

PEER to PEER



Unterstützung unter Jugendlichen

Eine Ressource bei der Bewältigung von
Entwicklungsaufgaben?

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Sandra Wyss & Andreas Meili

August 2013



Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Soziale Arbeit

Kurs VZ 10-02 & TZ 09-02

Sandra Wyss & Andreas Meili

Peer-to-Peer Unterstützung unter Jugendlichen

Eine Ressource bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben?

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2013 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2013

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die Bachelorarbeit „Peer-to-Peer Unterstützung unter Jugendlichen. Eine Ressource bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben?“ widmet sich der Entwicklung von Jugendlichen. Sandra Wyss und Andreas Meili gehen der Frage nach, ob Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Peers unterstützt werden und inwiefern die Unterstützung erfolgt. Aus den Erkenntnissen sollen Handlungsansätze für die Soziale Arbeit abgeleitet werden. Auf der Grundlage von vorhandenen Daten, welche Prof. Dr. Marius Metzger der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zur Verfügung stellte, wurde eine Sekundäranalyse durchgeführt. Im Zentrum des Interesses stand, ob sich Jugendliche den Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben bewusst sind, bei welchen Entwicklungsaufgaben allenfalls Peer-Unterstützung erfolgt und welche Unterstützungsformen bei der Bewältigung als hilfreich empfunden werden. Gestützt auf die erarbeiteten theoretischen Grundlagen zeigen die Ergebnisse, dass ein Unterstützungspotential unter Jugendlichen vorhanden ist. An diesem Punkt setzt das Konzept der Peer-Education an. Die Verfasserin und der Verfasser stellen die Niederschwelligkeit der Jugendberatungsstellen in Frage und beleuchten deren Nutzung kritisch. Sie verweisen darauf, dass herkömmliche Beratungsangebote durchaus notwendig sind. Um die Selbstbestimmung der Jugendlichen zu gewährleisten und die Problembewältigung möglichst wirksam zu unterstützen, liegt es jedoch in der Verantwortung der Sozialen Arbeit, ergänzende Angebote zur Verfügung zu stellen, die den Grundsätzen der Profession gerecht werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangslage	9
1.2	Berufsrelevanz	14
1.3	Adressatinnen und Adressaten	15
1.4	Aufbau der Arbeit	15
2	Theorie	16
2.1	Adoleszenz, Jugend, Peers und Pubertät	16
2.2	Die Bedeutung der Entwicklung im Jugendalter	17
2.3	Die Entwicklung in der Jugendzeit nach Peter Blos	19
2.4	Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst	20
2.5	Identitätsbildung in der Jugendzeit	26
2.6	Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation im Kontext der Lebenswelten	28
2.7	Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	36
2.8	Soziale Unterstützungsformen	38
3	Forschungsdesign.....	41
3.1	Stichprobe	41
3.2	Datenerhebung	42
3.3	Datenaufbereitung	43
3.4	Datenauswertung.....	43
3.4.1	Auswertung der Lebenswelten.....	43
3.4.2	Auswertung der Entwicklungsaufgaben	44
3.4.3	Auswertung der Unterstützungsformen	45
4	Forschungsergebnisse	47
4.1	Lebenswelten.....	47
4.1.1	Ergebnisse aller Jugendlichen.....	47
4.1.2	Ergebnisse nach Geschlecht und Alter	49

4.2	Entwicklungsaufgaben.....	51
4.2.1	Ergebnisse aller Jugendlichen.....	51
4.2.2	Ergebnisse nach Geschlecht und Alter	53
4.3	Peer-to-Peer Unterstützung bei Entwicklungsaufgaben	55
4.3.1	Ergebnisse aller Jugendlichen.....	55
4.3.2	Ergebnisse nach Geschlecht und Alter	57
4.4	Unterstützungsformen	59
4.4.1	Ergebnisse aller Jugendlichen.....	59
4.4.2	Ergebnisse nach Geschlecht und Alter	62
5	Diskussion der Forschungsergebnisse	64
5.1	Lebenswelten.....	64
5.2	Entwicklungsaufgaben.....	66
5.3	Entwicklungsaufgaben, die von den Peers unterstützt werden	68
5.4	Unterstützungsformen	70
6	Schlussfolgerung	74
6.1	Beantwortung der Forschungsfrage	74
6.2	Beitrag der Bachelorarbeit an den Diskurs der Sozialen Arbeit.....	74
6.3	Mögliche Handlungsansätze	75
6.3.1	Das Konzept der Peer Education	76
6.3.2	Adaption der Peer-Education in die professionelle Soziale Arbeit.....	77
6.4	Ausblick	78
7	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	79
Anhang A	Interviewfragebogen	84
Anhang B	Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung nach Diewald	85

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Interdependenz der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz.....	24
Abb. 2: Zeitaufteilung von 14-16jährigen.....	33
Abb. 3: Zusammenfassung der drei Wirkungsweisen sozialer Unterstützung.....	40
Abb. 4: Forschungsdesign.....	41

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Suizidgedanken und -versuche nach Smash-Studie 2002	12
Tab. 2: Zusammensetzung der Stichprobe	42
Tab. 3: Lebenswelten nach Thiersch (1985).....	44
Tab. 4: Kategorien von Entwicklungsaufgaben	45
Tab. 5: Soziale Unterstützungsformen	46
Tab. 6: Lebenswelten nach absoluter und relativer Häufigkeit	47
Tab. 7: Lebenswelten geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit.....	49
Tab. 8: Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit	51
Tab. 9: Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit	53
Tab. 10: Peer unterstützte Entwicklungsaufgaben nach absoluter und relativer Häufigkeit	55
Tab. 11: Peer unterstützte Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit.....	57
Tab. 12: Unterstützungsforen nach absoluter und relativer Häufigkeit	59
Tab. 13: Unterstützungsformen geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit	62

Danksagung

Unser Dank geht insbesondere an unsere Familien und Freunde, die uns in der intensiven Zeit des Entwickelns und Verfassens der Bachelorarbeit vom Februar bis August 2013 unterstützt haben. Im Weiteren danken wir Prof. Dr. Marius Metzger für die kompetente Begleitung und Unterstützung. Wir danken Prof. Dr. Martin Hafen für die anregende Fachpoolstunde. Ein herzliches Dankeschön gilt auch den Teams der Mediotheken der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit sowie der Universität Luzern.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (2012) definieren die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz als interdependente Lebensanforderungen, die Jugendliche zu bewältigen haben. Sie dienen der Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt. Werden sie erfolgreich gemeistert, ermöglichen sie die Konstruktion eines gelingenden Lebensverlaufs. Ihre Komplexität zeigt sich in der Herausforderung rascher physischer, psychischer, kognitiver und emotionaler Veränderungen, welche die Jugendlichen mit den Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft, aber auch mit den eigenen Zielen zu vereinbaren haben. (S. 77-78, 222)

Gemäss Helmut Fend (2005) führt eine unzureichende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen zu Risiko- oder Problemverhalten, welches in aggressivem Auftreten, depressiven Verstimmungen oder Ausflüchten Ausdruck finden kann. Manifestieren sich eine oder mehrere solcher Verhaltensweisen, führt dies zu einer gestörten weiteren Persönlichkeitsentwicklung. (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 230) Scheitern anstehende Entwicklungsaufgaben, kann dies nach Kitty Cassée (2010) zu negativen Sanktionen seitens der Gesellschaft oder des familiären Umfelds führen und dadurch Schwierigkeiten für zukünftige Aufgaben provozieren (S. 42).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht laut Michael Dreher und Eva Dreher (1985) auf Robert James Havighurst zurück. Havighurst (1956) definiert Entwicklungsaufgaben als Anforderungen, die zu mehr oder weniger bestimmten Zeitpunkten im Leben des Individuums entstehen. Eine günstige Bewältigung wirkt sich positiv auf künftige Aufgaben aus, während eine ungünstige Bewältigung zu Schwierigkeiten im weiteren Lebensverlauf führen kann. (S. 215; zit. in Dreher & Dreher, 1985, S. 30)

Nach Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (2010) kann die Jugend als eigenständige Lebensphase bezeichnet werden (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 21). Fend (2005) unterteilt sie in die frühe (13-15jährig), mittlere (15-17jährig) und späte (18-20jährig) Adoleszenz (S. 91-92). Cassée (2010) bezeichnet die Phase vom 13. bis zum 20. Lebensjahr als Jugendzeit (S. 288). Aus Sicht der Verfasserin und des Verfassers bringt sie in Anlehnung an Peter Blos (u.a. 1962, 1972, 1979) die intensivste Phase der Entwicklung im Jugendalter auf einen Nenner. (vgl. Kapitel 2.3).

Jugendliche müssen gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) strukturell bedingt verschiedene soziale Positionen mit unterschiedlichen Wert- und Handlungsspielräumen einnehmen. Sie bewegen sich in einem enormen Spannungsfeld an Anforderungen und Erwartungen, die sich ständig verändern. Der Zustand der Inkonsistenz ist ein typisches Merkmal der Jugendphase, mit dem Jugendliche zurechtkommen müssen. (S. 44) Die Shell-Studie (2010) bezeichnet die Jugendzeit als „Abschnitt der strukturellen Unsicherheit und Zukunftsungewissheit“ (Mathias Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010, S. 38). August Flammer und Françoise Alsaker (2011) beschreiben die Adoleszenz als „das wichtigste Eintrittsfenster zu Problemverhalten“ (S. 268). Problemverhalten liegt dann vor, wenn durch das eigene Verhalten die individuelle Entwicklung oder die der Umwelt negativ beeinflusst wird. Risikoverhalten bezeichnet die potenziell langfristige Beeinträchtigung der persönlichen Entwicklung durch das eigene Verhalten. (S. 268, S. 436)

Jürgen Raithel (2011) beschreibt das Jugendalter als äusserst riskante Entwicklungsphase. Sie ist als häufiger Auslöser und zuweilen auch als Kulminationspunkt für unterschiedlichste Formen von

Risikoverhalten zu verstehen. Jugendliche verfügen altersgemäss noch über kein erprobtes Spektrum an Bewältigungskompetenzen. Der konstruktive Umgang mit Problembewältigungen wird dadurch erschwert. Nebst strukturellen, ökologischen und globalen Risiken sind sie mit entwicklungsbedingten Aufgaben konfrontiert, deren erfolgreiche Bewältigung die Formung einer gefestigten Identität ermöglicht. Jugendliche befinden sich demnach in einer besonders sensiblen Phase. Dies zieht eine erhöhte Vulnerabilität mit sich. In der Jugend werden Verhaltensweisen ausprobiert, einstudiert und gefestigt, die einen direkten positiven oder negativen Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf haben. (S. 9, 57-58)

Der Übergang von der Jugendphase in die Erwachsenenwelt ist mit erhöhten Risiken verbunden. Die Obsan-Studie (2003) weist darauf hin, dass währenddessen akute Gesundheitsprobleme entstehen können. Diese sind unter anderem mit Unfällen, Drogenexperimenten, unsicheren sexuellen Praktiken oder ungewollten Schwangerschaften zu belegen. Jugendliche, die sich ungünstige Lebensstile bzw. Lebensmuster aneignen, laufen Gefahr, damit langfristig „chronisch-degenerative Krankheiten“ auszulösen. (Schweizer Gesundheitsobservatorium, 2003, S. 19)

Gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) entstehen bei rund einem Drittel der Jugendlichen vorübergehende oder stagnierende Probleme bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Verfügen die Betroffenen über unzureichende personale und soziale Ressourcen, nimmt der Individuations- und Integrationsprozess einen problematischen Verlauf. Daraus resultiert ein externalisiertes, internalisiertes oder ausweichendes Problemverhalten. Dieses kann sich beispielsweise durch Gewalt, psychische Störungen oder übermässigen Genuss-, Suchtmittel- oder Medikamentenkonsum ausdrücken. Tabak-, Alkohol- und Medikamentenkonsum ebnet den Einstieg in den Konsum illegaler Substanzen, der meist im Jugendalter erfolgt. (S. 222-224, 231, 237)

21% der deutschen Jugendlichen geben in der Shell-Studie (2010) an, regelmässig zu rauchen. 17% der 12-14jährigen trinken ab und zu Alkohol, bei den 15-17jährigen sind es 53%. (Ingo Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 94-95) Die für die Schweiz repräsentative Smash-Studie (2002) kommt zum Ergebnis, dass von den 16-20jährigen Jugendlichen 51.4% der Knaben und 30.4% der Mädchen in den letzten 30 Tagen mindestens einmal betrunken waren (Françoise Narring et al., 2004, S. 97). Beim repräsentativen Jugendbarometer CH (2010) geben 43% der Jugendlichen an, im Ausgang regelmässig Alkohol zu trinken. 19% betrinken sich ab und zu heftig. (Lukas Golder et al., 2010, S. 16)

Bernhard Schäfers und Albert Scherr (2005) weisen darauf hin, dass die soziale Existenz der Jugendlichen besonders durch die Sozialisationsinstanzen beeinflusst wird (S. 101)

Die Familie wird von Flammer und Alsaker (2011) als Lernfeld der Geborgenheit, der Kommunikation und der Gefühle beschrieben (S. 170). Die Ablösung von der elterlichen Autorität provoziert jedoch nach Fend (2005) einen Interessenskonflikt, welcher auf der Neukalibrierung der persönlichen Werte und Normen der Jugendlichen von jenen der Eltern beruht. Wenn der Prozess der Ablösung aufgrund von negativen Kommunikationsmustern erfolgt, können problematische Verhaltensweisen oder depressive Verstimmungen ausgelöst werden. (S. 275, 283) Auch die Geborgenheit in der Familie ist relativ. Gemäss der Smash-Studie (2002) geben 17% der Mädchen bzw. 12% der Knaben an, Unterstützung zur Bewältigung familiärer Probleme zu benötigen. (Narring et al, 2004, S. 42-43)

Die Phase der Ablösung vom Elternhaus wird nach Hurrelmann (2012) durch Gleichaltrigengruppen unterstützt (S. 164). Schäfers und Scherr (2005) verweisen auf den besonderen Stellenwert von dyadischen Freundschaften. Jugendliche ohne beste Freundin oder besten Freund fühlen sich gemäss

Alsaker (2000) weniger wohl und weisen eine grössere Tendenz zu Depressivität auf. Sie bewerten sich eher negativ und fühlen sich ausgeschlossen. (zit. in Narring et al., 2004, S. 44) Laut der Smash-Studie (2002) wünschen sich 9.1% der Mädchen und 8.2% der Knaben Unterstützung, um überhaupt Freundschaften schliessen zu können. (Narring et al., 2004, S. 45) Eine abweisende Haltung oder Desinteresse gegenüber den Jugendlichen Seitens der Gesellschaft oder des relevanten Umfelds, bezeichnen Flammer und Alsaker (2011) als „Prädiktoren jugendlicher Delinquenz“ (S. 310).

Gemäss Bundesamt für Statistik (BFS) wurden im Jahr 2011, 14'044 Urteile gegen Minderjährige ausgesprochen. Davon waren 43% Straftaten gegen das Vermögen, 32% Betäubungsmitteldelikte und 14% Gewaltdelikte¹.

Die Bewältigung der schulischen Anforderungen dient nach Fend (2005) der Vorbereitung auf die berufliche Laufbahn (S. 330). Gemäss der Shell-Studie (2010) empfinden 21% der Jugendlichen den Schulalltag als stressig und sehr belastend. 25% konnten aufgrund der schulischen Leistungen später nicht die erwünschte Berufs- bzw. Ausbildungslaufbahn einschlagen. 22% der Jugendlichen deshalb nicht, weil sie den erforderlichen Schulabschluss nicht vorweisen konnten. (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 110) Die Smash-Studie (2002) zeigt, dass 22% der männlichen und weiblichen Lehrlinge am Arbeitsplatz eine Kumulation von verschiedenen Stressoren empfinden (Narring et al., 2004, S. 48). Laut Shell Studie (2010) waren 2006, 34% der Adoleszenten der Ansicht, dass sie nach der Ausbildung eher nicht (24%) oder gar nicht (10%) in den erlernten Beruf einsteigen können. 62% hatten Angst, den Job zu verlieren, keinen Ausbildungsplatz oder keine Arbeitsstelle zu finden. (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 119) In der Schweiz sind gemäss Bundesamt für Statistik (BFS) (2010) je nach Region bis zu 10% der Jugendlichen arbeitslos.

Jugendliche benötigen laut Smash-Studie (2002) am häufigsten Hilfe bei der Bewältigung von Stress (Mädchen 47.7%, Knaben 28.5%). An zweiter Stelle wird mit 34.4% (Mädchen) und 18.9% (Knaben) Unterstützung bei Depressivität genannt. (Narring et al., 2004, S. 54) Die repräsentative Bella-Studie (2007) im Rahmen des deutschen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey zeigt, dass 24.7% der Knaben und 22.2% der Mädchen in der Adoleszenz mögliche oder wahrscheinliche psychische Auffälligkeiten zeigen (Ulrike Ravens-Sieberer; Nora Wille; Susanne Bettge & Michael Erhart, 2007, S. 874).

Jeder vierte Junge und jedes dritte Mädchen im Jugendalter beschreibt nach Flammer und Alsaker (2011), innerhalb des letzten Halbjahres an einer depressiven Verstimmung gelitten zu haben (S. 271). Hans-Christoph Steinhausen (2010) weist darauf hin, dass bis zum 20. Altersjahr 20% aller jungen Menschen mindestens einmal an einer Depression erkrankt sind (S. 211). Gemäss dem Obsan Bericht 56 (2013) steht die Lebenszeitenprävalenz der Jugendlichen bei 15%. Sie ist mit derjenigen der Erwachsenen praktisch äquivalent. Das Risiko, vorzeitig aus der Schule auszutreten, steigt mit einer depressiven Störung markant an. So ist beispielsweise ein Austritt aus der Sekundarschule aufgrund einer Depression um 40% wahrscheinlicher als bei gesunden Jugendlichen. (Niklas Baer; Daniela Schuler; Sylvie Füglistter-Dousse & Florence Moureau-Gruet, 2013, S. 13)

Depressive Jugendliche weisen gemäss Flammer und Alsaker (2011) ein markant erhöhtes Suizidrisiko auf (S. 327). Die Smash-Studie (2002) zeigt, wie viele Jugendliche in den letzten 12 Monaten an Suizid gedacht, oder einen Suizidversuch gemacht haben.

¹ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/19/01/pan.html>

	Mädchen in % (n=3380)	Knaben in % (n=4040)
Gedanken an Selbstmord	21.4	15.4
Selbstmord in Betracht gezogen	16.7	9.8
Gedanken über Methode	22.4	17.9
Suizidversuch	3.4	1.6

Tab. 1: Suizidgedanken und -versuche nach Smash-Studie 2002 (Quelle: Narring et al., 2004, S. 145, Eigene Darstellung)

Das Bundesamt für Statistik (BFS) (2010) zeigt, dass insgesamt 529 Personen unter 19 Jahren Suizid begangen haben. Die Geschlechterverteilung beläuft sich auf 288 Männer und 241 Frauen. Dies sind fast 1,5 vollbrachte Suizidfälle pro Tag.

Sozialpolitisch gesehen steht den Jugendlichen bei Problemen eine breite Palette an Institutionen zur Verfügung. Die Jugendhilfe in der Schweiz ist aber laut Cassée (2010) ein unübersichtliches System, das sich aus vielen kleinen und mittelgrossen Anbietern zusammensetzt (S. 24) Franz Schultheis, Pasqualina Perrig-Chiello und Stephan Egger (2008) weisen darauf hin, dass für die Jugendpflege in der Schweiz der Bund und die Kantone beauftragt sind. Entsprechende Angebote, wie beispielsweise Jugendberatungsstellen, werden von den Städten und Gemeinden geschaffen. (S. 31) Aufgrund des föderalistischen Systems sollen in dieser Arbeit exemplarisch die sozialarbeiterischen Instanzen der Jugendberatung im Kanton Luzern aufgezeigt werden. Die offene Jugendarbeit wird dabei nicht berücksichtigt. Deren Zielsetzung fokussiert auf die gesellschaftliche Integration und Partizipation von Jugendlichen. Die Beratung wird im Angebot nicht explizit erwähnt. (vgl. DOJ Fachgruppe „Identität“ 2007, S.4-6) In den ländlichen Gegenden sind die polyvalenten Sozialberatungszentren (SoBZ) für die Jugendberatung zuständig. Im Amt Luzern zeigt sich hingegen ein differenzierteres Bild. Zur Verfügung stehen folgende Instanzen: Die Contact Jugend- und Familienberatungsstelle der Stadt Luzern, verschiedene Kinder- Familien- und Jugendberatungsstellen in der Agglomeration Luzern, die Fachstelle Schulberatung, Schulsozialarbeit in den Schulhäusern, die Online-Beratung tschau.ch sowie die Telefonberatung Telefon 147 der Pro Juventute².

Hurrelmann und Quenzel (2012) stellen die Niederschwelligkeit der Jugendberatung in Frage. Sie kritisieren die teilweise undurchsichtige Vielfalt von Anlaufstellen. Das Aufsuchen der fachspezifischen Angebote setzt seitens der Jugendlichen ein hohes Problembewusstsein sowie Eigeninitiative voraus. Die Anlaufstellen müssen „bewusst und gezielt nachgefragt und aufgesucht werden“. Zugleich sind die professionellen Stellen zu wenig auf die Bedürfnisse des jugendlichen Klientels abgestimmt, was zu Unsicherheiten oder gar lückenhaften Hilfestellungen besonders bei gesellschaftlich tabuisierten Problemen wie z.B. Depressionen, Ängste, Suizidgedanken etc. führen kann. (S. 274) Die Studie zu Erstgesprächen in der Jugendberatung von Marius Metzger, Gabriela Nunez del Prado Salizar und Margrit Huber (2012) weist in eine ähnliche Richtung. Sie stellt die Freiwilligkeit des jugendlichen Klientels in der Beratung in Frage. Die Kontaktaufnahme kommt oftmals erst unter dem Druck des sozialen Umfelds zustande, was bei den Jugendlichen eine ablehnende Haltung gegenüber Jugendberatungsstellen hervorrufen kann. (S. 174)

² http://www.disg.lu.ch/index/themen/kjf/kjf_haeufige_fragen/kjf_jugendberatung.htm

Die Resultate der Smash-Studie (2002) zeigen auf, dass Jugendliche die Angebote der Sozialen Arbeit zur Besprechung von Problemen kaum nutzen. So gaben 2.1 % der befragten Mädchen (n=3380) und 1.6% der Knaben (n=4040) an, bei gesundheitlichen Problemen im Jahr vor der Befragung 1-2 Mal eine Fachperson der Sozialen Arbeit aufgesucht zu haben. Mehr als zwei Konsultationen wurde von 1.1% der Mädchen und von 0.8% der Knaben beansprucht.

Im Bereich der Schulsozialarbeit zeigt sich auf den ersten Blick kein anderes Bild. Gemäss Florian Baier (2013) versteht sich Schulsozialarbeit zwar als lebensweltorientiertes, informelles Bildungsangebot, welches auf Freiwilligkeit beruht (S. 403). Rahel Heeg und Baier (2013) weisen jedoch in ihrer Sekundäranalyse zur Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in der Schweiz darauf hin, dass Jugendliche die Schulsozialarbeit grösstenteils Teil als nicht-freiwilliges Angebot sehen. (S. 168) Die Evaluation der Schulsozialarbeit der Stadt Bern von Renate Stohler, Peter Neuenschwander und Jolanda Huwiler (2008) hat ergeben, dass 43.7% der Anmeldungen durch die Lehrkräfte erfolgen (S. 18). Heeg und Baier (2013) machen deutlich, dass die Schulsozialarbeit von den Jugendlichen als ein leicht erreichbares Hilfeangebot wahrgenommen wird, wenn diese im Schulalltag räumlich und zeitlich präsent ist. Informelle Gespräche auf dem Schulareal können dazu beitragen, mentale Schwellen der Jugendlichen abzubauen. (S. 171-175) Stohler, Neuenschwander und Huwiler (2008) belegen, dass 25% der Jugendlichen von sich aus eine Beratung aufgesucht haben (S. 17). Im Vergleich zu den anderen Beratungsangeboten scheint die Schulsozialarbeit erfolgreicher zu sein. Sie greift jedoch strukturell bedingt nur bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit.

Aufgrund obengenannter Ausführungen stellt sich für die Verfasserin und den Verfasser die Frage, ob und inwiefern die zuständigen Instanzen der Jugendberatung adressatinnen- und adressatengerecht sind und den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen.

Hurrelmann und Quenzel (2012) machen darauf aufmerksam, dass die Orientierung an der Peergroup für Jugendliche von zentraler Bedeutung ist. Sie bildet ein wichtiges Lernfeld für die Erfahrung von sozialem Zusammenhalt und für die Krisenbewältigung. Die Peergroup formt die Persönlichkeit sowie die Entwicklung von Werten und Normen massgeblich mit. (S. 172) Gemäss Flammer und

Alsaker (2011) kann davon ausgegangen werden, dass sich Gleichaltrige bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gegenseitig unterstützen (S. 82).

Diese Einschätzung wird mit der Shell-Studie (2010) unterstrichen. Für 94% der deutschen Jugendlichen sind gute, anerkennende Freunde das Wichtigste. 71% der Jugendlichen sind Mitglied einer Clique. Die meisten Jugendlichen würden grössere Probleme am ehesten mit der Hilfe und Unterstützung von Freunden oder Freundinnen angehen. (Albert et al., 2010, S. 228, 83)

36.6% der Knaben und 57.5% der Mädchen besprechen laut Smash-Studie (2002) psychische Probleme mit Freundinnen oder Freunden. Gesundheitliche Probleme werden von 31.3% der Knaben sowie von 50.1% der Mädchen ebenfalls mit ihnen besprochen. 25.9% der Knaben und 18.6% der Mädchen gaben an, mit niemandem über psychische Probleme zu sprechen. (Narring et al., S. 57)

Die Wichtigkeit der Peergroup für die Entwicklung der Jugendlichen wurde in der Fachliteratur bereits umfassend diskutiert (vgl. u.a. Fend, 2005; Flammer & Alsaker, 2011; Hurrelmann & Quenzel, 2012). Bisher jedoch weitgehend unerforscht ist die Frage, welche Entwicklungsaufgaben von der Peergroup unterstützt werden und inwiefern diese Unterstützung erfolgt.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Aussagen darüber zu machen, bei welchen Entwicklungsaufgaben sich Jugendliche gegenseitig unterstützen und inwiefern diese Unterstützung erfolgt. Daraus resultierend ergibt sich folgende Forschungsfrage zur vorliegenden Arbeit:

Bei welchen Entwicklungsaufgaben ist die Peer-to-Peer Unterstützung besonders aussichtsreich und wie funktioniert sie konkret?

Basierend auf den Ergebnissen der Datenauswertung soll aufgezeigt werden, welche möglichen Handlungsansätze sich daraus ableiten lassen und inwiefern diese in die verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit einfließen können.

1.2 Berufsrelevanz

Für die Soziale Arbeit ist die eingangs geschilderte Problematik der schlecht frequentierten Jugendberatungsangebote bezüglich des Risikopotenzials der Entwicklung im Jugendalter von grosser Relevanz. Die sozialen Probleme, welche aufgrund nicht optimal bewältigter Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erfolgen können, wurden in der Ausgangslage ausführlich beschrieben. Silvia Staub-Bernasconi (2010) beschreibt soziale Probleme als Gegenstand der Sozialen Arbeit in weiterem Sinne, welche sie ausdifferenziert und auf verschiedenen Ebenen beleuchtet (S. 181). Wie in der eigenen Übersetzung des Berufskodex (2010) aus der Definition der Sozialen Arbeit hervor geht: „fördert die Profession Soziale Arbeit (...) die Ermächtigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben“ (S. 8). Es liegt demnach im Interesse der Sozialen Arbeit, die Jugendlichen zu erreichen, damit einerseits den sozialen Problemen entgegengewirkt und andererseits deren Wohlbefinden gesteigert werden kann.

Eine Kernaufgabe der Sozialen Arbeit ist die Ressourcenerschliessung. Diese wird von Staub-Bernasconi (2007) als „historisch-klassische Arbeitsweise Sozialer Arbeit“ bezeichnet. Neue Ressourcen werden erschlossen, versteckte oder verschüttete Ressourcen neu entfaltet. Ziel ist „die Befriedigung der existentiellen biologischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse von Menschen“ (S. 273, 298). Eine professionelle Arbeitsweise der Ressourcenerschliessung setzt jedoch verschiedene Wissensbezüge voraus. Diese umfassen Wissen in Bezug auf Individuen und Austauschprozesse, auf die Gesellschaftsstrukturen und deren Prozesse, auf die Struktur und Dynamik des Sozialstaates und Sozialwesens sowie auf Werte. Das Wissen über die Individuen, bezieht sich auf die Frage, welche biologischen, psychischen und sozial-kulturellen Bedürfnisse Menschen haben. (ib., S. 304) Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wird Wissen über Individuen, namentlich von Jugendlichen, in Erfahrung gebracht und diskutiert, welches zu einer Optimierung der Ressourcenerschliessung beitragen könnte.

Ausserdem bezieht sich gemäss Staub-Bernasconi (2007) das Tripelmandat der Sozialen Arbeit - neben dem Berufscodex als ethische Basis und den Menschenrechten als Legitimationsbasis des professionellen Handelns - auf wissenschaftsbegründete Arbeitsweisen und Methoden (S. 199-200). Für das Professionsverständnis ist es folglich wichtig, Arbeitsweisen und Methoden wissenschaftlich zu begründen. Die vorliegende Arbeit ist darauf ausgerichtet, neue Erkenntnisse über Jugendliche und ihre Bedürfnisse in Erfahrung zu bringen, die möglicherweise für eine Erweiterung adäquater Handlungsoptionen genutzt werden können.

1.3 Adressatinnen und Adressaten

Die Arbeit richtet sich an den Auftraggeber der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Prof. Dr. Marius Metzger sowie an Professionelle der Sozialen Arbeit, die in ihrem Tätigkeitsfeld mit Jugendlichen arbeiten.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nachdem im 1. Kapitel die Ausgangslage, die Zielsetzung, die Fragestellung, die Berufsrelevanz sowie die Adressatinnen und Adressaten aufgeführt werden, bildet das 2. Kapitel den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit. Dieser beschreibt und erklärt die Bedeutung der Entwicklung im Jugendalter und stellt das Konzept der Entwicklungsaufgaben vor. Weiter wird auf die Identitätsbildung der Jugendlichen eingegangen. Im Anschluss werden die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation im Kontext der Lebenswelten vertieft beleuchtet. Abgerundet wird das Kapitel, indem die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aufgezeigt sowie soziale Unterstützungsformen erläutert werden. Kapitel 3 widmet sich dem Forschungsprozess. Dieser zeigt auf, in welcher Weise die Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet wurden, bevor im 4. Kapitel die Forschungsergebnisse dargelegt werden. Anschliessend folgt in Kapitel 5 eine Analyse der Ergebnisse, die mit den theoretischen Bezügen verknüpft und diskutiert wird. Das 6. Kapitel umfasst die Schlussfolgerungen, welche aus der Arbeit resultieren. Dabei wird die Forschungsfrage beantwortet und der Beitrag an den Diskurs der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Die abgeleiteten Handlungsansätze sowie der Ausblick für weiterführende Arbeiten bilden den Abschluss der Arbeit.

2 Theorie

Im folgenden Kapitel werden relevante Begriffe definiert. Anschliessend wird die Entwicklung in der Jugendphase aus theoretischen Blickwinkeln beleuchtet. Die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz werden in die Lebenswelten der Jugendlichen eingebettet und erklärt. Es folgen Ausführungen zur Bewältigung von Entwicklungsschritten. Teil davon sind soziale Unterstützungsformen, die zum Schluss erläutert werden.

