

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Olten

## **Jugend und Orientierung**

**Orientierung in der Lebensphase Jugend und deren Bedeutung  
für den Zielfindungsprozess in stationären  
Einrichtungen der Jugendhilfe**

Bachelor-Thesis vorgelegt von  
Anne-Mari Schär  
16-649-584

Eingereicht bei  
Dipl.-Päd. Achim Korthaus  
Olten, im Juni 2020

## **Abstract**

In der vorliegenden Arbeit werden Herausforderungen des Zielfindungsprozesses im Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe erörtert. Ausgehend von der Annahme, dass ein mehrperspektivisches Verständnis der Lebensphase Jugend zur Gestaltungsoptimierung des Zielfindungsprozesses beitragen kann, befasst sich die Arbeit mit den besonderen Merkmalen dieser Lebensphase im Hinblick auf die Zielorientierung von Jugendlichen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern und wie sich Jugendliche an Zielen orientieren und welche Folgerungen für Zielfindungsprozesse in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe daraus abgeleitet werden können. Unter Bezug breit angelegter, fundierter Fachliteratur wird aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchtet, inwiefern gesellschaftliche Faktoren, die Orientierung an verschiedenen Sozialisationsinstanzen sowie die Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Faktoren einen Einfluss auf die Zielorientierung von Jugendlichen haben. Erkannt wird, dass sich Jugendliche je nach individueller Lebenslage unterschiedlich an Zielen orientieren. Die theoretischen Ansätze werden auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe übertragen und ausgehend von den Erkenntnissen Implikationen für die Gestaltung von Zielfindungsprozessen abgeleitet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Erkenntnisinteresse und Fragestellung	2
1.3	Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.4	Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	4
<b>2</b>	<b>Zielorientierung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe</b>	<b>6</b>
2.1	Stationäre Einrichtungen	6
2.2	Zielorientierte Förderplanung	8
2.2.1	Zweck der Ziele	9
2.2.2	Anforderungen und Herausforderungen bei der Arbeit mit Zielen	10
<b>3</b>	<b>Lebensphase Jugend</b>	<b>14</b>
3.1	Bestimmung zentraler Begriffe	14
3.2	Jugend als eigenständige und ausgeweitete Lebensphase	15
3.3	Sozialisationsbereiche	17
3.3.1	Familie	17
3.3.2	Peergruppe	18
3.3.3	Digitale Medien	18
3.3.4	Schule	19
3.3.5	Stationäre Einrichtung als Sozialisationsbereich	19
<b>4</b>	<b>Entwicklungsaufgaben</b>	<b>21</b>
4.1	Grundannahmen des Konzeptes der psychosozialen Entwicklungsaufgaben	21
4.2	Entwicklungsaufgaben des Jugendalters	24
4.2.1	Identitätsentwicklung	26
4.2.2	Unterstützende Rolle der Sozialisationsinstanzen	28
4.3	Bewältigungsprobleme	28
4.3.1	Mögliche Ursachen	29
4.3.2	Mögliche Folgen	31

<b>5</b>	<b>Typologie jugendlicher Entwicklungswege</b>	<b>33</b>
5.1	Jugend als Bildungsmoratorium	33
5.2	Jugend als Freizeitmoratorium	34
5.3	Jugend als Bildungs- und Freizeitmoratorium	34
5.4	Typologie jugendlicher Entwicklungswege	36
<b>6</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>41</b>
6.1	Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse	41
6.2	Diskussion und Beantwortung der Fragestellung	43
6.3	Reflexion und Ausblick	48
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>50</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis / Tabellenverzeichnis</b>	<b>53</b>
	<b>Ehrenwörtliche Erklärung</b>	<b>54</b>

# 1 Einleitung

In besonderen Lebenssituationen, die durch hohe Belastung für die Eltern und/oder für deren Kinder gekennzeichnet sind, werden Leistungen von Institutionen zum Wohl des Kindes oder Jugendlichen sowie des gesamten Familiensystems notwendig. Ein mögliches Angebot stellen in der Sozialen Arbeit die stationären Einrichtungen der Jugendhilfe dar. Ziel ist es, einen Lebensort mit günstigen Begebenheiten für die emotionale, seelische und kognitive Entwicklung der Jugendlichen anzubieten und sie auf ihrem Weg zu begleiten und zu fördern (vgl. Schnurr 2012: 85). Im Rahmen der Gestaltung dieses Lebensortes und des gesamten Unterstützungsprozesses ist zielorientiertes Handeln heute eine Selbstverständlichkeit. Damit die bestmögliche, handlungsleitende Basis für Interventionen und für die Weiterentwicklung geschaffen wird, sollten im Unterstützungsprozess individuelle Ziele gemeinsam mit den Jugendlichen erkundet, formuliert und vereinbart werden, was eine grosse Herausforderung für die Jugendlichen und die Professionellen darstellt. Die vorliegende Arbeit möchte sich wegen des hohen Stellenwertes der Zielfindung im stationären Setting der Jugendhilfe auf diesen Aspekt des Unterstützungsprozesses konzentrieren.

## 1.1 Ausgangslage

Ein Ziel bezeichnet einen zukünftig anzustrebenden Zustand, wonach das Denken und Handeln ausgerichtet wird (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 253). Dementsprechend kann angenommen werden, dass Ziele als motivationale Kraft das menschliche Handeln strukturieren und den einzelnen Verhaltensweisen einen übergeordneten Sinn geben (vgl. Brunstein/Maier 1996, zit. in Lüdtke 2006: 9). Zielorientiertes Handeln in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe scheint eine logische Folgerung aus zahlreichen Theorien zu sein, welche eine natürliche Zielgerichtetheit der Menschen beschreiben. Der Begriff «Selbstverwirklichungstendenz» von Rogers (2017: 69f.) bezeichnet beispielsweise das übergeordnete Sinn- und Entwicklungsprinzip menschlichen Verhaltens und Erlebens, welches bewirkt, dass ein Individuum in ihm innewohnende Möglichkeiten zu entfalten und zu erhalten sucht. Der Mensch lebt und handelt also intentional (vgl. ebd.). Maslow stellt in seiner Bedürfnishierarchie die Annahme ins Zentrum, dass das Bedürfnis nach Wachstum und Selbstverwirklichung als Antriebs- und Motivationsquelle für menschliche Handlungen dient. Dabei sind die volle Entwicklung, Aktivierung und Optimierung der eigenen Fähigkeiten und des Potenzials zentral (vgl. Becker-Carus/Wendt 2017: 522).

Es ist anzunehmen, dass Jugendliche genauso diese Entfaltung, Selbstverwirklichung und damit verbundene persönliche Ziele in ihrer Entwicklung anstreben. Die persönlichen Ziele

sind jedoch nicht immer deutlich zu erkennen, da die Zielauswahl einer Person nicht nur von individuellen Merkmalen und biologischen Anlagen beeinflusst wird, sondern auch in grossem Masse von den Anforderungen sowie Opportunitätsstrukturen sozialer Umwelten abhängig ist (vgl. Lüdtke 2006: 104). Insbesondere die Lebensphase Jugend, welche durch eine Reihe von Veränderungen gekennzeichnet ist, stellt die Heranwachsenden vor vielfältige, herausfordernde Themen und Aufgaben. Jugendliche können sich oft zwischen verschiedenen Impulsen und Wünschen nicht entscheiden, besitzen für die zum Teil widersprüchlichen Regungen keine Sprache oder sind mit diesen überfordert (vgl. Schwabe 2019: 87). Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, welche Herausforderungen dem Zielfindungsprozess in der Jugendhilfe zukommt. Des Weiteren sind Professionelle an Rahmenbedingungen gebunden und müssen professionsspezifische, gesellschaftliche oder von der Organisation und vom Klientensystem definierte Zielvorstellungen berücksichtigen. Es stellt sich unvermeidlich die Frage, wie weit und wie es möglich ist, für alle Parteien adäquate sowie annehmbare Ziele zu formulieren, welche für die Jugendlichen trotzdem Sinnhaftigkeit erzeugen.

