sie klein sind, kann in einer anderen Altersphase als Behinderung wirken, wenn es beispielsweise um Ablöseprozesse im Jugendalter geht. Generell muss man sehen, dass die verschiedenen Altersphasen unterschiedliche Schutzfaktoren benötigen.

Abbildung 1: Beispiele für Schutzfaktoren

Altersgruppe	Beispiele für Schutzfaktoren
Säuglingsalter	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Aufmerksamkeit von Familienmitgliedern/ Freunden/ Freundinnen • Positive soziale Orientierung eines Kindes • Wenig kindbedingter Elternstress
Kleinkindalter	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständige Suche nach neuen Erfahrungen • Positive soziale Orientierung • Deutliche Fortschritte in der Kommunikation, Motorik und Selbstständigkeitsentwicklung
Grundschulalter	<ul style="list-style-type: none"> • Gutes Auskommen mit Mitschüler/innen • Gutes Sprach- und Lesevermögen • Optimale Nutzung eigener Fertigkeiten • Viel Interessen sowie Realisieren von vielfältigen Aktivitäten und Hobbys • Positives Selbstkonzept
Jugendalter	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Eigenverantwortlichkeit • Viele soziale Fertigkeiten • Selbstsicheres Verhalten (v.a. bei Mädchen) • In positiver Weise soziale Unterstützung einfordern

Abbildung nach Werner / Smith 1993

Das Konzept der Resilienz bezieht sich somit ebenso wie das der Salutogenese auf die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken und beschreibt damit einen ganz ähnlichen Paradigmenwechsel. Beide Konzepte gehen von ähnlichen Fragestellungen aus und analysieren die Rolle von Ressourcen als Widerstandsressourcen (Salutogenese) bzw. als Schutzfaktoren (Resilienz). Antonovsky selbst sieht große Übereinstimmung insbesondere mit den Untersuchungen zu Werner und Smith (1982). „Obwohl ich mich in der Kindesentwicklung, ihrem Spezialgebiet, nur sehr wenig auskannte, gab es zwischen uns ein Gefühl grundsätzlicher Verständigung. Ich merkte, dass wir dieselben Fragen stellten und uns bei der Beantwortung in die gleiche Richtung bewegten“ (Antonovsky 1997, S. 55).

Unterschiede sind weniger mit konzeptionellen Widersprüchen zu erklären als vielmehr mit sprachlichen und theoretischen Bezügen der Entstehungsdisziplinen (Entwicklungspsychologie und Gesundheitssoziologie). So ist die Resilienzforschung ebenso wie die Salutogenese prozessorientiert ausgerichtet, argumentiert aber häufiger in Persönlichkeitskategorien bzw. -eigenschaften. Die Salutogenese fokussiert ebenso wie die Resilienzforschung auf Belastungsbewältigungsprozesse von Individuen, bettet diese aber systematischer in gesellschaftliche Rahmenfaktoren ein. Die Vorteile einer leichteren Anschlussfähigkeit an Konzepte der Gesundheitsförderung korrespondieren bei der Salutogenese aber zugleich mit einem weniger elaborierten Entwicklungskonzept.⁷

Insgesamt erscheint uns die Salutogenese als das konzeptionell stärker ausgearbeitete und übergreifende Modell (vgl. auch Rückert u.a. 2006). Das Modell der Salutogenese ist auf Krankheit und Gesundheit allgemein und nicht nur auf Gesundheit ausgerichtet und bietet somit ein umfassenderes Verständnis des Prozesses. Allerdings können die Erkenntnisse und Wirkfaktoren der Resilienzforschung für das Modell der Salutogenese unseres Erachtens fruchtbar gemacht werden.

Salutogenese gibt nach Bengel u.a. (1998, S. 70) den „häufig theoriearmen und aktivistisch aneinandergereihten, präventiven Aktivitäten [...] eine Rahmentheorie, die ressourcenorientierte, kompetenzsteigernde und unspezifische Präventionsmaßnahmen stützt.“ In der WHO (1986) wird als zentrales Anliegen der Gesundheitsförderung die Stärkung des Kohärenzgefühls genannt und das von Antonovsky formulierte Selbstbild der Handlungsfähigkeit als ein wesentliches Moment von Gesundheit aufgefasst.

Das Konzept der positiven Jugendentwicklung – Richard Lerner

Richard Lerner's Konzept, das den theoretischen Teil abschließt, beruht auf der Handlungstheorie (Brandstädter 1998; 1999; 2006) als einer systemischen Entwicklungstheorie. Sie geht davon aus, dass die Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu aktiven Bürgern in einem Zusammenwirken der Stärken von Jugendlichen und der Ressourcen der Umwelt erfolgt. Umwelt kann in diesem Sinne auf verschiedenen Ebenen wirken, wie zum Beispiel die Peergruppe, Familie oder Institutionen der Gesellschaft und Kultur. Die genannten Erziehungsprozesse finden nach Lerner vor allem in den ersten zwei Dekaden des Lebens statt. Lerner betont die Wichtigkeit nachhaltiger positiver Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen und stellt die Vermittlung von Lebenskompetenz, Teilnahme und Leitung von Aktivitäten in der Gemeinde als Stützpfiler wirksamer Programme dar (z.B. Blum 2003; Rhodes 2002).

Jugendentwicklung: Eine positive Jugendentwicklung wird von ihnen anhand von fünf Cs definiert, wobei jedes C für ein Cluster von Verhaltensweisen steht.

Abbildung 2: Positive Jugendentwicklung (PJE) umfasst „5 Cs“

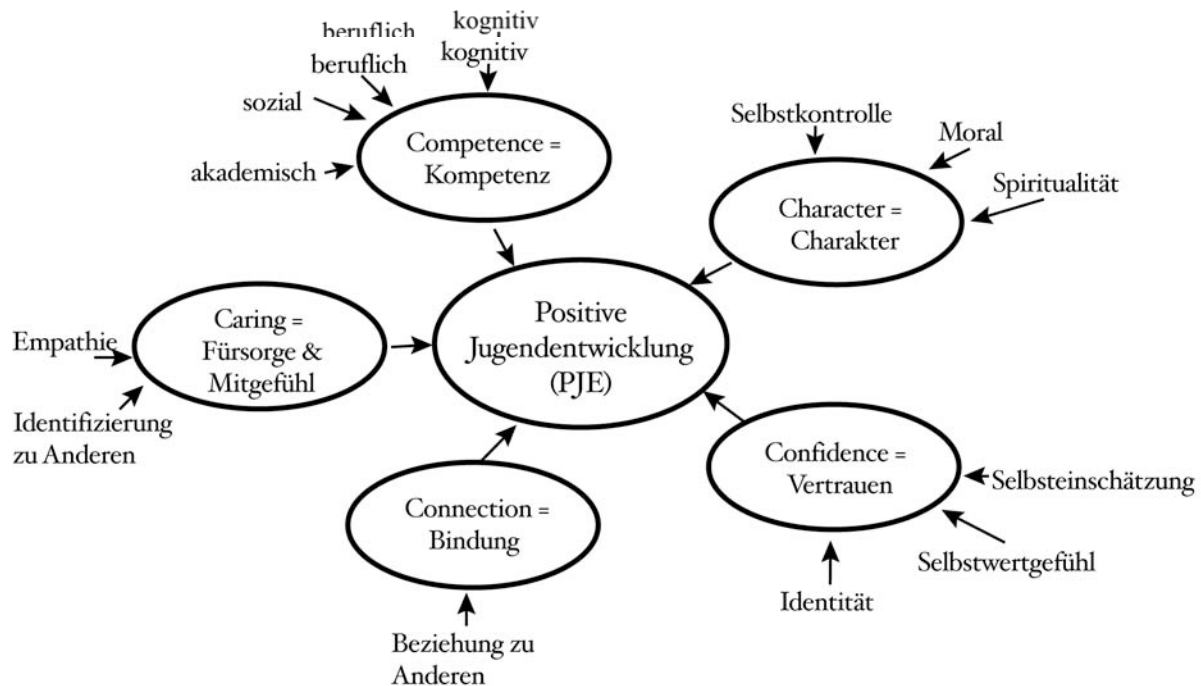


Abbildung zit. nach Lerner / Alberts / Bobek 2007, S. 2

1. Competence (Kompetenz): Soziale, berufliche, schulische und kognitive Kompetenzen
2. Confidence (Vertrauen): Selbstwertgefühl, Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen, Identität, Glauben an die Zukunft
3. Connection (Bindung): Beziehungen zu anderen Menschen und Institutionen
4. Character (Charakter): Selbstkontrolle und -beherrschung, Vermeidung von gesundheitsschädigendem Verhalten, Achtung vor Regeln, Gerechtigkeitssinn, Spiritualität
5. Caring (Fürsorge): Empathiefähigkeit bzw. Fähigkeit, sich in Andere hineinzusetzen. Zu einem späteren Zeitpunkt sind die fünf Cs von Lerner noch durch ein sechstes C ergänzt worden:
6. Contribution (Beitrag): Hierunter wird verstanden, dass ein junger Mensch, der sich dem Aufbau der Zivilgesellschaft moralisch verpflichtet fühlt, mit seinem Verhalten seine eigene Entwicklung positiv gestaltet und an der Entfaltung von anderen Menschen mitwirken kann (Lerner 2004).

Lerner, Alberts und Bobek (2007, S. 10) formulieren den Kern ihrer Überlegungen zur positiven Entwicklung in der folgenden Frage: „Wie verbringen Menschen die ersten beiden

Lebensjahrzehnte, um zu jungen Erwachsenen heranzuwachsen, die sich intellektuell, sozial

und beruflich kompetent verhalten und überzeugt sind, Teil eines fürsorgenden Gemeinwesens zu sein, das produktive und wertgeschätzte Beiträge zur Qualität von Familien- und gesellschaftlichem Leben leisten kann?“

Zum Stellenwert von Gruppenerfahrungen für die Sozialisation von jungen Menschen

Im späten Kindesalter, in der Pubertät und im Jugendalter verstärkt sich der Einfluss der gleichaltrigen Freundinnen und Freunde. Diese Peergroups (Jugendgruppen, Cliques, Banden) beeinflussen zunehmend das Verhalten von Kindern und Jugendlichen und leisten so einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeit und Identität (vgl. Oerter / Dreher 1995, S. 369). Typisches Kennzeichen der Peergroups ist die Altershomogenität und eine ähnliche Interessenslage bzw. Lebensstillage. Peergroups mit hoher Anzahl an Face-to-Face-Kontakten sind meist auch durch eine räumliche Nähe gekennzeichnet.