2.1 Adoleszenz, Jugend, Peers und Pubertät

Flammer und Alsaker (2011) bezeichnen die Entwicklungsstufe vom Kind zur erwachsenen Person als Adoleszenz. Die Individuen darin werden Jugendliche genannt. Die Adoleszenz beginnt mit der Pubertät, womit die biologisch-geschlechtliche Reifung beschrieben wird. Abgeschlossen ist sie mit dem Erlangen einer mehr oder weniger unabhängigen Lebenssituation, die von den Erwachsenen der Gesellschaft als charakteristisch oder üblich bezeichnet wird. Dazu gehören hauptsächlich die ökonomische Selbstständigkeit und die sozial-emotionale Ablösung von den Eltern und anderen Autoritäten. Die Adoleszenz kann in die frühe (ca.10-13jährig), mittlere (ca.14-16jährig) und späte (ca.17-20jährig) Adoleszenz eingeteilt werden. Die Einteilung erfolgt aufgrund der in diesen Altersspannen erstmals auftretenden, typischen Merkmale. Merkmale sind die Pubertät (frühe Adoleszenz), das veränderte Erscheinungsbild bzw. Auftreten der Jugendlichen (mittlere Adoleszenz) und der Übergang zum Status der Erwachsenen (späte Adoleszenz). (S. 34) Cassée (2010) verzichtet auf diese Unterteilung. Sie subsumiert die Altersspanne von 13-20 Jahren unter dem Begriff „Jugendzeit“ (S. 288).

In der Forschung ist der Begriff der Adoleszenz gemäss Rolf Oerter und Eva Dreher (2002) mit den entwicklungsbezogenen Veränderungen in der Jugendzeit verknüpft (S. 258). Die Differenzierung von der Jugend zum frühen Erwachsenenalter wird anhand von unterschiedlichen Funktionsbereichen der Jugendlichen definiert. Dazu gehört z.B. die beginnende Berufstätigkeit aber auch der Rollenübergang vom Status des Jugendlichen zum Erwachsenen. Ein weiterer Funktionsbereich ist das Erlangen von sozialer Reife. (ib., S. 259). In der Psychologie wird der Begriff der Adoleszenz nach Fend als (2005) die „Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells“ (S. 22-23) beschrieben. Fend (2005) weist darauf hin, dass der Begriff Jugend vor allem von Soziologen geprägt wird. Sie bezeichnen damit ein historisch bedingtes, soziales Gruppenphänomen. Ihre Definition lässt aufgrund der Offenheit Spielraum für die altersmässige Eingrenzung und ist entsprechend variabel einsetzbar. (S. 22)

Die Begriffe Jugend und Adoleszenz beziehen sich in der vorliegenden Arbeit gleichsam auf das Alter der Menschen von 13-20 Jahren. Die Bezeichnungen „Jugendzeit“, „Jugendphase“, „Jugend“ und „Adoleszenz“ werden der Klarheit halber gleichbedeutend verwendet. Wo es erforderlich ist, erfolgt die Einteilung in die frühe, mittlere und späte Adoleszenz.

Die wachsenden Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Akzeptanz müssen gemäss Fend (2005) in der Adoleszenz durch neue, vertrauensvolle Beziehungen ausserhalb der Familie befriedigt werden. (S. 304) Um Meinungen und Informationen einzuholen, und Erfahrungen auszutauschen, wenden sich Jugendliche nach Gerd Mietzel (2002) bevorzugt an Gleichaltrige. Aus gegenseitiger Wertschätzung, Akzeptanz wie auch emotionaler Nähe können sich Freundschaften entwickeln. (S. 362-365). Walter Kern-Scheffeldt (2005) bezeichnet die „Gruppe von Jugendlichen etwa gleichen Alters, weitgehend gleicher Gesinnung und meist auch aus der gleichen sozialen Schicht“ als Peergroup (S. 3).

Gemäss Jutta Ecarius, Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs und Katharina Walgenbach (2011) entstehen Peergroups meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen (S. 113). Fend (2005) weist darauf hin, dass die Peergroup den Jugendlichen in der Gesellschaft Halt und Orientierung gibt. (S. 304) Besonders für das Selbstkonzept und die Identitätsbildung ist der Kontakt zur Peergroup laut Flammer und Alsaker (2011) zentral. Peers haben einen grossen Einfluss auf die Entwicklung anderer Gleichaltriger. Im Gegensatz zur Beziehung zu den Eltern beruhen Peer-Beziehungen auf Freiwilligkeit. In der Peergroup erleben und erfahren die Jugendlichen unterschiedliche Reaktionen auf ihr eigenes Verhalten. Dadurch lernen sie vieles über ihre eigene Persönlichkeit, über unterschiedliche Meinungen und soziale Beziehungen. Peers können die eigenen Interessen, Werte und Normen bestätigen und bieten Raum, um sich sowohl von anderen Gleichaltrigen wie auch von der Gesellschaft abzugrenzen oder darin einzubetten. (S. 194-196) Kern-Scheffeldt (2005) weist darauf hin, dass die Peergroup ein Lernfeld für Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Gefügen ist. Sie bietet Freiraum zum Experimentieren ausserhalb der Kontrolle der Gesellschaft (S. 3-4).

Die Pubertät ist Teil der Entwicklung, die allen Jugendlichen bevorsteht. Kennzeichnend dafür sind gemäss Steinhausen (2010) die einsetzenden typischen Wachstumsvorgänge aufgrund des veränderten Hormonhaushaltes. Dazu gehören das körperliche Wachstum, die sexuelle Reifung und die Entwicklung und Ausprägung der sekundären Geschlechtsmerkmale. In psychologischer Hinsicht stellen sich in der Pubertät verstärkt Identitätsfragen sowie die Frage nach den persönlich geltenden Werten und Normen. Die Intensität dieser Auseinandersetzung ist in dieser Phase einzigartig. Sie führt häufig dazu, dass Jugendliche zumindest vorübergehend gesellschaftliche Werte und Normen verwerfen. (S. 16-17) Der Begriff Pubertät orientiert sich im Folgenden an der Definition nach Fend (2005), welcher damit die genuin biologischen Entwicklungsprozesse bezeichnet (S. 23). Im Folgenden wird aufgezeigt, welchen Stellenwert die Entwicklung im Jugendalter einnimmt.

2.2 Die Bedeutung der Entwicklung im Jugendalter

Gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) ist der Stellenwert der Jugendphase in der Gesellschaft gewachsen. Dies vor allem deshalb, weil sich dieser Lebensabschnitt aufgrund der allgemeinen Schulpflicht und Bildungspflicht zeitlich ausgedehnt hat. (S. 22) Die Jugendphase wird deshalb laut Krüger und Grunert (2010) als eigenständige Lebensphase bezeichnet (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 21). Aus psychologischer Sicht wird die Eigenständigkeit der Jugendphase nach Hurrelmann und Quenzel (2012) auf den beginnenden Prozess der bewussten Individuation zurückgeführt. Individuation bezeichnet die „Entwicklung einer besonderen, einmaligen und unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur“ (S. 33). Aufgrund ihrer Entwicklung sind die Jugendlichen laut Hurrelmann (2012) zum ersten Mal im Leben in der Lage, sich intensiv mit ihrem Körper, ihrer Psyche und ihrem physischen und sozialen Umfeld auseinanderzusetzen. Durch die tiefgreifenden Veränderungen steht das erwachende Bewusstsein über die Einzigartigkeit des Individuums mitunter diametral zu den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft. Die Spannung zwischen der Individuation und der sozialen Integration ist in der Adoleszenz besonders hoch. (S. 60) Hurrelmann und Quenzel (2012) weisen darauf hin, dass sich die Anforderungen in der Jugendphase klar von denjenigen der Kindheit und der Erwachsenenwelt unterscheiden. Jugendliche müssen noch keine umfassende gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, können aber in diversen gesellschaftlichen Bereichen vollwertig partizipieren. Der Konsumwarenmarkt, der Freizeit- und Mediensektor sowie private soziale Beziehungen sind

gesellschaftliche Bereiche, in denen die Jugendlichen Teil der Erwachsenenwelt sind. Darin können sie experimentieren, Erfahrungen sammeln und selbständige Verhaltensformen entwickeln, mit denen sie teilweise den Erwachsenen überlegen sind. An dieser Stelle ist z.B. der Umgang mit den neuen Medien zu erwähnen. Das heutige Bildungssystem stärkt nebst der eigentlichen Vorbereitung auf den Erwachsenenalltag auch die persönlichen und sozialen Kompetenzen. (S. 21-24) Jugendliche verbringen einen grossen Teil ihrer Zeit in Bildungsstätten. Deren Einfluss zeigt sich nebst dem Unterricht auch in den Pausen oder nach der Schule, wo „informales soziales Geschehen“ stattfindet (S. 110, 113). So bieten „informale, unterschwellige und versteckte Regeln und Rituale zahlreiche Anknüpfungspunkte für soziale Erfahrungen“ (S. 113). Dies hat direkte Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Verhaltenssicherheit der Jugendlichen in der Gesellschaft. Die Jugendzeit bietet zusammenfassend Erfahrungsraum zum Aufbau und Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten, welche notwendig sind, um sich in der gesellschaftlichen Erwachsenenwelt etablieren zu können. (S. 21-24)

Die Jugendzeit ist nach Oerter und Dreher (2002) aufgrund der rasanten, tiefgreifenden biologischen, intellektuellen und sozialen Veränderungen äusserst herausfordernd. Die Adoleszenten bewegen sich von der Kindheit weg hin zur Erwachsenenwelt mit ihren spezifischen Anforderungen, Werten und Normen. Sie müssen die Vorzüge und die Verhaltensweisen der schützenden Kindheit aufgeben. Gleichzeitig sind sie gefordert, sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen, um ihre neuen Aufgaben und Rollen in der Erwachsenengesellschaft wahrnehmen zu können bzw. den Status des Erwachsenen zu erlangen. (S. 258) Hurrelmann und Quenzel (2012) bezeichnen den Rollenwechsel vom Jugendlichen zum Erwachsenen als *Statuspassage*. Dies aufgrund des Wechsels von einer sozialen Position (Jugendliche/r) zu einer anderen (Erwachsene/r). (S. 35)

Jürgen Zinnecker, Imbke Behnken, Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2003) bezeichnen die Jugendgeneration des aktuellen Jahrtausends als „Generation der Ordnungssucher“ (zit. in Ulrich Schmidt-Denter, 2005, S. 118). Sie gehen davon aus, dass sich bereits Kinder nicht mehr an ideologischen Ordnungen orientieren können. Durch deren Auflösung, wie z.B. durch die Trennung der Eltern, erfahren sie, dass die ältere Generation ebenso ratlos sein kann, Ängste hat und sich mit unlösbaren Problemen konfrontiert sieht, wie die Kinder dies selber erleben. „Schutz, Sicherheit und Ordnung sind für die junge Generation zu knappen und begehrten Gütern geworden“ (zit. ib., S. 118). In der heutigen, enttraditionalisierten Welt sind die Jugendlichen gemäss Fend (2005) mit vielfältigen Chancen und Risiken konfrontiert. Die enorme Palette an Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, welche die moderne, individualisierte Gesellschaft in jeglicher Hinsicht bietet, kann überfordernd sein. Da sie sich nicht mehr auf allgemeingültige gesellschaftliche Werte und Normen beziehen können, sind Jugendliche zunehmend auf sich alleine gestellt. Sie müssen selber herausfinden, welcher Weg der Richtige für sie ist. Dazu müssen sie einen persönlichen inneren Kompass entwickeln. Dieser ist auch im späteren Verlauf des Lebens immer wieder neu auszurichten. (S. 147) Hurrelmann (2012) betont, dass der Spielraum für die individuelle Gestaltung des Lebensverlaufs gewachsen ist. Er führt dies auf die fließenden Übergänge zwischen Kindheit, Jugendphase, Erwachsenenwelt und dem Alter zurück. Dadurch sind die Erwartungen und Anforderungen, das eigene Leben zu gestalten, deutlich gewachsen. Die Jugendlichen sind gefordert, ihr Leben je nach Aufgabe independent oder auch „in Spannung zu sozialen, rechtlichen und institutionellen Vorgaben und Regelungen zu gestalten“ (S. 87). Der dauerhafte Zustand der Ungewissheit und Unsicherheit beginnt seinen Lauf in der Jugend, setzt sich heutzutage jedoch im Erwachsenenalter fort. (ib., S. 87-88)

In der Pubertät verarbeiten Jugendliche gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) körperliche und psychische Anforderungen, aber auch Anforderungen der Umwelt qualitativ anders als in der Kindheit. Die Entwicklung des Individuums unterliegt rasanten anatomischen, physiologischen und hormonalen Veränderungen. Darin findet eine eigentliche Neuprogrammierung des Individuums statt. Die biologische Ebene der Veränderungen hat direkte Auswirkungen auf die seelische und soziale Ebene der Jugendlichen. Sie findet ihren Ausdruck in den jugendspezifischen Verhaltensweisen, Werten und Normen. (S. 26-27) Ein Ansatz zum besseren Verständnis der Veränderungen findet sich im psychoanalytischen Modell nach Peter Blos, welches im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.

2.3 Die Entwicklung in der Jugendzeit nach Peter Blos

Blos (1962, 1979) entstammt dem Umfeld von Sigmund und Anna Freud und stand im engen Kontakt mit Erik Erikson. Dadurch, dass er die Entwicklung im Jugendalter in verschiedene Phasen unterteilt, ist ihm die Erweiterung des psychoanalytischen Modells zu verdanken. Er beschreibt, dass sich die einzelnen Entwicklungsschritte gesetzmässig aufeinander beziehen und eine Entwicklungsstufe systematisch die Nächste auslöst. (zit. in Fend, 2005, S. 90) Da sich die vorliegende Arbeit insbesondere auf die Erläuterung der Entwicklung von der Frühadoleszenz bis zur Spätadoleszenz bezieht, werden die Phasen der Latenzzeit, der Präadoleszenz sowie der Postadoleszenz ausgeklammert.

Die eintretenden Symptome der Frühadoleszenz beschreibt Blos (1962, 1979) als Regression. Er beschreibt damit einen vorübergehenden Rückschritt in die Kindheit. Dies äussert sich darin, dass die Körperhygiene eher vernachlässigt wird. Auch die Fähigkeit, konzentriert zu Lernen, nimmt ab. (zit. in Fend, 2005, S. 91) Rolf Göppel (2005) weist darauf hin, dass durch die veränderte psychische Situation in der Adoleszenz Lehrpersonen, Lerninhalte und Anforderungen in den Bildungsstätten anders wahrgenommen werden. Die Jugendlichen sind „kritischer gegenüber dem ganzen System“, nehmen Kränkungen wie auch Ungerechtigkeiten sensibler wahr und stehen Forderungen und Autoritäten im Allgemeinen skeptisch gegenüber (S. 179). Gemäss Blos (1962, 1979) steht die Genitalität verstärkt im Zentrum. Die sexuelle Orientierung beginnt sich abzuzeichnen. Dies hat zur Folge, dass das Über-Ich eigenständiger wird und seine Orientierung an den Eltern lockert. Resultat ist die Distanzierung gegenüber den Eltern, wodurch sich die Ablösung anbahnt. Die Jugendlichen zeigen eine auflehrende Haltung gegenüber der elterlichen Autorität. Sie findet ihren Ausdruck in kontroversen, provozierenden Handlungen, Werten und Normen. Die Jugendlichen orientieren sich vermehrt an Gleichaltrigen. (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 103) Die Knaben zeigen sich nun nach Blos (1962, 1979) von ihrer lauten und rauhen Seite. Die Mädchen tendieren zu romantischen Phantasien von Liebe und Schönheit. Sie bewundern Stars oder Erwachsene und schwärmen für unerreichbare Personen. Zärtlichkeiten, die von den Eltern ausgehen, werden von beiden Geschlechtern abgewehrt oder zurückgewiesen. (zit. in Fend, 2005, S. 91).

Mit Eintritt der mittleren Adoleszenz beginnen laut Blos (1962, 1979) Neustrukturierungen der Psyche. Vorübergehend bezieht sich die libidinöse Energie auf sich selber, was mit egozentrischem Verhalten einhergeht. Das Ich-Ideal übernimmt die regulierende Funktion der Eltern immer mehr und wird zum neuen Orientierungspunkt. (zit. ib., S. 92) Gemäss Susan Harter (2006) tendieren Jugendliche dabei zu „unrealistischen und verzerrten Selbstwahrnehmungen“ (zit. in Werner Wicki, 2010, S. 110). Blos (1962, 1979) spricht von einem „adoleszenten Narzissmus“. Intensive Pflege des Äusseren, Selbstverliebtheit und Tagträume sind einige Ausdrucksweisen davon. (zit. in Flammer & Alsaker,

2011, S. 104). Die egozentrischen Massstäbe und Normen des Ich-Ideals müssen verstärkt mit den Erwartungen und Haltungen der Peers abgestimmt werden. Die Gleichaltrigengruppe übernimmt stellvertretend die persönliche, regulierende Funktion des Individuums. Die Identitätssuche, die Suche nach sich selbst steht im Zentrum. Sie wird von erotischen Phantasien und vom Wunsch von perfekten Freundschaften untermalt. Der Triebdruck zum eigenen oder anderen Geschlecht verstärkt sich in eine klar definierte Richtung, wodurch sich die sexuelle Identität herauskristallisiert. (zit. in Fend, 2005, S. 92).

In der späten Adoleszenz steht laut Blos (1962, 1979) die Entwicklung der eigenen Identität im Vordergrund (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 104). Der sexuelle Fokus wird noch klarer. Das Ich-Ideal wird entzaubert und weicht dem Realen-Ich, wodurch die Persönlichkeit in sich kongruent erscheint. Die Symptome der Adoleszenz fallen durch die klareren Strukturen der Psyche mehr und mehr weg. Misslingt die Abgleichung zwischen dem Ich-Ideal und dem Realen-Ich, kann dies destruktive intrapersonelle oder interpersonelle Symptome provozieren. (zit. in Fend, 2005, S. 92) Dies kann sich in Entwicklungsstörungen, psychischen Störungen, Suchtverhalten, delinquentem Verhalten oder gewalttätigen Handlungen äussern (Steinhausen, 2010, S. 18).

Das grösste Risikopotenzial sieht Blos (1962, 1979) in einer verfrühten oder verspäteten Entwicklung. Er bezeichnet beides als schädlich und warnt vor Faktoren, welche die Entwicklung antizipieren oder aufschieben. Als Beispiel nennt er eine verfrühte Triebbefriedigung, die sich ungünstig auf die Entwicklung des Ich-Ideals auswirken kann. Er plädiert dafür, dass die Gesellschaft den Jugendlichen glaubwürdig vermitteln soll, „dass sie für eben diese Gesellschaft wichtig sind und dass ihre Teilhabe und produktive Arbeit erwartet und gewünscht wird“ (zit. in Fend, 2005, S. 93).

Durch die psychoanalytische Sichtweise wird nach Fend (2005) vor allem „die Idee von Entwicklungsbesonderheiten der jeweiligen Lebensphasen“ aufrechterhalten, die bis heute andauert (S. 101). In den 60er Jahren rückte die Sozialisation, die „Menschwerdung im sozialen Kontext“ in den Fokus der Entwicklungspsychologie (ib., S. 129). Später wurden die Erklärungen mit dem handlungstheoretischen Paradigma ergänzt, dass das Individuum durch die aktive Auseinandersetzung mit sich selber und mit seiner relevanten Umwelt an der persönlichen Entwicklung beteiligt ist. Jugendliche haben demnach die Möglichkeit, sich selbst zu entfalten. Dies tun sie, indem sie ihren eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Absichten Ausdruck geben. Wie weitreichend die aktive Einflussnahme auf die eigene Entwicklung ist, steht allerdings in Abhängigkeit zu den endogenen Voraussetzungen und den kontextuellen Rahmenbedingungen. (ib., S. 205-207)

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive berücksichtigt dies Robert J. Havighurst (1956), dem sich das folgende Kapitel widmet.

2.4 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst

Gemäss Flammer und Alsaker (2011) verfügen Jugendliche über gewisse Freiheiten bei der Gestaltung ihres Lebens. Dabei bewegen sie sich in einem bestimmten Rahmen, der historisch, kulturell und durch individuelle Voraussetzungen geprägt ist. Zur Verortung des Spannungsfeldes zwischen Dürfen, Müssen und Wollen, dient das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Dieses geht auf Havighurst zurück. (S. 56) Das Konzept wurde nach Göppel (2005) zum besseren Verständnis von günstig bzw. ungünstig verlaufenden Lebensentwürfen entwickelt. Zudem sollte es Pädagoginnen und

Pädagogen, Eltern und andere Erziehungsinstanzen auf besonders günstige Zeitspannen für bestimmte Lernprozesse aufmerksam machen. (S. 71) Georg-Wilhelm Rothgang (2009) unterstreicht, dass das Entwicklungsmodell nach Havighurst „eine wichtige Orientierung über Aufgaben und Anforderungen, die im Verlauf der Entwicklung zu bewältigen sind“, gibt (S. 107). Entwicklungsaufgaben werden von Havighurst (1956) wie folgt definiert:

Eine 'Entwicklungsaufgabe' ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen zu Unglücklichkeit, zu Mißbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt (...) Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen: (1) körperliche Entwicklung, (2) kultureller Druck (die Erwartungen der Gesellschaft), und (3) individuelle Wünsche und Werte. (S. 215, zit. in und übers. von Dreher & Dreher, 1985, S. 30)

Die erste Quelle der Entwicklungsaufgaben ist nach Göppel (2005) endogener Natur. Die körperlichen Reifungsprozesse setzen naturgegeben und unwillkürlich ein. Sie entsprechen auf den ersten Blick nicht dem Bild einer Entwicklungsaufgabe. (S.72) Jedoch eröffnen sie „jeweils neue Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten (...) die in ihren Folgen psychisch und sozial verarbeitet werden müssen“, was ihnen Aufgabencharakter verleiht (ib., S. 72). Die zweite Quelle sind gesellschaftliche Erwartungen an das Individuum. Sie geben auf die jeweilige Altersstufe bezogen vor, welche Verhaltensweisen und Kompetenzen in der Gesellschaft gemeinhin als normal und angemessen gelten. Die individuellen Wünsche und Werte gelten als dritte Quelle von Entwicklungsaufgaben. Sie entstehen aufgrund von persönlichen Werten, Wünschen und Normen. Darauf bauend setzt sich das Individuum Ziele für die Entwicklung, die es zu erreichen versucht. Diese dienen ihm als Messlatte für den Entwicklungsfortschritt. (ib., S. 72)

Rothgang (2009) weist darauf hin, dass die drei Quellen unterschiedlich viel zum Zustandekommen einer Entwicklungsaufgabe beitragen. Die meisten entwickeln sich erst in Kombination. Zum Erklären der Phänomene müssen die Bezugswissenschaften Biologie, Psychologie und Soziologie bzw. Sozialanthropologie herbeigezogen werden. Somit ist zum Verständnis von Entwicklung eine multidisziplinäre Sichtweise erforderlich. (S. 97)

Entwicklungsaufgaben können gemäss Alexandra M. Freund (2003) als „...altersbezogene Erwartungen der Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt verstanden werden, die ein Grossteil der Mitglieder einer Gesellschaft teilt“ (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28). Diese Erwartungen nehmen laut Hurrelmann und Quenzel (2012) „Bezug auf die gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften, über die in einer Kultur eine breite Übereinstimmung besteht“ (S. 28). Entwicklungsaufgaben werden vor allem durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen vermittelt (ib., S. 28). Sie strukturieren „durch die Vorgabe altersangemessener Ziele (...) als soziale Erwartungen den Lebenslauf und bestimmen die Richtung individueller Entwicklungsverläufe mit“ (Freund, 2004, zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28).

Havighurst (1956) unterscheidet zehn Kategorien von Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz zu bewältigen sind:

1. Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.
2. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Die Veränderungen des Körpers und das eigene Aussehen annehmen.
3. Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. von einer Frau erwartet.
4. Aufnahme intimer Beziehung zum Partner oder zur Partnerin, Sexualität.
5. Von den Eltern unabhängig werden bzw. Ablösung vom Elternhaus.
6. Wissen, was man werden will und was man dafür können muss (lernen muss).
7. Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen.
8. Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist, was man will.
9. Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hochhält und als Richtschnur für sein eigenes Verhalten akzeptiert.
10. Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann. (zit. in Dreher & Dreher, 1985, S. 36)

Den Erläuterungen von Rothgang (2009) zufolge weist Havighurst darauf hin, dass „die Zahl der Entwicklungsaufgaben relativ willkürlich ist und insbesondere von der Feinheit der Analyse abhängig ist, die jeweils angestrebt wird“ (S. 99). Die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl kann z.B. unterteilt werden in: überprüfen der eigenen Interessen und Fähigkeiten, sich informieren, im sozialen Umfeld darüber diskutieren, Schnupperlehren besuchen, Bewerbungen schreiben, Vorstellungsgespräche durchführen, Lehrlingsvertrag unterzeichnen. Rothgang (2009) betont, dass der Katalog der Entwicklungsaufgaben nicht unveränderbar ist, sondern „eher als eine grobe Beschreibung des Entwicklungsgeschehens in den einzelnen Altersstufen“ gesehen werden soll (S. 99).

Zum besseren Verständnis des Konzeptes können verschiedene Sichtweisen dienlich sein. Dreher & Dreher (1985) weisen darauf hin, dass Entwicklungsaufgaben als Sozialisations- oder Entwicklungskonzept ausgelegt werden können. Der Begriff *Sozialisat*ion beinhaltet hier die Anpassung des Individuums an die Gesellschaft, wie auch die Selbstverwirklichung. Zunächst können relevante *Regionen des Lebensraums* betrachtet werden, da diese den persönlichen Handlungsspielraum vorgeben und demnach Massstab für das individuelle Handeln sind. Im Weiteren kann eine Einordnung anhand von *Zielthematiken* hilfreich sein. Dies können konkrete Aktivitäten sein, aber auch das Knüpfen und Gestalten von sozialen Kontakten. Die dritte Betrachtungsweise ergibt sich aus konkreten *Handlungsformen* oder *Handlungsstrategien*, die *Bewältigungscharakter* haben. Damit gemeint sind vor allem Problemlöse- und Entscheidungskompetenzen, die in sämtlichen Bereichen des menschlichen Lebens hilfreich sein können. Bewältigung will als offener Begriff verstanden sein. Damit ist die Kompetenz zum Treffen einer wichtigen Entscheidung ebenso gemeint wie die erfolgreiche soziale Beziehungsgestaltung oder der bewusste Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln. (S. 31)

Havighurst (1953) sieht die Jugendzeit „massgeblich von emotionalen und sozialen Herausforderungen geprägt“, denen sich die Jugendlichen stellen müssen (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 78). Er weist darauf hin, dass die Bedeutung der Gleichaltrigen steigt. Gleichzeitig nehmen Konflikte mit

den Eltern, mit anderen Autoritäten und innerhalb der Peergroup zu. Als Ursache der Konflikte nennt er den raschen Wandel der gesellschaftlichen Werte, Normen und Erwartungen gegenüber den Jugendlichen. Den Prozess „hin zur emotionalen, intellektuellen und ökonomischen Unabhängigkeit“ bezeichnet Havighurst als zweite Hürde (zit. ib., S.78). Zusammen kosten diese Herausforderungen die Jugendlichen am meisten Zeit und Energie (zit. ib., S. 78).

Weiter weist Havighurst (1976) darauf hin, dass Entwicklungsaufgaben interdependent sind. Die Aufgaben der Adoleszenz liegen zwischen den vorhergehenden Aufgaben der mittleren Kindheit und den künftigen des frühen Erwachsenenalters. Bestimmte Entwicklungsaufgaben der Jugendzeit knüpfen an die Entwicklungsaufgaben der Kindheit an und führen diese weiter. Hat eine Person beispielsweise als Kind nie ausreichend lesen, rechnen und schreiben gelernt, wird sie in der Adoleszenz entsprechend Mühe haben, berufliche Perspektiven zu entwickeln und eine Lehrstelle zu finden. Andere Entwicklungsaufgaben beginnen zwar in der Adoleszenz, setzen sich aber bis ins frühe Erwachsenenalter fort. So hat zum Beispiel die Qualität des Schul- oder Lehrabschlusses direkte Auswirkungen auf die beruflichen Zukunftsperspektiven. Die günstige oder ungünstige Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe in einer früheren Entwicklungsstufe hat somit direkte Auswirkungen auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der späteren Entwicklungsstufen. Ebenfalls zusammenhängend sind die Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Entwicklungsstufen. Wenn beispielsweise infolge eines frühzeitigen Schulabbruchs keine Lehrstelle gefunden wird und kein Berufsabschluss in Aussicht steht, ist die gelingende Ablösung von den Eltern eine grosse Herausforderung. Die Jugendlichen werden mangels finanzieller Mittel Schwierigkeiten haben, in der Peergroup mitzuhalten, was die Ablösung zusätzlich erschwert. Weitere Entwicklungsaufgaben, beispielsweise die Pubertät, müssen im Leben nur einmal bewältigt werden. Andere Aufgaben, z.B. mit gleichaltrigen Menschen zurechtzukommen, stellen sich aufgrund von wechselnden Sozialisationsinstanzen (u.a. Kindergarten, Schule, Gymnasium, Universität) immer wieder von neuem. (zit. in Rothgang, 2009, S. 98-99; vgl. u.a. Oerter & Montada, 2002; Göppel, 2005) Die folgende Abb. 1 dient zur Veranschaulichung der Interdependenzen der Entwicklungsaufgaben.