Die methodische Gestaltung des Zielfindungsprozesses im stationären Setting wird in zahlreichen Publikationen beschrieben. Dabei wird die Bedeutung der Beteiligung der Klientel sowie die richtige Herangehens- und Formulierungsweise ins Zentrum gestellt. Das Augenmerk liegt weniger auf den besonderen Merkmalen der Lebensphase Jugend. Deshalb wird diesem Aspekt in der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

## **1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung**

Die Autorin hat in der stationären Jugendhilfe immer wieder beobachtet, dass Bemühungen um das methodische Vorgehen sowie die höchstmögliche Beteiligung der Jugendlichen nicht immer genügen, die Zielfindung und -formulierung so zu gestalten, dass Ziele motivierend und sinnhaft empfunden und verfolgt werden können. Die vereinbarten Ziele bleiben für die Jugendlichen oft unbedeutsam und motivieren nicht zu Handlungen oder zu Veränderungen. Wenn sie sich mit den aus professioneller Sicht sinnvollen und gemeinsam erarbeiteten Zielformulierungen nicht identifizieren können und sie diese kaum als Orientierungshilfe benützen, gilt es herauszufinden, welche möglichen Hintergründe dieses Phänomen erklären könnten. Das persönliche Interesse der Autorin ist mit der Hoffnung verbunden, Merkmale und Erklärungen zu entdecken, welche mehr Verständnis zum jugendlichen Verhalten bezüglich natürlicher Orientierung und Zielgerichtetheit vermitteln und auch zu wertvollen Hinweisen für eine Optimierung des Zielfindungsprozesses mit Ju-

gendlichen führen. Im Fokus des Interesses steht dabei die Betrachtung jugendlicher Zielorientierung aus sozialisationstheoretischer sowie entwicklungspsychologischer Perspektive, ohne dabei ausser Acht zu lassen, dass Jugendliche in stationären Einrichtungen aufgrund des veränderten Umfeldes und ihrer herausfordernden Lebenslage eine besondere Zielgruppe darstellen.

Aufgrund des Vorverständnisses und des Erkenntnisinteresses wird in der vorliegenden Arbeit folgender Frage nachgegangen:

*Welche Erkenntnisse lassen sich aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive darüber gewinnen, inwiefern und wie sich Jugendliche an Zielen orientieren und welche Folgerungen können vor diesem Hintergrund für Zielfindungsprozesse in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe abgeleitet werden?*

Zur Konkretisierung und Beantwortung der Leitfrage werden folgende Unterfragen formuliert und bearbeitet:

- Wie sieht Zielorientierung in stationären Einrichtungen für Jugendliche aus und mit welchen Herausforderungen und Anforderungen werden die Beteiligten betreffend des Zielfindungsprozesses konfrontiert?
- Welchen Einfluss haben die Sozialisationsbereiche auf die Orientierung der Jugendlichen?
- Inwiefern bieten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz Jugendlichen Orientierung im Hinblick auf ihre Ziele und welche möglichen Konsequenzen ergeben sich aus einer unzureichenden Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben?
- Welche Erkenntnisse über die Zielorientierung in der Lebensphase Jugend lassen sich anhand der «Typologie jugendlicher Entwicklungswege» von Reinders (2006) gewinnen?

### **1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit**

Die stationäre Betreuung von Jugendlichen stellt eine bedeutsame Form der öffentlich verantworteten Erziehung junger Menschen ausserhalb der Herkunftsfamilie dar (vgl. Schnurr 2012: 83). Zielorientierung und Zielsetzungen haben einen bedeutsamen Stellenwert in dieser Praxis, da alle im Klientensystem beteiligten Personen Erwartungen an einen Aufenthalt in einer stationären Einrichtung haben. Vielfältige Lebenssituationen und Problemkonstellationen der Jugendlichen und ihrer Familiensysteme erschweren die Findung und Verein-

barung angemessener und für die Jugendlichen bedeutsamer Ziele. Diese Herausforderung für die Professionellen der Sozialen Arbeit macht eine stetige Aktualisierung und kritisches Hinterfragen der eigenen Praxis und Handlungsweisen unabdingbar. Ein besseres Verständnis der jugendlichen Orientierung kann bedeutsame Hinweise liefern, wie der Zielfindungsprozess in stationären Einrichtungen mit Jugendlichen optimiert werden könnte. Die Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis in den stationären Einrichtungen für Jugendliche bedingt eine Auseinandersetzung mit deren zentralen Thematiken, Strukturen und Arbeitsweisen. Um aktuelle gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen auch bezüglich der Jugendphase berücksichtigen zu können, bedarf es eines stetigen Perspektivenwechsels und einer kontinuierlichen, kritischen Reflexion des Unterstützungsprozesses. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam zu überlegen, inwiefern sich das zielorientierte Arbeiten mit der Jugendphase vereinbaren lässt.

## **1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist eine theoriebasierte Arbeit und verfolgt das Ziel, aus ausgewählten Theorien zur jugendlichen Entwicklung und zur Sozialisation, Erkenntnisse für die Zielfindung während eines Unterstützungsprozesses in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe zu gewinnen. Dabei ist die Absicht leitend, sich anhand möglichst aktueller Literatur mit dem auseinanderzusetzen, was Heranwachsenden in der Jugendphase Orientierung gibt. Über Jugend und Jugendliche liegt eine kaum überschaubare Fülle von Theorien und wissenschaftlichen Studien aus unterschiedlichen Fachdisziplinen vor (vgl. Scherr 2009: 5). Im Rahmen dieser Arbeit ist daher eine umfassende Darstellung aller Aspekte der Orientierung und Ziele in der Jugendphase nicht möglich.

Zunächst wird im Kapitel 2 ein Einblick in die zielorientierte Arbeitsweise in stationären Settings der Jugendhilfe gegeben, um einen Überblick darüber zu ermöglichen, welche Gründe es für die Festlegung der Ziele in einem Unterstützungsprozess gibt und welche Anforderungen und Herausforderungen ein professionell gestalteter Zielfindungsprozess an die Beteiligten stellt. Dies wirft zwingend Fragen bezüglich Partizipation und Motivation der Klientel sowie unterschiedlicher Erwartungen der Prozessbeteiligten auf, welche in diesem Zusammenhang thematisiert werden.

Im Kapitel 3 folgt eine Annäherung an «Jugend» als zentraler Begriff der Auseinandersetzung, um darzulegen, von welchem Verständnis heute und in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird. Da die Jugend nicht primär als psychodynamische Entwicklungsphase, sondern als gesellschaftsgeschichtliches Phänomen betrachtet werden muss, welches durch die gesellschaftlichen Veränderungen und die Umwelteinflüsse geprägt wird (vgl.



Scherr 2009: 19-21), wird zudem der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen, gesellschaftlichen Auswirkungen sowie mit Einflüssen des sozialen Umfeldes, beziehungsweise verschiedener Sozialisationsbereiche auf die Orientierung in der Jugendphase Raum gegeben.

Einflüsse und Anforderungen aus der Gesellschaft werden im Kapitel 4 in Form von Entwicklungsaufgaben aufgegriffen. Diese Aufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen, die an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 24). Diese Erwartungen erzeugen Standards, an denen Jugendliche ihr Handeln orientieren, um die Transition in den Erwachsenenstatus zu vollziehen (vgl. Reinders 2006: 133) und liefern daher Erkenntnisse über ihre Ziele. Persönliche Entwicklung, körperliche Reifung und subjektive Zielsetzungen stellen bedeutsame Einflussfaktoren bei der Auseinandersetzung mit den kollektiven Erwartungen dar (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 24). Anhand von vier zentralen Entwicklungsaufgaben werden Anforderungsbereiche an die jugendliche Entwicklung sowie mögliche Bewältigungsprobleme thematisiert. Des Weiteren wird diskutiert, inwiefern diese Aufgaben für die Jugendlichen, im Sinne von Zielen, eine handlungsleitende Bedeutung haben sowie in welchen Spannungsfeldern sich Jugendliche durch unterschiedliche Erwartungshorizonte befinden können.

Als eine Ergänzung zum Konzept der Entwicklungsaufgaben wird im Kapitel 5 anhand von Reinders` (2006) «Typologie jugendlicher Entwicklungswege» die Bedeutung der subjektiven Gestaltung der Lebensphase Jugend als ein weiterer bedeutsamer Aspekt der jugendlichen Orientierung dargestellt. Es folgt eine Ausführung dazu, inwiefern Jugendliche sowohl einen möglichst raschen Übergang ins Erwachsenenalter als auch ein langfristiges Verweilen in der Jugendphase präferieren können. Es wird in diesem Zusammenhang ausgearbeitet, welche Auswirkungen eine mögliche Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung in der Jugendphase auf die Bewertung und Erreichbarkeit von Zielen und nachfolgenden Handlungen haben kann (vgl. Reinders 2006: 125).

Im abschliessenden Kapitel werden zentrale Aspekte und Erkenntnisse zusammengeführt und diskutiert sowie die Fragestellungen beantwortet. Die Arbeit schliesst mit einer Reflexion und einem Ausblick ab.

## **2 Zielorientierung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe**

Es ist zunächst erforderlich, der Frage nachzugehen, was unter dem Begriff «stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe» zu verstehen ist und wie die Zielgruppe, Zielsetzungen und Aufgaben dieser Einrichtungen aussehen. Auf dieser Grundlage wird ein Grundverständnis der Förderplanung in diesem Setting dargestellt. Dabei wird jedoch der Fokus insbesondere auf die individuellen Ziele und den Zielfindungsprozess gelegt. Anforderungen und Herausforderungen der Zielfindung werden erläutert und diskutiert.