Peerkontakte können als Hauptcharakteristikum der Jugend und des jungen Erwachsenenalters gelten. Nicht nur, dass viele Jugendliche in informellen Peergroups einen großen Teil ihrer Zeit verbringen; viele der formellen Gruppen in Jugendverbänden und -initiativen beruhen ebenfalls auf den oben festgestellten Faktoren (altershomogen, ähnliche Interessen).

Für die weiteren Überlegungen wichtig ist,

- dass der *größte Teil der Erfahrungen des bürgerschaftlichen Engagements von jungen Menschen in Gruppenkontexten stattfindet*,
- zentrale der oben genannten positiven Entwicklungsfaktoren auch mit dem Einfluss von Peergroups zu tun haben bzw. in Peergroups erworben wurden.

Die Peergroups übernehmen in der Phase der Pubertät und Identitätsfindung junger Menschen viele Funktionen, die auch für Selbsthilfegruppen typisch sind:

- In ihnen findet der zentrale Austausch über private, intime Themen, über Probleme mit Körper, Psyche und Sozialkontakten statt.
- Sie bieten Identitäts-, Identifikations- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten (vgl. Oerter / Montada 1995, S. 370).
- Sie finden ohne professionelle Experten statt.
- Sie helfen in schwierigen Situationen gegen Einsamkeits- und Demoralisierungserfahrungen.
- Sie bieten die Möglichkeit zum Experimentieren mit neuen Rollen und neuen sozialen Verhaltensweisen – vor allem bezogen auf Autorität, Hierarchie und Geschlechterrollen.

Peer-Education als Vorerfahrung für Selbsthilfegruppen

Eine besondere Rolle spielt der Peeransatz vor allem bei den Ansätzen der Peer-Education. Peer-Education-Ansätze erscheinen gerade in der Präventionsarbeit als sinnvolle Alternative zu bisherigen Präventionsansätzen, da sie „partizipativ angelegt“ sind und Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen, Projekte mitzugestalten und aktiv Einfluss auf Ziele und Arbeitsformen zu nehmen. Allgemein kann man sagen, dass in den letzten Jahren das Interesse an Peer-Ansätzen auch in Europa stark zugenommen hat. Derzeit bemüht man sich nicht nur national, sondern auch auf EU-Ebene darum, Peer-Education-Programme zu stärken (vgl. beispielsweise das EUROPEER-Programm). Auch geht man von der Erkenntnis aus, dass Jugendliche Inhalte der Gesundheitsförderung und Lebensgestaltung eher in ihr Erkenntnis- und Verhaltensrepertoire aufnehmen, wenn ihnen diese von Gleichaltrigen vermittelt werden. Dabei werden eigens geschulte Jugendliche (Peers) eingesetzt, um andere (z.B. Schulklassen, Besucher von Einrichtungen und Veranstaltungen etc.) zu informieren oder / und zu schulen. Man hofft auf einen Multiplikatoreneffekt, den man sich von Peers eher als von erwachsenen Experten erwartet. „Während gemeinsamer Handlungen findet implizites Lernen statt, das besonders zum Erwerb extrafunktionaler Qualifikationen beiträgt. So werden Problemlösefertigkeiten und Denkstrategien voneinander übernommen; die Peer Group zwingt zur wechselseitigen Kompromissbildung. Entsprechend wird vermutet, dass Peer Unterricht und Peer Tutorien besonders dazu geeignet sind, die Motivation von leistungsschwächeren Schülern zu stärken, zur Selbstwertsteigerung und zur Förderung kreativer Problemlösungsstrategien beizutragen und konstruktives Sozialverhalten zu fördern.“⁸

Vielfältige Erfahrungen zur Peer-Education gibt es beispielsweise im Schulbereich, in der Raucher- und Drogenprävention sowie in der Jugendarbeit.

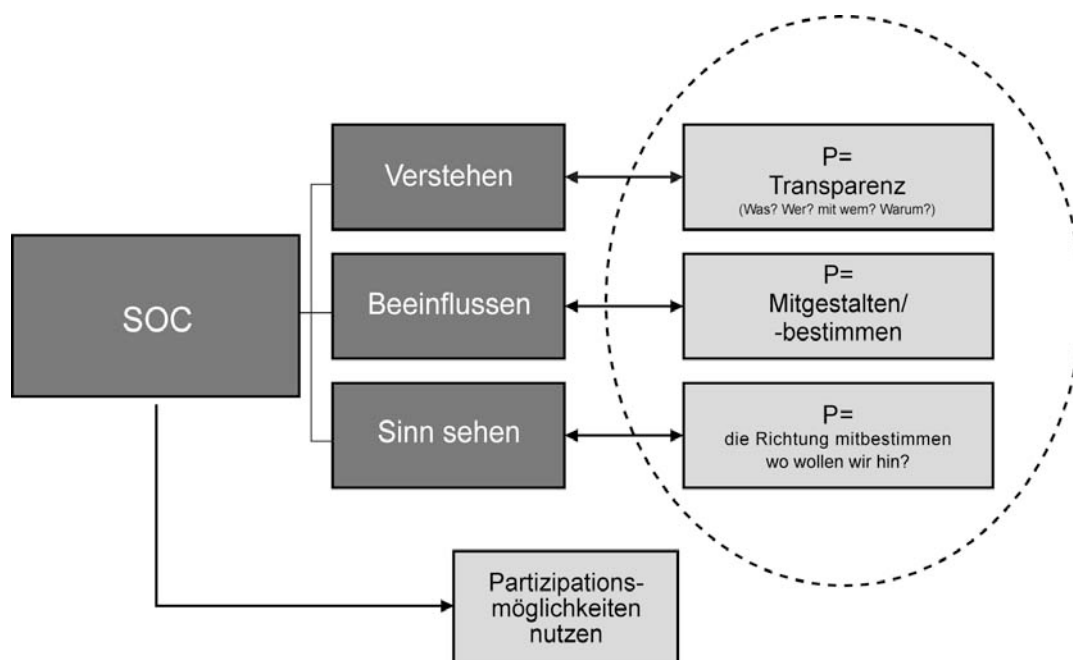
2. Kann das bürgerschaftliche Engagement Handlungsfähigkeit fördern (wenn ja wie)?

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht die Frage, ob und wie das bürgerschaftliche Engagement die Handlungsfähigkeit von jungen Menschen stärken kann. Dazu werden drei Antworten auf unterschiedlicher Ebene gegeben.

Partizipation und die Stärkung des Kohärenzgefühls

Die erste Antwort beruht auf einer Untersuchung, die wir (in Kooperation mit dem SPI) im Bereich der Beteiligung von Jugendlichen gemacht haben (Straus / Sierwald 2010). In dieser wurde auch das Kohärenzgefühl gemessen und ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der positiven Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten gefunden. Als These wurde vermutet, dass ein höheres Kohärenzgefühl nicht nur den Jugendlichen erlaubt, die vorhandenen Beteiligungsressourcen besser zu nutzen, sondern dass mittelfristig mehr Beteiligungsmöglichkeiten auch zu einer Stärkung des Kohärenzgefühls beitragen, weil Beteiligung immer auch bedeutet, dass Jugendliche mehr Erfahrungen der Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit machen können. Im Rahmen dieser Überlegungen wurde auch auf eine Strukturähnlichkeit dessen, was Beteiligung möglich macht und den drei Dimensionen des Kohärenzgefühls hingewiesen.

Abbildung 3: Zusammenhang von Kohärenzgefühl (SOC) und Partizipation



Demnach kann man auch in Beteiligungsprozessen drei Ebenen unterscheiden. Die erste betrifft jenen Teil, in dem über Beteiligung Transparenz hergestellt wird und über einen Sachverhalt / Prozess die grundlegenden Informationen (Wer macht was mit wem, warum?) ausgetauscht werden. Dieser Ebene entspricht im Kohärenzgefühl (SOC) die Dimension des Verstehens. Die zweite Ebene betrifft das konkrete Mitbestimmen und -gestalten. Hier gibt es eine Entsprechung zum Erleben von Manageability. Die dritte Ebene ist schließlich jene, wo in Beteiligungsprozessen Ziele und Orientierungen ausgehandelt werden. Hier geht es damit um etwas ähnliches, was im SOC als Sinndimension thematisiert wird. Diese Analogie dürfte durchaus auch im Sinne von Antonovsky sein, der selbst am Rande seiner Überlegungen auf den Zusammenhang mit dem Partizipationsthema hingewiesen hatte.

Schlüsselindikatoren für pro-gesellschaftliche Verhaltensweisen

Lerner untersuchte in einer Expertise für die Bertelsmann-Stiftung (Lerner / Alberts / Bobek 2007), ob die genannten Aspekte positiver Jugendentwicklung mit den Indikatoren von pro-gesellschaftlichen Verhaltensweisen in Verbindung stehen, ob also eine positive Jugendentwicklung und bürgerschaftliches Engagement und Teilhabe in ein direktes Beziehungsverhältnis zu setzen sind. Laut Lerner ist sich die Forschung weitgehend einig, dass vier Aspekte notwendig sind, damit Individuen ihren Beitrag zur Entwicklung und zum Fortbestand von Zivilgesellschaft und Demokratie leisten können.