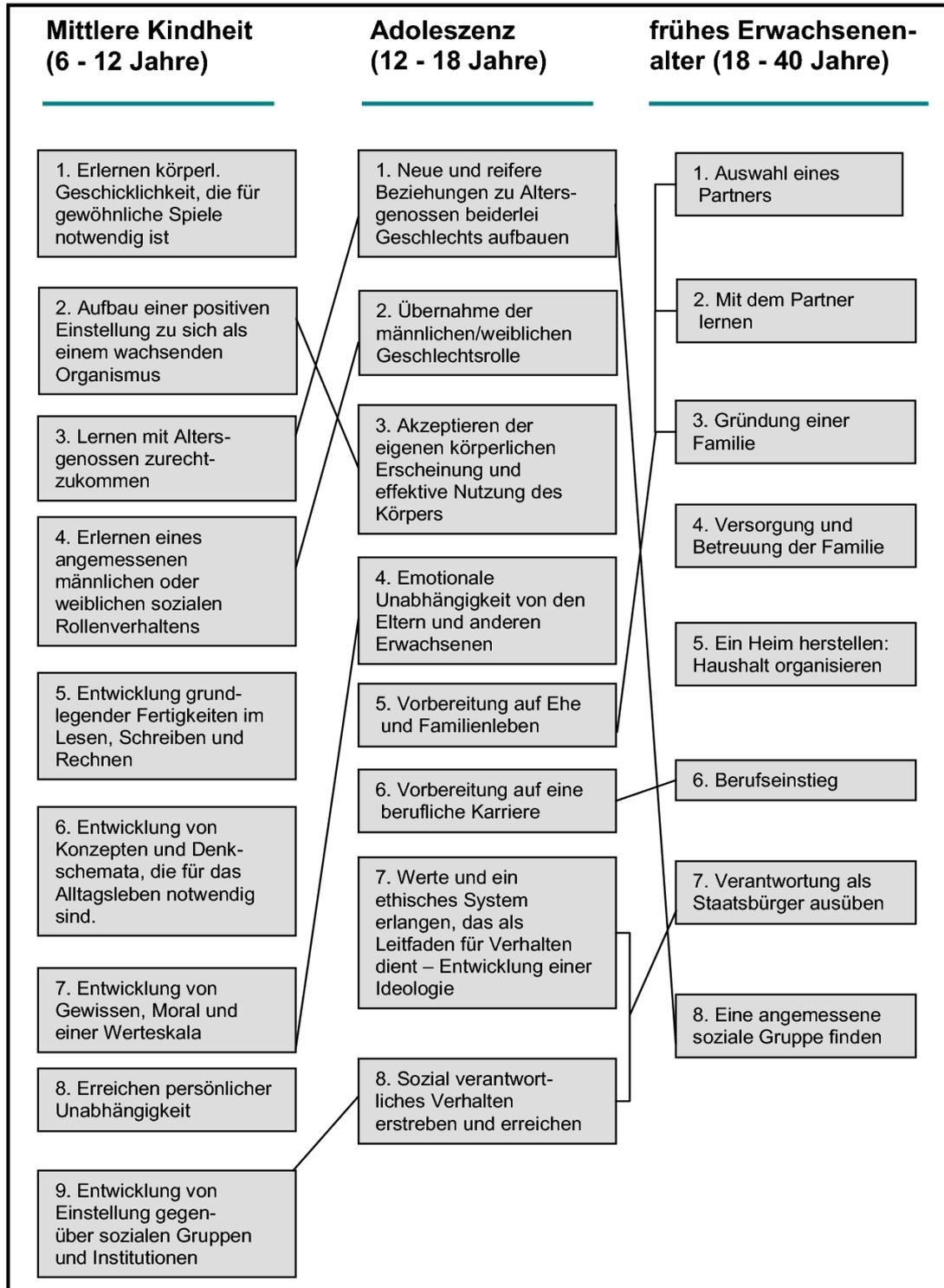


Abb. 1: Interdependenz der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (Quelle: Dreher & Dreher (1985b), zit. in Oerter & Dreher, 2002, S. 270)

Aufgrund der Interdependenz können die einzelnen Entwicklungsphänomene nicht isoliert betrachtet werden, sondern werden nach Rothgang (2009) als komplexes, zusammenhängendes System verstanden (S. 98). Auch der kulturelle Kontext wirkt sich auf die Entwicklung aus. Laut Havighurst (1976) müssen gewisse Entwicklungsaufgaben, beispielsweise der Erwerb einer maskulinen oder

femininen Rolle, von allen Menschen aller Kulturen bewältigt werden. In anderen Kulturen, welche aus Sippen oder Grossfamilien bestehen, ist hingegen die Aufgabe der Ablösung vom Elternhaus nicht unbedingt erforderlich. (zit. in Rothgang, 2009, S. 99) Gerade in der Sozialen Arbeit ist es nach Rothgang (2009) zentral, „die kulturelle Bedingtheit und die daraus resultierenden Entwicklungsaufgaben immer wieder in die Überlegungen mit einzubeziehen, wenn man es mit Klienten unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds zu tun hat“ (S. 99).

Der kulturelle Kontext wird von Flammer und Alsaker (2011) akzentuiert. Sie erklären, dass Entwicklungsaufgaben, die für die ganze Gesellschaft einer bestimmten Kultur und eines bestimmten Entwicklungsniveaus gelten, als normativ bezeichnet werden. Dabei werden Normen als Anhaltspunkte verstanden, die in der jeweiligen Gesellschaft für alle Menschen einer bestimmten Lebensphase gelten und somit als *normal* bezeichnet werden. Hier kann der Erwerb schulischer Kompetenzen als Beispiel dienen. Entwicklungsaufgaben, die sich bestimmten Individuen zu unterschiedlichen Zeitpunkten stellen, werden non-normativ genannt, so beispielsweise der Aufbau einer intimen Beziehung. (S. 59) Im Weiteren beschreiben Flammer und Alsaker (2011) so genannte *kritische Lebensereignisse*. Diese provozieren eine Neuausrichtung der bisherigen Lebensweise. Weil darin neue Entwicklungsaufgaben generiert oder bestehende aktualisiert werden, gelten sie als besonders herausfordernd. Zu den non-normativen kritischen Lebensereignissen zählt z.B. der Tod eines nahestehenden Menschen ebenso wie ein unvorhergesehener Karrieresprung oder das Scheitern an Abschlussprüfungen. Im Gegensatz dazu sind „normativ-kritische“ Lebensereignisse leichter zu bewältigen, da sie aus gesellschaftlicher Sicht vorhersehbar sind. Hierzu zählt z.B. der Schulabschluss, aber auch der Zeitpunkt, wenn die sekundären Geschlechtsmerkmale sichtbar werden. (S. 59-61)

Im Folgenden werden die Ausführungen zu den Entwicklungsaufgaben nach Cassée (2010) aufgezeigt, an denen sich die vorliegende Arbeit nebst Havighurst hauptsächlich orientiert. Dies vor allem deshalb, weil ihre Beschreibungen und Erläuterungen aus Sicht der Verfasserin und des Verfassers zeitgemäss sind. Cassée unterteilt die Entwicklung im Jugendalter in drei Bereiche, namentlich in den physischen, den sozialen und emotionalen sowie den kognitiven Bereich. (S. 288-292)

Der *physische Bereich* bezeichnet die Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und der persönlichen körperlichen Entwicklung. Die raschen Veränderungen des Körpers müssen von den Jugendlichen angenommen und ins Selbstbild integriert werden. Das adäquate Verhältnis zum eigenen Körper wird massgeblich durch die gesellschaftlichen Werte und Normen des Schönheitsideals beeinflusst. Zudem müssen die Jugendlichen in diesem Entwicklungsbereich lernen, sich bewusst zu ernähren und ihre Körperhygiene zu pflegen. Der *soziale und emotionale Bereich* birgt das breiteste Spektrum an Herausforderungen. Um intime Beziehungen aufnehmen zu können und damit die sexuelle Identität zu begründen, müssen Jugendliche ihre sexuellen Bedürfnisse mit den übrigen persönlichen und sozialen Lebensaspekten in Einklang bringen. Der verantwortungsvolle, lustvolle Zugang zur Sexualität vereint die individuellen Werte und Normen in der sexuellen Identität. Die Gestaltung einer persönlichen männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle steht im Spannungsfeld von verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Rollenerwartungen. Diese werden von der Gesellschaft bzw. vom sozialen Umfeld an das Individuum gestellt. Zudem hat das Individuum gegenüber sich selbst bestimmte Erwartungen. Da sich die unterschiedlichen Anforderungen in der heutigen Gesellschaft im ständigen Wandel befinden, ist die Aufgabe, die persönliche geschlechtliche Rolle zu etablieren, äusserst anspruchsvoll. (ib., S. 289-291)

Die Ablösung vom Elternhaus wird von Gleichaltrigengruppen als Bezugspersonen unterstützt. Somit stehen Jugendliche vor der Aufgabe, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen. Die Peers bieten Rückhalt und Erfahrungsraum bei der Identitätsbildung. Werte und Normen werden innerhalb von Subkulturen vermittelt und ausgelebt. Die Jugendlichen müssen aus vielfältigen Möglichkeiten ein bedürfnis- und ressourcengerechtes Konsumverhalten entwickeln, das auch den verantwortungsvollen Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln mit einschliesst. Nebst zunehmender Autonomie und Eigenverantwortung ist der respektvolle Umgang mit Autoritäten, Personen und Instanzen eine weitere Entwicklungsaufgabe. Jugendliche müssen lernen, mit verschiedenen sozialen Machtpositionen umzugehen und gerechtfertigte soziale Machtgefälle zu akzeptieren. Damit ist beispielsweise der respektvolle Umgang mit einer Lehrperson ebenso gemeint wie der Umgang mit den Eltern. Im Prozess der Ablösung bilden die ökonomische Unabhängigkeit und die räumliche Trennung vom Elternhaus den markantesten Schritt. (Cassée, 2010, S. 291)

Der *kognitive Bereich* bildet schliesslich die dritte Kategorie. Zur Ausgestaltung der persönlichen Werte und Normen müssen sich Jugendliche intensiv mit denjenigen der sie umgebenden Kultur auseinandersetzen. Das angeeignete, internalisierte Wertsystem dient schliesslich als Orientierung und als „ethische Richtschnur für das eigene Handeln“ (ib. S. 292). Die Bewältigung der schulischen Anforderungen ist nach Cassée eine Entwicklungsaufgabe, die einen signifikanten Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf ausübt. Aufgrund der zunehmend kritischen Haltung gegenüber Fremdbestimmung und festen Strukturen im Zuge der beginnenden Individuation, bringt diese Entwicklungsaufgabe nicht selten Konflikte mit sich. Die Jugendlichen stehen im Spannungsfeld von Konkurrenz- und Leistungsdruck. Wie sie damit zurechtkommen, hat direkte Auswirkungen auf die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl und Berufsausbildung. Aufgrund ihrer Leistungen müssen und können Jugendliche sich für eine Laufbahn entscheiden und diese in Angriff nehmen. Dies hat weitreichende Konsequenzen. Denn, obwohl der Prozess des beruflichen Werdegangs heutzutage im Erwachsenenalter fortgesetzt wird, werden erste Weichen in der Adoleszenz gestellt. (S. 291-292)

Fend (2005) weist darauf hin, dass über allen Entwicklungsaufgaben die Anforderung steht, „(...) ein neues und bewusstes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten“ (S. 211). Erik Erikson (1973) bezeichnet den Aufbau der eigenen Identität als „Kernaufgabe der Adoleszenz“ (zit. in Cassée, 2010, S. 291). Dieser Prozess wird im Folgenden beleuchtet.

2.5 Identitätsbildung in der Jugendzeit

Schäfers und Scherr (2005) betrachten den Aufbau der Identität als Resultat der bewältigten Entwicklungsaufgaben (S. 91). Der Begriff *Identität* geht nach Wicki (2010) auf Erik Erikson (1968) zurück. Erikson bezeichnet damit „das Selbstverständnis einer Person als einmalig und unverwechselbar“ (S. 111).

Identität beinhaltet gemäss Schäfers und Scherr (2005) zwei Aspekte. Die *individuelle Identität* beschreibt Eigenschaften, Erfahrungen, Werte und Normen des Individuums als ein sich von allen anderen Menschen unterscheidendes, autonomes Wesen. (S. 91) So wird z.B. eine musisch begabte Person früher oder später zur Einsicht gelangen, dass sie darin einzigartig ist. Die *soziale Identität* verweist auf diejenigen Merkmale der Persönlichkeit, die „aus der Zugehörigkeit zu Bezugsgruppen bzw. der Einordnung in soziale Kategorien hervorgehen (...)“ (ib., S. 91). Als Beispiele werden die geschlechtliche und die berufliche Identität genannt (ib., S.91). Die Identitätssuche beginnt, wenn sich

das Individuum mit den sozialen Erwartungen, Vorgaben, Werten und Normen auseinandersetzt. Durch Experimentieren, Suchen, Nachahmen aber auch durch bewusste Reflexionen werden verschiedene Identifikationsangebote getestet. (Schäfers & Scherr, 2005, S. 92) Diese Auseinandersetzung kann im Vergleich mit realen Personen erfolgen. Unerreichbare Stars oder selbstkonstruierte „alter egos“, wie sie nach Hurrelmann (2012) z.B. in der virtuellen Welt vorkommen, dienen ebenso als Testfeld (S. 166). Identifikationsangebote werden nach Schäfers und Scherr (2005) übernommen, adaptiert oder abgelehnt. Letztlich steht jedes Individuum vor der Aufgabe, das Selbst- und Fremdbild zu einer in sich kohärenten Persönlichkeit zu formen. Die vermeintliche Wahl- und Gestaltungsfreiheit bei der Identitätssuche wird von gesellschaftlich bedingten Zuschreibungen, Werten und Normen eingeschränkt. Diese definieren, wie eine „normale“ Persönlichkeit, die in der Gesellschaft akzeptiert und integriert ist, zu sein hat. Auch wenn die Identitätsfindung in der Adoleszenz zentral ist, beruht die Persönlichkeitsbildung letztlich auf einem lebenslangen Prozess, der seinen Lauf in der Jugendzeit beginnt. (S. 91-92)

Die Bedeutung der Identitätssuche in der Adoleszenz sieht Werner Greve (2007) im Zusammenhang mit der „zunehmenden Differenzierung der dem Selbst zugrundeliegenden kognitiven Struktur“ (S. 309). Er zeigt auf, dass sich Adoleszente mit der sozialen Identität vergleichen, wodurch generalisierte Selbstzuschreibungen relativiert werden. Als Beispiel wird die Selbsteinschätzung *mutig* erwähnt, die im Hinblick auf den sozialen Kontext ihre Bedeutsamkeit verlieren kann bzw. eine andere Zuschreibung erlangt (z.B. *zurückhaltend*). Nach Alexander Grob und Uta Jaschinski (2003) wächst in der Jugendzeit das Bedürfnis der Zugehörigkeit zu einer, zu mehreren oder zu wechselnden sozialen Gruppen. Es geht mit dem Bedürfnis der Selbstkategorisierung einher. Gleichzeitig steigt das Bedürfnis nach sozialer Rückmeldung. Die Reaktionen der sozialen Umwelt auf das eigene Verhalten tragen massgeblich zur Identitätsentwicklung bei. (zit. in Greve, 2007, S. 310) Gemäss Greve (2007) gewinnt das Selbstbild an Tiefe, wenn die Option der *Modalität* dazukommt. Ausgehend von Wunsch- und Idealvorstellungen des Selbst (*ich könnte...*), die in der frühen und mittleren Adoleszenz im Vordergrund stehen, entwickeln Jugendliche in der späteren Adoleszenz konkret realisierbare Zukunftsperspektiven einer anzustrebenden Identität. Das Experimentieren mit Identifikationsangeboten hilft mit, dass das Selbst letztlich in sich kongruent wird und der Prozess der Identitätsfindung vorläufig zu einem Abschluss kommt. (S. 310-311)

James Marcia (1966) unterscheidet vier Zustände der Identitätsfindung. Orientieren sich Jugendliche weder an gesellschaftlichen Vorgaben noch an alternativen Aufgaben, Werten oder Normen, spricht er von einer *Identitätsdiffusion* (zit. in Wicki, 2010, S. 111). Diese findet gemäss James Côté und Seth Schwartz (2002) ihren Ausdruck in geringem Selbstwertgefühl und depressiven Symptomen (zit. in ib. S. 111). Rothgang (2009) erwähnt, dass die Betroffenen sich von den Eltern nicht verstanden fühlen. Sie ziehen sich von ihnen zurück und orientieren sich stark an Gleichaltrigen und anderen Autoritäten. (S. 93) Mitunter wird der Prozess der intensiven Auseinandersetzung mit den persönlichen und kontextuellen Werten und Normen zwar in Angriff genommen, jedoch wird die Identitätskonstruktion aufgeschoben oder verweigert. Hier spricht Marcia (1966) von *Moratorium*. (zit. in Wicki, 2010, S. 111) Als Metapher könnte eine Art „Schwebezustand“ dienen, ein „in der Luft hängen“ ohne sich festzulegen. Identität kann nach Marcia (1966) übernommen werden, indem sie von beeinflussenden Personen kopiert und nachkonstruiert wird. An der Festlegung der Identität dieser Jugendlichen sind massgeblich die Eltern als primäre Bezugspersonen beteiligt. Die erarbeitete Identität ergibt sich aus der intensiven Phase des Ausprobierens, in der das Individuum seine Werte, Normen und

Handlungen festlegt. (zit. in Rothgang, 2009, S. 93). Rothgang (2009) betont, dass nicht alle Jugendlichen die eben aufgezeigten Zustände der Identitätssuche durchlaufen. Er bezieht sich dabei auf Alan S. Waterman (1982), der progressive, regressive und stagnierende Verläufe unterscheidet (zit. in Rothgang, 2009, S. 94). Dazu Rothgang (2009): „Bei progressiven Verläufen kommt es nach einem Moratorium schliesslich zur erarbeiteten Identität, während regressive Verläufe letztendlich bei der diffusen Identität enden und bei stagnierenden Verläufen der Status der diffusen oder übernommenen Identität nicht überwunden wird“ (S. 94).

Der lebenslange Prozess der Persönlichkeitsentwicklung wird von Hurrelmann (2012) als Sozialisation bezeichnet (S. 52). Sie findet im Kontext der Lebenswelten statt, (vgl. Hans Thiersch, 1985, 1995, 2012), welche nachfolgend erläutert wird.

2.6 Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation im Kontext der Lebenswelten

Kennzeichnend für die Sozialisation im Jugendalter sind nach Hurrelmann und Quenzel (2012) die ständige Selbstbeobachtung und die daraus folgende Diagnose in Bezug auf die persönlichen Veränderungen. Diese müssen von den Jugendlichen mit viel Gespür wahrgenommen werden, damit sie darauf reagieren und ihr Handeln daraus ableiten können. Gleiches gilt für die ständige Auseinandersetzung mit der sozialen und physischen Umwelt. Familien, Gleichaltrige, Schulen, Lehrbetriebe, Medien und Freizeitanbieter tragen als Sozialisationsinstanzen massgebend zu einer günstig bzw. ungünstig verlaufenden Persönlichkeitsentwicklung bei. Ob Sozialisation gelingt, hängt vom erfolgreichen Zusammenspiel der verschiedenen Instanzen ab. (S. 24-26, 91) Flammer und Alsaker (2011) unterstreichen, dass die persönliche Existenz im Wesentlichen durch Sozialisation gewährleistet wird. Sozialisation durch die Familie wird als Primärsozialisation bezeichnet, die Integration in die Gesellschaft als sekundäre Sozialisation. Die moderne Gesellschaft ist pluralistisch orientiert. Sie kennt kein allgemeingültiges Werte- und Normensystem. Dies bedeutet, dass Verhaltens- und Handlungsweisen aber auch Werte und Normen, die sich die Jugendlichen in der Familie aneignen, für die gesellschaftliche Integration nicht ausreichen. Beispielsweise unterscheidet sich der zwischenmenschliche Umgang in der Familie deutlich von demjenigen im Lehrbetrieb. Die Kompetenzen, die sich die Jugendlichen zur Integration in die Gesellschaft aneignen müssen, erwerben sie durch die sekundären Sozialisationsinstanzen. (S. 40-43) Hurrelmann (2012) definiert:

Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und äusseren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die „innere“ Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die „äussere“ Realität. Die Realitätsverarbeitung ist „produktiv“, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern. (S. 52)

Werden die Zusammenhänge von Sozialisation und Jugend genauer beleuchtet, gelangen gemäss Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) zentrale Sozialisationskontexte in den Fokus. Diese definieren, begleiten und beeinflussen das Leben der Jugendlichen, werden aber gleichzeitig von ihnen gestaltet und geprägt. (S. 69) Hier bietet sich die Verortung der Sozialisation bzw. der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Lebenswelten an. Die Orientierung an den Lebenswelten geht auf Hans Thiersch zurück. Sie hat sich, so Thiersch (2012) in der Sozialen Arbeit als Rahmenkonzept durchgesetzt und bezieht sich auf die gegebenen Lebensverhältnisse, in denen sich Adressatinnen und Adressaten bewegen. Den Begriff „Lebensweltorientierung“ setzt er weitgehend mit dem Begriff „Alltagsorientierung“ gleich. Die Soziale Arbeit knüpft demnach am Alltag der Adressatinnen und Adressaten an und gestaltet die Hilfe zur Problembewältigung möglichst lebensnah. (S. 5-6) Nachfolgend wird die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation im Kontext der Lebenswelten aufgezeigt.

Familie

Die Familie stellt nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche die primäre Sozialisationsinstanz dar. Dies gilt auch unter den Umständen, dass sich seit Ende der 60er Jahre die Familienformen vielfältigt und verändert haben. Diese Veränderung ist für die Erziehung und Sozialisation zwar bedeutsam, aber die emotionale und soziale Intensität mit der sie stattfindet, kann nicht in einer anderen Sozialisationsinstanz erlebt werden. (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 143-145.) Mit dem Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz findet laut Andreas Klocke und Ulrich Becker (2003) einer der wichtigsten Übergänge im Familiensystem statt. In dieser Phase sind Jugendliche von zahlreichen psychischen, kognitiven und sozialen Veränderungen betroffen, welche das System „Familie“ vielen neuen Bedingungen gegenüberstellen. (zit. in Matthias Richter, 2008, S. 20) Nach Fend (2005) kommt es in der Adoleszenz zu einer Transformation der Eltern-Kind-Beziehung, deren Verlauf unterschiedlich belastend sein kann. Dieser Prozess ist durch eine emotionale Ablösung von den Eltern in Zusammenhang mit Distanzierungsgesten geprägt. Für die Selbständigkeit spielt dieser Vorgang eine wichtige Rolle, weil er den Übergang vom System Familie in die Peergroup schafft. (S. 300) Die Ablösung findet gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) auf fünf unterschiedlichen Ebenen statt:

- *Psychische Ebene:* Einstellungen und Handlungen werden nicht mehr in erster Linie mit den Eltern, sondern mit Gleichaltrigen abgeglichen
- *Emotionale und intime Ebene:* Das Bedürfnis nach Liebe wird nicht mehr vorrangig durch die Eltern abgedeckt, sondern durch selbstgewählte Partnerinnen und Partner befriedigt.
- *Kulturelle Ebene:* Ein persönlicher Lebensstil wird entwickelt, der sich von jenem der Eltern abgrenzt.
- *Materielle Ebene:* Die ökonomische Selbständigkeit wird angestrebt und dadurch eine finanzielle Abhängigkeit von den Eltern aufgelöst.

Um diesen multiplen Ablösungsprozess möglichst konfliktfrei gestalten zu können, braucht es von den Jugendlichen sowie von den Eltern gute Kommunikationsfähigkeit und Verständnis füreinander. (S.154) Gemäss Reed W. Larson, Suzanne Wilson, B. Bradford Brown, Frank F. Furstenberg und Suman Verma (2002), stellt dieser Prozess eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit in der Adoleszenz dar (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 154).

Peers

Der Ablösungsprozess von den Eltern geht mit dem Interesse an Beziehungen zu Gleichaltrigen einher. Die Jugendlichen erkunden neue Verhaltensmöglichkeiten, indem sie den Kontakt zu einer Gruppe von Gleichaltrigen (Peergroup) oder der „besten Freundin /dem besten Freund“ des gleichen Geschlechts intensivieren. (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 172) Flammer und Alsaker (2011) machen darauf aufmerksam, dass Peer-Beziehungen „in hohem Mass“ frei wählbar sind, während die Beziehungen in der Familie von Natur aus eine unveränderbare Komponente darstellen (S. 196). Gemäss Eucarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) stellen Peergroups für Jugendliche einen „informellen Sozialisationskontext“ dar, der im Verlauf der Adoleszenz immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dieses Umfeld hat meistens günstige Einflüsse in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen der Jugendlichen sowie den Ablösungsprozess von den Eltern. (S. 113, vgl. u.a. Oswald, 2008; Scherr, 2010). Laut Jari-Erik Nurmi (1992) gehört die Gestaltung von Freundschaften zu den wichtigen Entwicklungszielen von Jugendlichen. Sie sind damit beschäftigt neue Freundschaften zu knüpfen, diese aufrechtzuerhalten und zu fördern. (zit. in Günter Krampen & Barbara Reichle, 2002, S. 345)

Dem Erkunden und Einüben von neuen Verhaltensmöglichkeiten kommt eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung zu. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen, insbesondere zu „Peergroups“, ermöglichen den Jugendlichen Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen. Im Gegensatz zur Familie und Schule können sie innerhalb der „Peergroup“ die Regeln selber festlegen und eigenständig über Aktivitäten und Abläufe bestimmen.

Der Freundeskreis setzt sich gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) charakteristisch aus vier bis fünf Gleichaltrigen gleichen Geschlechts zusammen, die einander häufig aus der Schule oder über die Freizeitgestaltung bekannt sind. In dieser Kleingruppe besteht oftmals eine besonders enge persönliche Beziehung zur „besten Freundin“ oder zum „besten Freund“. Um die Kleingruppe spannt sich meistens ein Netz von Gruppen weiterer Jugendlichen, die einen lockereren Umgang miteinander pflegen. Freundschaften sind geprägt durch ähnliche Wertvorstellungen, gemeinsame Unternehmungen und Interessen. Daraus entstehen verlässliche Beziehungen, welche auf Vertrauen basieren. Ein wichtiger Aspekt der Sozialisation durch die Freunde ist somit gegenseitiger Beistand und gegenseitige Unterstützung. (S. 172-174) Laut Flammer und Alsaker (2011) kann eine solche Unterstützung bei der Lösung der Entwicklungsaufgaben in der Pubertät erfolgen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen durch die gleichzeitige Reife eine Nähe zueinander aufbauen. Dadurch entsteht ein Vertrauens- und Zusammengehörigkeitsgefühl - die Jugendlichen „sitzen im selben Boot“. Wenn der Reifungsprozess verschoben auftritt, kann er auch das Gegenteil hervorrufen und unter den Jugendlichen zu Schwierigkeiten führen. In diesem Fall fühlen sich die Jugendlichen in ganz unterschiedliche Welten versetzt. (S.82-83) Gemäss Roberta G. Simmons und Dale A. Blyth (1987) wirkt sich das unterschiedliche Pubertätstiming aber nicht auf die wahrgenommene Akzeptanz der Jugendlichen aus (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 83).

Eucarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) schreiben dem Unterstützungspotential der Jugendlichen im Hinblick auf die zunehmend komplexere Umwelt eine zentrale Bedeutung zu. Fehlende Beziehungen zu Gleichaltrigen können einen Risikofaktor für Heranwachsende darstellen, weil ihnen positive Lernerfahrungen enthalten bleiben. (S. 113, vgl. u.a. Oswald, 2008; Scherr, 2010) Auch Fend (2005) macht auf negative Auswirkungen fehlender Freundschaften im Jugendalter

aufmerksam, die zu sozialer Isolation führen können. Dies kann zu allgemeiner Niedergeschlagenheit, Depressionen oder einem negativen Selbstbild führen. (S. 316) Demgegenüber steht laut Hurrelmann und Quenzel (2012) ein umfangreicher Freundeskreis in Zusammenhang mit einem grösseren Wohlbefinden. Folglich sind gut funktionierende Freundschaften ein Hinweis darauf, dass sie eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter unterstützen. (S. 174)

Freizeit und Konsum

Die Schule als institutionalisierte Bildungsinstanz realisiert nur einen kleinen Teil der Bildungsprozesse im Jugendalter. Vielmehr findet der Erwerb von wichtigen Kompetenzen für Jugendliche im ausserschulischen Kontext, also in der Freizeit statt. Deshalb stellen die Freizeit und der Konsum für Jugendliche eine wichtige Lebenswelt dar. Dieser Rahmen ermöglicht den Jugendlichen im Gegensatz zum formellen Lernen im öffentlichen-institutionellen Bildungskontext, informelles Lernen, welches nicht auf Konzepten und festen Regeln beruht. Die Freizeitgestaltung findet zwar auch in non-formalen Bildungsorten statt, wie z.B. in einem Fussballclub oder in der Pfadfindergruppe, die gewisse Strukturen und Regeln vorgeben. Diese werden jedoch von den Jugendlichen im Gegensatz zur Schule selbstgewählt und ermöglichen Lernerfahrungen auf einer anderen Ebene. (Marius Haring, 2010, S. 21-22) Günther Dohmen (2001) beschreibt „informelles Lernen“ als „alle sowohl bewussten als auch unterbewussten Lernprozesse, welche abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden“ (zit. in Haring, 2010, S. 23). Gemäss Haring (2010) sind solche informellen Bildungsorte im Freizeitbereich anzusiedeln (S. 23).

Eine souveräne Nutzung von Konsum-, Freizeit- und Medienangeboten gehört gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe in der Jugendphase, die für die Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Um den Leistungsdruck, der durch die schulischen und beruflichen Anforderungen entsteht ausgleichen zu können, besteht eine grosse Nachfrage nach Unterhaltung und Ablenkung. Der kompetente Umgang mit der Freizeitgestaltung und Konsumaktivität bedeutet für Jugendliche allerdings eine grosse Herausforderung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich das Angebot an verschiedenen Freizeitaktivitäten immer mehr ausweitet und zunehmend kommerzialisiert wird. Viele dieser Freizeitangebote sind teuer, was somit auch einen adäquaten Umgang mit Geld erfordert. (S. 172)

Der Begriff Freizeit umfasst einen vielfältigen Bereich von sozialen Aktivitäten und Verhaltensweisen. Darunter kann unter anderem „Musik, Körperpflege, Unterhaltung, Feiern und freiwillige öffentliche und private Tätigkeiten“ zusammengefasst werden. Ein Selbstgestaltungsfreiraum der Freizeitbeschäftigung bietet sich vor allem dann, wenn die Freizeitbeschäftigung selbst gewählt werden kann. Auf diese Weise wird ein hohes Mass an persönlichem Ausdruck ermöglicht. Während jüngere Jugendliche noch an Aktivitäten teilnehmen, die von Erwachsenen geleitet werden, verlieren diese mit zunehmendem Alter an Bedeutung. Ältere Jugendliche orientieren sich immer häufiger an weniger organisierten Aktivitäten. Dem sogenannten „Herumhängen“ mit Gleichaltrigen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Es ist durch Ablehnung und Ausschluss von Erwachsenen geprägt, wobei Verhaltensweisen selbständig ausprobiert und erlernt werden. (ib., S. 184) Die ausserfamiliären sozialen Kontakte dienen gemäss Dieter Baacke (1999) der Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und unterstützen somit den Ablösungsprozess. (zit. in Christian Palentien und Haring, 2010, S. 365).

Die Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen bietet neben den Lernmöglichkeiten auch einen grossen Spielraum zum Experimentieren. Dies ist für die Entwicklung eigener Lebensstile und die Bildung von Werten und Normen zentral. (Wilfried Ferchhoff, 2007, zit. in Palentien und Haring, 2010, S. 365)

Das Experimentieren beinhaltet gemäss Hendry und Kloep (2002) unter anderem auch das Austesten von Risiken und Grenzen. Der Konsum legaler und illegaler Drogen, der Verstoss gegen Verkehrsregeln oder unkontrolliertes Sexualverhalten, gehören zum Freizeitverhalten von Jugendlichen dazu. Der Umgang mit diesen Risiken und das Erfahren von Grenzen stellt eine wichtige Lernerfahrung dar und dient der Einschätzung der eigenen Kompetenzen. (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 187) Laut Hurrelmann und Quenzel (2012) spielt deshalb auch die Orientierung an den Peergroups eine bedeutende Rolle. Eine „Clique“ zeichnet sich oftmals durch einen bestimmten Lebensstil aus, der sich z.B. anhand spezifischer Kleidung und Musik auszeichnet und von den Jugendlichen ausgelebt und „demonstrativ zur Schau“ gestellt wird. Diese Symbolisierungen stammen meistens aus dem Konsum- und Unterhaltungsbereich, welchem die „Clique“ infolge dessen angehört und sich darin bewegt. In Subkulturen gestalten sich die Jugendlichen ihre eigene Lebenswelt, in der sie Wertvorstellungen und Normen entwickeln, die sich von jenen der Erwachsenenwelt abheben. Dies ist für die Identitätsentwicklung zentral. (S. 182-183)

Schule und Beruf

Die Schule und Berufsausbildungsstätten sind Sozialisationsinstanzen, die von der Gesellschaft eingerichtet wurden und neben fachlichem Wissen auch den Erwerb von weiteren persönlichen Kompetenzen ermöglichen. Im Jugendalter spielt diese Lebenswelt eine wichtige Rolle, weil in diesem institutionellen Rahmen die zentrale Entwicklungsaufgabe „Qualifizierung“ im Vordergrund steht. Jugendliche verbringen einen grossen Teil ihres Alltags in Bildungssystemen. Die Schulzeit unterliegt dem Trend ständiger Ausdehnung, was den Übergang ins Berufsleben aufschiebt. Somit kommt der Bildungsstätte Schule ein höherer Stellenwert als in früheren Zeiten zu. (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 110) Nach Flammer und Alsaker (2011) nimmt die Schule die meiste Zeit der Jugendlichen in Anspruch, weil unter das schulische Lernen alle Aktivitäten rund um den Schulalltag fallen. Es umfasst also nicht nur die Präsenzzeit in der Schule selbst, sondern auch die Verrichtung von Hausaufgaben. (S. 230) Folgende Grafik gibt einen Überblick der Zeitaufteilung von 14-16jährigen an einem normalen Volksschultag.