### **2.1 Stationäre Einrichtungen**

Die stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen, beziehungsweise das Praxisfeld Heimerziehung, hat sich in den letzten Jahrzehnten stark ausdifferenziert (vgl. Schnurr 2012: 83). Heute umfasst sie ein breites Spektrum an Formen von vollstationärer bis teilstationärer Unterbringung und Erziehung ausserhalb der Herkunftsfamilie mit unterschiedlichen Leistungsangeboten für junge Menschen und deren Familien. Stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe umfassen beispielsweise Beobachtungsstationen, Therapieheime, Heime mit sonder- oder heilpädagogischer Ausrichtung, Schulheime, Heime mit internen Ausbildungsplätzen, Heime mit Aussenwohngruppen, Wocheninternate oder begleitete Wohngemeinschaften (vgl. ebd.: 83f.). In der vorliegenden Arbeit werden unter «stationären Einrichtungen», im Weiteren auch «Heime» genannt, Angebote professioneller Leistungserbringer verstanden, welche in oben beschriebenen Formen Jugendlichen einen Lebensort mit pädagogischer Begleitung anbieten. Schnurr (2012: 84) hält als Merkmal der Heimerziehung fest, dass «das Personal mehrheitlich über eine auf die Aufgaben der Heimerziehung ausgerichtete Ausbildung verfügt». Zudem ist für Heimerziehung die in der Regel auf Dauer ausgelegte Übernahme der Verantwortung für die Erziehung und Entwicklungsbegleitung junger Menschen durch spezialisierte Organisationen bezeichnend (vgl. ebd.).

Eine Unterbringung in stationären Einrichtungen erfolgt meist aufgrund multipler und sich kumulierender Belastungen und Problemlagen, welche in den Herkunftsfamilien auch bei externer Unterstützung und Begleitung nicht bewältigt werden können und die Entwicklungs- sowie Bildungschancen der Jugendlichen gefährden (vgl. Diethelm 2013: 124). Laut GÜnder (2015: 39) handelt es sich in der Regel um junge Menschen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen in ihrer Herkunftsfamilie vorübergehend oder länger nicht leben können, wollen oder dürfen. Typische Anlässe für eine mögliche Unterbringung sind körperliche

oder geistige Beeinträchtigungen, vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern, erhebliche Überforderung der Eltern durch die Erziehungsaufgaben (auch alle Formen des Missbrauchs) sowie gravierende Entwicklungsprobleme oder -gefährdungen, deviante oder aggressive Verhaltensweisen und seelische Beeinträchtigungen der Jugendlichen (vgl. Rätz/Schröder/Wolff 2014: 172). Meist erfolgt eine Unterbringung in einem Heim als planbarer und mit allen Betroffenen abgeprochener Prozess. In selteneren Fällen muss Entziehung der elterlichen Sorge beantragt werden, wenn zum Wohl oder zum Schutz der Jugendlichen eine Unterbringung als notwendig angesehen und aber von den Eltern verweigert wird (vgl. Günder 2015: 65f.).

Die primäre Aufgabe der stationären Einrichtungen der Jugendhilfe ist zunächst, Schutz vor Gefährdungen der Integrität zu bieten, damit die weiterführende Entwicklung und Bildung gefördert werden kann (vgl. Schnurr 2012: 85). Ziel ist es, Unterstützung für die Jugendlichen anzubieten, um erfahrene Benachteiligungen und Beeinträchtigungen auszugleichen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die stationären Einrichtungen der Jugendhilfe bieten jungen Menschen einen sozialpädagogischen Lebensort für die emotionale, kognitive und seelische Entwicklung und fördern die Reintegration in die Herkunftsfamilie (vgl. ebd.). Dabei ist eine Kooperation mit den Eltern oder weiteren Sorgeberechtigten erforderlich. Auch das Aufbauen weiterer Netzwerke, welche das Wohlergehen und die Entwicklung der Jugendlichen fördern, gehören heute zum Profil professioneller Erziehung in stationärer Jugendhilfe. Die Übergänge in Ausbildung, Erwerbsarbeit und selbständiges Leben können ebenso bedeutsame Ziele sein und werden vor allem dann zu zentralen Aufgaben, wenn die Gewährleistung einer Reintegration in die Herkunftsfamilie nicht möglich ist und die Eigenständigkeit des jungen Menschen das Ziel ist (vgl. ebd.).

Angesichts der multiplen Problemlagen der Klientel und des hohen pädagogischen Anspruchs wird deutlich, dass nebst einer differenzierten Abklärung über die Notwendigkeit stationärer Unterbringung, im Falle einer Aufnahme auch eine professionelle Planung und Gestaltung des Unterstützungsprozesses unabdingbar ist.

Professionelle stationäre Betreuung zeichnet sich dadurch aus, dass neben den generellen Zielsetzungen Förderschwerpunkte und individuelle Ziele für die einzelnen Jugendlichen erarbeitet werden, welche mit internen Interventionen angestrebt werden und deren Erreichung stetig evaluiert wird (vgl. Diethelm 2013: 129). Dies fordert eine ganzheitliche Berücksichtigung der individuellen Themen und Wünsche des jungen Menschen, seines Umfeldes und aber auch der Rahmenbedingungen.

## 2.2 Zielorientierte Förderplanung

Um im stationären Setting einen Fall ganzheitlich und mehrperspektivisch zu erfassen und den Prozess zu strukturieren, wird in der Regel ein Förderplan mit individuellen Zielsetzungen erstellt. Hochuli Freund und Stotz (2015: 135) weisen darauf hin, dass nebst dem Begriff «Förderplanung» auch Begriffe wie «Erziehungsplanung» oder «Prozessgestaltung» in der Schweiz oder «Hilfeplanung» vor allem in Deutschland bei der Kinder- und Jugendhilfe verwendet werden. Im Folgenden wird ausschliesslich der Begriff «Förderplanung» gebraucht.

Unter Förderplanung ist ein methodisch strukturiertes Vorgehen bei der Planung, Umsetzung und Reflexion des Unterstützungsprozesses zu verstehen. Unter anderem wird dabei in Form von individuellen Zielen festgehalten, was die Klientel im Rahmen einer bestimmten Hilfeform erreichen oder verändern möchte, beziehungsweise erreichen sollte (vgl. Schwabe 2019: 93). Bei der Zielentwicklung im Rahmen des Förderplans ist bedeutsam, dass aus den anfänglich vorwiegend unklaren Wünschen oder auch Befürchtungen sowie oft mit Dissens behafteten Zielvorstellungen gemeinsam möglichst klare, konkrete und realisierbare Ziele hervorgehen, welche alle Prozessbeteiligte gemeinsam, oder zumindest nebeneinander, verfolgen können (vgl. ebd.: 94). Demnach dient die Förderplanung zur Klärung von Erwartungen und Rollen und zur Festlegung eines individualisierten Plans für den Hilfeprozess. Dies bedingt das Miteinbeziehen und Berücksichtigen der verschiedenen Perspektiven auf der Fachebene und vor allem auch die Beteiligung der Jugendlichen sowie deren Familiensysteme. Denn laut Hochuli Freund und Stotz (2015: 257) sind Ziele erst handlungsleitend, wenn sie gemeinsam mit der Klientel und aus der individuellen Lebenslage der Jugendlichen erarbeitet wurden. Dabei sind jedoch stets als übergeordnete Orientierungsziele der Sozialen Arbeit die Unterstützung der (Wieder-)Herstellung einer autonomen Lebenspraxis, das Beitragen zur Bewältigung des gelingenden Alltags und Inklusionsvermittlung anzustreben.

Es wird in dieser Arbeit vom Verständnis ausgegangen, dass heute in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe eine Struktur für verschiedene Phasen des Unterstützungsprozesses besteht, welche je nach Organisationsform und -angebot unterschiedlich aussehen kann. Die professionelle Herangehensweise besteht nach Hochuli Freund und Stotz (2015:138) bei der Fallarbeit darin, eine Situation zu Beginn im Hinblick auf alle relevanten Aspekte zu erfassen und anstehende Themen unter Beizug von theoretischem und empirischem Wissen zu verstehen und zu erklären. Erst in weiteren Schritten können gemeinsam mit relevanten Beteiligten Ziele formuliert, konzipiert, realisiert und ausgewertet werden. Die Zielentwicklung stellt also eine Teilaufgabe innerhalb des gesamten Hilfeprozesses dar,

der viele verschiedene Phasen, Aufgaben und eine stetige Evaluation und Anpassung des Planes beinhaltet. Die vorliegende Arbeit fokussiert auf den Zielprozess und geht davon aus, dass er im Anschluss an eine analytische Phase stattfindet.