Befunde der US-amerikanischen Forschung

Bobek (1998) identifiziert folgende vier Indikatorenbereiche gesellschaftlich positiven Verhaltens:

Soziales Vertrauen und Sozialkapital. Unter Sozialkapital wird das Kapital verstanden, das Menschen aus ihren sozialen Beziehungen erwächst. Hierzu zählen Beziehungen zwischen Individuen, soziale Netze, Reziprozitätsnormen und Vertrauensstandards. Aus einer Studie von Smith (1999) ergibt sich, dass soziales Kapital ein wichtiger Prädiktor für gesellschaftliches und politisches Engagement ist. Aus den Ergebnissen von empirischen Untersuchungen wird gefolgert, dass US-Jugendliche über die letzten 30 Jahre weniger Vertrauen in gesellschaftliche und religiöse Gruppen, Familie und Freunde haben und ihre Bindung an diese Bezugssysteme abgenommen hat (National Conference on Citizenship [NCC] 2006).

Gesellschaftlich-politische Bildung, Wissen und Fähigkeiten. Gesellschaftlich-politische Bildung wird als notwendig angesehen, damit Menschen ihre bürgerlichen Verpflichtungen in einer demokratischen Gesellschaft wahrnehmen können. In Studien schneiden US-Schüler/innen in

diesem Bereich nicht besonders gut ab, liegen aber noch im internationalen Durchschnitt. Vor allem außerschulische Aktivitäten (Campbell 2007; Kirlin 2003) und Service-Learning (Billig / Root / Dan 2005) werden mit erhöhtem Demokratieverständnis in Verbindung gebracht und erscheinen demnach als sinnvolles Mittel zur Vermittlung von gesellschaftspolitischem Wissen.

Gesellschaftliche Einstellungen. Ein Beitrag zur Entwicklung von positiven gesellschaftlichen Einstellungen von Jugendlichen kann durch die Förderung von freiwilligem Engagement und durch die Beteiligung von Jugendlichen an Entscheidungsstrukturen geleistet werden. Nach Lerner ergibt sich aus den Studien im Bereich der Einstellungen, dass verpflichtendes gemeinnütziges Engagement Freiwilligkeit nicht langfristig erhöht, und demnach eher nicht als Intervention geeignet ist. Beim Formen dieser Einstellungen scheint auch der familiäre Hintergrund eine wichtige Rolle zu spielen. So gaben in einer international angelegten Studie Jugendliche aus Familien, bei denen soziale Verantwortung von Bedeutung ist, eher an, dass es eines ihrer wichtigen Lebensziele sei, einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten (Flanagan / Sherrod 2004).

Möglichkeiten für gesellschaftliches Handeln (z.B. gesellschaftliche Partizipation). Durch gesellschaftliche Partizipation⁹ stellen sich Jugendliche gesellschaftlichen Problemen, schaffen neue Formen der Gemeindeentwicklung und entwickeln eine politische Identität. Partizipation in Kindheit und Jugend kann auch als wichtige Weichenstellung für demokratische Teilhabe wie z.B. Ausübung des Wahlrechts im Erwachsenenalter verstanden werden. Als Prädiktoren, die mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für freiwillige Tätigkeit bei Jugendlichen in Verbindung stehen, werden ein ländliches Wohnumfeld, günstige familiäre Verhältnisse (beide Elternteile, hoher Bildungsstatus der Eltern, finanzielle Möglichkeiten) und die ethnische Zugehörigkeit (weiße Hautfarbe) genannt (Hart / Atkins 2002; Hart / Atkins / Ford 1998).

Prospektiv zeigt sich, dass auch gesellschaftliche Partizipation die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein Lebensziel eines Menschen darin besteht, etwas für das Gemeinwohl zu leisten (Flanagan / Sherrod 2004). Gemeinnütziges Engagement während des Collegestudiums zeigte sich als guter Prädiktor für gemeinnütziges Engagement neun Jahre später (Astin / Sax / Avalos 1999). In einer anderen Studie brachten Theokas und Bloch (2006) freiwilliges Engagement von Jugendlichen mit mehreren Komponenten (den Cs) positiver Entwicklung wie bessere schulische Leistung (Kompetenz), positiveres Selbstwertgefühl (Vertrauen), Vermeidung gefährlichen Verhaltens wie Drogenmissbrauch (Charakter) und mehreren Indikatoren von Contribution (Beitrag) in Verbindung.

Durch politisches Engagement (Civic Activism), operationalisiert durch direkte Handlungen in Bezug auf ein politisches Problem, können Jugendliche gesellschaftlich mitwirken und die soziale Kohäsion der Gesellschaft stärken (Wheeler 2003). Vom sozioökonomischen Status

unabhängig zeigen Ergebnisse einer Meta-Analyse von 30 Studien, dass die Teilnahme an außerschulischen Programmen und Aktivitäten mit einer erhöhten gesellschaftlichen und politischen Partizipation im Erwachsenenalter einhergeht (Kirlin 2003). Hier wird wiederum der sozialisatorische Effekt von freiwilligem Engagement im Kindes- und Jugendalter deutlich. Als besonders wichtige Komponente für Programme, die einen nachhaltigen Effekt auf die Sozialisation der Jugendlichen haben sollen, hat sich die *Beteiligung von Jugendlichen an der Entscheidungsfindung* erwiesen. Dadurch bekommen Jugendliche die Möglichkeit zu lernen, wie Prozesse der gemeinsamen Entscheidungsfindung erfolgreich zu steuern sind (Gambone u.a. 2006).

Informelles Lernen und Freiwilligenengagement

Die dritte Antwort bezieht sich auf Überlegungen aus dem Umfeld der Debatte um das informelle Lernen. Lange Zeit wurde das informelle Lernen eher als eine Restkategorie behandelt und bildete – auch im internationalen Vergleich – eine Art weißer Fleck der deutschen Bildungsforschung.¹⁰ Erst seit knapp einem Jahrzehnt wird diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit gewidmet (Dohmen 2001). Heute geht man davon aus, dass mehr als 70 Prozent unseres Lernens über informelle Prozesse erfolgt. Viele wichtige Kompetenzen wie zum Beispiel die Empathie, die Verantwortungsbereitschaft und das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit werden primär in nicht-schulischen Lebensbereichen (in den familialen und sozialen Netzwerken der Freizeit) als praktisches Wissen erworben. „Das methodisch Neue ist bei dieser Vermittlung von Lebenskompetenzen, dass sie weniger durch theoretische Belehrung als durch praktisches Lernen in realen und simulierten ganzheitlichen Anforderungs- und Anwendungssituationen vermittelt werden“ (Dohmen 2001, S. 105).

Es war vor allem eine Gruppe im Deutschen Jugendinstitut um Claus Tully, Wiebken Düx, Erich Sass und Gerald Prein, die sich in besonderem Maße um den Stellenwert informeller Lernprozesse gekümmert hat und die die bislang *umfangreichste Untersuchung zum Zusammenhang von freiwilligem Engagement und Kompetenzerwerb in Deutschland* durchgeführt hat (Düx u.a. 2009).¹¹ Der Bereich des Engagements gilt hier als ein geradezu typisches Beispiel für informelles Lernen. Insgesamt scheint es in der Lebenswelt der Jugendlichen keinen anderen Bereich zu geben, „der ein derart weites vielfältiges Spektrum an Lerngelegenheiten und Anregungen bereithält“ (ebd., S. 179). Freiwilliges Engagement wirkt sich nachhaltig auf das Kompetenzprofil, die Berufswahl sowie die gesellschaftliche

Partizipation der Engagierten aus und „ist ein deutlicher Beleg“ für die Bedeutung dieses Lernfeldes „als *einem eigenen Lernort im Prozess des Aufwachsens*“ (ebd., S. 273).

Die Autor/innen gehen also ganz im Sinne von Lerner von der Annahme aus, dass es sich bei „den Settings des freiwilligen Engagements um Lernfelder handelt, die Jugendlichen Gelegenheiten bieten, alternative Lernerfahrungen zu machen. Verantwortung zu übernehmen bedeutet für Jugendliche auch, mit Methoden, Themen und Inhalten, aber auch mit Personen und Berufsbildern konfrontiert zu werden, die sie in anderen Lebenskontexten nicht kennengelernt hätten“ (ebd., S. 225). „Die hier erworbenen jeweils spezifischen kulturellen und sozialen Kenntnisse und Fähigkeiten, wie das Organisieren großer Veranstaltungen, die Übernahme von Leitungsaufgaben, Gremien- und Teamkompetenz, aber auch die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, lassen sich im Schul- und Jugendalter an anderen Orten sonst kaum erwerben“ (ebd., S. 175).

„Die Untersuchung zeigt auf, dass der *Kompetenzgewinn nachhaltig wirkt* und auch im Erwachsenenalter noch wirksam bleibt. In ihrer Jugend engagierte Erwachsene verfügen über größere Erfahrungen mit den erfragten unterschiedlichen Tätigkeiten und damit auch über mehr Kompetenzen als früher Nicht-Engagierte“ (ebd., S. 178). „Sie erweisen sich in ihrer Selbsteinschätzung mit ihrem Leben zufriedener und insgesamt erfolgreicher als Nicht-Engagierte und erreichen höhere Berufsabschlüsse als diese“ (ebd., S. 226). Zudem sind sie im Erwachsenenalter gesellschaftlich besser integriert (was insbesondere für die Gruppe der Funktionäre und Politiker bestätigt werden kann). „Vor allem der frühzeitige Abbau kommunikativer Hürden zu Entscheidungsträgern spielt für den Aufbau sozialen Kapitals eine Rolle; ehemals Engagierte verfügen über eine Vielzahl von Kontakten im Gemeinwesen, finden sich dort besser zurecht und auch eher den Zugang zu politischen Beteiligungsprozessen“ (ebd., S. 226 f.).