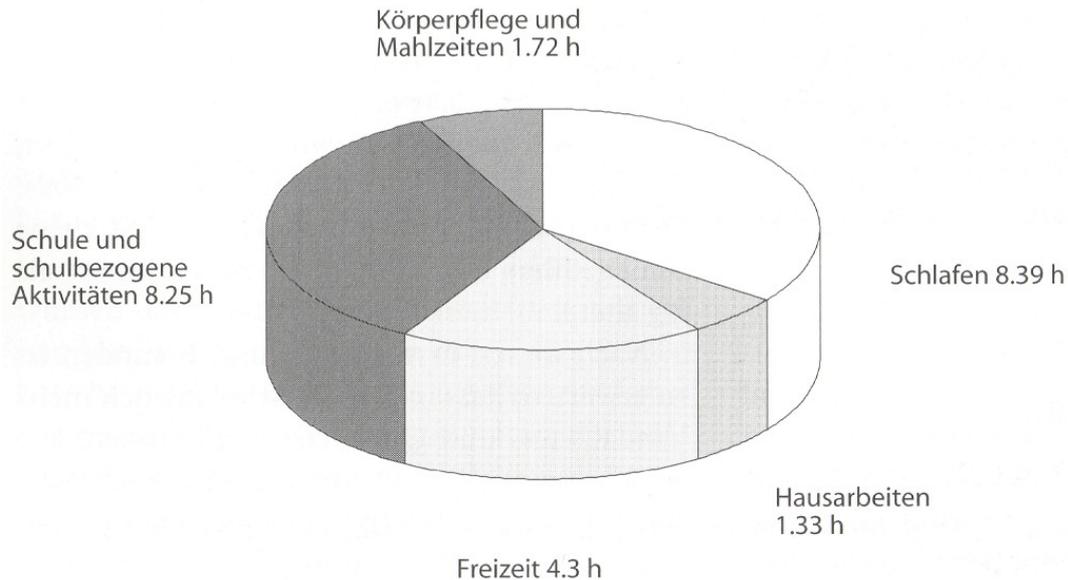


Abb. 2: Zeitaufteilung von 14-16jährigen (Quelle: Flammer & Alsaker, 2011, S. 230)

Gemäss Marianne Horstkemper und Klaus-Jürgen Tillmann (2008) findet in der Schule neben kognitivem und intellektuellem auch soziales Lernen statt. Pausen und Schulwege bieten durch die vielfältigen Kontakte mit Mitschülerinnen und Mitschülern Gelegenheiten für informelles Lernen. Darunter gehört unter anderem der Umgang mit Spannungen und Konflikten. Aber auch die Interaktion mit Lehrpersonen tragen zum sozialen Lernen bei. (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 113) Laut Heinz Heckhausen (1980) fördert das Bildungswesen anhand vorgegebener Lernziele eine „Haltung der disziplinierten Handlungsregulierung“, die von den Jugendlichen eine sorgfältige „Lernarbeit“ erfordert und auf „Qualitätsmassstäbe“ ausgerichtet ist. Es findet eine Selbstreflexion statt, in der das eigene Handeln auf richtig oder falsch überprüft wird. Durch unzählige Rückmeldungen über Erfolg bzw. Misserfolg entstehen aufgrund Verinnerlichung „Selbst-Belohnungs- und Selbst-Bestrafungsstrategien“, die sich auf das lernbezogene Handeln auswirken. (zit. in Fend, 2005, S. 331) Fend (2005) fügt dem an, dass die Schule wie ein Spiegel auf das individuelle Lernverhalten wirkt. In der Schule können Kinder und Jugendliche über eine lange Zeitspanne vieles über sich selbst in Erfahrung bringen. Sie haben die Möglichkeit eigene Potentiale auszutesten und sich somit auf das Berufsleben vorzubereiten. Durch die unzähligen mündlichen und schriftlichen Leistungen, die Kinder und Jugendliche tagtäglich erbringen müssen und die darauffolgenden Bewertungen und Rückmeldungen, werden grundlegende Haltungen der Lebensbewältigung gebildet. Diese prägen sich ein und wirken sich entscheidend auf den weiteren Verlauf der Lebensbewältigung aus. (S. 331)

Laut Göppel(2005) stellt die Schule eine ganze Palette an Anforderungen und Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler, die zu den Verhaltenstendenzen der Jugendlichen in Kontrast stehen. Die Schule erwartet von den Schülerinnen und Schülern unter anderem Lernwille, Kooperation, Anpassung, Ausdauer, Selbstdisziplin, Sorgfalt, Motivation, Pflichtbewusstsein, Reflexionsfähigkeit und Respekt gegenüber Autoritätspersonen. Diesen musterhaften Eigenschaften und Fähigkeiten stehen hingegen unter anderem folgende typische Befindlichkeiten der Adoleszenz gegenüber: Spontaneität, Unausgeglichenheit, Flatterhaftigkeit, Impulsivität, Lustorientierung, Widerständigkeit, Stimmungslabilität. Der Umgang dieser einander entgegengesetzten Eigenschaften bedeutet für die Jugendlichen

eine grosse Herausforderung. In der Lebenswelt ausserhalb der Schule ergeben sich viele neue und aufregende Eindrücke, die verarbeitet werden müssen. Es können Interessenskonflikte auftreten, die von den Jugendlichen abverlangten Prioritäten zu setzen. Sie müssen für sich bestimmen, was für sie im Moment wichtig ist und in welche Angelegenheiten sie ihre Zeit und Energie investieren. (S.178-181) Barbara Sichtermann (2002) bringt den Konflikt, in denen sich die Jugendlichen befinden wie folgt auf den Punkt:

Pubertierende Kinder sind einem regelrechten Individualisierungsschub ausgesetzt. Sie ertragen es einfach nicht mehr, kollektiviert, eingeteilt, zusammengeschweisst, dirigiert, verwaltet, hier- und dorthin geschickt, in ihren Leistungen und in ihrem Ausdruck quantifiziert und benotet zu werden – sie entwickeln einen starken Affekt gegen dies In-Schubladen-gesteckt-Werden, gegen das Vergleichen und Begutachtet werden, und das ist ihnen auch zuzugestehen (S. 157).

Laut Hurrelmann und Quenzel (2012) tragen die Jugendlichen selber die Verantwortung über ihren schulischen Erfolg bzw. Misserfolg, der wiederum von ihrem individuellen Leistungsverhalten abhängt. Der Bildungsausgang spielt eine wesentliche Rolle in Bezug auf den weiteren Lebensverlauf der Jugendlichen, vor allem für den Berufseinstieg und die spätere Berufslaufbahn. Für leistungsschwache Jugendliche ist die erwähnte Selbstverantwortung für den Bildungsausgang besonders problematisch. Die Selbstzuschreibung der „Schuld“ für den Misserfolg kann Versagensgefühle hervorrufen und zu Motivationseinbrüchen führen. Die Jugendlichen versuchen dann die fehlende Anerkennung durch die Schule, bei der Peergroup zu gewinnen. Dies geschieht häufig durch Auflehnung gegen Lehrkräfte, die Störung des Unterrichts oder durch Aggressivität und Gewalt. (S. 117-118) Die schulischen Leistungen spielen eine wegweisende Rolle bezüglich der beruflichen Laufbahn und sind folglich für die Existenzbewältigung bedeutend (Fend, 2005, S. 368).

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben bzw. in eine weiterführende Schule verläuft gemäss Flammer und Alsaker (2011) für die Mehrheit der Jugendlichen nicht abrupt. Dennoch müssen sie sich zwischen einer Fülle von verschiedenen Wegen entscheiden, welche Richtung sie einschlagen wollen. Die Auswahl reicht vom Einstieg in eine ungelernete Arbeit, über Praktika, Berufslehren, einer weiterführenden Schule oder einem Studium. (S. 244) Fend (2005) bezeichnet die Ausbildungs- und Berufswahl als Entwicklungsaufgabe, die eng an die Identitätsentwicklung gekoppelt ist, indem das Interessen- und Leistungsprofil ausdifferenziert wird (S. 368). Eine Berufsausbildung formt die junge Persönlichkeit Jugendlicher. Vor allem die praktische Ausbildung im Betrieb wirkt sich positiv auf die Verantwortungsbereitschaft aus. (Flammer & Alsaker, 2011, S. 261) Lempert (2000) fügt dem hinzu, dass die Art der Lehrstelle und die Persönlichkeit der Lehrmeisterin oder des Lehrmeisters eine wichtige Rolle spielt. Diese ist auch in Bezug auf die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Konfliktfähigkeit wichtig. (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 261) Studien zu Berufswahlprozessen haben gemäss Fend (2005) aufgezeigt, dass ein breites Angebot an Unterstützungsleistungen für einen gelingenden Berufseinstieg notwendig ist. Dabei ist die Vernetzung verschiedener zuständiger Institutionen, Eltern und Lehrkräften erforderlich. (S. 377)

Sexualität

Das Einsetzen der Pubertät ist mit Veränderungen der eigenen Gefühls- und Erlebniswelt verbunden. Der Prozess der sexuellen Reife setzt heutzutage viel früher ein als vor einigen Jahrzehnten und hat sich zeitlich ausgedehnt. Somit verfrühen und verlängern sich die Spannungszustände, mit denen Jugendliche in diesem Prozess häufig konfrontiert sind. (Schäfers & Scherr, 2005, S. 80) Jugendliche werden in dieser Lebenswelt gegensätzlichen Gefühlszuständen wie Liebe und Hass, Glück und Unglück oder Bindung und Trennung ausgesetzt (Fend, 2005, S. 254).

Die Entstehung der Reproduktionsreife und die in Zusammenhang stehende Entwicklung genitaler Sexualität, ist gemäss Fend (2005) der wichtigste Teilprozess der Pubertät und stellt eine der zentralsten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz dar. Sie kann jedoch nicht losgelöst von den personalen und sozialen Entwicklungsaufgaben betrachtet werden, sondern ist vielmehr darin verflochten. Die Entwicklungsaufgabe ist im Rahmen der neuen Sexualmoral anzusiedeln. Während bis in die 50-er Jahre des 19. Jahrhunderts die Sexualmoral in christlichen Kulturkreisen ausschliesslich auf die Reproduktion ausgerichtet war, wandelte sich das Verständnis von Sexualität in die Richtung einer personalen Liebesmoral und schliesslich über die sexuelle Revolution Mitte der 60-er Jahre zur heutigen Sexualmoral, die dem Verständnis von Aushandlung unterliegt. Diese neue Sexualmoral basiert auf dem gegenseitigen Respekt der Sexualpartner, die zwei Rahmenbedingungen umfasst. Einerseits wird die Sexualität so gestaltet, dass sie für beide Partner stimmt. Grenzen werden beachtet und respektiert. Andererseits soll sie mit sozialen Verpflichtungen und sozialen Bindungen in Zusammenhang stehen, die mit der Bereitschaft zur gegenseitigen Verantwortung einhergeht. Sie verliert ihren „zwischenmenschlichen Charakter“, sobald sie sich von dieser Beziehungsnähe, z.B. durch einen One-Night-Stand, abgrenzt. Dementsprechend ist die Authentizität ein Teil der geschlechtlichen Identitätsbildung.

Sexualität hat im Gesamtsystem der Persönlichkeit eine tiefe psychologische Bedeutung. Sie entsteht aus den zwei zentralen menschlichen Bedürfnissen nach „Akzeptanz und Selbstwert“ und dem fundamentalen „Bedürfnis nach Bindung“, also dem Gefühl nach Zuwendung durch andere und dem Gefühl des Aufgehobenseins. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe umfasst demnach drei Aspekte:

- Das Erlernen eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Sexualität
- Die Einflechtung von Sexualität in soziale Bindungen
- Die Platzierung des Selbstverständnisses der Person bezüglich der Sexualität. (S. 254-258)

Gerald R. Adams (1994) unterscheidet biologische und soziale Aspekte der jugendlichen Sexualitätsentwicklung (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 211) Der biologische Aspekt umfasst die hormonellen Veränderungen, die in der Pubertät einsetzen und sich auf die sexuelle Motivation sowie auf das sexuelle Verhalten auswirken. Der soziale Aspekt bezieht sich hingegen auf das heterosoziale Verhalten und die ersten sexuellen Praktiken mit einer Partnerin bzw. eines Partners. (Flammer & Alsaker, 2011, S. 211-213)

Mit dem Einsetzen des sexuellen Reifungsprozesses geht die Veränderung sozialer Beziehungen einher. In der Frühadolescenz sind die gleichgeschlechtlichen Freunde von zentraler Bedeutung und auch die Orientierung an Idolen wie z.B. Stars, die einen unerreichbaren Charakter haben, ist typisch.

(Schäfers & Scherr 2005, S. 81) Lore Schacht (1987) bezeichnet diese Phase als Schutz vor verfrühter Aufnahme sexueller Erfahrungen. Damit Jugendliche durch vorzeitige sexuelle Erfahrungen keinen Schock, Abwehr oder Angst entwickeln, müssen sie einen psychischen Reifungsprozess durchlaufen. (zit. in ib., S. 82)

Gemäss Fend (2005) tritt das sexuelle Verhalten von Jugendlichen in verschiedenen Formen auf. Es findet ein Wandel von der kindlichen zur erwachsenen Sexualität statt. (S. 260) Nach Göppel (2005) verlaufen diese Übergänge nicht brüsk, weil die Jugendlichen bereits in ihrer Kindheit mit Lustgefühlen und Erregung in Kontakt gekommen sind und ihnen Gefühle wie Nähe, Vertrauen, Sehnsucht und Zärtlichkeit vertraut sind. Die Jugendlichen nehmen den Veränderungsprozess dennoch wahr und merken, dass sich die Gefühlserfahrungen in familiären Beziehungsstrukturen deutlich von den neuen Gefühlsregungen unterscheiden. (S. 107-108) Fend (2005) erklärt sexuelle Aktivitäten in der Kindheit als Explorationserfahrungen, die auf spielerischer Ebene stattfinden. In der Pubertät geht die spielerische Eigenschaft der Sexualität verloren, weil sie aufgrund des körperlichen Reifungsprozesses auch ernste Konsequenzen haben kann (z.B. eine Schwangerschaft). (S. 260)

Gemäss Flammer & Alsaker (2011) geht aus unterschiedlichen Untersuchungen hervor, dass die Entwicklung des Sexualverhaltens von Jugendlichen nach einer bestimmten Abfolge geschieht und somit „einigermassen“ ritualisiert ist. Sie führt vom ersten leichten Kuss, sich streicheln, über sich näher berühren und später auch die gegenseitige Berührung ihrer Genitalien bis hin zum Akt des Geschlechtsverkehrs. (S. 213)

Mit der sexuellen Entwicklung geht auch die Herausbildung einer Geschlechterrolle bzw. Geschlechteridentität einher. Diese beginnt bereits mit der Geburt eines Kindes. In der Pubertät wird sie jedoch aufgrund der Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale und der damit einhergehenden Veränderung des Körpers verstärkt. Die grundlegenden Erwartungen an die Geschlechterrolle sind auf die jeweilige Kulturen und Gesellschaften zurückzuführen, in denen Jugendliche aufwachsen. Diese unterliegen durch die historische Entwicklung einem starken Wandel und stehen heute in den europäischen Staaten unter der politischen Leitlinie der Geschlechtergerechtigkeit. (Schäfers & Scherr, 2005, S. 83)

Gemäss Flammer und Alsaker (2011) wird Sexualität dann zum Risiko, wenn sie die gesunde Entwicklung gefährdet. Darunter fällt neben der somatischen Gefährdung wie z.B. übertragbare Krankheiten, auch eine psychosoziale Funktionsbeeinträchtigung. Das heisst, dass sich Jugendliche in Bezug auf ihre sexuellen Handlungen auch wohlfühlen müssen. Diese basieren demnach freiwillig und in einer Beziehung, die von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet ist. (S. 217, 219)

2.7 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Gemäss Oerter und Dreher (2002) ist die Anhäufung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz in ihrer Dichte einmalig. Damit wird deutlich, wie wichtig deren Bewältigung hinsichtlich eines gelingenden Lebens ist. (S. 268-270)

Den Ausführungen von Michael Ermann (2007) zufolge sind die „Art und Effizienz der Bewältigungsstrategien, die verfügbaren Ressourcen und die spezifischen Abwehrmechanismen“ von zentraler Bedeutung „für die Bewertung einer belastenden Situation und den Umgang mit dieser“ (zit. in Claudius Stein, 2009, S. 31). Das Bewältigungskonzept wurde gemäss Stein (2009) in der

Verhaltensmedizin entwickelt. Er beschreibt Bewältigungsmechanismen als „mehr oder weniger bewusst eingesetzte Denk-, Empfindungs- und Verhaltensstrategien“ (S. 31). Ermann (2007) designiert drei Arten der Bewältigung, namentlich die Verleugnung der Belastung, die aktive Auseinandersetzung damit sowie der depressive Rückzug. (zit. in Stein, 2009, S. 31) Nach Stein (2009) ist Coping ein Prozess, in dem das Individuum das innere Gleichgewicht trotz anstehenden Belastungen wieder zu erlangen, bzw. aufrecht zu erhalten versucht. Dadurch wird eine Reduktion des internen und externen Drucks angestrebt. Jeder Mensch verfügt über einen Fundus an individuellen Bewältigungsstrategien. In Krisensituationen wird die Strategie ausgewählt, die den Betroffenen zum Erreichen eines bestimmten Ziels am sinnvollsten erscheint. Die Bewältigungsversuche werden zielgerichtet ausprobiert und auf ihre Wirksamkeit hin bewertet. Coping bedeutet also nicht primär die günstige oder ungünstige Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe. Mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien versucht das Individuum, sich der aktuellen Problemlage mehr oder weniger erfolgreich anzupassen oder diese neu zu gestalten. Neben den aktiven Bewältigungsversuchen sind Phasen des Rückzugs aus der Problemlage, aber auch Phasen der Verleumdung der Probleme Teil von Bewältigungsprozessen. (S.31) Dies ist deshalb sinnvoll, weil „eine ständige bewusste Auseinandersetzung auch überfordernd sein kann“ (Stein, 2009, S. 31).

Gemäss Jochen Brandstädter (2007) liegt der Bewältigung ein assimilativer oder ein akkomodativer Prozess zugrunde, mitunter auch in Kombination. Assimilative Prozesse bezeichnen aktive, zielorientierte Veränderungsbemühungen. Dabei versucht das Individuum, sein Leben und sich selbst den persönlichen Vorstellungen entsprechend zu gestalten. Eine ungünstige Entwicklung, wenn z.B. gesetzte Ziele ausser Reichweite geraten, erfordert eine Anpassung der Bewältigungsstrategie. In einem akkomodativen Bewältigungsprozess werden die Zielvorstellungen bewusst oder unbewusst korrigiert. Ziele werden anders gesetzt oder neu gestaltet. Das Individuum passt sich der Realität an, die aus subjektiver oder objektiver Sicht unveränderbar ist. Akkomodative Prozesse treten dann in den Vordergrund, „wenn Möglichkeiten zur aktiven Veränderung der Situation erschöpft sind“ (S. 415).

Gemäss Oerter und Dreher (2002) sind die Unterschiede im Entwicklungsstand nie so deutlich sichtbar wie in der Adoleszenz. Während Jugendliche in der Pubertät eher wie Erwachsene behandelt werden, wird präpubertierenden Jugendlichen gleichen Alters weniger zugetraut. (S. 281) Hierzu unterstreicht Wicki (2010), dass Jugendliche, die bestimmte Entwicklungsaufgaben später meistern, gesellschaftlich eher auf Ablehnung stossen, wobei eine verfrühte Bewältigung je nach dem geschätzt oder negativ bewertet wird. (S. 108-109) So wird z.B. der verspätet eintretende Stimmbruch von den Peers eher belächelt, wobei auch eine verfrühte Vater- oder Mutterschaft eher auf Unverständnis stossen kann.

Aus traditioneller Sicht gilt nach Schäfers (2002) die Statuspassage der Jugendlichen dann als bewältigt, wenn „in den zentralen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbständigkeit als Gesellschaftsmitglied erreicht ist“ (zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012 S. 39). Dies bedeutet:

1. Die Ausbildung ist abgeschlossen. Durch Arbeiten ist die ökonomische Unabhängigkeit gewährleistet, selbständiges Handeln ist selbstverständlich.
2. Die eigene Rolle in zwischenmenschlichen, intimen Beziehungen ist geklärt. Ressourcen und Fähigkeiten sind vorhanden, um gegebenenfalls eine Familie zu gründen.

3. Die Rolle als KonsumentIn ist bedürfnis- und ressourcengerecht ausgestaltet. Finanzielle Mittel werden adäquat eingesetzt, der Medienkonsum erfolgt bewusst.
4. Die jungen Menschen fungieren als politische BürgerInnen mit eigenen Werten und Normen, die handlungsleitend und sozial verträglich sind. (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 39)

Gemäss Friedrich Wilkening, Alexandra M. Freund und Mike Martin (2009) ist letztlich das subjektive Wohlbefinden zentrales Kriterium einer erfolgreichen Entwicklung. Persönliche Zielsetzungen spielen eine grosse Rolle im Umgang mit Lebensanforderungen. Dies deshalb, weil sich das Individuum dabei aktiv mit den zur Verfügung stehenden oder neu zu entwickelnden intra-, inter- und extrapersonellen Ressourcen auseinandersetzen muss. Zur Bewältigung wird unweigerlich eine aktive Rolle eingenommen. (S. 110)

Ulrich Otto und Petra Bauer (2005) verweisen auf die Wichtigkeit sozialer Unterstützungsformen bei der Problembewältigung. Sie unterstreichen, dass soziale Unterstützung nur im Notfall durch institutionelle Hilfeangebote ersetzt wird. (zit. in Martin Diewald & Sebastian Sattler, 2010, S. 697) Demzufolge wird nachfolgend aufgezeigt, wie sich soziale Unterstützung definiert.

2.8 Soziale Unterstützungsformen

Der Begriff „soziale Unterstützung“ umfasst nach Diewald und Sattler (2010) die zumeist positiven Effekte des persönlichen sozialen Netzwerkes auf das Wohlergehen des Individuums. Damit sind psychische und gegenständliche Hilfestellungen gemeint, welche innerhalb dieses Netzwerkes geleistet werden. Das Netzwerk fungiert als „Infrastruktur für die Produktion und Verteilung sozialer Unterstützung“, und nicht als konkrete Hilfestellung (S. 689). Der Begriff Unterstützung bezieht sich auf die *Beziehungsinhalte* und *Beziehungsqualitäten*. Soziale Unterstützung wird in informellen Beziehungen geleistet, die für das Individuum für die Umsetzung bestimmter Lebensziele relevant sind. Langfristige, tiefgreifende Hilfe ist vor allem in unauflösbaren innerfamiliären Beziehungen möglich. Dies deshalb, weil erwartet werden kann, dass geleistete Hilfe von anderen Familienmitgliedern zurückvergolten wird. Frei gewählte Beziehungen, beispielsweise Peer-Beziehungen, zeichnen sich aus durch Vertrautheit untereinander. Sie ist Resultat von gemeinsamen Überzeugungen und Neigungen, wodurch Geselligkeit und persönliche Wertschätzung als Unterstützungsform zu erwarten ist. Um auf eine breite Palette an verfügbaren, situationsadäquat einsetzbaren sozialen Unterstützungsformen zurückgreifen zu können, ist ein Netzwerk mit verschiedenen sozialen Beziehungen wichtig. (zit. in ib., S. 689-691, 696)

Soziale Unterstützungsformen können unterschiedlich klassifiziert werden. Robert Kahn und Toni Antonucci (1980) unterscheiden mit *aid*, *affection* und *affirmation* drei grössere Kategorien sozialer Unterstützung, wohingegen Manuel Barrera und Sheila Ainley (1983) weiter in die vier Begriffe *directive guidance*, *nondirective support*, *positive interaction* und *tangible assistance* differenzieren (zit. in Diewald & Sattler, 2010, S. 691). Aus diesen und weiteren Typologien hat Diewald (1991) Kategorien von sozialen Unterstützungsformen definiert, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht. Er unterscheidet zwischen konkret beobachtbaren Interaktionen, Vermittlung von Kognitionen sowie Vermittlung von Emotionen. (zit. in Diewald & Sattler, 2010, S. 691) Diewald und Sattler (2010) beschreiben die sozialen Unterstützungsformen wie folgt (ib., S. 691-692).

Konkret beobachtbare Interaktionen:

Arbeitshilfen bezeichnen personenbezogene Dienste (z.B. Betreuen von Kindern), aber auch güterbezogene Dienstleistungen (z.B. Renovieren eines Geräteschuppens). *Pflege* beschreibt die Unterstützung *an* einer Person, beispielsweise Hilfe beim Verbandswechsel. *Materielle Unterstützung* geht mit Geld- oder Sachleistungen einher. Bei *Interventionen* wird z.B. ein gutes Wort ein-gelegt, die Individuen stehen füreinander ein oder sie schlichten Konflikte. *Informationen* sind sachbezogene Auskünfte, z.B. in Bezug auf freie Lehrstellen, gute Restaurants oder preisgünstige Angebote. Die *Beratung* erfolgt mit Ratschlägen, die sach- oder personenbezogen sein können. *Geselligkeit* soll Spass bereiten bzw. Ablenkung und Erholung bringen. Schliesslich gelten *alltägliche Interaktionen* als Unterstützungsformen, die „über Ritualisierung sinnstiftend und verhaltensstabilisierend wirken“ (Diewald & Sattler, 2010, S. 691).

Vermittlung von Kognitionen:

Anerkennung subsumiert die persönliche Wertschätzung - als Individuum geschätzt und akzeptiert zu werden, sowie die Statusvermittlung, Teil einer Organisation zu sein und geschätzt zu werden. Das Vermitteln von Werten, Normen und Verhaltensweisen wird als *Orientierung* verstanden. Dazu gehört „die positiv zu verstehende soziale Kontrolle eines adäquaten Verhaltens“ (Diewald & Sattler, 2010, S. 691). Mit dem *Zugehörigkeitsbewusstsein* wird das Bewusstsein bezeichnet, Teil eines sozialen Netzwerks zu sein und somit einer Gemeinschaft anzugehören. *Rückhalt* und *Erwartbarkeit von Hilfe* sind eng damit verwandt. Durch Lernen erfolgt der *Erwerb von Kompetenzen*. Dieser ist ein Merkmal von informellen Beziehungen und gilt daher auch als soziale Unterstützungsform. (ib. S. 691)

Vermittlung von Emotionen:

Dazu gehört ein *Geborgenheitsgefühl*, wodurch sich das Individuum aufgehoben fühlt. *Liebe und Zuneigung* bedarf keiner weiteren Erklärung. Schliesslich bezeichnet die *motivationale Unterstützung* Ermutigungen, Aufmunterungen oder generell Mut machen. (ib. S. 691-692)

Diewald und Sattler (2010) merken an: „Empirisch wird man kaum alle diese Dimensionen zuverlässig voneinander unterscheiden können, denn informelle Beziehungen sind in hohem Grade multifunktional, und dies gilt sogar für einzelne Interaktionen, etwa wenn Arbeitshilfen gleichzeitig Rückhalt vermitteln und die Motivation stärken helfen“ (S. 692). Joachim Cohen et al. (2000) zufolge können die Begriffe in den drei Kategorien sozialer Unterstützung dem Forschungskontext angepasst werden, indem sie ausdifferenziert oder subsumiert werden (zit. in ib., S. 692)

Soziale Unterstützung kann nach Diewald und Sattler (2010) bewusst, aber auch unterbewusst wirken. Die unterbewusste Wirkung wird als *latent* bezeichnet. Dies bedeutet, dass das Individuum sich subjektiv unterstützt fühlt, ohne dass die Unterstützung objektiv beobachtbar ist. Letztlich können drei unterschiedliche Wirkungen sozialer Unterstützung ausgemacht werden. Der *Direkteffekt* bezeichnet die generelle Steigerung des Wohlbefindens einer Person. Dazu gehört beispielsweise die Wertschätzung, die das Individuum von ihm wichtigen Personen erfährt oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Der sogenannte *Puffereffekt* bezeichnet die Relativierung, Bewältigung oder Beseitigung der negativen Wirkung von Stressoren durch soziale Unterstützung. Treten Stressoren gar nicht

zu Tage oder werden sie durch soziale Unterstützung entschärft, wird der Effekt als *Präventionswirkung* bezeichnet. (S. 691-694) Die folgende Grafik dient zur Veranschaulichung:

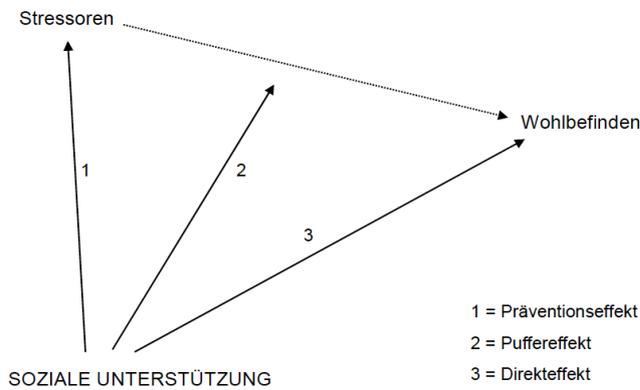


Abb. 3: Zusammenfassung der drei Wirkungsweisen sozialer Unterstützung (Quelle: Diewald & Sattler, 2010, S. 695)

Gemäss Diewald und Sattler (2010) kann Soziale Unterstützung durchaus auch negative Auswirkungen haben (S. 690). Darauf fokussieren Karen Rook und Tonia Schuster (1996) mit der Bezeichnung „negative soziale Unterstützung“, die speziell die negativen Aspekte von sozialen Beziehungen beleuchten (zit. in ib., S. 690). Darauf näher einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3 Forschungsdesign

Prof. Dr. Marius Metzger liess von 2008 bis 2011 Studierende der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit die Daten zur vorliegenden Forschung erheben. Anhand eines fokussierten Interviews wurden 605 Jugendliche von 13-20 Jahren befragt. Das Quotensampling erfolgte paarweise, indem jeweils ein Junge und ein Mädchen von derselben Person interviewt wurden. Die Daten wurden nach Philipp Mayring (1990) anhand von zusammenfassenden Protokollen aufbereitet. Die Auswertung der Daten erfolgte schliesslich in einer Kombination von qualitativem und quantitativem Zugang.