### **2.2.1 Zweck der Ziele**

Die Beschreibung zur Zielgruppe der stationären Einrichtungen der Jugendhilfe im Kapitel 2.1 verdeutlicht, dass die Klientel oftmals unter herausfordernden Umständen aufwächst und aus diesem Grund professionell gestaltete Unterstützung benötigt. Günder (2015: 177) stellt dementsprechend fest, dass junge Menschen, welche auf Heimerziehung angewiesen sind, häufig aufgrund ihrer erschwerten Lebensbedingungen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach einer planvollen Erziehung wie auch nach individueller Förderung und Entwicklung haben. Zielorientierung wird demnach als eine Grundhaltung und ein Kennzeichen der professionellen Heimerziehung bezeichnet (vgl. ebd.). Zu ergänzen ist, dass die Komplexität der Situationen, in denen sich die meisten Jugendlichen befinden, nach einer systematischen, individualisierten Planung verlangt, welche handlungsleitend wirkt und den Jugendlichen Halt gibt.

Ziele sind bedeutsam, da sie eine Verbindlichkeit für alle Beteiligten erzeugen und genauere Abmachungen darüber ermöglichen, wer welche Handlungsschritte unternehmen soll (vgl. von Spiegel 2018: 119). Hochuli Freund und Stotz (2015: 255) formulieren dementsprechend, dass Ziele allen Beteiligten ermöglichen, «einen Überblick über den Prozess zu gewinnen, Prioritäten zu setzen, Klarheit zu schaffen und das Handeln zu fokussieren». Davon lässt sich ableiten, dass alle Beteiligten über den Inhalt und ihre Rolle im Unterstützungsprozess transparent informiert sein müssen. Es wird nicht über die Betroffenen, sondern mit ihnen entschieden. Somit stellt die gemeinsame Entwicklung von Zielen auch die Antwort auf die ethische und fachliche Anforderung dar, Klientel nicht zu manipulieren, weil Fachpersonen glauben, den Verbesserungsbedarf bereits erkannt zu haben (vgl. ebd.).

Bei der Verhandlung mit den Kostenträgern hängt oft die Finanzierung der Angebote davon ab, welche Ziele mit dem Aufenthalt in einer stationären Einrichtung erreicht werden sollen (vgl. von Spiegel 2018: 118). Durch das schriftliche Festhalten der Ziele und deren Erreichung, beispielsweise in Form von jährlichen Verlaufsberichten, kann ein fachlicher Nachweis über die Planung, die Massnahmen und deren Evaluation ermöglicht werden und die Adäquanz stetig überprüft werden. Ziele ermöglichen darüber hinaus erst eine Reflexion über fachliche und moralische Angemessenheit eines geplanten Wirkungszusammenhanges, womit sich professionelles Handeln von persönlicher Willkür abgrenzen lässt (vgl. ebd.).

## 2.2.2 Anforderungen und Herausforderungen bei der Arbeit mit Zielen

In den bisherigen Ausführungen wurden bereits mehrere Anforderungen an Ziele angesprochen. Ziele sollen demnach in der Förderplanung konkret formuliert, realistisch, individuell und lebensweltorientiert sein, sich jedoch an den grundsätzlichen Zielsetzungen der Sozialen Arbeit orientieren. Sie sollen Verbindlichkeit erzeugen, handlungsleitend sein sowie in Kooperation mit allen Beteiligten ausgehandelt werden.

Ziele beziehen sich auf einen erstrebenswerten Zustand oder ein Ereignis in der Zukunft, die eine Person erreichen möchte (vgl. Schwabe 2019: 52). Sie sind jedoch von Ideen, Anliegen und Wünschen abzugrenzen, denn aus diesen entwickeln sich erst Zielsetzungen, wenn sie sich über eine bestimmte Zeitdauer hinweg als stabil und gleichbleibend bedeutungsvoll erweisen. Deren Erreichung ist nicht ohne aktives Tun und Engagement möglich (vgl. ebd.: 53). Zielsetzungen sind demnach Willenserklärungen, deren Verfolgung meistens nicht nur gewisse Ressourcen und Mittel, sondern auch über einen Zeitraum hinweg Anstrengungen und daher auch Planung der eigenen Handlungen benötigt (vgl. ebd.: 53-55). Persönliche Anliegen müssen erkannt und eigene Handlungen längerfristig strukturiert werden können. Es stellt sich die Frage, ob Jugendliche diesbezügliche Kompetenzen besitzen. Laut Schwabe (2019: 75) bedingt die Entwicklung von eigenen, bedeutsamen Zielen vier Kompetenzen. Das Subjekt muss erstens wissen, wer es ist und was es will, das heißt, ein konsistentes Bild von sich und seinem Willen haben. Für das Bilden von Zielen bedarf eine Person zweitens der Erfahrung, dass ihr Handeln zu etwas führt, was sie selbst wollte. Drittens muss sie wissen, wie Planungen gemacht und umgesetzt werden. Viertens ist unabdingbar, dass das Subjekt die Erfahrung von Verlässlichkeit gemacht hat und sich darauf verlassen kann, dass Geplantes auch getan wird. Wie Schwabe (2019: 86) auf der Grundlage dieser Fähigkeiten festhält, ist bei der Mehrheit der Klientel der Erziehungshilfe davon auszugehen, dass ihr diese Kompetenzen teilweise fehlen. Einschränkungen dieser Kompetenzen können zum Beispiel zu verweigernden Zielformulierungen, rasch wechselnden Zielen und ungeschicktem Planungsverhalten führen. Diese Verhaltensweisen können jedoch auch auftreten, wenn sich Jugendliche durch die Sozialarbeitenden fremdbestimmt fühlen oder sich nicht darüber im Klaren sind, was sie wollen. Vor allem in der Jugendhilfe wird oft mit jungen Menschen zusammengearbeitet, welche aufgrund ihrer Biografie und ihrer Entwicklung nur wissen, was sie nicht wollen und aus diesem Grund oft nicht bereit sind, sich auf etwas einzulassen, was dem eigenen, unsicheren Identitätsgefühl übergestülpt wird (vgl. ebd.: 87f.). Auch biografische Erfahrungen des Scheiterns, verbunden mit teils tiefsitzenden Kränkungen und Misserfolgserfahrungen, die den Blick der Jugendlichen für Erreichbares verstellen, können Gründe für Verweigerung sein (vgl. Hochuli

Freund/Stotz 2015: 255). Naheliegender ist demnach, dass verschiedene Beeinträchtigungen, Entwicklungsprobleme oder unterschiedliche Lernerfahrungen den Erwerb bedeutsamer Kompetenzen und somit die Bildung und Verfolgung von Zielen erschweren oder verhindern können.

Eine weitere Erklärung dafür, warum Ziele zielstrebig verfolgt werden oder unbedeutsam sind und in Vergessenheit geraten, liefert die inhaltstheoretische Sichtweise auf die Wirkung von Zielsetzungen der Motivationspsychologen Deci und Ryan (2000, zit. in Lütcke 2006: 24). Laut ihrer Selbstbestimmungstheorie führen Ziele, die mit den drei menschlichen Grundbedürfnissen nach «Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit» korrespondieren, zu besseren Handlungsergebnissen als Ziele, die von den Grundbedürfnissen entfernt bleiben (vgl. ebd.). Aspekte wie Schwierigkeitsgrad oder Konkretheit eines Zieles sind also weniger bedeutsam für dessen Erreichung. Vielmehr spielt es eine Rolle, ob Ziele intrinsisch motivierend, also mit eigenen Bedürfnissen übereinstimmend oder extrinsisch sind (vgl. ebd.: 25).

Die Übertragung der oben beschriebenen Auffassung von Zielen auf den Kontext der stationären Einrichtungen macht deutlich, welche grosse Herausforderungen die Zielfindung bei der Förderplanung darstellt. Jugendliche, sowie selbstverständlich alle Beteiligten, sollten in der Lage sein, relativ langfristig angelegte, situationsübergreifende und sinnhafte Ziele zu formulieren, welche in Jugendlichen eine Eigenmotivation hervorrufen. In erster Linie ist es jedoch unabdingbar, dass Jugendliche sich auf den Prozess der Zielentwicklung überhaupt einlassen möchten.