Fazit: Diese Ergebnisse sprechen deutlich dafür, dass das bürgerschaftliche Engagement zumindest in den Bereichen Competence, Connection und Contribution¹² deutlich eine positive Entwicklung der jungen Menschen unterstützt. Aber auch die in der Resilienzforschung als für das Jugendalter zentral genannten Schutzfaktoren (Eigenverantwortlichkeit, positives Selbstkonzept ...) werden durch die Erfahrungen des bürgerschaftlichen Engagements nachhaltig unterstützt. Und es gibt wiederum ebenfalls deutliche Hinweise zu dem oben schon erwähnten Kohärenzgefühl (Sinn, Verstehen, Handeln). Jugendliche können durch die Übernahme von Verantwortung im freiwilligen Engagement Erfahrungen von Sinn, Kompetenz, Handlungswirksamkeit, Autonomie sowie sozialer Einbindung und Anerkennung sammeln. Das freiwillige Engagement ermöglicht nach Dux u.a. (2009, S. 177) nicht nur den Erwerb von

Kompetenzen, sondern ist auch ein wichtiger Rahmen für die Vermittlung von Werten und angebots- und netzwerkbezogenen Orientierungshilfen.

Auch für die Verstehensdimension gibt es plausible Bezüge. So unterstützt gerade der Selbsthilfeansatz darin, Situationen aus der Position gemeinsamer Betroffenheit zu erleben, die über den reinen Austausch in aller Regel auch mehr Wissen generiert (direktes, faktisches Wissen, wie auch Wissen über Wissenszugänge).

Nicht zuletzt unterstützt das bürgerschaftliche Engagement in vielfältiger Form soziale Verortungen. Die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen wird intensiviert. Die jeweilige Gruppe, der jeweilige Verein wird zum sozialen Kapital. „Es wird in sozialen Bezügen agiert und soziales Kapital entfaltet und genutzt. Dieses resultiert aus der produktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt und der bewussteren Gestaltung von Umweltbezügen" (ebd., S. 259). Der Erwerb sozialen Kapitals (d.h. der Aufbau neuer Kontakte und persönlicher Beziehungen) spielt neben der Erweiterung von Wissen und Kompetenzen in allen Organisationen eine große Rolle (ebd., S. 72).

Auch Dohmen (2001) entwirft als ein Ergebnis seiner Recherchen das Bild einer von bürgerschaftlichem Engagement getragenen Lerngesellschaft, in der sich vor allem auch neue bewusster selbstgewählte Partnerschaften und Solidaritäten entwickeln können – nun, auf der Grundlage gemeinsamer Interessen und Bedürfnisse und nicht nur der traditionellen, ethnischen, ideologischen, religiösen, standesmäßigen, familiären Zugehörigkeiten, in die man hineingeboren bzw. ohne bewusste Entscheidung hinein sozialisiert wurde. „Das heißt: Mündiger werdende Menschen können in einer Lerngesellschaft im Zusammenhang einer zunehmenden Selbststeuerung ihres Lebens und Lernens die zerbrechenden traditionellen Bindungen und automatischen Zugehörigkeiten zum Teil durch neue selbstgewählte Gruppenbildungen und projektbezogene Lernsolidaritäten ersetzen. Die Idee einer von den Bürgern selbst bewusst mitgestalteten ‚Lerngesellschaft‘ impliziert eine solche ziel- und aufgabenbezogene Zusammenarbeit und selbstgesteuerte soziale Einbindung und Verankerung.

Eine neue offene unhierarchische Organisationsform für diese Lerngesellschaft sind die Netzwerke von Selbsthilfegruppen, die sich örtlich bilden auf der Grundlage fairer Gegenseitigkeit und einer Engagement gewordenen Gemeinwohlbezogenheit. Das ist so etwas wie ein dritter Weg zwischen obrigkeitlicher Steuerung und Ausgeliefertsein an einen unsozialen freien Markt“ (Dohmen 2001, S. 165).

3. Welche Kompetenzen brauchen junge Menschen für Selbsthilfegruppen, welche erfahren sie dadurch?

Hill (2009) beschäftigt sich in einem Beitrag über „Kompetenzen für die Arbeit in Selbsthilfegruppen“ vor allem mit der Frage, welche Herausforderungen von den Freiwilligen in den Selbsthilfegruppen¹³ bewältigt und welche Fähigkeiten und Ressourcen mitgebracht werden müssen bzw. welche sie auch erst im Verlauf der Gruppenzugehörigkeit erwerben. Hills Überlegungen stammen aus einem Projekt, das die *Hochschule für angewandte Wissenschaften FH München* gemeinsam mit dem Münchner Selbsthilfezentrum (SHZ) seit 2007 durchführt.

Er bezieht sich in seiner Analyse zum einen auf Diplom- bzw. Masterarbeiten von Melanie Reis (2009) und Christina Strötz (2009). Diese gingen in 11 ausführlichen Expert/inneninterviews der Frage nach, welche Ressourcen im Bereich der Selbsthilfe benötigt werden. Zum anderen bezieht er sich auf 30 Expert/innengespräche zur Praxis der Selbsthilfeunterstützung in München.

Aus dem Material kristallisiert sich nach Hill (2009, S. 5 ff.) ein ganzes Bündel an Fähigkeiten, Wissensbeständen und problemorientierten Handlungsformen heraus, das in der Selbsthilfearbeit teils Voraussetzung ist, teils aber auch erst im Verlauf der Gruppenzugehörigkeit erworben wird.

Die Fähigkeit, Schwellenängste zu überwinden: Der Schritt in eine Gruppe bedeutet ein gewisses Risiko, da in der Situation nicht klar kalkulierbar ist, was zu erwarten ist, wie man aufgenommen wird oder auch wie man sich der Gruppe wieder entziehen kann. „Die Überwindung dieser Ängste und Befürchtungen ist eine Grundvoraussetzung, um den Zugang zu einer Selbsthilfegruppe zu finden“ (Hill 2009, S. 5).

Die Bereitschaft, sich zu öffnen und etwas von sich preiszugeben: Eine generelle Offenheit der Teilnehmer/innen stellt eine Grundeinstellung für eine funktionierende Gruppenarbeit dar. Gefordert ist, dass man auch Schwächen, Unsicherheiten und Probleme „veröffentlicht“, was einer zeitgemäßen Form der Selbstpräsentation, die gekennzeichnet ist durch „Coolness“, sowie einer Individualisierung von Problemen entgegensteht. In der Selbsthilfegruppe setzt man sich dagegen auch freiwillig der Gefahr von Kritik und Abwertung aus.

Die Fähigkeit, Vertrauen in die Situation und zu anderen aufzubauen: Die Teilnehmer/innen benötigen ein Grundvertrauen in die Selbsthilfegruppe als Schon- und Freiraum, in dem sie Schutz genießen und Freiraum erhalten, in dem sie sich möglichst unbefangen bewegen können.

Die Fähigkeit, sich sprachlich ausdrücken zu können: Dabei ist nicht nur gemeint, sich sprachlich adäquat ausdrücken und Probleme verbalisieren zu können, sondern auch eine rezeptive Fähigkeit, komplexe Sachverhalte nachvollziehen zu können. Aber auch sprachliche Ausdrucks- und Verständigungsprobleme, die im interkulturellen Kontext entstehen, spielen bei der Kommunikation eine Rolle.

Die Fähigkeit zur Identifizierung eines Problems und zur Bearbeitung desselben mit adäquaten Handlungsschritten: Unter diesem Aspekt sind Fähigkeiten versammelt, die sowohl mit einem spezifischen Problemwissen verknüpft sind als auch mit den sich daraus ergebenden analytischen Fähigkeiten sowie einem entsprechenden Handlungswissen, was bei der jeweiligen Problematik an Schritten erforderlich sein könnte.

Die Fähigkeit zur Toleranz und Integration in der Gruppe: Innerhalb einer Selbsthilfegruppe müssen sich die Beteiligten mit den verschiedenen Sichtweisen und Handlungskonzepten der anderen auseinandersetzen. Sie müssen dafür offen sein, dass verschiedene Erfahrungen, Problemsichten und Bewertungen vorliegen. Die Akzeptanz der anderen als Basisregel der Gruppenarbeit verbietet beispielsweise Rechthaberei und Bevormundung. In Selbsthilfegruppen ist eine soziale Kompetenz gefordert, andere als gleichwertig zu akzeptieren und ihre abweichenden Positionen und Meinungen zu tolerieren, was nicht immer vorausgesetzt werden kann, da in vielen gesellschaftlichen Bereichen hierarchische und mehr oder weniger verdeckt autoritäre Strukturen vorherrschen.

Über ein Grundverständnis von Selbsthilfe verfügen und Regeln anerkennen: Als eine wesentliche Bedingung, die für das Gelingen der Gruppenarbeit als besonders wichtig eingeschätzt wird, und deren Nichteinhaltung einen Bruch der Selbsthilferegeln bedeuten würde, gilt offenbar „der ausgeglichene Austausch, das Prinzip des Tauschhandels mit einem Nutzen für alle“ (ebd., S. 10). Da Selbsthilfegruppen-Arbeit nach zahlreichen impliziten und expliziten Regeln erfolgt, erfordert dies von neuen Mitgliedern, sich nach diesen Regeln in eine Gruppe zu integrieren.

Die Fähigkeit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen: Dies bedeutet zum einen sich des eigenen Beitrags zur Gruppe bewusst zu sein, sich aktiv in die Gruppe einzubringen, Kontinuität und Engagement zu zeigen und damit für andere Gruppenmitglieder ein verlässlicher Partner zu werden. „Kontinuierliches Engagement ist eine weitere Form, Verantwortung zu übernehmen, auf sich und die anderen zu achten und entsprechend zu kommunizieren oder zu intervenieren. Sicher wird diese Fähigkeit nicht immer von Beginn an mitgebracht, aber sie ist ein zentraler Bestandteil der Gruppenarbeit und wird von jedem Gruppenmitglied früher oder später gefordert. Insofern ist sie Voraussetzung und Lerneffekt in einem“ (ebd., S. 11).