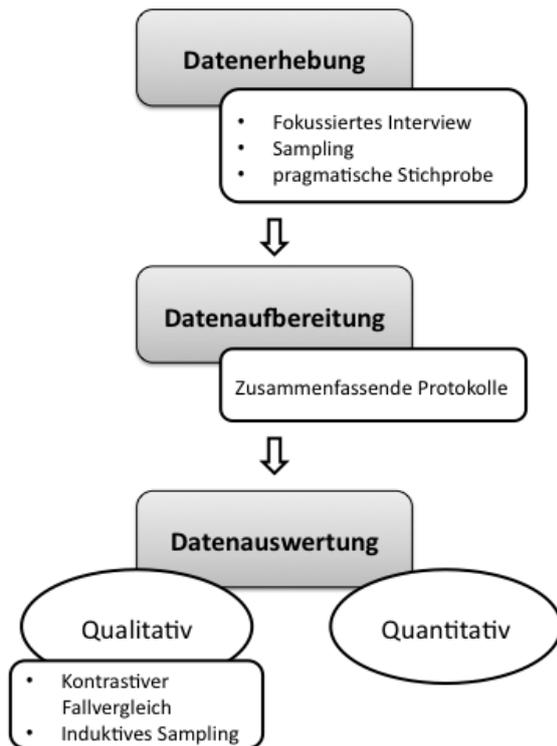


Abb. 4: Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

3.1 Stichprobe

Gemäss Metzger (2012) beinhaltet eine Stichprobe die Menge aller effektiv untersuchten Personen oder Einheiten, die Teil einer grösseren Menge von Personen oder Einheiten ist. Die Menge der Stichprobe wird nach bestimmten Regeln ausgesucht. Das so genannte Sampling meint „(...) eine Stichprobe (n), welche aus einer Grundgesamtheit (N) gezogen wird“ (S. 1). In der qualitativen Sozialforschung wird ein möglichst differenzierter Einblick in soziale Phänomene angestrebt. Nach Michael Patton (1990) gilt bei der Stichprobenziehung das Prinzip der Varianzmaximierung, weshalb die Stichprobe möglichst heterogen sein soll (zit. in ib, S. 1). Werden zum Sampling bestimmte Kriterien festgelegt, wird von einem deduktiven Samplingverfahren gesprochen. Um statistisch repräsentative Ergebnisse zuhanden der quantitativen Sozialforschung zu erhalten, muss die Stichprobe (n) in ihrer sozialen Verteilung exemplarisch der Grundgesamtheit (N) entsprechen und zufällig erfolgen. (ib., S. 1-2) Nach Horst Otto Mayer (2013) erfolgte die Auswahl der Probandinnen und Probanden bei der vorliegenden Arbeit nicht zufällig, sondern anhand von bestimmten Kriterien. Die nicht

zufallsgesteuerte, bewusste Auswahl in der quantitativen Sozialforschung wird Quota-Verfahren genannt. (S. 59-61) Die Zielgruppe bestand aus 13-20 jährigen männlichen und weiblichen Jugendlichen, die paarweise von derselben Interviewperson befragt wurden. Metzger (2012) definiert die Auswahl der Probandinnen und Probanden aufgrund bestimmter Merkmale als Quotensampling (S. 3). Die Stichprobe belief sich auf insgesamt 605 (n=605) Jugendliche. Die Geschlechteranteile beliefen sich auf 313 Mädchen (n=313) und 292 Knaben (n=292). Aufgrund von fehlenden Altersangaben mussten in der vorliegende Studie insgesamt n=12 Fälle, je n=6 weibliche und n=6 männliche Fälle, ausgeklammert werden.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen:

	Männliche Jugendliche	Weibliche Jugendliche	Total
Frühadoleszenz 10-13j	n=16	n=26	n=42
Mitteladoleszenz 14-16	n=133	n=159	n=292
Spätadoleszenz 17-20	n=143	n=128	n=271
Total	n=292	n=313	n=605

Tab. 2: Zusammensetzung der Stichprobe (Eigene Darstellung)

3.2 Datenerhebung

Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (1982, 1985) ist ein dezidiert qualitatives Verfahren, welches verschiedene Interview- und Gesprächsmethoden kombiniert, respektive integriert (zit. in Philipp Mayring, 1990, S. 50). Gemäss Mayring (1990) wird aufgrund einer Problemanalyse ein halbstrukturierter Gesprächsleitfaden erstellt, der eine bestimmte soziale Problemstellung fokussiert. Das soziale Problem wird von der Interviewerin oder dem Interviewer im Rahmen der Befragung kurz eingeführt. Mittels offen gestellter Leitfragen sollen die Interviewten anschliessend möglichst frei zu Wort kommen. In der vorliegenden Arbeit wird das Datenerhebungsinstrument nach Robert K. Merton und Patricia L. Kendall (1945) als „fokussiertes Interview“ bezeichnet. (zit. in ib., S. 50)

Die Analyse des Problems und dessen Formulierung erfolgt gemäss Mayring (1990) immer an erster Stelle. Darauf basierend werden die zentralen Aspekte des Gesprächsleitfadens erarbeitet. Zumindest für die Einstiegsfrage werden für die Gesprächsleitenden Formulierungsvorschläge erstellt. In der darauffolgenden Pilotphase werden Probeinterviews zur Schulung der Interviewenden sowie zur Prüfung des Leitfadens durchgeführt. Die eigentliche Interviewphase ist im Wesentlichen in drei Teile gegliedert. Zum Einstieg wird mit einer allgemein gehaltenen Sondierungsfrage eruiert, ob die Thematik für die interviewten Personen bedeutsam ist. Die anschliessend gestellten Leitfragen fokussieren auf hypothetisch signifikante Aspekte der Thematik. Daraus können unvorhergesehene Aspekte resultieren, welche je nach Relevanz mit Ad-Hoc Fragen aufgegriffen werden. Das fokussierte Interview setzt eine Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewer bzw. der Interviewerin und den Interviewten voraus. Dadurch fallen die Antworten erfahrungsgemäss exakt, ehrlich und reflektiert aus. Die Methode des Problemzentrierten Interviews eignet sich bei theoriegeleiteter Forschung mit spezifischen Fragestellungen ebenso wie bei Forschung mit grösseren Stichproben. (S. 51-53)

Die Gesprächsleitenden waren allesamt Studierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und somit Expertinnen und Experten in sozialen Problemen. Durch diesen Umstand konnte auf eine Pilotphase der Interviewdurchführung verzichtet werden. Zur Vorbereitung diente die Tabelle der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Cassée (2010, S. 288-292).

In der Einleitung zum fokussierten Interview wurden die Probandinnen und Probanden darauf aufmerksam gemacht, dass Jugendliche in der Adoleszenz viel Neues lernen müssen. Zur Illustration wurden einige Beispiele genannt, wie das Herausfinden, wer man ist, die Ablösung von den Eltern, die Berufswahl, das Finden einer spannenden Freizeitbeschäftigung und vieles mehr. Danach wurde gefragt, ob und inwiefern die Jugendlichen solche Themen von sich selber kennen. Als Zweites wurde gefragt, ob sie von ihren Freundinnen oder Freunden darin unterstützt werden und wie diese Unterstützung erfolgt. (Gesprächsleitfaden siehe Anhang A)

3.3 Datenaufbereitung

Der Datenaufbereitung diene die zusammenfassende Protokollierung nach Mayring (1990). Dabei wird „das Allgemeinheitsniveau des Materials vereinheitlicht und schrittweise höher gesetzt“ (S. 73). Die zusammenfassende Protokollierung erfolgte durch die Gesprächsleitenden, welche die Ergebnisse jeweils zusammenfassend notierten. Auf eine schrittweise Verdichtung des Materials musste aufgrund der grossen Anzahl von Gesprächsleitenden verzichtet werden. Aufgrund der klar fokussierten Fragestellungen war dies problemlos möglich. Daraus entstanden n=605 Kurzprotokolle von Gesprächen mit Jugendlichen.

3.4 Datenauswertung

Anhand von thematisch vergleichbaren Ergebnissen erfolgte eine textnahe Kategorienbildung nach Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991). Die Begrifflichkeiten wurden soweit reduziert, dass die Überschriften der Kategorien vereinheitlicht und Überschneidungen vermieden werden konnten. Anschliessend wurden die erhobenen Daten mit den Kategorien und Typologien der Entwicklungs- und Sozialpsychologie abgeglichen. (S. 459-460, 463-464)

Die Datenauswertung erfolgte gemäss Metzger (2012) anhand von kontrastiven Fallvergleichen. Dabei werden solange Untersuchungseinheiten (hier zusammenfassende Protokollierungen) verglichen und möglichst unterschiedliche Ergebnisse eruiert, bis keine neuen Erkenntnisse mehr auftreten und eine sogenannte theoretische Sättigung auftritt. Die neu dazugekommenen Fälle sollen sich möglichst stark von den vorangehenden unterscheiden. (S. 2-3) Aufgrund des Vergleichs von 30 Fällen trat bei der vorliegenden Arbeit die theoretische Sättigung auf.

Um die erhobenen Daten qualitativ und quantitativ auszuwerten, wurden sie nach Mayer (2013) codiert und in eine Datenmatrix übertragen. Zur Beschreibung von Verteilungen und Zusammenhängen diene die deskriptive Statistik. Die univariaten (eine Variable) und bivariaten (zwei Variablen) Analysen wurden in absoluten und relativen Häufigkeiten aufgezeigt. Der Veranschaulichung dienten einfache Kreuztabellen. (S. 106, 117-122). Gemäss Rainer Schnell (2011) wird bei Kreuztabellen die unabhängige Variable oben, die abhängige Variable seitlich gesetzt (zit. in Mayer, 2013, S. 122).

3.4.1 Auswertung der Lebenswelten

Der erste Teil der Datenauswertung bezieht sich auf die Lebenswelten der Jugendlichen. Gemäss Flammer und Alsaker (2011) findet „menschliche Entwicklung in sozialen Kontexten statt“ (S. 170). Aufgrund dessen war es der Verfasserin und dem Verfasser wichtig, die Lebenswelten der Jugend-

lichen in die Datenauswertung miteinzubeziehen. Die Jugendlichen wurden nicht explizit gefragt, in welchen Lebenswelten sie sich hauptsächlich bewegen. Aus den Interviews wurden Aussagen herausgefiltert, aus denen unmittelbar Rückschlüsse auf die einzelnen Lebenswelten gemacht werden konnten. Dadurch war es möglich, die Häufigkeit der „Nennungen“ zu eruieren. Als Vorlage zur Datenauswertung diente die bestehende Kategorisierung nach Hans Thiersch, welche in der folgenden Tab. 1 aufgezeigt wird:

Lebenswelten
Peers
Familie
Schule und Beruf
Freizeit und Konsum
Sexualität und Entwicklung

Tab. 3: Lebenswelten nach Thiersch (1985) (Eigene Darstellung)

3.4.2 Auswertung der Entwicklungsaufgaben

Der zweite Teil der Auswertung ging der generell gestellten Frage nach, inwiefern die Jugendlichen Entwicklungsaufgaben selber kennen. Aufgrund der offen gestellten Frage waren jeweils Mehrfachnennungen möglich. Zur Kategorisierung diente das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1956). Vorerst wurden die Aussagen für die Kategorienbildung mehr oder weniger direkt übernommen. In vielen Fällen entsprachen die Ausführungen weithin den Formulierungen nach Havighurst. In ebenso vielen Fällen mussten die Nennungen letztendlich unter die gegebene Kategorienstruktur subsumiert werden. So konnten schliesslich alle Nennungen eingeordnet werden. Gewisse Formulierungen wurden durch die Verfasserin und den Verfasser leicht „modernisiert“. Folglich Tab. 5 dienten diesbezüglich besonders die Ausführungen von Cassée (2010) sowie Flammer und Alsaker (2011) als Orientierung.

Entwicklungsaufgaben
Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt (Peerbeziehungen)
Erwerb einer maskulinen/femininen sozialen Rolle (Gender)
Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung (Pubertät): Veränderungen des Körpers und sein eigenes Aussehen annehmen, Körperhygiene
Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partner/in bzw. Freund/in (Sexualität)
Entwicklung einer Identität (Selbstbild)
Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Selbständigkeit, Selbstsicherheit, Selbstkontrolle)
Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens; (beinhaltet die Gestaltung der Freizeit sowie den Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln)
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen (Ablösung)
Berufswahl, Berufsausbildung und Lehrstellensuche
Schulisches Lernen
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen: Soziale Verantwortung übernehmen, Toleranz, Konfliktlösungskompetenzen, Abbau von Vorurteilen
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens (Aufbau von Werten und Normen)
Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann (z.B. Übertritt in höhere Schule)
Allgemeine, nicht definierte Entwicklungsaufgaben

Tab. 4: Kategorien von Entwicklungsaufgaben (Quelle: Eigene Darstellung nach Dreher & Dreher, 1985, Cassée, 2010, Flammer & Alsaker, 2011)

Bei der Auswertung der Daten wurde ersichtlich, dass viele der befragten Jugendlichen aufgrund der zweiten Frage, ob und inwiefern sie bei den Entwicklungsaufgaben von den Peers unterstützt werden, wiederum explizit einige Entwicklungsaufgaben nannten. Diese wichen teilweise von den Nennungen bei der ersten Frage ab. In anderen Fällen stimmten sie überein oder wurden nicht konkret benannt. So konnte ausgewertet werden, bei welchen Entwicklungsaufgaben die Jugendlichen konkret durch die Peers unterstützt werden.

3.4.3 Auswertung der Unterstützungsformen

Ob und inwiefern die Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von den Peers unterstützt werden, bildete den dritten Teil der Auswertung. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die von den Jugendlichen genannten Unterstützungsformen wurden teilweise allgemein gehalten („sie unterstützen mich“), erfolgten aber auch konkret („gemeinsame Freizeitgestaltung“). Die Jugendlichen gaben 20 verschiedene Unterstützungsformen an, welche sie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben einsetzen. Diese wurden mit den Begrifflichkeiten der sozialen Unterstützungsformen nach Diewald (1991) abgeglichen und in die Kategorisierung eingeordnet.

Daraus sind zehn Kategorien entstanden. Folgende Tab. 5 gibt einen Überblick. Die originale Ausführung der Tabelle nach Diewald befindet sich im Anhang B.

1. Konkrete beobachtbare Interaktionen	2. Vermittlung von Kognitionen	3. Vermittlung von Emotionen
1. Intervention <ul style="list-style-type: none"> • Füreinander einstehen • Aktive Unterstützung, jemanden begleiten • 1:1 Unterstützung 	2. Orientierung <ul style="list-style-type: none"> • Jemanden nachahmen, als Vorbild sehen 	3. Vermittlung von Geborgenheit <ul style="list-style-type: none"> • Moralische, emotionale Unterstützung • Bewusstsein über Problemlagen anderer Peers
4. Information <ul style="list-style-type: none"> • Auf offene Lehrstellen aufmerksam machen 	5. Erwartbarkeit von Hilfe <ul style="list-style-type: none"> • Keine spezifische Unterstützungsform 	6. Vermittlung von Liebe und Zuneigung <ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Unterstützung durch den Partner
7. Beratung <p>7.1. Sachbezogene und Persönliche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräche führen • Beraten • Ratschläge geben • Ehrliche Meinung äussern • Erfahrungsaustausch • Kontakt über neue Medien (SMS, Facebook, etc.) 	8. Ort für den Erwerb Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Lernen für die Schule • Hausaufgaben abschreiben 	9. Motivationale Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Motivieren • Mut machen
10. Geselligkeit <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Freizeitgestaltung • Humor, Witze machen 		

Tab. 5: Soziale Unterstützungsformen (Quelle: Eigene Darstellung nach Diewald, 1991)

4 Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse aus der Befragung dargelegt. Bei der Auswertung wurde einerseits geschlechterspezifisch unterschieden und andererseits die Gliederung in Früh-, Mittel- und Spätadoleszenz berücksichtigt. In einem ersten Schritt werden jeweils die Ergebnisse aller befragten Jugendlichen in einer Rangordnung der Häufigkeitsnennungen aufgezeigt. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der geschlechter- und altersspezifischen Unterschiede bezüglich der Häufigkeitsnennung.

4.1 Lebenswelten

4.1.1 Ergebnisse aller Jugendlichen

Lebenswelten	Alle Jugendlichen
Peergroup	510 (27.5%)
Schule/Beruf	418 (22.5%)
Familie	370 (19.9%)
Freizeit/Konsum	320 (17.2%)
Sexualität/Entwicklung	239 (12.9%)
Total Nennungen	1857
Absolute Fallzahl	(n= 585)

Tab. 6: Lebenswelten nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Die Peergroup als zentrale Lebenswelt wurde von allen befragten Jugendlichen mit 27.5% am häufigsten genannt. Sie orientieren sich an Gleichaltrigen und sprechen ihnen eine grosse Bedeutung zu. Beispielhaft zeigt sich das in folgenden zwei Zitaten:

„Die Freunde sind wie eine Wahlfamilie. Sie gestalten bis zu einem gewissen Grad mein Leben mit und beeinflussen massgebend meine Entscheidungen.“

„Es ist wichtig, dass man Freunde hat, mit denen man sich gut versteht. Mit Problemen zu Eltern oder Lehrern zu gehen ist peinlich“

An zweiter Stelle wurde die Lebenswelt Schule/Beruf mit 22.5% angegeben. Diese Lebenswelt macht einen wesentlichen Teil des Alltags der Jugendlichen aus, der sie mit folgenden exemplarischen Herausforderungen konfrontiert:

„Im Moment überlege ich mir, ob ich mit der Schule aufhören soll, die Kantonsschule geht noch vier Jahre, das ist lang und dann habe ich erst noch keinen richtigen Abschluss. Ich würde lieber eine Berufslehre machen, weiss aber nicht genau was.“

„Um den Berufsweg mache ich mir noch keine Gedanken. Schule ist mir sowieso nicht wichtig momentan, eher lästig. Das Wichtigste für mich ist die Zeit mit meinen Freunden, der Fussballclub und das „Herumhängen“ im Jugendtreff.“

Darauf folgt mit 19.9% die Lebenswelt Familie. Die Eltern und Geschwister werden von den Jugendlichen oftmals als eine grosse Stütze beschrieben. Dies zeigen die folgenden zwei Aussagen der Jugendlichen deutlich auf:

„Die Freunde können meine Familie auf jeden Fall nicht ersetzen. Wenn ich etwas entscheiden muss, höre ich auf mich selbst, meine Familie und meine Freunde.“

„Ich weiss, dass wenn es mir nicht gut geht oder wenn ich mich alleine fühle, ich mich jederzeit an meine Eltern, Geschwister oder meine Freunde wenden kann.“

Die Lebenswelt Familie wird aber auch in Zusammenhang mit Konfliktsituationen und dem Ablösungsprozess genannt. Dies unterstreicht nachfolgendes Zitat eines Jugendlichen:

„Meine Eltern behandeln mich immer noch wie ein Kind. Sie wollen nicht, dass ich erwachsen werde, möchten mich beschützen und bemuttern, das nervt manchmal.“

Die Lebenswelt Freizeit/Konsum wurde 320 Mal genannt und befindet sich somit mit 17.2% an vierter Stelle. Die Jugendlichen nannten die Freizeitgestaltung als einen wichtigen Teil ihres Alltags, der sich in der Adoleszenz verändert hat und den sie vorwiegend mit ihren Freunden verbringen. Beispielhaft ist dies in folgenden Aussagen von Jugendlichen zu sehen:

„Meine Freizeitaktivitäten haben sich klar geändert. Früher haben wir viel gemeinsam Fussball gespielt. Dies hat sich schon weitgehend gewandelt. Heute gehen wir zusammen in den Ausgang, „hängen“ miteinander auf dem Pausenplatz herum und das Interesse an Mädchen ist auch gewachsen.“

„In der Freizeit verbringe ich die meiste Zeit mit meinen Freunden. Wir pflegen gemeinsame Hobbys wie die „Pfadi“, den Kulturtreff zu betreiben oder einfach etwas zusammen zu unternehmen. All diese Beschäftigungen würden alleine keinen Spass machen.“

„Ich verbringe meine Freizeit immer mit meinen Freunden. Wir haben feste Orte in unserer Clique, an welchen wir uns treffen. So weiss man immer wo die anderen zu finden sind. Das ist sehr wertvoll, weil man dort einfach hingehen kann wenn man zu Hause Stress hat.“

Als letzte Lebenswelt in der Rangordnung benannten 12.9% der Jugendlichen die Lebenswelt Sexualität. In den meisten Fällen wurde diese Lebenswelt nicht vertieft geschildert. Dies ist in folgenden Aussagen zu erkennen:

„Wir sprechen schon darüber. Aber nicht so richtig ernst.“

„In der Jugendphase muss man den Umgang mit der grossen Liebe lernen. Auch wenn sie irgendwann mal endet.“

4.1.2 Ergebnisse nach Geschlecht und Alter

Lebenswelten	Weibliche Jugendliche				Männliche Jugendliche			
	Alter				Alter			
	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle
Peergroup	21 (25.9%)	138 (27.7%)	112 (28.6%)	271 (27.9%)	13 (27.7%)	108 (27.0%)	118 (26.8%)	239 (26.9%)
Familie	19 (23.5%)	102 (20.5%)	83 (21.2%)	204 (21.0%)	12 (25.5%)	79 (19.8%)	75 (17.0%)	166 (18.7%)
Schule/Beruf	18 (22.2%)	105 (21.1%)	93 (23.8%)	216 (22.3%)	11 (23.4%)	83 (20.8%)	108 (24.5%)	202 (22.8%)
Freizeit/Konsum	12 (14.8%)	82 (16.5%)	52 (13.3%)	146 (15.1%)	10 (21.3%)	82 (20.5%)	82 (18.6%)	174 (19.6%)
Sexualität/Entwicklung	11 (13.6%)	71 (14.3%)	51 (13.0%)	133 (13.7%)	1 (2.1%)	48 (12.0%)	57 (13.0%)	106 (12.0%)
Total Nennungen	81	498	391	970	47	400	440	887
Absolute Fallzahl	(n= 24)	(n= 153)	(n= 126)	(n= 303)	(n= 16)	(n= 126)	(n= 140)	(n= 282)

Tab. 7: Lebenswelten geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Im geschlechterspezifischen Vergleich liegt in der Häufigkeitsnennung der grösste Unterschied bei der Lebenswelt Freizeit/Konsum. Sie wurde von den männlichen Jugendlichen mit 19.6% häufiger aufgeführt als von den weiblichen Jugendlichen mit 15.1%. Demgegenüber konnte aus den Aussagen der weiblichen Jugendlichen mit einer Häufigkeitsnennung von 21% öfter die Lebenswelt Familie abgeleitet werden. Die männlichen Altersgenossen, nannten diese Lebenswelt 166 Mal, dies entspricht 18.7%. Ausserdem besteht zwischen diesen zwei Lebenswelten in der Häufigkeitsnennung bei den weiblichen Jugendlichen mit 5.9% ein grösserer Unterschied als bei den männlichen Jugendlichen mit 0.9%. Die Lebenswelt Sexualität wurde von den weiblichen als auch von den männlichen Jugendlichen am wenigsten häufig genannt, wobei die weiblichen Jugendlichen diese Lebenswelt mit 13.7% öfter erwähnten als die männlichen Jugendlichen mit 12%. Bei der Peergroup als Lebenswelt ist zwischen den Geschlechtern ein Unterschied von 1.0% auszumachen. Sie wurde von den weiblichen Jugendlichen mit 27.9% öfter benannt als von den männlichen Jugendlichen mit 26.9%. Der geringste Unterschied in der Häufigkeitsnennung findet sich bei der Lebenswelt Schule/Beruf. Diese wurde von den männlichen Jugendlichen mit 22.8% nur leicht häufiger erwähnt als von den weiblichen Jugendlichen mit 22.3%.

Im altersspezifischen Vergleich zeigt sich bei der Lebenswelt Peergroup bei den weiblichen Jugendlichen von der Früh- über die Mittel- zur Spätadoleszenz eine steigende Tendenz in der relativen Häufigkeit. Diese zeigt Werte bei den Frühadoleszenten von 25.9%, bei den Mitteladoleszenten 27.7% und bei den Spätadoleszenten 28.6%. Bei den männlichen Jugendlichen hingegen ist ein umgekehrter Verlauf erkennbar. Während die relative Häufigkeit in der Frühadoleszenz noch 27.0% beträgt, sinkt sie in der Mitteladoleszenz auf 27.0% und in der Spätadoleszenz auf 26.8%. Die Lebenswelt Familie wurde von den frühadoleszenten Jugendlichen beider Geschlechter am häufigsten genannt. Bei den männlichen Jugendlichen lässt sich über die verschiedenen Adoleszenzphasen wiederum eine sinkende Tendenz in der relativen Häufigkeit ausmachen. Sie beträgt bei den Frühadoleszenten 25.5%, bei den Mitteladoleszenten 19.8 und bei den Spätadoleszenten 17.0%. Bei den weiblichen Jugendlichen verhält sich der altersspezifische Verlauf etwas anders. Während die relative Häufigkeit bei den Frühadoleszenten 23.5% ausmacht, ist in der Mitteladoleszenz eine Abnahme auf 20.5% und in der Spätadoleszenz ein erneuter Anstieg auf 21.2% ersichtlich. Die Lebenswelt Schule/Beruf wurde in der Mitteladoleszenz von beiden Geschlechtern weniger häufig genannt als von Jugendlichen in der Früh- und Spätadoleszenz. Bei den weiblichen Frühadoleszenten sind in der relativen Häufigkeit mit 22.2% und den männlichen Frühadoleszenten mit 23.4%, im Vergleich mit den weiblichen Spätadoleszenten 23.8% und den männlichen Spätadoleszenten 24.5% keine signifikanten Unterschiede auszumachen. In der Mitteladoleszenz sinkt sie jedoch bei den weiblichen Jugendlichen auf 21.1% und den männlichen Jugendlichen auf 20.8%. Die Lebenswelt Freizeit/Konsum wurde von den männlichen Jugendlichen am häufigsten in der Frühadoleszenz und bei den weiblichen Jugendlichen in der Mitteladoleszenz genannt. Bei den männlichen Jugendlichen ist über die einzelnen Adoleszenzphasen eine leichte Abnahme der relativen Häufigkeit zu erkennen. Sie beträgt bei den Frühadoleszenten 21.3%, bei den Mitteladoleszenten 20.5% und bei den Spätadoleszenten 19.6%. Bei den weiblichen Jugendlichen verhält sich der altersspezifische Verlauf in der relativen Häufigkeit bezüglich der Lebenswelt Freizeit/Konsum etwas anders. Sie beträgt bei den Frühadoleszenten 14.8%, steigt bei den Mitteladoleszenten auf 16.5% und sinkt bei den Spätadoleszenten wieder auf 13.3%. Die Lebenswelt Sexualität erwähnten die männlichen Jugendlichen in der Früh- und der Mitteladoleszenz weniger häufig als ihre weiblichen Altersgenossinnen. Einzig bei den Spätadoleszenten ist keine Differenz in der

relativen Häufigkeit zwischen den Geschlechtern auszumachen. Nur gerade ein männlicher Jugendlicher in der Frühadolezenz führte diese Lebenswelt auf 2.1%, während sie von den weiblichen Jugendlichen in der Frühadolezenz mit 13.6% insgesamt 11 Mal genannt wurde. In der Mitteladolezenz ist in der relativen Häufigkeit der männlichen Jugendlichen ein deutlicher Anstieg auf 12.0% erkennbar, während dieser bei den weiblichen Jugendlichen mit 14.3% weniger hoch ist. In der Spätadolezenz ist in Bezug auf die Lebenswelt Sexualität bei den männlichen Jugendlichen nochmals ein Anstieg um 1.0% auszumachen. Von den weiblichen Jugendlichen in der Spätadolezenz wurde sie hingegen um 1.3% weniger häufig genannt.

4.2 Entwicklungsaufgaben

4.2.1 Ergebnisse aller Jugendlichen

Entwicklungsaufgaben	Alle Jugendlichen
Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens	328 (14.7%)
Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche	322 (14.4%)
Nicht definierte Entwicklungsaufgaben	277 (12.4%)
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen	220 (9.9%)
Entwicklung einer Identität	165 (7.4%)
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen	157 (7.0%)
Entwicklung der eigenen Persönlichkeit	136 (6.1%)
Aufnahme intimer Beziehungen zum/zur PartnerIn	126 (5.7%)
Schulisches Lernen	109 (4.9%)
Entwicklung einer Zukunftsperspektive	103 (4.6%)
Aufbau eines Freundeskreises	94 (4.2%)
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens	82 (3.7%)
Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung	72 (3.2%)
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit	26 (1.2%)
Erwerb einer femininen/maskulinen sozialen Rolle	16 (0.7%)
Total Nennungen	2233
Absolute Fallzahl	(n= 604)

Tab. 8: Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Von allen befragten Jugendlichen wurde die Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens mit 14.7% am häufigsten genannt. Darauf folgt mit 14.4% die Entwicklungsaufgabe Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche. Diese zwei Entwicklungsaufgaben heben sich in der Häufigkeitsnennung von den anderen aufgeführten Entwicklungsaufgaben ab. Ausserdem ist zwischen diesen zwei Entwicklungsaufgaben in der Häufigkeitsnennung lediglich ein Unterschied von 0.3% auszumachen. Die Jugendlichen führten, neben spezifisch formulierten, auch nicht klar definierte Entwicklungsaufgaben auf. Dies in dem Sinne, dass sie zwar angaben, Entwicklungsaufgaben zu

kennen, ohne sie jedoch konkret zu benennen. Beispielhaft zeigt dies folgende Aussage eines Jugendlichen auf:

„Ja, solche Themen kenne ich schon und sie kommen hin und wieder zum Gespräch“

Solche nicht definierten Aussagen zu Entwicklungsaufgaben wurden von den Jugendlichen mit 12.4% am dritthäufigsten genannt. Die Entwicklungsaufgabe der Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, nannten die Jugendlichen mit 9.9% am vierthäufigsten. Darauf folgt in der Häufigkeitsnennung die Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe mit 7.4%. Die Entwicklungsaufgabe eines Aufbaus und der Entfaltung sozialer Kompetenzen, wurde von den Jugendlichen 157 Mal genannt, was 7.0% ausmacht. Darauf folgen in der Reihenfolge der Häufigkeitsnennung die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit mit 6.1%, die Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partnerin bzw. einem Partner mit 5.7%, das schulische Lernen mit 4.9%, die Entwicklung einer Zukunftsperspektive mit 4.6%, der Aufbau eines Freundeskreises mit 4.2%, die Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens mit 3.7%, die Akzeptanz der eigenen persönlichen Erscheinung mit 3.2%, die Entwicklungsaufgabe des Erwerbs ökonomischer Unabhängigkeit mit 1.2% und schliesslich der Erwerb einer femininen bzw. maskulinen sozialen Rolle mit 0.7%.