Die Bereitschaft, an der Zielfindung zu partizipieren kann über die oben ausgeführten Gründen hinaus eingeschränkt sein, wenn Jugendliche (und ihre Eltern) beispielsweise die Abläufe aufgrund mangelhafter Informationen, sprachlicher Schwierigkeiten oder Verunsicherung nicht verstehen und einschätzen können und daher nicht fähig sind, ihre Wünsche zu äussern (vgl. Rätz et al. 2014: 250). Die Beteiligung der Klientel an diesem Prozess ist ein Grundprinzip des professionellen Handelns. Gemäss Art. 12 der UNO-Kinderrechtskonvention, die auch von der Schweiz ratifiziert wurde, hat ein Kind<sup>1</sup>, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht, diese Meinung frei zu äussern (vgl. Diethelm 2013: 130). Ausgehend von der Forderung der UNO, Richtlinien zur konkreten Umsetzung der Kinderrechtskonvention zu erarbeiten, haben drei internationale Organisationen im Projekt «Quality4Children» 18 Qualitätsstandards für die ausserfamiliäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen in Europa entwickelt (vgl. ebd.). Demnach sollen Kinder und Jugendliche in

---

<sup>1</sup> Die Kinderrechtskonvention verwendet den Begriff Kind bis zum vollendeten 18. Lebensjahr.

stationärer Erziehung befähigt werden, Entscheidungen aktiv mitzutreffen, die direkten Einfluss auf ihr Leben haben (vgl. Quality4Children o.J.: 39). Auch wenn die Beteiligung der Betroffenen an der Zielfindung und -festlegung die Sozialarbeitenden vor eine herausfordernde und zeitaufwändige Aufgabe stellt, ist das ein Grundprinzip des professionellen Handelns und für das Gelingen des Unterstützungsprozesses bedeutsam. Eine mangelnde Identifikation mit den im Förderplan festgeschriebenen Zielsetzungen kann als ein wesentlicher Grund für das Scheitern von Unterstützungsprozessen interpretiert werden (vgl. Pies/Schapper 2005, zit. in Günder 2015: 67). Selbst wenn Professionelle die Beteiligten von Zielen überzeugen können, werden Jugendliche sie nicht versuchen zu erreichen, wenn sie für sich darin aktuell keinen Nutzen entdecken können (vgl. von Spiegel 2018: 118).

Typisch für stationäre Einrichtungen ist, dass ein wesentlicher Teil der Jugendlichen zumindest anfangs oder phasenweise immer wieder unfreiwillig dort lebt (vgl. Schwabe 2003: 272). Manche Situationen, welche zu einer Unterbringung führen, verlangen das Durchsetzen einer Entscheidung ohne die völlige Zustimmung der Jugendlichen. Dies stellt die Sozialarbeitenden und die Jugendlichen jedoch vor die Ambivalenz, dass das Agieren zwar Hilfe genannt wird, aber überwiegend als Eingriff und Kontrolle wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 273). Es kann in solchen Momenten eine komplette Verweigerung gegenüber der Einrichtung und deren Strukturen oder Fachkräfte entstehen (vgl. ebd.). Denkbar ist auch, dass Jugendliche die Unterbringung in einer stationären Einrichtung als Autonomieverlust erleben und daher (noch) nicht bereit sind, an etwas zu partizipieren, was von den Professionellen initiiert wird. Auch Loyalitätskonflikte sowie fehlendes Vertrauen in die Fachkräfte oder in die Institution können Gründe für ausgebliebene Motivation sein. Jugendliche könnten beispielsweise befürchten, dass sie sich bei gewissen Zielen gegen die impliziten Ziele in der Familie stellen (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 259). Die Motivation, etwas zu ändern und die Partizipationsbereitschaft hängen somit sehr eng zusammen und bedingen einander. Kann die Klientel in den Zielfindungsprozess nicht einbezogen werden, sollten nur Ziele auf der Fachebene für die Sozialarbeitenden formuliert werden, welche die Weiterentwicklung der Jugendlichen zunächst ermöglichen (vgl. ebd.: 261).

Selbst wenn es allen Beteiligten gelingt, motivierende Ziele zu äussern, können diese Ziele dennoch in Diskrepanz zueinanderstehen. Die Ziele der Jugendlichen decken sich nicht immer mit denen der Eltern. Diese können auch mit denen der fallführenden Professionellen oder weiteren beteiligten Fachkräften konkurrieren. Dazu kommt noch, dass die am Ende vereinbarten individuellen Ziele bezogen auf die institutionellen Rahmenbedingungen und auf den Auftrag, stimmig sein müssen. Dies macht die Berücksichtigung von vielen



Perspektiven unabdingbar. Bedürfnisse der Klientel, Wertestandards und bevorzugte Theorien und Methoden der Fachkräfte, Deutungen und Ideen der weiteren involvierten Fachpersonen, Verwaltungsvorgaben der Institution und des Kostenträgers bis hin zu sozial und kommunalpolitischen Anforderungen müssen miteinbezogen werden (vgl. von Spiegel 2018: 119). Laut Günder (2015: 203) stellen Situationen, in denen Prozessbeteiligte ganz unterschiedliche oder gar gegensätzliche Ziele verfolgen, gravierende Störeffekte für den Unterstützungsprozess dar. So eine Situation ist für Sozialarbeitende sehr unübersichtlich und muss geklärt werden. Um Kontrolle und Überblick wiederherzustellen und eine Lösung zu finden, fühlen sich die Professionellen manchmal gedrängt, die Führung in der Frage, was das Richtige ist, zu übernehmen. Sie definieren dann fälschlicherweise im Rahmen ihrer strukturell begründeten Macht, welche Ziele und Themen am wesentlichsten sind und lenken Beteiligte in diese Richtung (vgl. von Spiegel 2018: 118). Die bindende Aufgabe der Professionellen besteht jedoch vielmehr darin, den Jugendlichen zu helfen, ihre Ziele zu finden, sie auf dem Weg dorthin zu begleiten, sie zu motivieren, förderliche Bedingungen zu schaffen und sie anerkennend und wertschätzend zu unterstützen (vgl. ebd.: 119).

Die meist äusserst herausfordernden Ausgangslagen im Unterstützungsprozess führen nicht selten dazu, dass die ausgeführte Gestaltung der Zielfindung den professionellen Anforderungen nicht genügen. Wie Schwabe und Thimm (2018: 387) auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung zur Qualitätsentwicklung für die stationären Erziehungshilfen in Deutschland festhalten, wird die Förderplanung mit kontinuierlicher Zielentwicklung in vielen Einrichtungen lieblos und wie nebenbei erledigt. Solche Ergebnisse zeigen auf, dass Professionelle trotz festgelegten methodischen Vorgehensweisen zu Zielprozessen, überfordert sind, diese nach professionellen Anforderungen durchzuführen. Die bisherigen Ausführungen weisen jedoch nicht nur darauf hin, dass die Zielentwicklung ein herausfordernder koordinativer Prozess ist, sondern lassen auch die Vermutung zu, dass Jugendliche aufgrund ihrer Lebenssituation in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse und Wünsche unschlüssig sind. Die eigenen Lernerfahrungen und die unterschiedlichen Erwartungen der Umwelt vom Aufenthalt erschweren klare Vorstellungen von persönlichen Zielen. Jugendliche wissen womöglich nicht, ob sie sich an den Vorschlägen der Professionellen, der eigenen Eltern oder von jemandem ganz ausserhalb dieser Konstellation orientieren sollen. In diesem Zusammenhang soll in der Sozialen Arbeit hinterfragt werden, wie jugendliche Orientierung im Allgemeinen in dieser Lebensphase aussieht. Mit einem besseren Verständnis darüber, auf welcher Basis Heranwachsende ihre Ziele formulieren, können Professionelle der Sozialen Arbeit sie bei der Zielfindung angemessener unterstützen. Im folgenden Kapitel wird daher zunächst die Jugend als Lebensphase näher betrachtet.

## 3 Lebensphase Jugend

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten rund um Jugend. Darüber hinaus werden Aspekte zum gesellschaftlichen Kontext im Hinblick auf die Jugendphase erläutert, um den Stellenwert im menschlichen Lebenslauf und bedeutsame Merkmale dieser Phase definieren zu können. Es wird zudem dargestellt, inwiefern verschiedene Sozialisationsbereiche einen Einfluss auf die Orientierung der Jugendlichen haben. Von besonderem Interesse ist hierbei, welche Instanzen während der Jugendphase an Bedeutung gewinnen oder verlieren sowie welche Rolle stationären Einrichtungen der Jugendhilfe als Sozialisationsinstanz zukommt.

### 3.1 Bestimmung zentraler Begriffe

Allgemein betrachtet wird unter «Jugend» eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein verstanden. Jugendliche haben sich in vieler Hinsicht von der Rolle als Kinder verabschiedet, haben jedoch noch nicht die Rechte und Pflichten der Erwachsenen. In den Sozialwissenschaften wird der Begriff «Adoleszenz», welcher sich aus dem lateinischen Wort «adolescere» ableitet und «heranwachsen» bedeutet, als Alternative zum Jugendalter verwendet (vgl. Jungbauer 2017: 184). Auch der Begriff «Pubertät» wird oft im Zusammenhang mit der jugendlichen Entwicklung verwendet und meist als Anfangspunkt für die Lebensphase Jugend verstanden. Während Adoleszenz eher für die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen steht, bezieht sich der Begriff Pubertät in erster Linie auf körperliche Veränderungen (vgl. ebd.).