Die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen: Dies meint eine umfassende Perspektivenübernahme, sich beispielsweise in andere hineinzusetzen, ihre Situation, Gefühle und Leiden nachvollziehen zu können. Eine solche Empathie setzt voraus, dass man andere Menschen mit ihren Problemen wahr- und ernstnimmt und ihnen zuhört.

Die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren: In der Selbsthilfegruppen-Arbeit ist es nach Hill „von besonderer Bedeutung, durch die Anregungen aus der Gruppe das eigene Handeln zu hinterfragen und zu modifizieren“ (ebd., S. 12). Dazu braucht es die Fähigkeit, zu sich selbst und seinen Erfahrungen eine distanzierte Perspektive einzunehmen. Durch diese Selbstreflexion, die einen unmittelbaren Erfahrungsbezug aufweist, wird es möglich, aus Fehlern zu lernen bzw. die Erfahrungen von anderen auf die eigene Person anzuwenden. Damit wird auch der Ansatz gestärkt, dass jede/r zur Expertin / zum Experten ihrer / seiner selbst wird.

Die Fähigkeit, Kritik zu ertragen und zu äußern: Als eine zentrale Anforderung ist hier der respektvolle Umgang miteinander genannt. Kritik an der eigenen Person muss ertragen und richtig eingeschätzt werden können (beispielsweise nicht als persönlicher Angriff) wie auch eine Kritik gegenüber anderen in konstruktiver Form vorgebracht werden muss. „Kritikfähigkeit ist eine Voraussetzung dafür, aus Erfahrungen und Fehlern lernen zu können. Sie ist eine Basis für den Austausch in den Gruppen, denn die wesentliche Ressource der Mitglieder besteht in ihren Erfahrungen“ (ebd., S. 13).

Hill stellt zusammenfassend fest, dass es sich bei den aufgeführten Begriffen wie Vertrauen, Kritikfähigkeit, Reflexivität usw. um alltäglich geforderte Fähigkeiten, um persönlich-soziale Schlüsselkompetenzen handelt, die erheblich dazu beitragen, einen gelingenden Alltag zu

gestalten. Nicht umsonst wird die Förderung solcher Kompetenzen seit Jahrzehnten in der schulischen und beruflichen Bildung eingefordert.

Im Rahmen der Selbsthilfegruppen-Arbeit stellen diese Fähigkeiten nach Hill (2009, S. 14) eine besondere Herausforderung dar, da in ihnen Menschen aktiv sind, die aus einem Problemverständnis oder Leidensdruck heraus handeln. Selbsthilfegruppen bieten dazu aber einen geschützten Rahmen mit besonderen Regeln, die es erleichtern, die geforderten Kompetenzen zu zeigen oder aber auch zu entwickeln. „Es wäre also falsch zu denken, dass Selbsthilfegruppenmitglieder von Beginn an alle hier vorgestellten Anforderungen reibungslos bewältigen könnten. Aber sie müssen dazu in der Lage ein, sich diesen Herausforderungen zu stellen und in der Interaktion entsprechende Ansätze oder Fähigkeiten zu zeigen“ (ebd., S. 14).

Abschließend vergleicht Hill diese Fähigkeiten mit jenen, die man für das bürgerschaftliche Engagement benötigt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese nicht immer deckungsgleich sind und es vor allem zwei Unterschiede gibt:

- „In der Selbsthilfe müssen eher Schamgrenzen und Stigmatisierungsängste überwunden werden als bei einer Freiwilligenaktivität im Rahmen von bürgerschaftlichem Engagement“ (ebd., S. 15).
- „Unter dem Dach des breit angelegten bürgerschaftlichen Engagements sind all diese Motivlagen versammelt, in den Selbsthilfegruppen dagegen überwiegend die intrinsischen (gegenüber extrinsischen¹⁴, Einf. durch d. Verf.). Angesichts der besonderen Lebenslagen vieler Akteure in der Selbsthilfe benötigen ihre Gruppen dann aber eine besondere Förderung und Aufmerksamkeit, wenn sich niemand für sie interessiert, wenn ihr Gegenstandsbereich wenig imageträchtig ist oder wenn sie die öffentliche Aufmerksamkeit wegen Stigmatisierungsängsten vermeiden“ (ebd., S. 15).

Diese dargestellten Kompetenzen sind allerdings nicht in allen gesellschaftlichen Milieus gleichermaßen vorhanden und wichtiger noch, sie müssen im Kindes- und Jugendalter erst erworben werden. Wie oben dargestellt, bilden die Peergroups für junge Menschen einen besonderen Sozialisationshintergrund. In Peergroups, so die These, können viele der von Hill beschriebenen Kompetenzen erworben werden, wenn bestimmte Bedingungen vorhanden sind. Es erscheint plausibel, dass vor allem peer-orientierte Gruppen der Jugendverbandsarbeit, in denen mit Ansätzen der Peer-Education gearbeitet wird, hier entsprechende Erfahrungsstrukturen anbieten. Allerdings fehlt es noch an einschlägigen wissenschaftlichen Arbeiten, die diese Zusammenhänge näher untersucht haben.

Auch wenn es im ersten Moment wie ein Zirkelschluss erscheint, kann man zudem davon ausgehen, dass eine kontinuierliche Teilnahme an Selbsthilfegruppen genau jene Kompetenzen

nochmals stärkt, die zumindest in basaler Form zu ihrem Zugang notwendig sind. So ist es beispielsweise typisch für Selbsthilfegruppen, *das eigene Handeln zu reflektieren*. Dies bedeutet zum einen, dass es für die Teilnahme an Selbsthilfegruppen notwendig ist, dass man grundsätzlich bereit ist, über Anregungen aus der Gruppe das eigene Handeln zu hinterfragen und zu modifizieren. Dies bedeutet aber auch, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass eben diese Bereitschaft, sich durch andere hinterfragen zu lassen, über eine längere Erfahrungsdauer die Fähigkeiten der Selbstreflexion stärkt.

4. Fazit und Empfehlungen

Fazit

Die in dieser Expertise diskutierten theoretischen Ansätze gehen konform in einer spezifischen Sicht auf das Subjekt: Gesucht ist ein selbstbestimmt entscheidendes, handlungsfähiges Subjekt, das bestimmte Ressourcen (wie Kohärenzgefühl, soziales, kulturelles, materielles und „Identitätskapital“, die 6 Cs) benötigt, aber auch einsetzen kann, um Stressoren zu bewältigen und so die eigene Gesundheit und Lebensouveränität zu erhalten oder wiederzugewinnen. Dieses „Subjekt“ ist nicht als ein normatives Idealbild misszuverstehen; es ins Zentrum zu rücken und zu fördern entspricht vielmehr den Ergebnissen langjähriger empirischer Studien aus unterschiedlichen und auch unabhängig arbeitenden Forschungstraditionen. Wer über die genannten Ressourcen verfügt, so die empirischen Erkenntnisse, kann auch schwierige Lebenssituationen gut meistern.

Alle Ansätze sind sich auch darin einig, dass diese Ressourcen zum weit überwiegenden Teil nicht genetisch mitgeliefert, sondern erworben und, wichtiger noch, auch veränderbar sind. Dies hat vor allem für die Gruppe der benachteiligten jungen Menschen eine große Bedeutung. Auch sie haben damit eine Chance, diese Ressourcen zu erwerben – selbst dann, wenn zunächst ihre Ausgangssituation eher ungünstig erscheint. Allerdings liegt genau an dieser Stelle auch ein zentraler weiterer Forschungsbedarf. So gut man inzwischen die Faktoren für Handlungsfähigkeit kennt, so wenig weiß man noch über die genauen Bedingungen der Veränderung von Handlungsfähigkeit.

Die zentrale Frage dieser Expertise war, was das bürgerschaftliche Engagement dazu beitragen kann, um solche Ressourcen zu fördern bzw. zu stärken. Es gibt zwar immer noch zu wenige Studien, die sich damit intensiv beschäftigt haben, aber die Antworten, die man bislang kennt, sind ermutigend. Das bürgerschaftliche Engagement ist ein informelles Lernfeld, das in der Lage ist, jungen Heranwachsenden eine Vielzahl von alternativen Lernerfahrungen zu ermöglichen, die in den klassischen Bildungsinstitutionen so nicht¹⁵ bzw. nicht in dieser Intensität möglich sind. Wer sich engagiert, lernt nicht nur Kompetenzen und Fertigkeiten, die im späteren Leben Wettbewerbsvorteile geben. Er erlernt bzw. verstärkt auch eine Reihe jener Ressourcen, die wir eingangs für die Handlungsfähigkeit als zentral markiert haben:

- Dies gilt für das Erleben der eigenen Handlungswirksamkeit. In vielen Feldern des Engagements gibt es für Heranwachsende und junge Erwachsene Alltagssituationen, in denen sie eigene Optionen entwickeln und erproben können und auf diese Weise in ihren Lebenswelten die Grundlagen für ein Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erwerben.
- Auch für die Fähigkeit der Verantwortungsübernahme werden in vielen Feldern des Engagements Erfahrungsräume angeboten. Gekoppelt mit der Chance, viele Formen von Beteiligung zu erfahren und zu erlernen, ist dies ein wichtiger Faktor der Erklärung, warum Engagierte in der Untersuchung von Düx u.a. (2009) besser integriert waren als die Nicht-Engagierten und bei allen untersuchten 17 Items über ein größeres Spektrum von Erfahrungen und über mehr Kompetenzen als die (früher) Nicht-Engagierten verfügten.
- Am Beispiel des für die aktive Nutzung von vorhandenen Ressourcen wichtigen Kohärenzerlebens kann man ebenfalls zeigen, dass das Engagement hier vielfältige Gelegenheitsstrukturen anbietet (Sinn zu erfahren, das Verstehen von komplexen Situationen zu stärken, sich als Handelnder zu erfahren). Thiel (2001, S. 159) spricht im Kontext der Selbsthilfe auch davon, dass bei gemeinschaftlicher Problembewältigung in Selbsthilfegruppen „Werkstätten der Kohärenz“ entstehen.
- Auch kann eine Zunahme des sozialen Kapitals durch das Engagement als gesichert gelten. Hier werden Kontakte geknüpft, die über den familialen Nahraum und die reine Peerszene hinausgehen. Vor allem sind sie auch nachhaltig und führen zu Netzwerkkontakten, die auch im Erwachsenenalter weiter bestehen (können).