4.2.2 Ergebnisse nach Geschlecht und Alter

Entwicklungsaufgaben	Weibliche Jugendliche				Männliche Jugendliche			
	Alter				Alter			
	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle
Aufbau eines Freundeskreises	2 (2.2%)	23 (3.8%)	25 (5.0%)	50 (4.2%)	2 (4.3%)	26 (5.5%)	16 (3.1%)	44 (4.2%)
Erwerb einer femininen/maskulinen sozialen Rolle	1 (1.1%)	3 (0.5%)	4 (0.8%)	8 (0.7%)	1 (2.1%)	5 (1.1%)	2 (0.4%)	8 (0.8%)
Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung	5 (5.6%)	27 (4.5%)	14 (2.8%)	46 (3.9%)	1 (2.1%)	16 (3.4%)	9 (1.7%)	26 (2.5%)
Aufnahme intimer Beziehungen zum/zur PartnerIn	4 (4.5%)	41 (6.6%)	28 (5.6%)	73 (6.1%)	0 (0.0%)	24 (5.1%)	29 (5.6%)	53 (5.1%)
Entwicklung einer Identität	9 (10.1%)	39 (6.5%)	49 (9.8%)	97 (8.1%)	1 (2.1%)	25 (5.3%)	42 (8.1%)	68 (6.5%)
Entwicklung der eigenen Persönlichkeit	3 (3.4%)	43 (7.1%)	33 (6.6%)	79 (6.6%)	1 (2.1%)	31 (6.5%)	25 (4.8%)	57 (5.5%)
Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcenge-rechten Konsumverhaltens	12 (13.5%)	85 (14.1%)	52 (10.4%)	149 (12.5%)	10 (21.3%)	85 (17.9%)	84 (16.2%)	179 (17.2%)
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen	11 (12.4%)	53 (8.8%)	60 (12.0%)	124 (10.4%)	7 (14.9%)	40 (8.4%)	49 (9.5%)	96 (9.2%)
Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche	8 (9.0%)	77 (12.8%)	72 (14.4%)	157 (13.2%)	5 (10.6%)	72 (15.2%)	88 (17.0%)	165 (15.9%)
Schulisches Lernen	7 (7.9%)	33 (5.5%)	18 (3.6%)	58 (4.9%)	6 (12.8%)	29 (6.1%)	16 (3.1%)	51 (4.9%)
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit	2 (2.2%)	6 (1.0%)	5 (1.0%)	13 (1.1%)	0 (0.0%)	7 (1.5%)	6 (1.2%)	13 (1.3%)
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen	9 (10.1%)	50 (8.3%)	26 (5.2%)	85 (7.1%)	5 (10.6%)	33 (6.9%)	34 (6.6%)	72 (6.9%)
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens	0 (0.0%)	16 (2.7%)	19 (3.8%)	35 (2.9%)	1 (2.1%)	17 (3.6%)	29 (5.6%)	47 (4.5%)
Entwicklung einer Zukunftsperspektive	4 (4.5%)	28 (4.7%)	29 (5.8%)	61 (5.1%)	1 (2.1%)	15 (3.2%)	26 (5.0%)	42 (4.0%)
Nicht definierte Entwicklungsaufgaben	12 (13.5%)	79 (13.1%)	67 (13.4%)	158 (13.2%)	6 (12.8%)	50 (10.5%)	63 (12.2%)	119 (11.4%)
Total Nennungen	89	603	501	1193	47	475	518	1040
Absolute Fallzahl	(n= 26)	(n= 159)	(n= 128)	(n= 313)	(n= 16)	(n= 133)	(n= 142)	(n= 291)

Tab. 9: Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Im geschlechterspezifischen Vergleich zeigen sich in der relativen Häufigkeit vorwiegend fünf Unterschiede. Die Entwicklungsaufgabe eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens wurde von den männlichen Jugendlichen mit einer relativen Häufigkeitsnennung von 17.2% deutlicher häufiger genannt als von den weiblichen Jugendlichen mit 12.5%. Des Weiteren hatten die männlichen Jugendlichen auch die Entwicklungsaufgabe Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche mit einer Differenz von 2.7% öfter genannt als die weiblichen Jugendlichen. Dafür gaben die weiblichen Jugendlichen mit 13.2% häufiger nicht definierte Entwicklungsaufgaben an, als diese von den männlichen Jugendlichen mit 11.4% genannt wurden. Die Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen ist ebenfalls eine Entwicklungsaufgabe, welche von den weiblichen Jugendlichen mit 10.4% etwas häufiger aufgeführt wurde als von den männlichen Jugendlichen mit 9.2%. Im Weiteren wurde die Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe von den weiblichen Jugendlichen mit 8.1% häufiger aufgezählt als von ihren männlichen Altersgenossen mit 6.5%. Die Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens als Entwicklungsaufgabe, wurde hingegen von den männlichen Jugendlichen mit 4.5% häufiger genannt als von den weiblichen Jugendlichen mit 2.9%. Ansonsten sind bei den weiter aufgeführten Entwicklungsaufgaben in der Häufigkeitsnennung kaum signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern auszumachen. Die Abweichungen bewegen sich zwischen 0% und 1.4%.

Im altersspezifischen Vergleich sind von der Früh- über die Mittel- zur Spätadoleszenz bei folgenden fünf Entwicklungsaufgaben erwähnenswerte Tendenzen auszumachen. Die Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung hat bei den männlichen Jugendlichen über die verschiedenen Adoleszenzphasen hinweg eine steigende Tendenz in der Häufigkeitsnennung. Bei den männlichen Frühadoleszenten zeigt sich eine relative Häufigkeit von 2.1%, bei den männlichen Mitteladoleszenten von 5.3% und bei den männlichen Spätadoleszenten von 8.1%. Bei den weiblichen Jugendlichen wurde die Identitätsentwicklung hingegen von den Frühadoleszenten mit 10.1% am häufigsten genannt, während bei den Mitteladoleszenten in der Häufigkeitsnennung mit 6.5% eine sinkende Tendenz ersichtlich ist, welche bei den Spätadoleszenten dann mit 9.8% wieder ansteigt. Die Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens als Entwicklungsaufgabe wurde von den weiblichen Jugendlichen über alle Adoleszenzphasen weniger oft genannt als von ihren männlichen Altersgenossen. Sie wurde von den weiblichen Frühadoleszenten in der Häufigkeit mit 13.5%, von den weiblichen Mitteladoleszenten mit 14.1% und von den weiblichen Spätadoleszenten mit 10.4% genannt. Bei den männlichen Jugendlichen ist in der Häufigkeitsnennung von der Früh- über die Mittel- zur Spätadoleszenz eine Abnahme dieser Entwicklungsaufgabe erkennbar. Während sie von den Frühadoleszenten mit 21.3% am häufigsten genannt wurde, reduziert sich die Häufigkeitsnennung in der Mitteladoleszenz auf 17.9% und in der Spätadoleszenz schliesslich auf 16.2%. Bei der Entwicklungsaufgabe in Bezug auf die Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen verhält sich die Häufigkeitsnennung zwischen den verschiedenen Adoleszenzphasen in der Weise, dass bei beiden Geschlechtern von der Früh- zur Mitteladoleszenz eine Abnahme und von der Mittel- zur Spätadoleszenz hingegen wieder ein Anstieg auszumachen ist. Bei den weiblichen Jugendlichen zeigt sich diese Abfolge von der Frühadoleszenz mit 12.4%, in der Mitteladoleszenz mit 8.8% und in der Spätadoleszenz mit 12.0%. Bei den männlichen Jugendlichen in der Frühadoleszenz mit 14.9%, in der Mitteladoleszenz mit 8.4% und in der Spätadoleszenz mit 9.5%. Die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche zeigt in der Häufigkeitsnennung bei beiden Geschlechtern von der Früh- über die Mittel- zur Spätadoleszenz eine steigende Tendenz.

Sie wurde von den weiblichen Jugendlichen der Frühadoleszenz mit einer Häufigkeit von 9.0%, den weiblichen Mitteladoleszenten von 12.8% und den Spätadoleszenten von 14.4% genannt. Die männlichen Jugendlichen der Frühadoleszenz nannten die Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche mit einer Häufigkeit von 10.6%, die Mitteladoleszenten von 15.2% und die Spätadoleszenten von 17.0%. Demgegenüber nimmt die Entwicklungsaufgabe des schulischen Lernens über die einzelnen Adoleszenzphasen bei beiden Geschlechtern in den Häufigkeitsnennungen ab. Während die weiblichen Jugendlichen in der Frühadoleszenz diese Entwicklungsaufgabe mit 7.9% am häufigsten nannten, wurde sie von den Mitteladoleszenten mit 5.5% weniger häufig und von den Spätadoleszenten mit 3.6% am wenigsten häufig genannt. Bei den männlichen Jugendlichen zeigt sich eine ähnliche Abfolge. Die den männlichen Jugendlichen der Frühadoleszenz führten diese Entwicklungsaufgabe mit 12.8% gegenüber allen männlichen Jugendlichen am häufigsten auf, während sie von den Mitteladoleszenten mit 6.1% und von den Spätadoleszenten mit 3.1% deutlich weniger häufig genannt wurden.

4.3 Peer-to-Peer Unterstützung bei Entwicklungsaufgaben

4.3.1 Ergebnisse aller Jugendlichen

Peer-unterstützte Entwicklungsaufgaben	Alle Jugendliche
Nicht definierte Entwicklungsaufgaben	283 (28.1%)
Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens	162 (16.1%)
Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche	119 (11.8%)
Entwicklung einer Identität	68 (6.8%)
Aufnahme intimer Beziehungen zum/zur PartnerIn	64 (6.4%)
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen	62 (6.2%)
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen	60 (6.0%)
Schulisches Lernen	55 (5.5%)
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen	33 (3.3%)
Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung	28 (2.8%)
Aufbau eines Freundeskreises	25 (2.5%)
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens	25 (2.5%)
Entwicklung einer Zukunftsperspektive	21 (2.1%)
Erwerb einer femininen/maskulinen sozialen Rolle	4 (0.4%)
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit	1 (0.1%)
Total Nennungen	1010
Absolute Fallzahl	(n= 540)

Tab. 10: Peer unterstützte Entwicklungsaufgaben nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Viele Jugendliche gaben an, von Gleichaltrigen unterstützt zu werden, nannten dabei aber nicht, auf was sich die Unterstützung konkret bezieht. Die nachfolgenden zwei Zitate sollen verdeutlichen, was damit gemeint ist:

„Mit meinen Freunden kann ich Probleme austauschen und sie geben mir Tipps.“

„Uns beschäftigen ähnliche Themen und wir interessieren uns für ähnliche Lebensfragen. Es ist wichtig, dass wir miteinander darüber sprechen können.“

In den Ergebnistabellen sind solche Aussagen als nicht definierte Entwicklungsaufgaben aufgeführt. Sie wurden von allen befragten Jugendlichen mit 28.1% am häufigsten genannt.

Neben den nicht definierten Entwicklungsaufgaben zeichnen sich zwei Entwicklungsaufgaben ab, bei welchen sich Jugendliche gegenseitige Unterstützung leisten. Einerseits die Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens, welche mit einer relativen Häufigkeit von 16.1% am zweithäufigsten genannt wurde. Andererseits an dritter Stelle mit einer Häufigkeitsnennung von 11.8% die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche. Die Identitätsentwicklung, die Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partnerin bzw. einem Partner, der Aufbau und die Entfaltung sozialer Kompetenzen, die Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen sowie das schulische Lernen, sind Entwicklungsaufgaben die sich in der relativen Häufigkeit im Mittelbereich zwischen 5.5% und 6.8% bewegen. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, die Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung, der Aufbau eines Freundeskreises, die Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens sowie die Entwicklung einer Zukunftsperspektive, wurde von den Jugendlichen mit einer relativen Häufigkeit in einer Spannweite von 2.1% und 3.3% genannt. Schliesslich wurden die Entwicklungsaufgaben des Erwerbs einer femininen bzw. maskulinen sozialen Rolle mit 0.4% und der Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit mit 0.1% von allen befragten Jugendlichen nur am Rande, der von Gleichaltrigen unterstützen Entwicklungsaufgaben genannt.

4.3.2 Ergebnisse nach Geschlecht und Alter

Peer-unterstützung Entwicklungsaufgaben	Weibliche Jugendliche				Männliche Jugendliche			
	Alter				Alter			
	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle
Aufbau eines Freundeskreises	0 (0.0%)	7 (2.6%)	6 (2.7%)	13 (2.4%)	2 (7.4%)	6 (2.9%)	4 (1.7%)	12 (2.5%)
Erwerb einer femininen/maskulinen sozialen Rolle	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.5%)	1 (0.2%)	1 (3.7%)	2 (1.0%)	0 (0.0%)	3 (0.6%)
Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung	5 (10.6%)	14 (5.2%)	2 (0.9%)	21 (3.9%)	0 (0.0%)	4 (1.9%)	3 (1.3%)	7 (1.5%)
Aufnahme intimer Beziehungen zum/zur PartnerIn	2 (4.3%)	20 (7.4%)	13 (5.9%)	35 (6.5%)	0 (0.0%)	14 (6.7%)	15 (6.4%)	29 (6.1%)
Entwicklung einer Identität	3 (6.4%)	13 (4.8%)	24 (10.9%)	40 (7.4%)	0 (0.0%)	10 (4.8%)	18 (7.6%)	28 (5.9%)
Entwicklung der eigenen Persönlichkeit	0 (0.0%)	12 (4.4%)	7 (3.2%)	19 (3.5%)	0 (0.0%)	7 (3.3%)	7 (3.0%)	14 (3.0%)
Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens	6 (12.8%)	38 (14.0%)	24 (10.9%)	68 (12.5%)	6 (22.2%)	46 (22.0%)	43 (18.2%)	95 (20.1%)
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen	7 (14.9%)	14 (5.2%)	17 (7.7%)	38 (7.1%)	1 (3.7%)	8 (3.8%)	13 (5.5%)	22 (4.7%)
Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche	6 (12.8%)	30 (11.1%)	23 (10.5%)	59 (11.0%)	4 (14.8%)	23 (11.0%)	33 (14.0%)	60 (12.7%)
Schulisches Lernen	4 (8.5%)	16 (5.9%)	7 (3.2%)	27 (5.0%)	4 (14.8%)	16 (7.7%)	8 (3.4%)	28 (5.9%)
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	1 (0.2%)
Aufbau und Entfaltung sozialer Kompetenzen	4 (8.5%)	16 (5.9%)	16 (7.3%)	36 (6.3%)	1 (3.7%)	11 (5.3%)	16 (6.8%)	28 (5.9%)
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens	0 (0.0%)	1 (0.4%)	9 (4.1%)	10 (2.2%)	0 (0.0%)	5 (2.4%)	8 (3.4%)	13 (2.8%)
Entwicklung einer Zukunftsperspektive	0 (0.0%)	5 (1.8%)	5 (2.3%)	10 (2.0%)	0 (0.0%)	4 (1.9%)	6 (2.5%)	10 (2.1%)
Nicht definiert Entwicklungsaufgaben	10 (21.3%)	85 (31.4%)	66 (30.0%)	161 (29.9%)	8 (29.6%)	53 (25.4%)	61 (25.8%)	122 (25.8%)
Total Nennungen	47	271	220	538	27	209	236	472
Absolute Fallzahl	(n= 24)	(n= 145)	(n= 116)	(n= 285)	(n= 15)	(n= 114)	(n= 126)	(n= 255)

Tab. 11: Peer unterstützte Entwicklungsaufgaben geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

In der geschlechterspezifischen Analyse lassen sich bei fünf Entwicklungsaufgaben erwähnenswerte Differenzen in der Häufigkeitsnennung ausmachen. Die weiblichen Jugendlichen, hatten die Unterstützung in Bezug auf Entwicklungsaufgaben mit einer relativen Häufigkeitsnennung von 29.9% häufiger nicht konkret definiert als die männlichen Jugendlichen. Trotzdem wurden nicht definierte Entwicklungsaufgaben auch von den männlichen Jugendlichen mit 25.8% am häufigsten aufgeführt. Die grösste spezifische gegenseitige Unterstützung erfolgt bei den weiblichen wie auch bei den männlichen Jugendlichen bei der Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens. Sie wurde von den männlichen Jugendlichen mit einer relativen Häufigkeit von 20.1% deutlich häufiger genannt als von den weiblichen Jugendlichen mit 12.5%. Die Entwicklungsaufgabe Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche erfolgt bei beiden Geschlechtern in der Häufigkeitsnennung an dritter Stelle, wobei sie von den männlichen Jugendlichen mit 12.7% öfter aufgeführt wurde als von den weiblichen Jugendlichen mit 11.0%. Im Weiteren zeigt sich bei der Identitätsentwicklung, dass sich weibliche Jugendliche mit einer Differenz von 1.5% bei dieser Entwicklungsaufgabe mehr unterstützt fühlen, als die männlichen Jugendlichen. In Bezug auf die Entwicklungsaufgabe der Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung, geben die weiblichen Jugendlichen mit einer Häufigkeitsnennung von 3.9% im Gegensatz zu ihren männlichen Altersgenossen mit 1.5% ebenfalls an, häufiger Unterstützung von Gleichaltrigen zu erfahren.

Im geschlechterspezifischen Vergleich mit den Adoleszenten lassen sich vier bemerkenswerte Tendenzen betreffend unterstützten Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen ausmachen. Eine bezieht sich auf die von allen Jugendlichen am häufigsten als unterstützt genannte Entwicklungsaufgabe eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens. Bei den männlichen Jugendlichen bleibt die Häufigkeitsnennung dieser Entwicklungsaufgabe von der Frühadoleszenz mit 22.2% zur Mitteladoleszenz mit 22.0% praktisch unverändert und nimmt dann in der Spätadoleszenz auf 18.2% ab. Bei den weiblichen Jugendlichen steigt die relative Häufigkeitsnennung der Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens von der Frühadoleszenz mit 12.8% in der Mitteladoleszenz um 1.2% auf 14.0% an und sinkt in der Spätadoleszenz auf 10.9%. Bei der Entwicklungsaufgabe der Berufswahl/Berufsausbildung und Lehrstellensuche gaben bei beiden Geschlechtern vor allem die frühadoleszenten Jugendlichen an, von Gleichaltrigen unterstützt zu werden. Bei den männlichen Frühadoleszenten ist dies in der relativen Häufigkeit von 14.8% und bei den weiblichen Frühadoleszenten von 12.8% zu erkennen. Bei den männlichen Jugendlichen sinkt die relative Häufigkeitsnennung von der Mitteladoleszenz auf 11.0% und steigt dann in der Spätadoleszenz wieder auf 14.0% an. Bei den weiblichen Jugendlichen ist im Verlauf der Früh- zur Mittel- und Spätadoleszenz eine leicht sinkende Tendenz in der Häufigkeitsnennung dieser Entwicklungsaufgabe sichtbar. Sie sinkt in der Mitteladoleszenz auf 11.1% und in der Spätadoleszenz nochmals auf 10.5%. Ein Bereich, in dem vorwiegend Jugendliche in der Spätadoleszenz voneinander Unterstützung erfahren, betrifft die Identitätsentwicklung. Bei den männlichen Jugendlichen nimmt die relative Häufigkeit von der Früh- über die Mittel- zur Spätadoleszenz stetig zu. Während sie von den Frühadoleszenten gar nicht erwähnt wurde, nannten sie die Jugendlichen in der Mitteladoleszenz mit einer relativen Häufigkeitsnennung von 4.8% und in der Spätadoleszenz von 7.6%. Von den weiblichen Jugendlichen wurde die Identitätsentwicklung als unterstützte Entwicklungsaufgabe bereits in der Frühadoleszenz mit einer relativen Häufigkeitsnennung von 6.4% genannt, in der Mitteladoleszenz sinkt sie auf 4.8% und steigt dann in der Spätadoleszenz (n= 128) wieder auf 10.9% an.

4.4 Unterstützungsformen

4.4.1 Ergebnisse aller Jugendlichen

Unterstützungsformen	Alle Jugendliche
Persönliche und sachbezogene Beratung	464 (37.2%)
Geselligkeit	205 (16.5%)
Vermittlung von Geborgenheit	195 (15.7%)
Intervention	143 (11.5%)
Nicht definierte Unterstützungsformen	106 (8.5%)
Motivationale Unterstützung	56 (4.3%)
Ort für den Erwerb von Kompetenzen	33 (2.6%)
Orientierung	32 (2.6%)
Vermittlung von Liebe und Zuneigung	9 (0.7%)
Information	3 (0.2%)
Total Nennungen	1246
Absolute Fallzahl	(n= 578)

Tab. 12: Unterstützungsformen nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Die Jugendlichen nannten vorwiegend vier spezifische Unterstützungsformen, die sich in die Kategorien „konkret beobachtbare Interaktionen“, „Vermittlung von Kognitionen“ und „Vermittlung von Emotionen“ einordnen lassen. Die häufigste Unterstützungsform, die Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben einsetzen, ist die persönliche und sachbezogene Beratung. Sie wurde von allen Befragten mit einer Häufigkeitsnennung von 37.2% genannt. Meistens geschieht dies durch den persönlichen Kontakt anhand von Gesprächen. Dies zeigt sich beispielhaft in folgenden zwei Zitaten der Jugendlichen:

„Ich finde von Freunden wird man unterstützt indem man viel miteinander redet. Vor allem mit den besten Freundinnen, denen man sowieso alles erzählt, kann man gut über Probleme sprechen.“

„Gespräche unter Freunden unterstützen mich. Meine Freunde verstehen mich besser als meine Eltern.“

Aber auch der Erfahrungsaustausch sowie das Erteilen und Annehmen von Ratschlägen gehören dieser Kategorie an und wirken unterstützend. Dies wird durch die folgenden zwei Aussagen von Jugendlichen deutlich:

„Ich denke, dass es etwas bringt, mit andern darüber zu reden, wie es bei ihnen so läuft. Der Austausch ist wichtig und dass man bei andern nachfragen kann, wie etwas am besten geht.“

„Ich werde von meinen Freunden durch das gemeinsame Gespräch unterstützt. Auf diese Weise werden Fragen beantwortet. Zum Beispiel, was ist das für ein Gefühl, wenn man Sex, den ersten Kuss oder eine Beziehung hat.“

Die von allen Jugendlichen am zweithäufigsten genannte Unterstützungsform, ist die der Geselligkeit. Unter diese Kategorie fällt die gemeinsame Freizeitgestaltung, sei es durch ein bestimmtes Hobby, Sport oder gemeinsame Unternehmungen wie z.B. in den Ausgang gehen. Sie wurde von den Befragten mit einer Häufigkeit von 16.5% genannt. Die folgenden drei Äusserungen von Jugendlichen zeigen auf, dass gemeinsame Freizeitgestaltung und Sport ein Aspekt ist, der bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben förderlich wirkt:

„Wenn man die gleichen Hobbys, wie die Freunde hat, kann man sie gemeinsam ausüben (z.B. in einer Band). Man kann seine Freunde aber auch unterstützen, indem man einen Fussballmatch eines Kollegen besucht.“

„Es hilft mir, wenn ich viel Zeit mit meinen Freunden verbringen kann, vor allem wenn wir zusammen Sport machen oder ins Kino gehen. Manchmal bin ich richtig froh, wenn ich von zu Hause wegkomme und mit meinen Freunden über andere Themen sprechen kann oder eben Sport treiben kann.“

„Durch einen regen Austausch mit Freunden in der Freizeit kann man sich ablösen von den Eltern. Ausgehen verbindet einen stark mit seinen Freunden. Neue Freizeitbeschäftigungen findet man gut durch Freunde. Wenn einem das Hobby eines Freundes interessiert kann man ihn mal begleiten.“

Am dritthäufigsten wurde von den Jugendlichen mit 15.7% die Vermittlung von Geborgenheit unter Gleichaltrigen genannt. Das gegenseitige Bewusstsein über die Problemlagen der Jugendlichen führt dazu, dass sie sich in die Situation der anderen einfühlen können und sie sich dabei moralisch und emotional unterstützen. Beispielhaft ist dies in folgenden drei Beschreibungen von Jugendlichen zu erkennen:

„Meine Freunde sind immer da, wenn ich sie brauche. Wenn ich Frust ablassen muss, wütend oder traurig bin, hören sie mir zu und versuchen mir weiterzuhelfen.“

„Meine Freunde sind eigentlich immer für mich da. Sie sind wie ein „Zuschlupf“ für mich, wenn ich Krach mit meinen Eltern habe. Sie verstehen meine Situation und machen sicher ab und zu das Gleiche durch wie ich.“

„Das Wichtigste ist, dass die Freunde immer eine Schulter zum Anlehnen bieten.“

Jugendliche leisten sich auch gegenseitige Unterstützung mit gezielten Interventionen. Diese Art von Unterstützung wurde von den Jugendlichen mit 11.5% am vierthäufigsten genannt. Mit Intervention ist eine aktive Unterstützung gemeint, indem sie einander z.B. auf das Berufsinformationszentrum, zu einer Sportveranstaltung oder wie aus folgender Aussage hervorgeht, auch in anderen Bereichen begleiten:

„Bei der Wohnungssuche haben mich meine Freunde unterstützt, indem sie mich zu Wohnungsbesichtigungen begleitet und mir ihre Meinung mitgeteilt haben.“

Oftmals nannten die Jugendlichen das gegenseitige Einstehen füreinander bei Konflikten mit anderen Jugendlichen, Lehrern oder Eltern als unterstützende Hilfestellung, die ebenfalls unter diese Kategorie fällt. Dies zeigt sich beispielhaft in den folgenden zwei Antworten von Jugendlichen:

„Wenn jemand aus meinen Freundeskreis ungerechtfertigt angegriffen wird, dann verteidigen wir einander. Man hilft sich eben.“

„Wir setzen uns bei Problemen füreinander ein oder geben uns auch Nachhilfe bei schwierigen Themen in der Schule.“

Unter diese Kategorie fällt auch die eins zu eins Unterstützung, welche häufig durch die beste Freundin bzw. durch den besten Freund erfolgt. Ein Mädchen verdeutlicht dies mit den folgenden Worten:

„Ich werde vor allem von meiner besten Freundin unterstützt, indem ich auf sie zählen kann und mich auf sie verlassen kann. Im Ausgang ist es gut, wenn man füreinander schaut und eingreift, wenn einer z.B. zu viel trinkt oder so.“

Die Jugendlichen gaben neben bezeichnenden Unterstützungsformen häufig an, dass sie von Gleichaltrigen allgemeine Hilfeleistung erfahren, ohne anzugeben, wie diese konkret erfolgt. Diese Art von Unterstützung ist in den Ergebnistabellen mit *nicht definierte Unterstützungsformen* angegeben. Die folgenden zwei Aussagen von Jugendlichen verdeutlichen, was damit gemeint ist:

„Wir stärken und unterstützen uns mehr als in früheren Jahren. Die Freundschaften werden intensiver.“

„Also ich werde von meinen Freunden unterstützt, wenn ich Probleme mit meinem Freund oder meinen Eltern habe. Dann helfen sie mir.“

Von allen befragten Jugendlichen wurde eine solche nicht definierte Art der Unterstützung insgesamt mit einer Häufigkeit von 8.5% aufgeführt und erfolgt somit an fünfter Stelle.

Im Weiteren wurden die motivationale Unterstützung mit einer Häufigkeitsnennung von 4.3%, der Erwerb von Kompetenzen mit 2.6%, die Orientierung mit 2.6%, die Vermittlung von Liebe und Zuwendung mit 0.7% und schliesslich die Information mit 0.2% als Unterstützungsformen genannt.

4.4.2 Ergebnisse nach Geschlecht und Alter

Unterstützungsformen	Weibliche Jugendliche				Männliche Jugendliche			
	Alter				Alter			
	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle	10-13 J.	14-16 J.	17-20 J.	Alle
Persönliche und sachbezogene Beratung	25 (50.0%)	133 (39.6%)	109 (40.5%)	267 (40.8%)	11 (23.9%)	91 (34.3%)	95 (33.9%)	197 (33.3%)
Motivationale Unterstützung	0 (0.0%)	22 (6.5%)	7 (2.6%)	29 (4.4%)	4 (8.7%)	12 (4.5%)	11 (3.9%)	27 (4.6%)
Ort für den Erwerb von Kompetenzen	2 (4.0%)	12 (3.6%)	3 (1.1%)	17 (2.6%)	4 (8.7%)	8 (3.0%)	4 (1.4%)	16 (2.7%)
Information	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	3 (0.5%)
Geselligkeit	5 (10.0%)	42 (12.5%)	33 (12.3%)	80 (12.2%)	6 (13.0%)	65 (24.5%)	54 (19.3%)	125 (21.2%)
Vermittlung von Liebe und Zuneigung	0 (0.0%)	1 (0.3%)	2 (0.7%)	3 (0.5%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	5 (1.8%)	6 (1.0%)
Orientierung	0 (0.0%)	6 (1.8%)	4 (1.5%)	10 (1.5%)	4 (8.7%)	9 (3.4%)	9 (3.2%)	22 (3.7%)
Intervention	7 (14.0%)	38 (11.3%)	36 (13.4%)	81 (12.4%)	7 (15.2%)	25 (9.4%)	30 (10.7%)	62 (10.5%)
Vermittlung von Geborgenheit	9 (18.0%)	60 (17.9%)	50 (18.6%)	119 (18.2%)	7 (15.2%)	29 (10.9%)	40 (14.3%)	76 (12.9%)
Nicht definierte Unterstützungsformen	2 (4.0%)	22 (6.5%)	25 (9.3%)	49 (7.5%)	3 (6.5%)	23 (8.7%)	31 (11.1%)	57 (9.6%)
Total Nennungen	50	336	269	655	46	265	280	591
Absolute Fallzahl	(n= 25)	(n= 153)	(n= 124)	(n= 302)	(n= 15)	(n= 125)	(n= 136)	(n= 276)

Tab. 13: Unterstützungsformen geschlechter- und altersspezifisch nach absoluter und relativer Häufigkeit (Eigene Darstellung)

Im geschlechter- und altersspezifischen Vergleich lassen sich bezüglich der vier am häufigsten aufgeführten Unterstützungsformen, welche die Jugendlichen nannten, Unterschiede ausmachen. Die persönliche und sachbezogene Beratung als Unterstützungsform wurde von den weiblichen Jugendlichen mit einer relativen Häufigkeit von 40.8% deutlich häufiger genannt als von den männlichen Jugendlichen mit 33.3%. Hingegen ist bei der Geselligkeit eine umgekehrte Tendenz festzustellen. Sie wurde von den männlichen Jugendlichen mit 21.2% öfters als Unterstützungsform angegeben als von den weiblichen Jugendlichen mit 12.2%. Die Vermittlung von Geborgenheit wird in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von den weiblichen Jugendlichen mit 18.2% häufiger als unterstützend wahrgenommen als von den männlichen Jugendlichen mit 12.9%. Dies verhält sich gleichermassen mit der Intervention als Unterstützungsform. Sie wurde von den weiblichen Jugendlichen mit 12.4% ebenfalls öfters aufgeführt als von den männlichen Jugendlichen mit 10.5%.

In der altersspezifischen Analyse zeigt sich, dass die persönliche und sachbezogene Beratung mit einer Häufigkeitsnennung von 50.0% am häufigsten von den weiblichen Jugendlichen in der Frühadoleszenz als Unterstützungsform angegeben wurde. Bei den weiblichen Mitteladoleszenten sinkt die relative Häufigkeit auf 39.6% und steigt dann bei den weiblichen Spätadoleszenten wieder leicht auf 40.5% an. Bei den männlichen Jugendlichen wurde die Unterstützungsform der persönlichen und sachbezogenen Beratung vorwiegend von den Mitteladoleszenten mit einer Häufigkeitsnennung von 34.3% genannt, während sie bei den Frühadoleszenten bei 23.9% und bei den Spätadoleszenten bei 33.3% liegt. Die Geselligkeit wurde von den männlichen Jugendlichen in der Mitteladoleszenz mit einer Häufigkeitsnennung von 24.5% am häufigsten als Unterstützungsform aufgeführt. Die männlichen Frühadoleszenten gaben die Geselligkeit mit einer Häufigkeitsnennung von 13.0% und die Spätadoleszenten von 19.3% an. Bei den weiblichen Jugendlichen verhält sich die Tendenz dieser Unterstützungsform über die verschiedenen Adoleszenzphasen in der Häufigkeitsnennung relativ konstant. In der Frühadoleszenz wurde sie mit einer relativen Häufigkeit von 10.0%, in der Mitteladoleszenz von 12.5% und der Spätadoleszenz von 12.3% genannt. Eine ähnliche Tendenz ist bei den weiblichen Jugendlichen in Bezug auf die Vermittlung von Geborgenheit als Unterstützungsform auszumachen. In der Frühadoleszenz beträgt die relative Häufigkeit 18.0%, in der Mitteladoleszenz 17.9% und in der Spätadoleszenz steigt sie auf 18.6% an. Bei den männlichen Jugendlichen fällt bezüglich dieser Unterstützungsform auf, dass die relative Häufigkeit in der Frühadoleszenz mit 15.2% und der Spätadoleszenz mit 14.3% höher ist, als in der Mitteladoleszenz mit 10.9%. Die Intervention wurde von beiden Geschlechtern in der Frühadoleszenz als hilfreiche Massnahme genannt. Bei den weiblichen Frühadoleszenten macht die relative Häufigkeit 14.0% und bei den männlichen Frühadoleszenten 15.2% aus. Bei beiden Geschlechtern sinkt sie in der Mitteladoleszenz bei den weiblichen Jugendlichen auf 11.3% und bei den männlichen Jugendlichen auf 9.4%, während sie dann in der Spätadoleszenz bei den weiblichen Jugendlichen auf 13.4% und bei den männlichen Jugendlichen auf 10.7% wieder leicht ansteigt.

5 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit der Theorie gegenübergestellt und diskutiert.