Je nach Definition von Jugend umfasst diese unterschiedliche Altersabschnitte. Es werden auch verschiedene Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. So kennt das schweizerische Zivilrecht den Begriff des Jugendlichen nicht und verwendet bis zum vollendeten 18. Lebensjahr den Begriff Kind (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen 2014: 3). Das Jugendstrafrecht hingegen rechnet das Jugendalter vom vollendeten 10. bis zum 18. Altersjahr und definiert Personen zwischen 18 bis 25 Jahren als junge Erwachsene. Im Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) reicht das Alter von Jugendlichen wiederum bis 25 Jahre (vgl. ebd.). Obwohl in rechtlichen Belangen das Definieren der Altersspanne der Jugendlichen bedeutsam ist, ist eine starre Altersgrenze zwischen verschiedenen Lebensphasen aus sozialwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Perspektive kaum möglich und sinnvoll. Dies wird beispielsweise beim Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter deutlich. Dieser Übergang erfolgt nämlich in einzelnen Lebensbereichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, da diese nicht nur von biologischen oder psychischen,

sondern auch von jeweiligen gesellschaftlich bedingten Lebenslagen und -chancen abhängig ist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 44f.). Typische Statuspassagen ins Erwachsensein stellen traditionell gesehen beispielsweise der Übertritt in die Erwerbstätigkeit sowie der Auszug vom Elternhaus und die Gründung einer eigenen Familie dar (vgl. ebd.: 39f.). Heute erreichen viele junge Menschen diese Statuspassagen in einigen Bereichen sehr viel später als frühere Generationen. Dagegen gibt es viele traditionell für Erwachsene vorgesehene Lebensbereiche, in denen Jugendliche heute den Schritt in Richtung Erwachsensein bereits sehr früh wagen. Als Beispiele nennen hier Hurrelmann und Quenzel (2016: 42f.) feste Partnerschaften und sexuelle Aktivität oder den frühen Übergang in die Konsumentenrolle, die Jugendlichen trotz fehlender Erwerbsfähigkeit mühelos zugänglich ist.

Vor diesem Hintergrund ist eine einheitliche Definition über den Beginn und das Ende der Lebensphase Jugend mit klarer Altersgrenze oder eindeutiger Rollenübernahme schwer zu geben. Verschiedene individuelle und gesellschaftliche Aspekte haben einen Einfluss auf den Verlauf der Jugendphase. Die Übergänge vom Kind zur Jugendphase und von der Jugendphase zum Erwachsensein erfolgen in Teilschritten und bereichsspezifisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Um jedoch eine grobe, altersbezogene Orientierung für die vorliegende Arbeit zu ermöglichen, wird vom Verständnis nach Quenzel (2015: 9) ausgegangen, wonach die Lebensphase Jugend in den westlichen Industriegesellschaften derzeit etwa im 12. Lebensjahr beginnt und durchschnittlich zwischen 10 und 15 Jahren dauert. Des Weiteren wird angenommen, dass die Lebensphase Jugend gewisse, typische Merkmale besitzt und das Ziel dieser Phase eine möglichst hohe sozial-emotionale sowie ökonomische Unabhängigkeit ist. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass manche Jugendliche, welche in stationären Einrichtungen leben, den Erwachsenenstatus in diesem beschriebenen Sinne möglicherweise nie in allen Bereichen erreichen, wenn sie beispielsweise durch eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung nicht selbständig wohnen können. Trotzdem werden sie erwachsen und das Ziel ist, sie zur höchstmöglichen Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu befähigen.

### **3.2 Jugend als eigenständige und ausgeweitete Lebensphase**

Die Bedeutung der Ausführungen zum Alter liegt in der Veranschaulichung der Tatsache, dass heute die Lebensphase Jugend einen grossen zeitlichen Raum im menschlichen Lebenslauf einnimmt. Verglichen mit früheren Generationen hat sich die Lebensphase Jugend ausgedehnt und an Bedeutung gewonnen. Nach Jungbauer (2017: 185) wird heute gesellschaftlich anerkannt, dass Jugendliche Zeit für ihre persönliche und berufliche Entwicklung brauchen. Neben den körperlichen Veränderungen in der Pubertät sind Jugendliche mit

vielen weiteren Anforderungen konfrontiert wie zunehmende Selbständigkeit, Übernahme von Verantwortung sowie Entscheidungen über die eigene Zukunft (vgl. ebd.: 184). Die Phase ist zudem historisch bedingt und kann als Reaktion auf die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse verstanden werden, unter denen Jugendliche leben. Heute ist die Jugendphase durch lange Qualifikationsphasen, späte Familiengründungen und vor allem hohe Ansprüche an die individuelle Selbstverwirklichung charakterisiert (vgl. Quenzel 2015: 9). Im Folgenden werden die Auswirkungen der Individualisierung, Pluralisierung sowie Globalisierung der Gesellschaft auf die Jugendphase erläutert.

### **Individualisierung**

Infolge der Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen ist der einzelne Mensch in seiner Lebensgestaltung immer weniger durch kulturelle, religiöse oder regionale Vorgaben und Traditionen festgelegt und kann sich zunehmend selbstbestimmt verhalten und entfalten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 17). Dadurch können auch Jugendliche ihr Leben nach individuellen Vorstellungen und Bedürfnisse gestalten (vgl. Jungbauer 2017: 186).

### **Pluralisierung**

Die Individualisierung der gesellschaftlichen Strukturen führt zu einer grossen Breite unterschiedlicher, gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen und Muster der Lebensgestaltung und -entwürfe, welche als Pluralisierung bezeichnet werden kann (vgl. ebd.: 185).

### **Globalisierung**

Internet, hohe Mobilität durch moderne Verkehrsmittel und erleichterter Welthandel sind für die Jugendlichen heute selbstverständlich und ermöglichen bereits früh in der Jugendphase eine globale Vernetzung (vgl. Beck 2008, zit. in Jungbauer 2017: 186). Die wachsende Bedeutung der internetbasierten Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten in der Jugend und der rasche technologische Fortschritt haben nicht nur einen bedeutsamen Einfluss auf den Alltag und das Denken der Jugendlichen. Auch die Geschwindigkeit, in der sich jugendliche Entwicklungsorientierungen und kollektive Trends ändern, hat enorm zugenommen (vgl. ebd.).

Im Zuge dieser Entwicklung stehen Jugendlichen viele freie Entscheidungschancen und unzählige Gestaltungsspielräume für ihre individuelle Lebensgestaltung offen. Durch das Verblenden traditioneller Vorstellungen der Lebensgestaltung verschwinden jedoch zugleich symbolische Vorgaben über soziokulturelle Erwartungen, allgemeingültige Leitbilder und traditionelle Werte, welche Jugendlichen Orientierung ermöglichen (vgl. Jungbauer 2017: 185f.). Dadurch erleben Jugendliche einen verstärkten Erwartungsdruck, die Freiheiten möglichst optimal für die individuelle Lebensplanung zu nutzen. Die unzähligen Möglichkeiten können zu Belastungs- und Überforderungsgefühlen führen (vgl. ebd.: 186). Dies

könnte vor allem dann der Fall sein, wenn Jugendliche nicht die Kompetenz besitzen, aus den unzähligen Handlungsalternativen den eigenen Lebensstil herauszufiltern. Die Suche nach Orientierung und Sinnhaftigkeit ist jedoch charakteristisch für die Lebensphase Jugend. Im grossen Masse erfolgt dies trotz des Mangels an eindeutigen traditionellen Orientierungsangeboten in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld.

### **3.3 Sozialisationsbereiche**

Gruppen oder soziale Kontexte, die Jugendliche mit anderen Menschen zusammenbringen und in denen Sozialisationsprozesse ablaufen, werden Sozialisationsbereiche oder -instanzen genannt (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 71). Im Folgenden wird auf den Einfluss der zentralen Bereiche der Familie, Peergruppe, Schule und Medien auf die jugendliche Orientierung fokussiert. Im Wissen, dass eine Vielfalt von weiteren Instanzen, wie zum Beispiel Religion oder Sport ebenso einen Einfluss auf die Wertvorstellungen und persönlichen Ziele der Jugendlichen haben können. Es wird zudem aufgezeigt, welche Funktion einer stationären Einrichtung als Sozialisationsbereich zukommt.

#### **3.3.1 Familie**

Aufgrund des engen Zusammenlebens und -erlebens mit den eigenen Eltern und Geschwistern entstehen sehr starke emotionale Bindungen. Auch wenn die traditionellen Vorstellungen von Familie heute schwinden und im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung immer weitere Formen von Familienkonstellationen dazukommen, bleibt der zentrale Stellenwert der Familie bestehen. Hurrelmann und Quenzel (2016: 29) beschreiben den Einfluss von Eltern auf die Grundmuster der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen sowie deren Leistungs- und Sozialentwicklung als weitgehend entscheidend. Jugendliche orientieren sich in allen wesentlichen Fragen ihrer Lebensgestaltung stark an den Eltern, an ihren Werten und Lebenszielen (vgl. ebd.: 144). Demzufolge wirken auch negative Familiensituationen auf die Jugendlichen genauso prägend. Krisenlagen in den Familien wie Beziehungskrisen oder Scheidung der Eltern, Alkohol- oder Drogenabhängigkeit, Misshandlungen oder Gewalt sowie Langzeitarbeitslosigkeit oder Armut können der Ausgangspunkt für Störungen der Persönlichkeitsentwicklung sein. Als eine mögliche Folge aus den wirtschaftlichen oder sozialen Problemen in der Familie sehen Jugendliche für sich keine eigene Zukunftsperspektive in Beruf und Gesellschaft (vgl. ebd.: 149-153). Eltern schaffen also eine bedeutsame Grundlage für die jugendlichen Werte, auf der ihre grundsätzliche Zielorientierung mehrheitlich basiert. Allerdings übernehmen Heranwachsende im späteren

Verlauf der Lebensphase Jugend diese Vorstellungen nicht ohne eine Auseinandersetzung mit dem weiteren Umfeld.