Diese Ergebnisse gelten zunächst genauso, wenn man den Blickwinkel nicht mehr auf das ganze Engagement, sondern nur noch auf den Teilbereich der Selbsthilfe richtet. Es gibt keinen logischen Grund, der hier Einschränkungen erwarten lässt. Allerdings fehlt hier eine differenzierende Forschung, wie generell der Bereich der gesundheitlichen und sozialen Selbsthilfe „untererforscht“ erscheint.

Das Projekt von FH und SHZ München macht auf etwas aufmerksam, das den Blick von den Kompetenzen, die man über Engagement erwirbt, auf jene richtet, die man benötigt, um an Selbsthilfegruppen teilnehmen zu können. Es zeigt sich ein Bündel an Fähigkeiten, Wissensbeständen und problemorientierten Handlungsformen, das in der Selbsthilfearbeit teils Voraussetzung ist, teils aber auch erst im Verlauf der Gruppenzugehörigkeit erworben wird, erworben werden kann und teils auch erworben werden muss.

Für die Frage der Teilnahme (vor allem an gesprächsorientierten) Selbsthilfegruppen wichtig ist die Frage der inneren Voraussetzungen, die man erst erbringen muss, um sich für eine Teilnahme zu entschließen. Eine wesentliche Rolle spielt hier die Scham und die Angst junger Menschen, sich als „problembehaftet“, „schwierig“, „belastet“ zu definieren. Viele junge Menschen haben eine Scheu, sich in altersgemischten Gruppen zu outen bzw. auszutauschen. Junge Menschen haben in der Regel allerdings weniger Scheu, dies in altershomogenen Gruppen zu tun, wie man überhaupt sagen kann, dass das Prinzip selbstorganisierter, erfahrungsbasierter Gruppen für die Phase der Jugend und der jungen Erwachsenen typisch ist. Nimmt man viele Felder sozialer Selbsthilfe und die unter jungen Menschen nicht tabuisierten Erfahrungsthemen, dürfte es wohl keine andere Altersgruppe geben, die sich ähnlich stark in selbstorganisierter Form, d.h. Peergroups, formiert und austauscht. Auch dies könnte ein Grund dafür sein, warum die explizite Nachfrage nach Selbsthilfegruppen unter jungen Menschen begrenzt ist. Besonders interessant ist hier die Gruppe der ca. 25- bis 35-Jährigen, bei denen die Peer-Orientierung entwicklungsgemäß abnimmt und die sich darum Selbsthilfegruppen stärker zuwenden könnten. Dazu gibt es aber bislang keine Daten.

Hill (2009) verweist auch darauf, dass es deutliche Ungleichheiten in der Beteiligung junger Menschen gibt. So lassen sich sozial Benachteiligte (allgemein Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen) schwerer für Selbsthilfegruppen mobilisieren. Diese soziale Ungleichheit trifft allerdings auch für das bürgerschaftliche Engagement zunehmend zu. So zeigt der Vergleich der beiden Freiwilligensurveys von 1999 und 2004, wie der früher „kleine“ Unterschied in der Engagementquote zwischen den Bildungsgruppen sich inzwischen vervierfacht hat (von 5 % auf 21 %).¹⁶ Es wird deshalb auch schon von einer gespaltenen Engagementgesellschaft¹⁷ gesprochen. Für die Gruppe der bildungsferneren jungen Menschen gilt in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit, dass die Zugangsschwellen offensichtlich immer höher werden und damit (ähnlich wie für die Selbsthilfe beschrieben) jene Kompetenzen, die man erwerben könnte, bereits zur Voraussetzung werden.

12 Empfehlungen

(1)

Aus den oben genannten Gründen heraus muss ein besonderes Augenmerk dem Trend einer starken *Mittelschichtorientierung des bürgerschaftlichen Engagements* gelten. Ein weiteres Auseinanderdriften der Engagementquoten von jungen Menschen mit niedrigen und höheren Bildungsabschlüssen muss verhindert werden. Dazu brauchen wir wieder mehr niedrigschwellige und nicht von Mittelschichtsjugendlichen dominierte Zugänge zum Engagement. Und wir brauchen Alternativen zu jenen Zugangswegen, die durch die Erosion klassischer Zugangswege (Engagement übers Elternhaus) immer mehr wegfallen.

(2)

Die Partizipationsräume in den verschiedenen Institutionen des Aufwachsens und des jungen Erwachsenenalters müssen ausgebaut werden und zwar nicht primär aus einer demokratietheoretischen Sichtweise heraus, sondern aus der Perspektive der Stärkung der Handlungsbefähigung Jugendlicher und junger Menschen. Das eine wird seit langem gefordert (bspw. „Mehr Beteiligung in der Schule“), das andere ist noch zu wenig bekannt. Wir brauchen für viele Felder, in denen Jugendliche und junge Menschen aktiv sind, einen Paradigmenwechsel im Verständnis von Partizipation.

(3)

Partizipation muss als Lernfeld sowohl inszeniert wie auch intensiviert werden. Zu oft funktioniert Partizipation nach dem Schema: Erwachsene stellen Beteiligungsräume bereit und erwarten, dass junge Menschen sie dann auch nutzen. Dieses Vorgehen unterstellt, dass die notwendigen Kompetenzen des Sich-Beteiligens vorhanden sind. Dies ist jedoch nicht der Fall. Beteiligung hat vielfältige Facetten und muss schrittweise erlernt werden. Noch aber fehlen in vielen Bereichen die entsprechend inszenierten Lernräume oder der Lernteil fällt zu kurz aus.

(4)

Wir brauchen *neue Gelegenheitsstrukturen zum bürgerschaftlichen Engagement*. Eine Möglichkeit ist eine stärkere Verknüpfung des formalen und informellen Bildungsbereichs. Untersuchungen wie jene von Dux u.a. (2009) bestätigen, dass wer als Kind engagiert ist, dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch als Erwachsener tun wird. Deshalb benötigen wir institutionell abgesicherte Zugangswege ins bürgerschaftliche Engagement, die auch die Chance einer Teilhabe an Selbsthilfegruppen und -initiativen fördern. Projekte wie

beispielsweise das Augsburger „Change In“ ermöglichen es hier, frühzeitig erste Erfahrungen im Engagement zu machen und erhöhen die Nachhaltigkeitschance des Engagements.¹⁸

(5)

Die Befunde der Engagementforschung zeigen zudem, dass je früher das Engagement einsetzt, desto nachhaltiger ist es. Deshalb ist der Forderung zuzustimmen, möglichst schon Kindern „Gelegenheiten und Räume für aktivierende, partizipative Erfahrungen mit Verantwortungsübernahme zu schaffen. Die Erfahrung von peer-orientierten Gruppen vor der Pubertät scheint eine wesentliche Voraussetzung für länger andauerndes Engagement zu sein“ (Düx u.a. 2009, S. 276).

(6)

Moderne Engagement-Anlaufstellen wie Freiwilligenagenturen / -zentren und Selbsthilfekontaktstellen / -zentren greifen bei jungen Menschen nur teilweise. Sie sind eher an den Anforderungen der Erwachsenenwelt orientiert. Eine stärkere Hinwendung zu den Bedürfnissen und Themen junger Menschen ist sinnvoll, wird aber das grundsätzliche Zugangsproblem nicht lösen. Erfolgversprechend scheint es zu sein, zusätzlich und stärker auf onlinebasierte Kommunikationsformen zu setzen. *Die Internet- und Social-Network-Generation benötigt entsprechende mediale Auftritte im Internet.* Die Expertise von Walther u.a. (NAKOS 2009 a) hat deutlich gemacht, dass die Möglichkeiten webbasierter Selbsthilfeforen in der organisierten Selbsthilfepraxis unterschätzt werden. Auch wird die pauschale Kontrastierung von online versus offline der Tatsache nicht gerecht, dass über das Internet geschlossene Kontakte nicht nur virtuell bleiben. Die Erfahrung aus vielen Internetfeldern zeigt, dass Onlinegruppen oft auch dazu führen, Menschen für die Bildung realer Gruppen kennenzulernen.

(7)

Mit Blick auf die Zielgruppe junger Menschen darf sich aber das Bemühen nicht auf den Ausbau onlinebasierter Kommunikation beschränken. Es ist darüber hinaus notwendig, weiter *mit neuen Formen von Selbsthilfegruppen für junge Menschen zu experimentieren.* Auch hier sind in der Expertise von Walther u.a. (NAKOS 2009 a) bereits zahlreiche Vorschläge entwickelt worden (kürzere Projekte mit klarer Zielsetzung, Anknüpfung an Stadtteilprojekte, bei denen Selbsthilfegruppen-Angebote (auch) unter einem anderen Namen laufen könnten, aktivierende Angebote der Unterstützungseinrichtungen statt „Komm-Struktur“, ehrenamtliche Pat/innen / Mentor/innen als Begleiter/innen und Unterstützer/innen in der Gruppenanfangsphase usw.).

(8)

Diese experimentelle Haltung bei der Suche nach adäquaten Selbsthilfeangeboten gilt auch für den Anspruch der Altersmischung. Allerdings werden Bemühungen erfolglos bleiben, die eine Altersmischung primär aus dem Wunsch heraus begründen, einer „Überalterung“ der Selbsthilfe entgegenzuwirken. Es gibt viele Anzeichen, dass junge Menschen in den meisten Fällen *eher* eine *Altershomogenität* bevorzugen als auf eine Integration in bestehende Gruppen zu setzen (siehe das Brücken-bauen-Projekt, dargestellt in der Expertise von Walther u.a., NAKOS 2009 a).