5.1 Lebenswelten

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Lebenswelten in einem engen Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben stehen. Laut Hurrelmann und Quenzel (2012) werden die Entwicklungsaufgaben hauptsächlich durch die Sozialisationsinstanzen vermittelt, in denen sich die Jugendlichen in der Adoleszenzphase aufhalten. Unter Sozialisationsinstanzen sind unter anderen z.B. Familien, Peergroups, Schulen, Jugendzentren, Freizeitanbieter und Einrichtungen der Berufsbildung zu verstehen. (S. 25, 28) Alle diese Institutionen sind in den Lebenswelten anzusiedeln, welche für junge Menschen in dieser Lebensphase zentral sind. Es kann daraus gefolgert werden, dass ein Zusammenhang besteht.

Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Peergroup für Jugendliche einen besonderen Stellenwert hat. Sie wurde von den weiblichen und männlichen Jugendlichen über alle drei Adoleszenzphasen am häufigsten genannt. Dies widerspiegelt sich auch in der Literatur, in welcher die zentrale Bedeutung der Beziehungen mit Gleichaltrigen in der Jugendphase betont wird. Gemäss Haring, Böhm-Kasper, Rohlfis und Palentien (2010) wird die primäre Sozialisationsinstanz Familie in vielen Lebensbereichen durch die Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Jugendphase abgelöst. Dadurch erweitern sich die Sozialisationsräume der Jugendlichen und es ergeben sich neue Möglichkeiten für schulisches aber auch informelles Lernen. Auf diese Weise können soziale Kompetenzen eingeübt und gefördert werden. (vgl. u.a. Fend, 1998; Haring 2007; Krüger et al. 2008, S. 9) Auch Hurrelmann und Quenzel (2012) schreiben der Rolle der Peergroup eine wichtige Bedeutung zu, in denen den Jugendlichen neuartige Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen eröffnet werden. Dies unterstützt im Wesentlichen den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Weiter beleuchten sie insbesondere auch die Funktion der Peergroup in Bezug auf die gegenseitige Unterstützung: „Sie sind der Inbegriff eines flexiblen Netzwerks aus Personen, auf die man Hilfe suchend zurückgreifen kann.“ (S. 174, 177) Weil die Peergroup in vielen Bereichen für die Jugendlichen eine zentrale Rolle und Funktion hat, erstaunt es nicht, dass diese Lebenswelt von den Befragten gegenüber den anderen Lebenswelten mit Abstand am häufigsten aufgeführt wurde.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Lebenswelt Schule und Beruf in der Häufigkeitsnennung von allen Jugendlichen an zweiter Stelle steht. Dies kann damit begründet werden, weil die Schule gemäss Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) von den Jugendlichen „kaum umgangen werden kann“ (S. 80). Jugendliche verbringen einen beachtlichen Teil ihres Alltags im Schul- oder Berufsleben und sind somit unweigerlich stark in diese Lebenswelt eingebunden. Die Forschungsergebnisse zeigen im Weiteren, dass die Jugendlichen die Schule als eine besondere Herausforderung beschreiben. Dies weil sie verschiedenen Anforderungen gerecht werden müssen, die oftmals mit anderen Interessen die sich in der Jugendphase entwickeln kollidieren. In der Literatur wird diese Erkenntnis durch Göppel (2005) bestätigt, indem er die Erwartungen der Schule den weiteren Entwicklungsaufgaben gegenüberstellt. Die Jugendlichen kennen die Institution Schule mit ihren Erwartungen bereits aus dem Kindesalter und haben gelernt, damit umzugehen. Mit dem Übergang in die Jugendphase stellen sich jedoch neue Entwicklungsaufgaben, welche den Schulalltag beeinflussen.

Die physischen und psychischen Veränderungen der Pubertät, die Persönlichkeitsentwicklung, der Aufbau eines eigenen Wertesystems, die Bedeutsamkeit der Peergroup, der Aufbau von Beziehungen zum anderen Geschlecht und die Ablösung von den Eltern, stellen für die Jugendlichen herausfordernde Entwicklungsaufgaben dar, deren Bewältigung sie priorisieren müssen. (S. 178-179) Aus den Forschungsergebnissen wird ersichtlich, dass die Lebenswelt Schule/Beruf von den Jugendlichen beider Geschlechter in der Mitteladoleszenz weniger häufig erwähnt wurde, als von den Jugendlichen der Früh- und Spätadoleszenz. Dies kann gemäss Fend (2005) auf eine sinkende Tendenz der Lernfreude und des Wohlbefindens in der Schule zwischen dem 6. und 9. Schuljahr zurückgeführt werden, welche auch durch die empirische Schulforschung belegt wird (S. 352).

Obwohl die Familie in der Häufigkeitsnennung von den Jugendlichen erst an dritter Stelle erfolgt, bleibt sie als primäre Sozialisationsinstanz für die Jugendlichen nach wie vor eine zentrale Lebenswelt. Viele Jugendlichen nannten die Eltern als wichtige Bezugspersonen, die ihnen unterstützend zur Seite stehen. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Auffassung von Eltern-Kind-Beziehung, wie sie Hurrelmann und Quenzel (2012) beschreiben. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kinder sind in der heutigen Zeit intensiv und vertrauensvoll. Besonders in wesentlichen Lebensfragen nehmen Jugendliche starken Bezug auf die Lebensgestaltung ihrer Eltern. Dabei spielen die Familienstruktur und der Erziehungsstil der Eltern eine wesentliche Rolle. Es ist aber auch eine Tatsache, dass die Eltern wichtige Bezugspersonen der Jugendlichen sind, weil sie durch die gemeinsame Wohnung bzw. aufgrund der materiellen Ressourcen in einer Abhängigkeit zu ihnen stehen (S. 145). Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Familie auch öfters in Zusammenhang mit der Entwicklungsaufgabe der Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern gebracht wird. Die Literatur bestätigt den Ablösungsprozess der Jugendlichen von den Eltern als eine Entwicklungsaufgabe, die in dieser Phase in der Lebenswelt Familie zentral ist. Dabei kommt es gemäss Fend (2005) zu einer Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung, die für weitere Entwicklungsschritte von grosser Bedeutung ist (S. 300). Die Lebenswelt Familie wurde von den weiblichen Jugendlichen häufiger angesprochen als von ihren männlichen Altersgenossen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Shell Studie (2010), aus welcher hervor geht, dass weibliche Jugendliche im Gegensatz zu den männlichen Jugendlichen häufiger ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern angeben (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 66). Demgegenüber wurde die Lebenswelt Freizeit/Konsum deutlich häufiger von den männlichen Jugendlichen erwähnt. Dies kann gemäss Haring (2010) damit erklärt werden, dass weibliche Jugendliche in der Freizeit mehr mit ihrer Familie unternehmen als männliche Jugendliche (S. 28).

Aus den Forschungsergebnissen sowie der Literatur geht hervor, dass die Freizeit eine Lebenswelt darstellt, die sich in der Jugendphase verändert. Auch Hurrelmann und Quenzel (2012) bestätigen dies. Je älter die Jugendlichen werden, desto selbstständiger wollen sie ihre Freizeit gestalten und diese vorwiegend mit Gleichaltrigen verbringen (S. 184). Die Bedeutung der Freizeit hängt wiederum stark mit dem Ablösungsprozess der Eltern zusammen. Gemäss Schäfers und Scherr (2005) ermöglicht die selbstgewählte Freizeitgestaltung der Jugendlichen, sich Kontrollinstanzen zu entziehen (S. 142). Dieser Zusammenhang kann mit den Aussagen der Jugendlichen in den vorliegenden Forschungsergebnissen belegt werden. Die Freizeitgestaltung wird von den Jugendlichen als Abgrenzung von den Eltern wahrgenommen, in der sie Zeit mit ihren Freunden verbringen können.

Obwohl aus der Literatur hervor geht, dass die Pubertät, welche in der Lebenswelt Sexualität und Entwicklung angesiedelt ist, gemäss Schäfers und Scherr (2005) zentral ist, wurde sie von den Jugendlichen in der Häufigkeitsnennung mit deutlichem Abstand als letzte Lebenswelt genannt. Das

Einsetzen der Pubertät bedeutet für die Jugendlichen eine zentrale Umbruchsphase, in der sich auf der körperlichen, emotionalen und kognitiven Ebene vieles verändert. Das Selbstbild wandelt sich und es erfolgt die Auseinandersetzung mit der Identitätsfindung. (S. 75, 81) Die Verfasserin und der Verfasser können nicht abschliessend beurteilen, ob die Sexualität und Entwicklung in der Häufigkeits-nennung gering ausgefallen ist, weil andere Lebensbereiche tatsächlich mehr im Vordergrund stehen, oder aber, weil die Vertrauensbasis der Jugendlichen zu ihren jeweiligen Interviewpartnern und

Interviewpartnerinnen fehlte. Gemäss Stefan Albisser & Christine Bieri Buchor (2011) werden Angelegenheiten aus dem emotionalen und sexuellen Bereich aufgrund der Vertrauensbasis zu Gleichaltrigen eher im Rahmen des Freundeskreises aufgegriffen und besprochen (zit. in Hurrelmann, 2012, S. 164). Dies kann eine weitere Erklärung sein, weshalb sich die Jugendlichen in ihren Aussagen in Bezug auf die Lebenswelt Sexualität und Entwicklung eher zurückhaltend zeigten.

5.2 Entwicklungsaufgaben

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich die Jugendlichen der Thematik der Entwicklungsaufgaben grundsätzlich bewusst sind. Auch wenn sie diese Herausforderungen mitunter nicht genauer definieren, erkennen sie die erhöhten Anforderungen der Adoleszenz.

Die Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcenorientierten Konsumverhaltens, welches den Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln mit einschliesst, sowie die Berufswahl, Berufsausbildung und Lehrstellensuche wurde im Gesamtvergleich am häufigsten genannt. Dieser Umstand kann nach Cassée (2010) erklärt werden. Sie macht darauf aufmerksam, dass Jugendliche in der Gesellschaft als „attraktive Konsumentinnen und Konsumenten“ gelten. Casée betont, dass besonders der Freizeit- und Konsumsektor stark auf die Jugendlichen fokussiert. (S. 290) Hurrelmann (2012) bestätigt, dass der bewusste Umgang mit Konsum- Medien und Freizeitangeboten eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendlichen ist. Er führt dies unter anderem darauf zurück, dass das Bedürfnis, sich zu erholen, durch die intensiven Herausforderungen im Bereich von Leistung und Qualifikation genährt wird. (S. 165) Die hohen Anforderungen in diesem Bereich zeigen sich auch in den Ergebnissen. Die Berufs- und Laufbahnwahl wird am zweithäufigsten genannt. Entsprechend scheint sie die Jugendlichen zu beschäftigen. Dies ist nicht weiter erstaunlich, denn nach Fend (2005) steht die Laufbahnentscheidung zum Einstieg in die Berufswelt in der Adoleszenz anhand einer konkreten Entscheidung an, die sich allen Jugendlichen stellt. Der Entscheid ist deshalb herausfordernd, weil dadurch ein „Prozess der Konvergenz oder Divergenz von Wunsch und Wirklichkeit“ zum vorläufigen Ende kommt, der starken psychischen Druck ausüben kann (S. 368-369).

Die „nicht-definierten Entwicklungsaufgaben“ wurden am dritthäufigsten genannt. Dies lässt darauf schliessen, dass die Jugendlichen zwar Entwicklungsaufgaben kennen, diese aber nicht immer konkret benennen. Ob dies auf ein fehlendes Bewusstsein für die Thematik oder auf mangelndes Wissen zurückzuführen ist, kann nicht beurteilt werden. Die Interviewsituation kann ihren Teil dazu beigetragen haben. Andererseits weist Göppel (2005) pointiert darauf hin, dass sich die Jugendlichen kaum einen „Aufgabenkatalog“ vor Augen halten, um bewältigte Herausforderungen in einer Pendenzenliste abzuhaken und so ihren Entwicklungsfortschritt zu messen. Hingegen beschreibt er Entwicklungsaufgaben als mehrgleisig verlaufende Themenfelder von Anforderungen, mit denen sich die Jugendlichen in der Adoleszenz *unweigerlich* auseinandersetzen müssen. (S. 75) Die Auseinander-

setzung kann bewusst, aber auch unbewusst erfolgen. Einen unbewussten Vorgang zu benennen, wenn dieser von jemandem Aussenstehenden angesprochen wird, stellt hohe Anforderungen an die befragte Person. Daraus kann gefolgert werden, dass die spontane Reaktion in einer Art „ja, das kenn ich“ ausfallen könnte, wie sie sich in den Ergebnissen niederschlägt.

Es fällt auf, dass die drei häufigsten Nennungen geschlechterspezifisch ebenfalls in den obersten drei Rängen liegen. Dies könnte darauf damit erklärt werden, dass Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2012) hauptsächlich durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen vermittelt werden (S. 28). Durch die Vorgabe von Zielen, die dem jeweiligen Alter entsprechen, strukturieren sie als „soziale Erwartungen den Lebenslauf und bestimmen die Richtung individueller Entwicklungsverläufe mit“ (Alexandra M. Freund, 2004, zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28). Den Ausführungen von Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) zufolge entstehen Peergroups meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen (S. 113). Hurrelmann (2012) bezeichnet die Peergroup als tertiäre Sozialisationsinstanz. Sie beeinflusst massgebend die Entwicklung der Identität, unterstützt die Ablösung von den Eltern und bietet Geborgenheit. Peers bereiten aber auch „auf soziale Anforderungen in der Freizeit- und Konsumwelt vor“ (S. 162, 164). Wenn Entwicklungsaufgaben massgeblich durch verschiedene Sozialisationsinstanzen vermittelt werden und als soziale Erwartungen „die Richtung individueller Entwicklungsverläufe“ mitbestimmen, lässt sich erklären, weshalb die Aufgabe des adäquaten Konsumverhaltens und die Berufswahl an oberster Stelle stehen.

Die Ablösung von den Eltern wurde bei beiden Geschlechtern an vierter Stelle genannt. Entsprechend scheint diese Aufgabe die Mehrheit der Befragten zu beschäftigen. Göppel (2005) weist darauf hin, dass die Ablösung in der Adoleszenz eine neue Dynamik erhält. Die rasanten Veränderungen der Jugendlichen gehen einher mit einem erhöhten Tempo an neu eingeforderten Freiheiten und Rechten. Die Eltern können mit dem raschen Wandel nicht immer mithalten, weshalb die Jugendlichen die Eltern auf einmal anders wahrnehmen. Im Zuge der Autonomiebestrebungen werden die Werte und Normen der Eltern hinterfragt. (S. 141) Die Gewichtung der Thematik könnte also durchaus in der Natur der Sache liegen, was Flammer und Alsaker (2011) bestätigen: „Wie die sukzessive gegenseitige Ablösung von Eltern und Kindern in der Adoleszenz vor sich geht, ist weitgehend kulturell bestimmt, dass sie aber stattfindet, ist eine Naturnotwendigkeit. Die Spezies Mensch erhält sich wie fast alle Lebewesen über die Generationenablösung“. (S. 94) Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Ablösung bei den männlichen Jugendlichen in der Frühadolescenz häufig genannt wurde, in der mittleren und späten Adoleszenz hingegen weniger häufig. Bei den weiblichen Jugendlichen ist eine Häufung von Nennungen in der mittleren Adoleszenz auszumachen. Diesbezüglich einen Erklärungsansatz zu eruieren, erweist sich als schwierig. Zum einen ist die Kategorie der Frühadoleszenten bei beiden Geschlechtern deutlich kleiner als die beiden anderen. Sie kann deshalb nur bedingt in Relation zur mittleren und späten Adoleszenz gestellt werden. Zum anderen findet sich bei Fend (2005) ein Erklärungsansatz. Er zeigt auf, dass die Menge der Zeit, die Adoleszente mit ihren Eltern verbringen, mit zunehmendem Alter abnimmt. (S. 288) Wird davon ausgegangen, dass dadurch weniger Reibungsflächen entstehen, würde das Konfliktpotenzial entsprechend abnehmen. Die Antwort auf die Ergebnisse der Mädchen bleibt damit unbeantwortet. Fest steht, dass Ablösung gemäss Fend (2005) ein kontinuierlicher Prozess ist, der ko-konstruktiv verläuft. Damit ist gemeint, dass sich Eltern und Jugendliche gegenseitig beeinflussen und verändern. (S. 271) Da Prozesse im eigendynamischen Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen selten linear verlaufen, könnte zumindest erklärt werden, weshalb die Nennungen bei beiden Geschlechtern variieren.

Das Entdecken der Sexualität ist Teil der einsetzenden Geschlechtsreife in der Pubertät. Sexuelle Erfahrungen und der Aufbau intimer Beziehungen gehören nach Schmidt-Denter (2005) zu den zentralsten Entwicklungsaufgaben. Mit dem Erlangen der persönlichen sexuellen Identität sind auch „geschlechts- und geschlechtsrollenspezifische Verhaltensweisen verbunden“ (S. 134). Nichtsdestotrotz wurde die Sexualität in den vorliegenden Ergebnissen von beiden Geschlechtern deutlich seltener genannt. Dies könnte daran liegen, dass das Thema zu den intimsten überhaupt zählt, über das die Befragten aus verständlichen Gründen nicht Auskunft geben wollten. Um genauere Aussagen darüber erheben zu können, müsste eine gute Vertrauensbasis zwischen der befragenden Person und den Jugendlichen bestehen oder aufgebaut werden. Die geschlechtliche Rollenfindung wurde von allen Beteiligten am seltensten genannt. Einerseits hängt diese, wie aufgezeigt, mit der Entwicklung der Sexualität zusammen. Andererseits ist es durchaus möglich, dass diese Entwicklungsaufgabe jugendlichen Menschen weniger präsent ist. Nach Hurrelmann (2012) sind „die geschlechterspezifischen Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung biologisch bedingt“ (S. 179). Männlichkeit und Weiblichkeit kann durch Eigeninitiative und durch externe Impulse zu einem gewissen Grad geformt werden. Jedoch meint Hurrelmann (2012) weiter: „Trotz aller Spielräume bei der individuellen Ausgestaltung setzen sich typisch weibliche und typisch männliche Muster der produktiven Realitätsverarbeitung durch“ (ib., S. 72). Die eingeschränkten Prozesse der Rollenfindung, aber allenfalls auch fehlende Eigeninitiative könnten ausschlaggebend dafür sein, dass diese Entwicklungsaufgabe von den Befragten eher weniger wahrgenommen wurde.

5.3 Entwicklungsaufgaben, die von den Peers unterstützt werden

Die Frage, bei welchen Entwicklungsaufgaben die Jugendlichen von den Peers unterstützt werden, wurde gemeinhin eher oberflächlich beantwortet. Die Gesamtheit der Befragten gab mit deutlicher Mehrheit an, von den Peers in der Entwicklung *unterstützt* zu werden, ohne zu erwähnen, bei *welcher* Entwicklungsaufgabe die Unterstützung erfolgt. Die Shell-Studie (2010) wie auch die Smash-Studie (2002) zeigen ein ähnliches Bild. Die meisten Jugendlichen in Deutschland und in der Schweiz geben an, *Herausforderungen* und *Probleme* am ehesten mit Freundinnen oder Freunden zu besprechen oder anzugehen. Auch hier kommt nicht zum Vorschein, welche Herausforderungen und Probleme dies sind (vgl. u.a. Albert et al., 2010, S. 228; Narring et al., 2002, S. 57). Dem Entwicklungsstand entsprechend kann die Annahme gemacht werden, dass die Peers mit ähnlichen Themen konfrontiert sind. Die Aussage, von den Gleichaltrigen *unterstützt* zu werden könnte demnach so ausgelegt werden, dass sich Peers grundsätzlich untereinander solidarisieren und für einander da sind.

Dass Jugendliche beim Entwickeln eines ressourcengerechten Konsumverhaltens unterstützt werden, kann klar belegt werden, denn gemäss Harring (2010) sind informelle Lernorte in der Freizeit von Jugendlichen anzusiedeln. Er verdeutlicht, dass sich Freizeitaktivitäten meist im Rahmen von Peer-Kontakten ergeben, indem er anmerkt: „Entsprechend berichten Jugendliche davon, dass sie den meisten Freizeitaktivitäten nicht alleine, sondern vielmehr zusammen mit Peers nachgehen“ (S. 32). Angebote zur Entspannung, zur Fitness und zum Genuss werden den Jugendlichen nach Hurrelmann (2012) äusserst wirksam schmackhaft gemacht. Zur selbstbestimmten Nutzung der Konsumangebote müssen Jugendliche einen inneren Kompass und ein sicheres Gespür dafür entwickeln, was ihren Bedürfnissen entspricht und was weniger. (S. 100, 164, 165) In dieser Unüberschaubarkeit ermöglicht

die Gleichaltrigengruppe den „Austausch von Sichtweisen und Gefühlen unter Personen gleichen Rangs mit vergleichbarem Erfahrungshorizont“ (ib., S. 164).

Eine weitere Entwicklungsaufgabe, bei denen Jugendliche von den Peers unterstützt werden, ist die Berufswahl, Berufsausbildung und Lehrstellensuche. Die Herausforderung, sich für eine bestimmte berufliche Laufbahn zu entscheiden, steht allen bevor. Flammer und Alsaker (2011) bezeichnen Entwicklungsaufgaben, „die für alle Menschen einer bestimmten Kultur auf einem bestimmten Entwicklungsniveau gelten“ und deshalb erwartbar sind, als normativ (S. 59). Da sich die Jugendlichen alle in derselben Lage befinden, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich gegenseitig unterstützen.

In Bezug auf die Berufswahl macht Karin Stuhlmann (2009) darauf aufmerksam, dass der Identitätsstatus in der Adoleszenz lediglich einen geringen Einfluss auf die Realisierungschancen einer Laufbahn beeinflusst (S. 97). Dennoch wird der Identitätsbildung in der Adoleszenz ein hoher Stellenwert zugesprochen. Identitätsbildung wird von Schäfers und Scherr (2005) als Herausforderung bezeichnet, die über allen Entwicklungsschritten steht. Sie ist aus ihrer Sicht Resultat der bewältigten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. (S. 91) Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass die peer-unterstützte Identitätsbildung von beiden Geschlechtern von der Früh- zur Spätadoleszenz hin immer häufiger genannt wurde. Nach Fend (2005) könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass das Bewusstsein für die Aufgabe der Identitätsentwicklung bei den spätadoleszenten Jugendlichen ausgeprägter ist. Die Fähigkeit, sich und die relevante Umwelt zu reflektieren bzw. sich in ein bewusstes Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt zu setzen, beginnt ihren Lauf in der Frühadoleszenz. Mit zunehmender Erfahrung erweitert sich jedoch das Bewusstsein für die Identitätsbildung. (S. 414-416) Dies unterstreicht Blos (u.a. 1962, 1972, 1979). Er geht davon aus, dass die aktive Identitätsarbeit in der späten Adoleszenz ins Zentrum rückt (zit. in Fend, 2005, S. 92). Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) unterstreichen die unterstützende Funktion der Peers in der Identitätsbildung. Sie sprechen der Peergroup in der heutigen Gesellschaft „(...) erweiterte Aufgaben und Dimensionen (...)“ zu (S. 121). Peers belegen gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012) eine „besondere Rolle im Prozess der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 174). Die Beziehung zu den Gleichaltrigen bezeichnen Flammer und Alsaker (2011) als „Quelle der Selbsterfahrung und der Selbstdefinition“ (S. 194). Es wird ausgeführt, dass Peers in anderen Bereichen Rückmeldungen geben als die Erwachsenen, was „besonders für das Selbstkonzept und die Identitätsbildung“ wichtig ist. (S. 194). Im Bereich der Identitätsentwicklung lassen sich die vorliegenden Forschungsergebnisse mit der Theorie bestätigen.

Identitätsarbeit findet gemäss Fend (2005) in der „Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben“ ihren Ausdruck. Dazu gehört auch die Aufnahme intimer Beziehungen oder eben das Entdecken der Sexualität (S. 414). In den vorliegenden Ergebnissen wird ersichtlich, dass beide Geschlechter, besonders in der mittleren und späten Adoleszenz, darin durch die Peers unterstützt werden. Dies erscheint naheliegend, da gemäss Oerter und Dreher (2002) Peergroups auch dazu dienen, um mit dem anderen Geschlecht in Kontakt zu treten (S. 315). So wird beispielsweise der Zeitpunkt der ersten romantischen Beziehungen laut Flammer und Alsaker (2011) durch die Normen der Peergroup beeinflusst. Mädchen und Jungen können sich in unserer Gesellschaft problemlos treffen und sich öffentlich annähern, ohne dabei gegen Werte und Normen zu verstossen. (S. 209, 210, 212) Die eidgenössische Kommission für Kinder und Jugendfragen (EKKJ) zeigt auf, dass sich ein Grossteil der Jugendlichen ihr Wissen über die Sexualität in der Gleichaltrigengruppe aneignen. Auch Fragen rund um Sexualität werden von der überwiegenden Mehrheit mit den Peers besprochen. Erste sexuelle

Erfahrungen finden meist mit eng befreundeten Personen statt. (S. 35-36,43) Hiermit verdeutlicht sich, dass die Jugendlichen einander in diesen Belangen unterstützen.

Gemäss Flammer und Alsaker (2011) geht eine Sozialisationshypothese davon aus, dass „das sexuelle Verhalten unter sozialer Kontrolle steht“ (S. 212). Auch damit könnte der Einfluss der Peergroup belegt werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Aspekt der Kontrolle deutlich weniger gewichtet wird und die aktive oder passive Unterstützung darum im Vordergrund steht.

Auslöser für die sexuelle Entwicklung ist die Pubertät. Als normative Entwicklungsaufgabe steht sie allen Jugendlichen bevor. Die Peergroup bietet nach Hurrelmann (2012) Raum, um Sorgen und Probleme untereinander auszutauschen. (S. 164) Demzufolge müsste die Peer-Unterstützung in der Pubertät erfolgen, denn gemäss Göppel (2005) eröffnen sich darin „neue Situationen von Irritation und Unsicherheit, von Unbehagen und Scham, von Lust und Stolz“ (S. 84-85). Er verweist auf die Herausforderung, die Veränderungen am eigenen Körper und am Körper der anderen wahrzunehmen und psychisch zu verarbeiten. Der Vergleich der Entwicklungsstände hat direkte Auswirkungen auf das eigene Befinden und Selbstkonzept. (S. 85) Die Jugendlichen müssen lernen, „sich mit der Nichtperfektheit des eigenen Körpers zu arrangieren, ihn zu mögen, auch wenn er nicht dem der Models entspricht“ (ib., S. 97). Probleme und Sorgen wären demnach genügend vorhanden. Dass bei der Pubertät trotzdem kaum Unterstützung wahrgenommen oder in Anspruch genommen wird, ist gut vorstellbar. Gerade wegen der Normativität dieses Entwicklungsschrittes könnte es sein, dass durch den direkten Vergleich mit den Gleichaltrigen Unsicherheit oder Scham in den Vordergrund rücken. Diese wiederum mögen mit den Bedenken einhergehen, sich vor den anderen blosszustellen, woraus sich ein Erklärungsansatz für die vorliegenden Resultate ergibt.

Auffallend ist, dass die Unterstützung der Entwicklungsaufgabe „Aufbau eines Freundeskreises“ deutlich weniger häufig genannt wurde. Dies könnte daran liegen, dass das Knüpfen von Freundschaften auf Zuneigung zu einander beruht. Darin eine Entwicklungsaufgabe zu erkennen, ist ein Anspruch, der vermutlich im Rahmen der Interviews eine umfassendere Einführung in die Thematik erfordert hätte. Auch andere Herausforderungen wie der Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit oder der Aufbau von Zukunftsperspektiven wurden selten genannt. Es mag sein, dass diese Entwicklungsaufgaben den Jugendlichen weniger geläufig sind. Dass die Jugendlichen sich dabei trotzdem unterstützen, liegt auf der Hand. Dazu schreiben Diewald und Sattler (2010): „Latente soziale Unterstützung wird oft erst dann bewusst, wenn sie plötzlich fehlt“ (S. 693).