### **3.3.2 Peergruppe**

Während der Lebensphase Jugend gewinnen Gleichaltrige (Peergruppe) daher immer mehr an Bedeutung. Jugendliche teilen persönliche Themen zunehmend lieber mit Freunden und Freundinnen als mit den Eltern, die emotionale Bindung zu Peers wächst. Die Jugendlichen machen sich vermehrt Gedanken, wie die Peergruppe sie wahrnimmt und ob sie als Teil dieser Gruppe akzeptiert werden (vgl. Jungbauer 2017: 187). Die emotionale Unterstützung der Peers ist während des Ablöseprozesses von den Eltern bedeutsam. Des Weiteren können sich Heranwachsende durch den Austausch von Sichtweisen und Gefühlen mit Gleichaltrigen eigene Meinungen und eine Zukunftsperspektive bilden, sie können neue Möglichkeiten der Selbstdarstellung, des Sozialverhaltens und der Beziehungsgestaltung erproben und dadurch ihre Vorstellung von sich selbst weiterentwickeln, da die Peergruppe Lebensstile, Werte und Rollenvorbilder anbietet, an denen sich Jugendliche orientieren können. Genauso wie bei den familiären Problematiken, hat auch hier das Fehlen von Freundschaften und damit von Reflexionsflächen einen erheblichen, negativen Einfluss auf die jugendliche Selbstfindung (vgl. ebd.: 188f.). Jungbauer (2017: 189) hält fest, dass, je nach individuellen Einschränkungen wie chronischen Erkrankungen, psychischen Problemen oder weiteren Beeinträchtigungen, der Kontaktaufbau zu Gleichaltrigen erheblich erschwert sein kann. Während die Orientierung an der Peergruppe in gewissen Bereichen immer stärker wird, behält der Einfluss der Eltern, beziehungsweise weiterer bedeutsamer Bezugspersonen, in anderen Bereichen weiterhin eine bedeutsamere Rolle für die Jugendlichen. Den Eltern kommt mehrheitlich ein grösseres Gewicht im Bereich der Zukunftsorientierung, Bildung und des Berufs zu, während die Peers eine wichtige Rolle als Verhaltensvorbilder in der Freizeit, beim Aufbau und der Pflege von Freundschaften haben (vgl. Arnett 2010, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 179).

### **3.3.3 Digitale Medien**

Zunehmend gewinnen auch digitale Medien im Jugendalter an Bedeutung als Einflussfaktor bei der Sozialisation und Identitätsentwicklung. Sie stellen reichlich unterschiedliches Anschauungsmaterial bereit, um die eigenen bisherigen Erfahrungen aus allen Lebensbereichen daran zu spiegeln und die künftige Lebensplanung daran zu orientieren (vgl. Vogelgesang 2010: 42, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 198). Vor allem die Benutzung von sozialen Medien wie Facebook, WhatsApp, YouTube oder Twitter für Beziehungsaufbau, Kommunikation, Kontaktpflege und Selbstdarstellung hat zugenommen (vgl. Jungbauer

2017: 193). Jugendkulturen, beziehungsweise Moden, Trends und Entwicklungsorientierungen werden zunehmend über das Internet vermittelt und Jugendliche orientieren sich an den vermittelten Normen und Werten (vgl. ebd.: 195). Auch männliche oder weibliche Rollenmodelle oder Vorbilder in sozialen Medien können einen erheblichen Einfluss auf die reflexive Verarbeitung der eigenen Sichtweisen über die Zukunft haben. Aus diesen Gründen sind Medien zu einer massgebenden Sozialisationsinstanz geworden und es kommt ihnen daher eine bemerkenswerte Orientierungsfunktion zu.

### **3.3.4 Schule**

Schulen und weitere Ausbildungseinrichtungen begleiten Heranwachsende in der Regel während der gesamten Lebensphase Jugend und übernehmen wichtige Teilaufgaben der Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft. Schulen sind dabei nicht nur Orte des intellektuellen und kognitiven Lernens, sondern bieten zudem durch die Interaktionen mit Lehrpersonen und durch das soziale Geschehen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern vielfältige Anknüpfungspunkte für soziale Erfahrungen, Erwartungen und Reflexion (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 115f.). Dazu gehören auch Möglichkeiten, die bestehenden Normen und Strukturen zu reproduzieren, sich kritisch mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen und Freiräume für die persönliche Entfaltung zu finden (vgl. ebd.: 117). Dementsprechend sind Schulen einflussreiche Sozialisationsinstanzen, welche im besten Fall den Aufbau einer eigenen Identität mitemöglichen. Wenn die schulischen Anforderungen mit den eigenen, subjektiven Handlungskompetenzen jedoch wenig übereinstimmen und es nicht gelingt, Freiräume der individuellen Gestaltung von Interessen und Wünschen neben den formalen Integrationsanforderungen zu erschliessen, ist die Gefahr des Versagens und die damit verbundenen negativen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung gross (vgl. ebd.: 118).

Vor diesen Hintergründen kann angenommen werden, dass sich auch weitere Gruppen oder soziale Kontexte, in denen Jugendliche viel Zeit verbringen, als bedeutsame Sozialisationsinstanzen erweisen und somit die Sozialisation sowie das Finden der eigenen Wertvorstellungen und Lebensziele beeinflussen.

### **3.3.5 Stationäre Einrichtung als Sozialisationsbereich**

Wenn Jugendliche in stationären Einrichtungen vorübergehend oder auf Dauer leben und einen erheblichen Teil ihres Alltags und ihrer Freizeit dort verbringen, muss diesen Instanzen ein bedeutsamer Stellenwert als Sozialisationsbereich beigemessen werden. Ziegler (2015: 455) beschreibt, dass es in der Kinder- und Jugendhilfe um Sozialisationsprozesse

geht, die darauf zielen, junge Menschen darin zu unterstützen, die Bedingungen und Kompetenzen für eine autonome und eigenständige Lebensführung zu verbessern. Sie wird jedoch als eigenständige Sozialinstanz oft erst aktiv, wenn die eigentlichen Sozialisationsbereiche, zum Beispiel die Familie, die normativen Erwartungen derzeit oder potenziell nicht erfüllen. Stationäre Einrichtungen setzen dann als «Zweitsicherung» ein (vgl. ebd.: 463).

Auf die Entwicklung der Jugendlichen und deren Sozialisationsbedingungen haben stationäre Einrichtungen in diesen Fällen einen signifikanten Einfluss. Die Rolle der Familie als Einflussfaktor verringert sich zumindest zeitlich, wenn stationäre Einrichtungen für Jugendliche den hauptsächlichen Lebensort darstellen. Die allgemeinen Werte und Normen der Einrichtung sowie der professionellen Fachkräfte und die herrschende Kultur dienen als alternativer Orientierungsrahmen im Alltag. Laut Hast und Rieken (2003: 125) sind von Fachkräften gelebte Vorgaben in Form von Empathie, Strukturen, Regeln, Rechten und Pflichten von grosser Bedeutung für ein effektives Gruppenarrangement. Diese ermöglichen nicht nur soziale Erfahrungen, sondern begleiten die Heranwachsenden in ihrer individuellen Entwicklung. Das Wohnen auf einer Wohngruppe bedeutet in den meisten Fällen auch das Zusammenleben mit weiteren Heranwachsenden. Sobiech (2003: 154) bezeichnet die nicht selber ausgesuchten Mitbewohnenden als «Zwangsgemeinschaft», welche oftmals Konfliktpotenzial mit sich bringen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass je nach Zeitpunkt und Lebenssituation gewisse Sozialisationsbereiche einen bedeutsameren Einfluss auf die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen haben als andere. Die Eltern stehen in ihrer zentralen Rolle als Sozialisationsbereich besonders hervor. Deshalb kommt den stationären Einrichtungen als familienergänzendem, oder manchmal sogar als familienersetzendem Bereich eine wesentliche Bedeutung zu. Alle Sozialisationsbereiche sind jedoch von grosser Bedeutung und Jugendliche orientieren sich in vielen wesentlichen Fragen ihrer Lebensgestaltung an Werten, Normen und Kulturen dieser Bereiche und bilden in Auseinandersetzung mit diesen ihre eigene Meinung und Identität.