(9)

Eine besonders wichtige Gruppe für das Selbsthilfegruppenengagement bilden die 25- bis 35-Jährigen, also *die jungen Erwachsenen*. Ihre Peer-Orientierung hat abgenommen und für sie treffen vor allem drei zentrale Entwicklungsthemen zu¹⁹, denen sich junge Menschen dieser Altersgruppe stellen müssen:

- sich entscheiden (müssen)
- Verantwortung übernehmen
- Intimität leben.

Alle drei Entwicklungsthemen sind in besonderer Weise gesundheitsrelevant (s. Deutscher Bundestag, 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009, S. 140), da ihre erfolgreiche Bewältigung Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden und soziale Integration fördert. In allen diesen Bereichen kann es zu Problemen kommen, die ein typischer Anlass für Selbsthilfeaktivitäten sein können.²⁰

(10)

In der Altersphase zwischen 12 und 30 Jahren finden viele peer-orientierte, selbstorganisierte Prozesse der so genannten sozialen Selbsthilfe in „anderen“ Kontexten statt (Jugendverbandsarbeit, Freizeitstättenarbeit ...). Zwischen diesen und dem Selbsthilfebereich besteht zu wenig Austausch bzw. gibt es zu wenige Schnittstellen. Empfohlen wird daher eine *intensivere Begegnung und Nutzung der Expertise der jeweiligen anderen Seite*. Beispielsweise kann es darum gehen, welche Möglichkeiten Jugend- und Sportverbände haben, Selbstwirksamkeitserfahrungen ihrer Mitglieder zu intensivieren. Ziel kann auch aus Sicht der Selbsthilfe sein, durch das aktive Zugehen auf die jungen Menschen in solchen Organisationen, Szenen und Milieus Informationsmängel und Unkenntnis über die Arbeitsweisen von Selbsthilfegruppen zu reduzieren und für die Potenziale der Selbsthilfegruppen zu werben.

(11)

Gerade, wenn die These der 15. Shellstudie (Deutsche Shell 2006) zutrifft, dass wir zunehmend eine pragmatische Generation an Jugendlichen bekommen, für die der Leistungsaspekt wichtiger wird, muss man die *Wirkungen des bürgerschaftlichen Engagements für die Biographie und Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Jugendlichen* offensiver publik machen (stärker „vermarkten“).

(12)

Verlässt man den breiten Sammelbegriff des bürgerschaftlichen Engagements und interessiert sich speziell für den Teilbereich der Selbsthilfe, werden empirisch gesicherte Aussagen schwierig. Für weite Teile der Selbsthilfe und vor allem für die soziale Selbsthilfe junger Menschen fehlen empirisch gesicherte Daten. Dies gilt umso mehr, wenn man versucht, auch noch gender- und interkulturelle Differenzierungen vorzunehmen. Weder die Studie von Dux u.a. (2009) noch jene von Hill (2009) bieten hier entsprechende Aussagen. So ist nicht nur generell eine *Intensivierung der Selbsthilfeforschung* zu fordern, sondern nötig sind auch spezielle, vor allem auch gender- und interkulturell-sensible Studien zur Selbsthilfeakzeptanz und -nutzung junger Menschen.

Anmerkungen

¹ Allerdings sind in den Erfahrungsräumen unterschiedlicher Milieus und institutioneller Settings, in denen sich Heranwachsende bewegen, strukturelle Unterschiede bei derartigen Verwirklichungschancen gegeben. Insofern befähigen sie Subjekte auch auf unterschiedliche Weise zu selbstbestimmtem Handeln. Benachteiligender sozioökonomischer Status, je nach Kontext Geschlechtszugehörigkeit, ggf. Migrationshintergrund und Behinderung beschreiben Konstellationen, die erschwerte Zugänge zu Wirksamkeitserfahrungen bedingen.

² Dazu bedarf es, wie er annimmt, einer starken Ich-Identität.

³ Auch Befunde aus der Arbeitslosenforschung belegen, dass Menschen mit einem höheren Kohärenzgefühl Arbeitslosigkeit besser bewältigen und weniger lange arbeitslos sind als Menschen mit einem geringer ausgeprägten Kohärenzgefühl (vgl. Deutschmann / Kuhnert 2005).

⁴ Eigene Untersuchungen zum Kohärenzgefühl und den Widerstandsressourcen in Bezug auf den Gesundheitsstatus haben gezeigt, dass Ressourcen nicht als „fixe“ Einflussgrößen aufzufassen sind, sondern in einem interdependenten Wechselverhältnis stehen: Beispielsweise kann ein niedriges Kohärenzgefühl ausgeglichen werden durch starke soziale Bindungen (vgl. Straus / Höfer 2000).

⁵ Auf diese Definition haben sich die Veranstalter/innen des Kongresses „Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände“ geeinigt.

⁶ Vgl. http://www.tu-darmstadt.de/fb/fb3/psy/diffpsy/E12_P.pdf

⁷ Die Salutogenese basierte teilweise auf einem Entwicklungsmodell, das mit der Adoleszenz ihren Abschluss fand, während die Resilienzforschung zwar von der Kindheit ausging, stets aber von einem lebenslangen Entwicklungsprozess spricht.

⁸ Die Peergroup. Auf: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/JUGENDALTER/Peergroup.shtml> (Stangl 2009)

⁹ In Lerner's Expertise definiert wie „Aktivität“ im Freiwilligensurvey.

¹⁰ „Wenn aber die stolze Flotte der Bildungsträger und die immer größer werdende Armada der lernenden Unternehmen nicht stärker auf die gewaltigen Eisberge achten, die da in Gestalt des informellen Lernens auf sie zukommen, kann es einem Teil von ihnen wie der Titanic gehen, die längst auf dem Meeresboden ruht“ (David W. Livingstone, zit. nach Dohmen 2001, S. 9).

¹¹ Insgesamt wurden 74 qualitative Interviews mit jungen Menschen im Alter von 15 bis 22 Jahren durchgeführt, sowie eine repräsentative Stichprobe von 2.052 telefonischen Cati-Interviews. Von diesen gehörten 552 Personen zur Gruppe der „früher Nicht-Engagierten“ und 1.500 Personen zur Gruppe der „früher Engagierten“. In der Auswertung wurden Gewichtungen zum Ausgleich von Verzerrungen vorgenommen (siehe Dux u.a. 2009, S. 294 ff.).

¹² Hierunter wird verstanden, dass ein junger Mensch, der sich dem Aufbau der Zivilgesellschaft moralisch verpflichtet fühlt, mit seinem Verhalten seine eigene gesunde Entwicklung aktiv gestaltet und bei der positiven Entfaltung von anderen Menschen mitwirken kann (Lerner 2004).

¹³ Genauer gesagt beschäftigt sich Hill mit gesprächsorientierten Selbsthilfegruppen.

¹⁴ Äußere Anreize wie z.B. Entlohnung, Beförderung, Anerkennung etc.

¹⁵ Dux u.a. (2009) sprechen in diesem Zusammenhang auch von exklusiven Lernerfahrungen.

¹⁶ Während sich das Engagement bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsstatus von 35 auf 22 Prozent reduziert hat, stieg es bei Jugendlichen mit höherer Bildung von 40 auf 43 Prozent.

¹⁷ So lautete der Titel einer Fachtagung zum Thema. (Die gespaltene Engagementgesellschaft – Fragen, Antworten und Gegenstrategien zur zunehmenden Mittelschichtorientierung im freiwilligen Engagement Jugendlicher. Fachgespräch am 11. Januar 2008 in München / Seidlvilla).

¹⁸ Bei diesem Projekt engagieren sich Jugendliche der achten und neunten Klassen aller Schultypen zweimal im Jahr freiwillig in den unterschiedlichsten Einsatzstellen. Der Augsburger Sozialreferent Konrad Hummel hatte 2003 dieses Projekt ins Leben gerufen, um zwei komplette Schuljahrgänge ans Engagement heranzuführen. Siehe auch <http://www.change-in.de/>

¹⁹ Mit Verweis auf Rietzke / Galuske 2008; Stauber u.a. 2007; Stauber / Walther 2002

²⁰ Wenn junge Menschen im Übergang aus dem Elternhaus keine eigene Wohnsituation aufbauen können, wenn es nicht gelingt, befriedigende Partnerschaftssituationen aufzubauen, wenn der Übergang in das Arbeitsleben nicht gelingt und man sich früh als exkludiert erlebt, wenn mit und ohne die hier genannten Probleme aus riskanten Lebensstilen Abhängigkeiten werden (Drogenkarrieren sich manifestieren).