5.4 Unterstützungsformen

Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Jugendliche sich bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben generell unterstützen. Die befragten Jugendlichen gaben oftmals an, durch ihre Freundinnen und Freunde unterstützt zu werden, ohne zu benennen wie die Unterstützung genau erfolgt. Die Unterstützungsforschung legt gemäss Diewald und Sattler (2010) ihren Fokus auf Unterstützungsprozesse bezüglich konkreter Interaktionen, Situationen und Beziehungsstrukturen. Dabei interessiert neben tatsächlichen Transaktionen auch, wie die Unterstützung wahrgenommen und bewertet wird und in welchem Beziehungsumfeld sie stattfindet. (S. 693, vgl. Sally A. Shumaker & Arlene Brownell, 1984; Toni Antonucci & James Jackson, 1986). Gemäss Leonard Irving Pearlin (1985) kann Unterstützung auch latent, das heisst unbewusst erfolgen. Dies ist vor allem in dauerhaften und alltäglichen Beziehungen der Fall. (zit. in ib., S. 693) Da Jugendliche in ihrem Alltag vorwiegend mit Gleichaltrigen

interagieren, kann davon ausgegangen werden, dass eine unbewusste Unterstützung erfolgt. Dies erklärt, weshalb viele Jugendliche die Unterstützung nicht spezifisch konkretisieren. Im Folgenden werden die vier von den Jugendlichen am häufigsten genannten spezifischen Unterstützungsformen diskutiert.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Jugendliche vor allem unterstützen indem sie miteinander über aktuelle Themen und Probleme sprechen. Der Erfahrungsaustausch und das Erteilen von Ratschlägen helfen, in verschiedenen Bereichen Klarheit zu gewinnen. Diese Unterstützungsform ist nach Diewald und Sattler (2010) in der Typologie sozialer Unterstützungsnetzwerke der persönlichen und sachbezogenen Beratung zuzuordnen, die eine konkret beobachtbare Interaktion darstellt (S. 691). Aus vielen Sichtweisen wurde in der Literatur bestätigt, dass die Abgrenzung von den Eltern und somit die Peergroup in der Jugendphase eine zentrale Rolle spielt. Flammer und Alsaker (2011) verdeutlichen die Bedeutung der Interaktion und Kommunikation unter Peers. Die Jugendlichen erhalten von Gleichaltrigen Rückmeldungen und Reaktionen, die im Gegensatz zu den Ratschlägen und Empfehlungen von Eltern und anderen Erwachsenen nicht aus erzieherischen Motiven erfolgen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Gleichaltrige im Unterschied zu den Eltern keine formelle Verantwortung für die Erziehung tragen. Ausserdem sind die Peer-Beziehungen selbst gewählt, während die Familie als Sozialisationsinstanz eine unveränderbare Komponente darstellt. Der Austausch mit Peers erfolgt demnach auf freiwilliger Basis und ermöglicht Jugendlichen auf einer anderen Ebene etwas über sich selber zu erfahren. (S. 196) Die Aussagen der Jugendlichen in den Forschungsergebnissen zeigen, dass der Austausch unter Gleichaltrigen oftmals bewusst gewählt wird, da sie gewisse Themen mit den Eltern oder anderen Erwachsenen nicht besprechen wollen. Dies wird häufig damit begründet, dass Freunde sie in vielen aktuellen Themen die sie beschäftigen, besser verstehen. Gemäss Albisser und Bieri Buschor (2011) ist unter Freunden ein Austausch möglich, der unter Personen mit gleichem Erfahrungshorizont stattfindet. Dies fördert das Verständnis und die Solidarität füreinander, wodurch eine Vertrauensbasis geschaffen wird. Aufgrund dieser Vertrauensbasis können Jugendliche auch Themen aus dem emotionalen und sexuellen Bereich besprechen. (zit. in Hurrelmann, 2012, S. 164)

Die persönliche und sachbezogene Unterstützungsform wurde in den vorliegenden Ergebnissen von den weiblichen Jugendlichen im Gegensatz zu ihren männlichen Altersgenossen deutlich häufiger aufgeführt. Dies deckt sich mit einer Studie von James Youniss & Jaqueline Smollar (1985), die aufzeigt, dass weibliche Jugendliche ein höheres Bedürfnis nach Austausch und Gespräche untereinander haben als männliche Jugendliche (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 202). Gemäss Susan Moore & Doreen Rosenthal (1993) sind weibliche Freundschaften in der Jugend viel offener. Sie unterstützen einander, indem sie sich ihre Gefühle anvertrauen und über ihre Probleme sprechen. (zit. in Flammer & Alsaker, 2011, S. 217)

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Geselligkeit eine weitere verbreitete Unterstützungsform unter den Jugendlichen darstellt. Diewald und Sattler (2010) beschreiben diese Art der Unterstützung ebenfalls als konkrete, beobachtbare Interaktion, die der Erholung dient und somit zu einer positiven Gemütslage beiträgt. (S. 691) Der Erholungs- und Spasseffekt lässt sich auch in den Aussagen der befragten Jugendlichen erkennen. Die Jugendlichen gestalten ihre Freizeit vorwiegend mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen, um Spass zu haben und sich von Themen, die sie beschäftigen, abzulenken. Aus der Literatur geht hervor, dass Freizeit ein weitgefasseter Begriff ist und laut Hurrelmann und Quenzel (2012) verschiedene soziale Tätigkeiten umfasst. Für die

Jugendlichen bedeutet die Freizeitgestaltung daher mehr als nur Spass und Erholung. Sie stellt auch ein soziales Übungsfeld dar, das einerseits das Erlernen von Selbstständigkeit, der Aufbau eines eigenen Wertesystems, aber auch Risikoverhalten fördern kann. (S. 184, 188, 189) Folglich nehmen Jugendliche die Geselligkeit als besonders hilfreiche Unterstützung wahr, weil in der Jugendphase die Freizeitgestaltung und die Gleichaltrigen eine zentrale Bedeutung haben. Sie lernen von und miteinander. Zudem steht die Geselligkeit in einem engen Zusammenhang mit der erstgenannten Unterstützungsform, weil sie oftmals im Freizeitsetting stattfindet. Es fällt auf, dass die männlichen Jugendlichen die Geselligkeit als Unterstützungsform fast doppelt so häufig nannten als die weiblichen Jugendlichen. Ausserdem zeigen die Forschungsergebnisse, dass diese Unterstützungsform besonders bei den männlichen Jugendlichen in der Mitteladoleszenz verbreitet ist. Dies kann damit erklärt werden, weil männliche Jugendliche gemäss Flammer und Alsaker (2011) im Gegensatz zu ihren weiblichen Altersgenossen, die besonders gerne vertrauensvolle Gespräche führe, viel lieber Dinge miteinander unternehmen. Die Gespräche beziehen sich dann eher auf die Aktivität die sie gerade gemeinsam ausüben. Sie besprechen wie sie etwas genau tun, worin ihre Motivation liegt und welche Gefühle sie auslöst. (S. 217)

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Jugendlichen die Vermittlung von Geborgenheit als eine der drei wichtigsten Hilfestellungen wahrnehmen. Darunter fallen die moralische, emotionale Unterstützung und das gegenseitige Bewusstsein über ihre Problemlagen. Diewald und Sattler (2010) verorten diese Unterstützungsform in der Kategorie Vermittlung von Emotionen und beschreiben sie wie folgt: „Die Spezifik eines Geborgenheitsgefühls gegenüber Zugehörigkeit oder Rückhalt besteht im Empfinden eines Aufgehobenseins und Nicht-handeln-müssens“ (S. 692). Genau in dieser Weise beschreiben auch die befragten Jugendlichen die Vermittlung von Geborgenheit als Unterstützung. Allein das Wissen darum, dass jemand für sie da ist, von denen sie in Krisen Rückhalt erwarten können, erleben die Jugendlichen als hilfreich. Gemäss Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) gehört das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu den Grundbedürfnissen eines Menschen (zit. in Carsten Rohlf, S. 64). Göppel (2005) macht darauf aufmerksam, dass sich freundschaftliche Erwartungen von Jugendlichen in der Adoleszenz verändern. Der persönliche Austausch über Gefühle, Wünsche und Weltansichten intensiviert sich, was mit dem Bedürfnis zusammenhängt, sich zu öffnen und mitzuteilen und dabei eine ehrliche Rückmeldung zu erhalten. (S. 160). Hurrelmann und Quenzel (2012) betonen Verlässlichkeit und Vertrauen als wichtige Merkmale von Jugendfreundschaften, woraus eine gegenseitige Verpflichtung einander zu unterstützen und zu schützen resultiert (S. 173-174). Im Hinblick dieser Erklärungen aus der Literatur, kann nachvollzogen werden, weshalb die Vermittlung von Geborgenheit als zentrale Unterstützungsform aus den Forschungsergebnissen hervorgeht. Auffallend ist, dass sich weibliche Jugendliche erkennbar häufiger durch die Vermittlung von Geborgenheit unterstützt fühlen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass weibliche Jugendliche ein höheres Bedürfnis nach Austausch und Gespräche untereinander aufweisen und eine offenere Beziehungskultur pflegen als männliche Jugendliche.

Eine weitere verbreitete Unterstützungsform unter Jugendlichen scheint die Intervention zu sein. Das wird aus den Forschungsergebnissen insofern ersichtlich, indem sie von den Jugendlichen am viert häufigsten aufgezählt wurde. Die Intervention als soziale Unterstützung ordnen Diewald und Sattler (2010) den konkreten Interaktionen unter der Kategorie beobachtbare Interaktionen zu. Sie verstehen darunter: „Die Intervention bei anderen Personen, Organisationen oder Institutionen, etwa wenn man ein gutes Wort einlegt, Streit schlichtet oder Vorteile verschafft“ (S. 691). Die Forschungs-

ergebnisse zeigen auf, dass diese Unterstützungsform in der Adoleszenz unter Jugendlichen häufig angewendet wird. Die Aussagen der befragten Jugendlichen verdeutlichen, dass sie sich durch das gegenseitige Einstehen füreinander, indem sie einander beispielsweise in Schutz nehmen oder gegenseitig verteidigen, unterstützt fühlen. Weiter empfinden Jugendliche es als hilfreich, wenn sie von ihren Freundinnen und Freunden aktiv begleitet werden. Diese aktive Begleitung bezieht sich z.B. auf den gemeinsamen Besuch im Berufsinformationszentrum, eine Wohnungsbesichtigung oder der Anwesenheit bei einem Fussballmatchs eines Freundes. Die Intervention als verbreitete Unterstützungsform unter Jugendlichen, kann auf deren enge Verbundenheit untereinander zurückgeführt werden. Flammer und Alsaker (2011) bezeichnen „das Zusammensein“ und „ein hohes Ausmass an Zuneigung füreinander“ als wichtige Merkmale für Freundschaften. Ausserdem gleichen Freundinnen und Freunde ihre emotionalen Befindlichkeiten einander an, was als „Affektsynchronie“ bezeichnet wird. Dadurch entsteht das Bedürfnis, Erlebnisse und Dinge miteinander zu teilen und sich gegenseitig zu helfen. (S. 200, vgl. Oden, 1988; Price & Ladd, 1986; Youniss, 1980)

6 Schlussfolgerung

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet. Weiter soll der Beitrag der vorliegenden Arbeit an den Diskurs der Sozialen Arbeit beleuchtet und die Praxisrelevanz erläutert werden. Daraus werden mögliche Handlungsansätze abgeleitet und aufgezeigt. Abschliessend werden in einem Ausblick Themen aufgezeigt, welche für anknüpfende Forschungsarbeiten relevant sein könnten.

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Bei welchen Entwicklungsaufgaben ist die Peer-to-Peer Unterstützung besonders aussichtsreich und wie funktioniert sie konkret?

Mit den Forschungsergebnissen kann die in der Ausgangslage erwähnte These von Flammer und Alsaker (2011), wonach davon ausgegangen werden kann, dass sich Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen, klar belegt werden (S. 82). Die Jugendlichen bewegen sich in den Lebenswelten, die sie aktiv mitgestalten und die ihnen Raum zum Lernen auf verschiedenen Ebenen ermöglichen. Viele Jugendliche kennen die Herausforderungen ihrer Entwicklung und können diese benennen. Die Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens sowie die Berufswahl und Berufsausbildung bzw. Lehrstellensuche stehen bei ihnen deutlich im Vordergrund. Aber auch die Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Autoritäten, die Identitätsentwicklung, der Aufbau und die Entfaltung sozialer Kompetenzen, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie die Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partnerin bzw. einem Partner, sind Themen, welche Jugendliche beschäftigen. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche voneinander generell Unterstützung erfahren, vorwiegend aber bei zwei konkret definierten Entwicklungsaufgaben. Dies einerseits bei der Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens und andererseits bei der Berufswahl und Berufsausbildung bzw. Lehrstellensuche. Hinzu kommen die Identitätsentwicklung, der Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partnerin bzw. einem Partner, der Aufbau und die Entfaltung sozialer Kompetenzen, die Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen sowie das schulische Lernen. Die häufigste Unterstützungsform auf welche Jugendliche zurückgreifen, ist mit deutlichem Abstand zu anderen Hilfeleistungen, die persönliche und sachbezogene Beratung. Weiter sind die Geselligkeit, die Vermittlung von Geborgenheit, die Intervention sowie die motivationale Unterstützung Unterstützungsformen, die unter Jugendlichen verbreitet sind.

6.2 Beitrag der Bachelorarbeit an den Diskurs der Sozialen Arbeit

Mit der Arbeit konnte belegt werden, dass sich Jugendliche in ihrer Entwicklung in der Adoleszenz gegenseitig unterstützen. Im Weiteren konnte aufgezeigt werden, bei welchen Entwicklungsaufgaben die Unterstützung besonders aussichtsreich ist und wie sie konkret erfolgt. Wie aus dem Berufskodex (2010) hervorgeht, besteht der Auftrag der professionellen Sozialen Arbeit darin, neue Erkenntnisse aufzunehmen, weiterzuentwickeln sowie die Adressatinnen und Adressaten in Lösungsansätze miteinzubeziehen. Dies verdeutlichen folgende vier Artikel aus dem Berufskodex:

„Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit“

Art. 4: Soziale Arbeit hat Lösungen für soziale Probleme zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln“ (zit. in AvenirSocial, 2010, S. 6).

„Menschenrechte und Menschenwürde“

Art. 6: Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichtet zu Miteinbezug und Beteiligung der Klientinnen und Klienten, Adressatinnen und Adressaten“ (zit. in AvenirSocial, 2010, S. 9).

„Handlungsmaximen gegenüber der eigenen Person“

Art. 5: Die Professionellen der Sozialen Arbeit entwickeln ihre persönlichen und beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen (...) ständig weiter (...)“ (zit. in AvenirSocial, 2010, S. 11).

„Handlungsmaximen bezüglich der eigenen Profession“

Art. 2: Die Professionellen der Sozialen Arbeit führen untereinander kontinuierlich einen fachlichen Diskurs, sie kontrollieren systematisch, kollegial und in Zusammenarbeit mit der Forschung ihre Facharbeit und setzen sich mit Fehlern kritisch auseinander“ (zit. in Avenir Social, 2010, S. 13).

Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit sind demnach praxisrelevant und können einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Handlungsansätze der Sozialen Arbeit leisten. Das Unterstützungspotential der Jugendlichen kann aufgegriffen werden, um die bestehenden Hilfsangebote der Jugendberatung zu reflektieren und mit neuen adäquaten Handlungsoptionen zu erweitern, welche den Jugendlichen zur Selbstbestimmung verhelfen.

6.3 Mögliche Handlungsansätze

In der Ausgangslage wurde die Nutzung von Jugendberatungsstellen kritisch beleuchtet und deren Niederschwelligkeit in Frage gestellt. Gemäss Otto und Bauer (2005) sind soziale Unterstützungsformen in informellen sozialen Netzwerken von zentraler Bedeutung. Sie weisen darauf hin, dass soziale Unterstützung nur im Notfall durch institutionelle Hilfsangebote ersetzt wird. (zit. in Diewald & Sattler 2010, S. 697) Demzufolge sind Jugendberatungsstellen im herkömmlichen Sinn durchaus notwendig. Dadurch, dass die Peer-to-Peer Unterstützung klar belegt werden kann, ergeben sich jedoch weitere Handlungsansätze. Diese sollen nicht die bestehenden Angebote in Frage stellen, sondern sind als niederschwellige, lebensweltbezogene Ergänzung zu verstehen.

Wie die vorliegende Arbeit aufgezeigt hat, steht es in der Verantwortung der professionellen Sozialen Arbeit, Einsichten und Erkenntnisse in die Praxis zu adaptieren und professionsadäquat einzusetzen. Im Folgenden werden mögliche Handlungsansätze aufgezeigt, die auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit beruhen. Ein vielversprechender Ansatz, der einerseits dem Unterstützungspotential der Jugendlichen sowie andererseits den Gedanken zur Professionsrelevanz gerecht wird, ist gemäss Martin Nörber (2003) das Konzept der Peer-Education (S. 10-12). Dieses wird im Folgenden erläutert.

6.3.1 Das Konzept der Peer Education

Peer-Education ist laut Gerald Koller et al. (1999) „ein partnerschaftlicher, pädagogischer Handlungsansatz, der Peer-Leader, Teile einer Peer-Group oder aber die gesamte Gruppe motivieren soll, als präventive Rollenmodelle zu wirken, indem Training und Unterstützung auf personeller und/oder struktureller Ebene angeboten werden“ (zit. in Kern-Scheffeldt, 2005, S. 4). Nach Nörber (2003) bilden die engen Beziehungen sowie die direkten Kommunikationswege der Jugendlichen das Fundament der Peer-Education. Die gleichaltrigen Jugendlichen gelten als Expertinnen und Experten „für die Vermittlung bei Problemen und Konflikten, für die Weitergabe und Erhöhung von Wissen“ sowie „bei der Modifikation von Verhalten und Einstellungen“ (S. 11). Aufgrund der ähnlichen, ihnen vertrauten Lebenssituation sind sie in der Lage, einander lebens- und bedürfnisnah unterstützen zu können. Das Konzept der Peer-Education soll nicht als Diskreditierung der bestehenden Angebote für Jugendliche im Sozial- und Bildungswesen verstanden werden. Peer-Education meint das Gestalten eines Settings, in dem Jugendliche gemeinsam und auf Augenhöhe miteinander an anstehenden Fragen, Problemen, Unsicherheiten und Lebensanforderungen arbeiten können. Die Funktion der Professionellen der Sozialen Arbeit verändert sich in dem Sinn, dass die Fachpersonen verstärkt im Hintergrund agieren. Gleichzeitig fördern sie „das Engagement von Jugendlichen durch Qualifizierung, Beratung, Begleitung und Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen“ (S. 11).

In der Fachliteratur gilt Peer-Education als Oberbegriff, unter dem verschiedene Handlungsansätze subsumiert werden. Diese werden im Folgenden aufgezeigt. (vgl. Heyer 2010; Kaestner 2003a; Nörber 2003; Kern-Scheffeldt 2005).

Peer-Counseling

Einzelne Jugendliche kommen als Laienexpertinnen und Laienexperten zum Einsatz. Sie arbeiten hauptsächlich *face-to-face* mit einzelnen Adressatinnen und Adressaten. Das Wissen der Beratenden beruht hauptsächlich auf den eigenen Erfahrungen der Problembewältigung. Der Austausch findet auf Augenhöhe statt. Jugendliche geben als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihr Wissen weiter. Auf diese Weise können so niederschwellige Wissensrückstände aufgearbeitet, Entscheidungen unterstützt oder neue Handlungsansätze aufgezeigt werden. (Kaestner, 2003, S. 55-57; Kern-Scheffeldt, 2005, S. 5)

Peer-Education / Peer-Group Education:

Hier fungieren einzelne Jugendliche als Expertinnen und Experten. Diese werden speziell auf ihre Funktion hin vorbereitet, bzw. geschult. Sie richten sich vor allem an Gruppen von Adressatinnen und Adressaten. Nebst der Wissensvermittlung wird auch der „Erwerb von Fertigkeiten und Verhaltensmodifikationen“ angestrebt (Kaestner, 2003a, S. 57).

Peer-Projects :

Peer-Projects sind aktions- und handlungsorientiert (Kern-Scheffeldt, 2003, S. 5). Dabei arbeiten Gruppen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit Gruppen von Adressatinnen und Adressaten zusammen. Eine Gruppe von Jugendlichen initiiert ein themenspezifisches Projekt und führt dieses innerhalb der eigenen Peer-Group oder mit anderen Peers durch. Im Rahmen von Peer-

Education-Ansätzen sollen Peer-Projects die Jugendlichen auf bestimmte soziale Probleme sensibilisieren. Sie können auch im Rahmen von Prävention stattfinden. (vgl. Heyer 2010; Kaestner 2003a; Nörber 2003; Kern-Scheffeldt 2005)

Zur Begründung der Peer-Education können gemäss Kaestner (2003a) verschiedene theoretische Blickwinkel gewählt werden (S. 59). Im Folgenden werden zwei für die vorliegende Arbeit relevante Sichtweisen kurz erläutert.

Der Arbeitsansatz der Peer-Education kann nach Kaestner (2003a) entwicklungspsychologisch untermauert werden. In der Peergroup entwickeln Jugendliche aus unterschiedlichen Verhaltensmustern, Werten und Normen einen ausgleichenden Gruppenkonsens. Aus gemeinsamen Handlungen resultiert implizites, informelles Lernen. Dabei werden Denk- und Handlungsfähigkeiten zur Problemlösung voneinander übernommen. Die Jugendlichen erlangen ihre persönliche Rolle in der Peergroup durch Ausprobieren verschiedener Handlungs- und Verhaltensmuster. Gleichzeitig sind sie Teil sozialer Kontrolle. (S. 60) Dazu schreibt Kaestner (2003a): „Einerseits werden soziale Fähigkeiten, wie Kreativität und Leistungswillen, gefördert, andererseits werden relevante Fakten vermittelt“ (S. 60).

Der zweite Blickwinkel auf die Peer-Education ist die lebensweltorientierte Sicht. Gemäss Kaestner (2003a) erweitern sich die Aufgaben der Sozialen Arbeit durch „den zunehmenden Zerfall von Lebenswelten, also die geringeren Möglichkeiten für den Einzelnen, Hilfebeziehungen und -erwartungen in Anspruch nehmen zu können. Hierzu gehören insbesondere niederschwellige Beratungsangebote“ (S. 61). In der Peer-Education sind die jugendlichen Beraterinnen und Berater Teil der Gleichaltrigengruppe und werden deshalb nicht als störend empfunden. Sie können niederschwellig Wissen vermitteln, unterstützen und beraten. Gleichzeitig erfahren auch sie Hilfe und Unterstützung. Dadurch bietet die Peer-Unterstützung durch gleichaltrige Jugendliche „mit hoher Wahrscheinlichkeit die Aufrechterhaltung jugendlicher Autonomie“ (S. 61).

6.3.2 Adaption der Peer-Education in die professionelle Soziale Arbeit

Ein möglicher Handlungsansatz in der professionellen Jugendberatung könnte das Konzept der Peer-Education aufgreifen. Dies könnte in der Weise erfolgen, indem Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von Jugendberatungsstellen, Jugendliche akquirieren und im Rahmen eines Coachings zu Peerleadern befähigen. Die Coachings würden gemäss Kern-Scheffeldt (2005) in Form von Peer-Leader Trainings stattfinden. Danach werden Jugendliche durch ein vorab festgelegtes Verfahren ausgewählt und qualifiziert, um im Anschluss daran als „Rollenmodelle“ im Rahmen der verschiedenen Methoden der Peer-Group Education zu agieren. (S. 5) Wie aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit resultiert, besteht bei den Jugendlichen ein besonders hohes Bedürfnis nach Austausch und Gesprächen, namentlich der persönlichen und sachbezogenen Unterstützung. Diese Erkenntnis würde für die Methode des Peer-Counseling (vgl. Kapitel 6.3.1) sprechen, die auf Jugendberatungsstellen als ergänzendes Angebot zum Einsatz kommen könnte. Ein solches Angebot wäre für die Jugendberatungsstellen insofern eine Chance, als dass sie Jugendliche, die bei ihrer Problembewältigung Hilfe brauchen, vermehrt erreichen könnten. Kaestner (2003b) beschreibt die Peerleader als „Bindeglied“ zwischen der Lebenswelt der Gleichaltrigen und den Jugendberatungsstellen (S. 310). Somit könnte ein niederschwelliger Zugang zu den Beratungsstellen geschaffen werden, welcher den Jugendlichen die Kontaktaufnahme erleichtern würde.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Methode der Peer-Education bzw. Peer-Group Education in den Jugendberatungsstellen zu integrieren. Bei diesem Ansatz werden die Jugendlichen als Expertinnen und Experten eingesetzt.

In der Schulsozialarbeit wäre die Umsetzung von Peer-Projects (vgl. Kapitel 6.3.1) eine mögliche Handlungsoption. Die dort bestehenden Rahmenbedingungen würden dafür ein geeignetes Setting für Gruppenprojekte bieten.

Gestützt auf die Erkenntnisse aus der Arbeit, ist es wichtig, dass bei allen vorgeschlagenen Peer-Education Ansätzen die geschlechter- und altersspezifischen Unterschiede und Bedürfnisse der Jugendlichen in den Angeboten berücksichtigt werden. Das bedeutet konkret, geschlechter- und altersspezifischen Themen zu beachten, aufzugreifen und in die Projekte einfließen zu lassen.

6.4 Ausblick

Basierend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit, konnten Handlungsansätze abgeleitet und aufgezeigt werden. Diese Grundlage bildet die Möglichkeit, die Erkenntnisse weiter zu entwickeln und sich mit einer möglichen Implementierung des Peer-Education Ansatzes in der bestehenden Jugendberatung auseinanderzusetzen. Dazu stellen sich aus Sicht der Verfasserin und des Verfassers folgende richtungsweisenden Fragen:

- Inwiefern können die Ansätze der Peer-Education in den bestehenden Jugendberatungsangeboten Anwendung finden?
- Welche geeigneten Verfahren bieten sich für die Auswahl und Qualifizierung bzw. Schulung der Peerleader an, die den „Gruppencodex“ der jeweiligen Peer-Group berücksichtigen?
- Wie lässt sich eine Zusammenarbeit der verschiedenen Arbeitsfelder der professionellen Sozialen Arbeit, deren Angebote sich an Jugendliche richten, ausgestalten, um die Peer-Education möglichst breit zu verankern?

Aus Sicht der Verfasserin und des Verfassers sind dazu sorgfältige Abklärungen bei interessierten Jugendberatungsstellen erforderlich. Für die Jugendberatungsstellen würde eine Implementierung von Peer-Education Methoden mit Umstrukturierungen verbunden sein, welche z.B. im Rahmen eines Pilotprojekts umgesetzt werden könnten.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Albert, Mathias; Hurrelmann Klaus & Quenzel Gudrun; TNS Infratest Sozialforschung & Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2010). 16. *Shell Jugendstudie. Jugend 2010*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2010). Jugend 2010. Selbstbehauptung trotz Verunsicherung. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), 16. *Shell Jugendstudie. Jugend 2010* (S. 37-51). Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.
- Baer, Niklas; Schuler, Daniela; Füglistler-Dousse, Sylvie & Florence Moreau-Gruet (2013). *Obsan Bericht 56. Depressionen in der Schweizer Bevölkerung. Daten zur Epidemiologie, Behandlung und sozial-beruflichen Integration*. Neuchâtel: Obsan.
- Baier, Florian (2013). Schulsozialarbeit und offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 401-406). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brandstädter, Jochen (2007). Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung als Entwicklungsressourcen: Das Modell assimilativer und akkomodativer Prozesse. In Jochen Brandstädter & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 413-445). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2010). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz 2010*. Gefunden am 10. Juli 2013 unter <http://www.bfs.admin.ch>
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2010). *Suizidmethoden, nach Altersgruppe und Geschlecht*. Gefunden am 4. Juli 2013 unter <http://www.bfs.admin.ch>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2010). *Sterbefälle und Sterbeziffern wichtiger Todesursachen*. Gefunden am 03. April 2013 unter <http://www.bfs.admin.ch>
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Diewald, Martin & Sattler, Sebastian (2010). Soziale Unterstützungsnetzwerke. In Christian Stegbauer & Roger Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Band 4., S. 689-697). Wiesbaden: VS-Springer.

- DOJ-Fachgruppe „Identität“ (2007). Bolle, Patrick; Krebs, „Chräbu“ Gerhard; Welte, Guido; Eisenbeiss, Mandy; Drengwitz, Thomas & Heldstab, Oliver. Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (Hrsg.). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen*. Moosseedorf: DOJ
- Dreher, Eva; Dreher, Michael (1985). Entwicklungsaufgabe. Theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In Rolf Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, Helmut (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Nachdruck der 3., durchges. Aufl. 2003). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feser, Herbert (2003). *Der menschliche Lebenszyklus. Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltens* (2.Aufl.). Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.
- Flammer, August; Alsaker, Françoise D. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter* (4. Nachdr.). Bern: H. Huber.
- Golder, Lukas; Longchamp, Claudio; Imfeld, Martina; Kocher, Jonas Ph.; Tschöpe, Stephan; Ratelband-Pally, Silvy et al. (2010). *Die Spider-Generation setzt auf Crowds statt Clouds. Credit Suisse Jugendbarometer Schlussbericht Schweiz. Vernetzte Kommunikation, zielorientierte Lebensauffassung und eine Spur Oberflächlichkeit. Erstes Credit Suisse Jugendbarometer im Auftrag der Bulletin der Credit Suisse, 2010*. Bern: gfs.ch
- Göppel, Rolf (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Greve, Werner (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In Jochen Brandstädter & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 305-336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Harring, Marius (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In Marius Harring; Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf; Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (Hrsg.) (2010). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heeg, Rahel & Baier, Florian (2013). Wirkungschronologien in der Schulsozialarbeit. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 165-196). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heyer, Robert (2010). Peer-Education - Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf & Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. (Sabine, Andresen; Klaus, Hurrelmann; Christian, Palentien & Wolfgang, Schröder, Hrsg.) Weinheim und Basel: Beltz.
- Kaestner, Mandy (2003a). Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (2003, S. 50-64). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Kaestner, Mandy (2003b). Das Peer-Education-Projekt «Jeugdadviseurs». In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (2003, S. 307-316). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Kern-Scheffeldt, Walter (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *SuchtMagazin*, 23., (5) S. 3-10.
- Krampen, Günter & Reichle Barbara (2002). Frühes Erwachsenenalter. In Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 319-349). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Leven, Ingo; Quenzel Gudrun, Hurrelmann, Klaus (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010* (S. 53-128). Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6.Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Philipp (1990). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Psychologie Verlags Union.
- Metzger, Marius (2012). *Sampling: Wie kommt man zur Stichprobe?* Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.

- Metzger, Marius; Núñez del Prado Salizar, Gabriela & Huber, Margrit (2012). Erstgespräche in der Jugendberatung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (2), 173-183.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz, & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mietzel, Gerd (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Narring, Françoise; Tschumper, Annemarie; Inderwildi Bonviento, Laura; Jeannin, André; Addor, Veronique; Bütikofer Andrea et al. (2002). *Smash-02. Gesundheit und Lebensstil 16-20 jaehriger in der Schweiz (2002). SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent survey on health 2002*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2004 (raisons de santé, 95b).
- Nörber, Martin (Hrsg.) (2003). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). Jugendalter. In Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 258-318). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Palentien, Christian & Marius Harring (2010). Jugendliches Risikoverhalten, Drogenkonsum und Peers. In Marius Harring; Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf; Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 365-384). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, Jürgen (2011). *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ravens-Sieberer, Ulrike; Wille, Nora; Bettge, Susanne & Erhart, Michael (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der Bella-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 17 (5/6), 871-878.
- Richter, Matthias (2008). Soziale Determinanten der Gesundheit im Spannungsfeld zwischen Ungleichheit und jugendlichen Lebenswelten: der WHO-Jugendgesundheitsurvey. In Matthias Richter; Klaus Hurrelmann; Andreas Klocke, Wolfgang Melzer; Ulrike Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 9-37). Weinheim und München: Juventa.

- Rothgang, Georg-Wilhelm (2009). *Entwicklungspsychologie. Psychologie in der Sozialen Arbeit* (2. aktual. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Sandmeier Rupena, Anita (2009). Psychische Gesundheit im Lebensverlauf - Die geschlechterspezifische Bedeutung von sozial-emotionalen Beziehungen. In Helmut Fend; Fred Berger & Urs Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE Studie* (S. 429-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, Bernhard & Scherr, Albert (2005). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorie* (8. umf. aktualis. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmidt-Denter, Ulrich (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. (4. vollst. Überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schultheis, Franz; Perrig-Chiello, Pasqualina & Egger, Stephan (Hrsg.). (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schweizerisches Gesundheitsobservatorium [Obsan] (2003). *Panorama Gesundheit. Die Schweiz im europäischen Vergleich*. Neuchâtel: Autor.
- Sichtermann, Barbara (2002). *Frühlingserwachen. Pubertät – wie Sex und Erotik alles verändern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis-Ein Lehrbuch*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Stein, Claudius (2009). *Spannungsfelder der Krisenintervention. Ein Handbuch für die psychosoziale Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, Hans-Christoph (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (7. neu bearb. u. erw. Aufl.). München: Urban & Fischer Verlag.
- Stuhlmann, Karin (2009). Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In Helmut Fend; Fred Berger & Urs Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie* (S. 73-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wicki, Werner (2010). *Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra M. & Martin, Mike (2009). *Entwicklungspsychologie kompakt* (Aufl.2009). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

Anhang A Interviewfragebogen

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Beschreibung der Aufgabe:

- (1) Lest die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (13-20) von Cassée (2006, S. 288-292) sorgfältig durch.
- (2) Befragt eine Jugendliche und einen Jugendlichen zur Unterstützung bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben durch andere Jugendliche.
- (3) Fasst das Gesagte zu einem Text* zusammen und nehmt den Ausdruck des Textes an den dritten Kurstag mit.

So könnt ihr die Jugendlichen befragen: „In der Jugendzeit muss man vieles lernen, wie beispielsweise herausfinden wer man ist, sich von den Eltern ablösen, eine spannende Freizeitbeschäftigung finden, sich mit Berufsfragen beschäftigen und so weiter. Was denkst du, wie kann man dabei von seinen Freunden unterstützt werden?“

Beispiel für eine Antwort: „Indem man einander sagt, was man am anderen gut findet und was nicht.“

*Erstellt den Text nach dem folgenden Muster:

Angaben zur Jugendlichen respektive zum Jugendlichen

Eurer Name:

Alter des Mädchens:

Alter des Jungen:

Antwort auf die Frage: „Was denkst du, wie kann man dabei von anderen Jugendlichen unterstützt werden?“

Antwort des Mädchens:

.....

Antwort des Jungen :

.....

Anhang B Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung nach Diewald

Soziale Beziehungen		
1. konkrete Interaktionen (Verhaltensaspekt)	2. Vermittlung von Kognitionen	3. Vermittlung von Emotionen
1. Arbeitshilfen 1.1. personenbezogene 1.2. güterbezogene 2. Pflege 3. Materielle Unterstützung 3.1. Sachleistungen 3.2. Geld 4. Intervention 5. Information 6. Beratung 6.1. sachbezogene 6.2. persönliche Dinge 7. Geselligkeit 8. Alltags-Interaktion	9. Vermittlung von Anerkennung 9.1. persönliche Wertschätzung (Achtung) 9.2. Status-Vermittlung 10. Orientierung 11. Vermittlung eines Zugehörigkeits-Bewusstseins 11.1. Beteiligung 11.2. Gebraucht-Werden 12. Erwartbarkeit von Hilfe 13. Ort für den Erwerb sozialer Kompetenzen	14. Vermittlung von Geborgenheit 15. Vermittlung von Liebe und Zuneigung 16. Motivationale Unterstützung

Tab. 1: Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung (DIEWALD 1991, S. 71)