Literatur

- Antonovsky, Aaron (Hrsg.): Unraveling the mystery of health. San Francisco 1988
- Antonovsky, Aaron / Franke, Alexa (Hrsg.): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997
- Aos, Steve / Lieb, Roxanne / Mayfield, Jim / Miller, Marna / Pennucci, Annie: Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth. Dokument Nr. 04-07-3901. Washington State 2004
- Astin, Alexander W. / Sax, Linda J. / Avalos, Juan (1999): Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education* 22 / 1999, S. 187-202
- Bengel, Jürgen / Strittmatter, Regine / Willmann, Hildegard: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* Bd. 6. Köln 1998
- Billig, Shelley / Root, Sue / Jesse, Dan: 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. In: Lerner, Richard M. / Jacobs, Francine / Wertlieb, Donald (Hrsg.): *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, S. 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 1998
- Brandstädter, Jochen: Action perspectives on human development. In: Damon, William / Lerner, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development (1)*. New York 1998, 5. Aufl., S. 807-863
- Brandstädter, Jochen: The self in action and development. Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In: Brandstädter, Jochen / Lerner, Richard M. (Hrsg.): *Action and self-development. Theory and research through the life-span*. Thousand Oaks, CA 1999, S. 37-65
- Brandstädter, Jochen: Action perspectives on human development. In: Damon, William / Lerner, Richard M.: *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology (1)*. NJ 2006, 6. Aufl., S. 516-568
- Brandstädter, Jochen / Lerner, Richard M.: *Action and self-development. Theory and research through the life-span*. Thousand Oaks, CA 1999
- Bude, Heinz / Lantermann, Ernst D.: Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 58, H. 2 / 2006, S. 233-252
- 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
- Coté, James E.: An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence* 20 / 1997, S. 577-597
- Coté, James E. / Levine, Charles: Identity formation, agency, and culture. *A Socialpsychological Synthesis*. NJ 2002
- Cross-Tower, Cynthia: *Understanding Child Abuse and neglect*. Portland 2002
- Deutscher Bundestag: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Dreizehnter Jugendbericht. Deutscher Bundestag, Drucksache 16/12860 vom 30.4.2009. Berlin 2009

- Deutsche Shell: 15. Shellstudie. 2006. Auf: http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell-our_commitment/shell_youth_study/2006/
- Deutschmann, André / Kuhnert, Peter. Kohärenzgefühl – Instrument für Risikogruppen in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse einer Vergleichsstudie. In: Kastner, Michael / Hagemann, Tim / Kliesch, Gesa (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Gesundheit – Arbeitsmarktintegrative Gesundheitsförderung, Lengerich 2005, S. 149-168
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF. Berlin 2001. Download: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf
- Düx, Wiebken: „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzzugewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim 2006, S. 205-240
- Düx, Wiebken / Prein, Gerald / Sass, Erich / Tully, Claus J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden 2009, 2. Aufl.
- Eriksson, Monica: Unraveling the mystery of salutogenesis. Vasa 2007
- Flanagan, Constance A. / Sherrod, Lonnie: Youth political development. An introduction. Journal of Social Issues (54) 3 / 2004, S. 447-456
- Gambone, Michelle. Alberti / Hanh, Cao Yu / Lewis-Charp, Heather / Sipe, Cynthia L / Lacoé, Johanna: A comparative analysis of community youth development strategies. CIRCLE working paper (23). Baltimore, MD 2006
- Grundmann, Matthias: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz 2006
- Grundmann, Matthias: Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe / Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2008
- Hahn, Andrew / Lanspery, Susan / Leavitt, Tom: 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
- Hart, Daniel / Atkins, Robert: Civic competence in urban youth. Applied Developmental Science (6) 4 / 2002, S. 227-236
- Hart, Daniel / Atkins, Robert / Ford, Debra: Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. Journal of Social Issues (54) 1998, S. 513-530
- Hildenbrand, Bruno: Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg 2008, 2. Aufl., S. 20-27
- Hill, Burkhard: Kompetenzen für die Arbeit in Selbsthilfegruppen. Unveröffentlichtes Manuskript, München 2009. Erscheint in neu bearbeiteter Fassung unter dem Titel „Kompetenzen in der Selbsthilfegruppenarbeit“ in: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e.V. (Hrsg.): Selbsthilfegruppenjahrbuch 2010. Gießen 2010
- Höfer, Renate: Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen 2000 a
- Höfer, Renate: Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In: Wydler, Hans / Kolip, Petra / Abel, Thomas (Hrsg.): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim; München 2000 b, S. 57-69
- Keupp, Heiner / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek 2006, 3. Aufl.
- Kirlin, Mary K.: The role of adolescent extracurricular activities in adult political engagement. Baltimore, MD 2003 (auch online auf: <http://www.civicyouth.org>, Zugriff: 14.2.2007)
- Lerner, Richard M.: Liberty. Thriving and civic engagement among American youth. Thousand Oaks, CA 2004

- Lerner, Richard M. / Alberts, Amy E. / Bobek, Deborah L.: Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft. Möglichkeiten zur Stärkung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit durch positive Jugendentwicklung. Expertise für die Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2007.
Download: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-39F07E04/bst_engl/Expertise_RichardLerner.pdf, Zugriff: 10.10.2008
- Lenz, Albert: Psychologische Dimensionen der Partizipation. Vortrag auf der Wissenschaftlichen Jahrestagung der LAG für Erziehungsberatung Niedersachsen e.V. am 9./10.9.2004 in Vechta. 2004
- NAKOS (Hrsg.); Walther, Miriam / Ringer, Jana (Mitarbeit): Erkenntnisse und Bedarfe der Forschung und die Fachdiskussion zum Thema „Junge Menschen in der / in die Selbsthilfe“. Expertise 1 im Rahmen des Projekts „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen in die Selbsthilfe. Selbstsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement stützen und erschließen“ der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS) gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Manuskript. Berlin 2009 a
- NAKOS (Hrsg.); Keupp, Heiner / Straus, Florian / Höfer, Renate / Thrul, Johannes: Jugend und junge Erwachsene im sozialen Wandel: Voraussetzungen und Bedingungen für das bürgerschaftliche Engagement junger Menschen in der Selbsthilfe. Expertise 2 im Rahmen des Projekts „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen in die Selbsthilfe. Selbstsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement stützen und erschließen“ der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS) gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Manuskript. Berlin 2009 b
- NAKOS (Hrsg.); Helms, Ursula: Jugendhilfe als Interventionsform und Selbsthilfe als partizipative Arbeitsform – gegensätzliche Handlungsstrategien? Expertise 4 im Rahmen des Projekts „Junge Menschen in der Selbsthilfe – Junge Menschen in die Selbsthilfe. Selbstsorge, Sorge und bürgerschaftliches Engagement stützen und erschließen“ der Nationalen Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS) gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Manuskript. Berlin 2009 d
- National Conference on Citizenship: America's Civil Health Index. Broken Engagement. Washington, DC 2006
- Nussbaum, Martha: Women and human development. The capabilities approach. Cambridge University Press. Cambridge 2000
- Oerter, Rolf / Dreher, Eva: Jugendalter. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 310-395
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995
- Reis, Melanie / Strötz, Christina: Selbsthilfegruppenarbeit und freiwilliges Engagement. Ergebnisse aus Experteninterviews mit Kontaktpersonen Münchner Selbsthilfegruppen. Masterarbeit. Fachhochschule München, Fakultät 11. München 2009
- Rietzke, Tim / Galuske, Michael (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit 4. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler 2008
- Rhodes, Jean E.: Stand by me. The risks and rewards of mentoring today's youth. Cambridge, MA 2002
- Roth, Jodie L. / Brooks-Gunn, Jeanne: What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. Applied Developmental Science (7) 2003, S. 94-111
- Rückert, Norbert / Ondracek, Petr / Romanenkova, Lyudmyla: Leib und Seele. Salutogenese und Pathogenese. Berlin 2006
- Rutter, Michael: Psychosocial resilience and protective mechanisms. Amer. J. Orthopsychiat. 57 (3) 1987, S. 316- 331
- Scholtes, Fabian: Warum es um Verwirklichungschancen gehen soll. Amartya Sen's Capability-Ansatz als normative Ethik des Wirtschaftens. In: Volkert, Jürgen (Hrsg.): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Wiesbaden 2005, S. 23-45

- Schuller, Tom / Preston, John / Hammond, Cathie / Brassett-Grundy, Angela / Bynner, John:
The Benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital.
London; New York 2004
- Sen, Amartya Kumar: Development as Freedom. New York 1999
- Singer, Susanne / Brähler, Elmar: Die Sense of Coherence Scale. Testhandbuch zur deutschen
Version. Göttingen 2007
- 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, S. 553-
580
- Stangel, Werner: Die Peergroup. 2009. Auf: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/JUGENDALTER/Peergroup.shtml>. Zugriff: Herbst 2009
- Stauber, Barbara / Walther, Andreas: Junge Erwachsene. In: Schröer, Wolfgang / Struck,
Norbert / Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2002, S.
113–143
- Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte
Übergangsforschung. Weinheim 2007
- Stauber, Barbara: Junges Erwachsenenalter und Geschlecht. In: Rietzke, Tim / Galuske,
Michael (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Junge Erwachsene Bd. 4. Baltmannsweiler
2008, S. 126-148
- Straus, Florian / Höfer, Renate: Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit.
Überlegungen zur Interdependenz von (Widerstands)Ressourcen. In: Wydler, Hans / Kolip,
Petra / Abel, Thomas (Hrsg.): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim; München 2000,
S. 115-128
- Straus Florian / Sierwald, Wolfgang: Gelingende Beteiligung in stationären Einrichtungen der
Jugendhilfe. Forschungsbericht. München 2010
- Theokas, Christina / Bloch, Margot: Teens as volunteers. Research-to-Results Fact Sheet.
Washington, DC 2006
- Thiel, Wolfgang: Welche Bedeutung hat die salutogenetische Sichtweise für
Selbsthilfegruppen? In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e.V. (Hrsg.):
Selbsthilfegruppenjahrbuch 2001. Gießen 2001, S. 156-162
- Weikard, Hans-Peter: Amartya Sens Beitrag zu den Wirtschaftswissenschaften. Anmerkungen
zum Nobelpreis 1998. In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik 78.11 / 1998, S.
691-696
- Weltgesundheitsorganisation: Ottawa-Charter for Health Promotion. WHO. Genf 1986
- Welter-Enderlin, Rosmarie: Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In:
Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – gedeihen trotz widriger
Umstände. Heidelberg 2008, 2. Aufl., S. 7-19
- Wheeler, Wendy: Youth leadership for development. Civic activism as a component of youth
development programming and a strategy for strengthening civil society. In: Lerner, Richard
M. / Jacobs, Francine / Wertlieb, Donald (Hrsg.): 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, S. 491-505
- Werner, Emmy E.: Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, Jack P. / Meisels,
Samuel J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge 2000, S. 115-132
- Werner, Emmy E.: Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – was man daraus
lernen kann. In: Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz –
gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg 2008, 2. Aufl., S. 28-42
- Werner, Emmy E. / Smith, Ruth S.: Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient
children and youth. New York 1982
- Werner, Emmy E. / Smith, Ruth S.: Overcoming the odds – high risk children from birth to
adulthood. Ithaca; London 1993