## 4      **Entwicklungsaufgaben**

Im Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben, welches erstmals 1948 von Havighurst definiert wurde, wird ausgeführt, dass Menschen in allen Lebensphasen immer wieder vor typischen Aufgaben oder Anforderungen stehen, die zu bewältigen sind (vgl. Cassée 2019: 111). Entwicklungsaufgaben beschreiben demnach die für die verschiedenen Altersphasen konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Individuen herangetragen werden oder von diesen selbst durch die Übernahme von Normen oder aufgrund der körperlichen, kognitiven, sexuellen Entwicklung oder aus individuellem Bestreben als Ziele gesetzt werden (vgl. Havighurst 1953, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 24). Diese Erwartungen können als normative Lebensereignisse verstanden werden, mit denen alle Menschen im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden (vgl. Cassée 2019: 111). In Anlehnung an Oerter und Montada definiert Cassée (2019: 111) Entwicklungsaufgaben folgendermaßen: «Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und / oder individueller Wünsche und Zielsetzungen stellt.» Dementsprechend resultieren die Entwicklungsaufgaben für die jeweilige Lebensphase aus drei unterschiedlichen Bereichen: der körperlichen Entwicklung, der Persönlichkeitsentwicklung und den Erwartungen aus Gesellschaft und Umwelt. Jugendliche müssen sich beispielsweise aufgrund biologischer Reifungsprozesse in der Pubertät mit körperlichen Veränderungen auseinandersetzen, um eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Dabei spielen jedoch gesellschaftliche Rollenmodelle sowie Erwartungen der Eltern eine genauso bedeutsame Rolle wie die Vorstellungen, Anliegen und Ziele der Jugendlichen selbst (vgl. ebd.).

### 4.1      **Grundannahmen des Konzeptes der psychosozialen Entwicklungsaufgaben**

Das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben umfasst weitere Grundannahmen, welche in diesem Kapitel zusammengefasst dargestellt werden.

#### **Bewältigung und Korrelation der Entwicklungsaufgaben**

Das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben geht von der Annahme aus, dass die verschiedenen Anforderungen und deren Bewältigung in Wechselwirkung zu einander stehen (vgl. Flammer/Alsaker 2011: 56). Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe führt zum Gefühl von Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit und gilt als Basis für die erfolgreiche Bewältigung weiterer Anforderungen, auch in späteren Lebensphasen. Demgegenüber führen Bewältigungsprobleme zu Unglücklichsein oder gar Ablehnung durch die

Gesellschaft. Die erfolglose Bewältigung von Aufgaben in bestimmten Bereichen kann oftmals auf Schwierigkeiten bei der Lösung anderer Entwicklungsaufgaben zurückgeführt werden (vgl. ebd.).

Das Konzept weist darüber hinaus darauf hin, dass Entwicklung nicht automatisch abläuft, sondern dass Aufgaben erkannt, angenommen und aktiv bewältigt werden müssen (vgl. ebd.). Individuen gestalten demzufolge ihre Entwicklung sowohl bei der Zielauswahl, indem sie gewisse Ziele priorisieren, als auch bei der Zielgestaltung aktiv mit. Zugleich werden diese jedoch auch von soziokulturellen und biologischen Faktoren beeinflusst (vgl. ebd.: 68). Freund (2003: 234-236) beschreibt, dass zu erfüllende soziale Erwartungen zwar die Setzung von längerfristigen Zielen strukturieren, sie aber erst dann das Verhalten der Jugendlichen motivieren, wenn sie von ihnen auch als persönliche Ziele konkretisiert werden können. Soziale und individuelle Erwartungen tragen dazu bei, welche Ziele eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt und auswählt (vgl. ebd.). Dadurch wird deutlich, dass dem Konzept ein modernes Entwicklungsverständnis zugrunde liegt. Die Entwicklung wird in einer dynamischen Interaktion einerseits durch die Umwelt beeinflusst, andererseits nehmen Individuen selbst aktiv daran teil (vgl. Jungbauer 2017: 31).

### **Zeitliche Dimension**

Als eine weitere grundlegende Annahme des Konzeptes wird die zeitliche Dimension der Entwicklungsaufgaben definiert (vgl. Oerter/Dreher 2008: 280). Demnach gibt es innerhalb eines Lebenslaufs bestimmte Zeiträume, die für die Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben besonders geeignet sind. Die Bearbeitung der Aufgaben, die grundsätzlich für eine spezifische Lebensphase vorgesehen sind, kann auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben vollzogen werden. Oft erfordert dies jedoch einen grösseren Aufwand wie beispielweise Berufsausbildung im Erwachsenenalter. Des Weiteren kann sich die Beschäftigung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben über mehrere Lebensabschnitte erstrecken, während andere Aufgaben zeitlich begrenzt sind (vgl. ebd.).

### **Verpflichtungsgrad**

Trotz stark individualistisch geprägter Gesellschaften gibt es soziale Erwartungen, welche sich nicht ignorieren lassen. Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben sind kulturell dermassen tief verankert, dass sich ihnen kein Mensch ganz entziehen kann (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 25). Je nach Vereinbarkeit der Entwicklungsaufgaben mit den eigenen Zielen und Wünschen bewegen sich Menschen zwischen einer vollständigen Erfüllung der gestellten Erwartungen und dem Versuch, ihnen auszuweichen (vgl. ebd.). Dementsprechend hält auch Freund (2003: 234) fest, dass die individuellen Zielvorstellungen durchaus mit den sozialen übereinstimmen, jedoch auch von ihnen abweichen können, denn sie sind von der

persönlichen Lerngeschichte abhängig. Laut Cassée (2019: 113) kann der Verpflichtungsgrad je nach Entwicklungsaufgabe variieren. Die Bewältigung gewisser Aufgaben ist für eine gelungene Sozialisation obligatorisch, während andere eher als Option verstanden werden können. Während individuelle Lebensgestaltung ohne Familiengründung heute beispielsweise durchaus akzeptabel ist, ist Schulbesuch eine obligatorische Aufgabe. Vor allem während der Jugendphase droht eine nachhaltige Beeinträchtigung des Sozialisationsprozesses, wenn bestimmte Schritte Richtung autonome Lebensführung und Existenzsicherung nicht bewältigt werden können (vgl. ebd.).

### **Gesellschaftlich-kulturelle Dimension**

Damit aus altersbezogenen Erwartungen und Zielen auf gesellschaftlicher Ebene altersbezogene Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden können, welche die sozialen Erwartungen in einer bestimmten Gesellschaft zu einem gewissen historischen Zeitpunkt repräsentieren, müssen diese Erwartungen von einem Grossteil der in der Gesellschaft lebenden Menschen geteilt werden (vgl. Freund 2003: 233). Die Erwartungen nehmen demnach auch Bezug auf die gesellschaftlichen Normen und Werthaltungen, reflektieren institutionelle Opportunitätsstrukturen und bieten einen allgemeinen Zeitrahmen für eine als angemessen geltende Sequenzierung von Zielen (vgl. ebd.: 234). Sofern Entwicklungsaufgaben kollektive Urteile der Gesellschaft sind, spiegeln sich in ihnen historische Wandlungen der gesellschaftlichen Organisation und Normen sowie interkulturelle Differenzen wider und sind dabei immer von Zeit und Kultur abhängig (vgl. Flammer/Alsaker 2011: 57).

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung sowie der Differenzierung und Ausdehnung der Lebensphase Jugend ist anzunehmen, dass sich die heutigen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen von denen ursprünglich von Havighurst formulierten unterscheiden. Als Ergebnis von verschiedenen Untersuchungen sind neue Entwicklungsaufgaben formuliert und alte umbenannt worden (vgl. Quenzel 2015: 32). Dreher und Dreher (1985, zit. in Quenzel 2015: 32) fanden beispielsweise anhand einer Untersuchung mit Jugendlichen der 9. und 10. Klasse heraus, dass im Vergleich zu den von Havighurst definierten Entwicklungsaufgaben unter anderem der Aufbau einer Zukunftsperspektive sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit von Jugendlichen als bedeutsamere Aufgaben wahrgenommen werden als in früheren Generationen. Auch Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008, zit. in Quenzel 2015: 33) entdeckten Hinweise darauf, dass sich der Zeitpunkt der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Vergleich zu Havighursts Beobachtungen verändert hat. Die Anerkennung und Bedeutung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben als Orientierungsgrösse für verschiedene Lebensphasen ist geblieben. Es wurde jedoch mittlerweile mehrmals rezipiert und erweitert. Hur-

relmann und Bauer (2015, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 25) definieren unter Berücksichtigung verschiedener Untersuchungen in der Forschungsliteratur vier zentrale Entwicklungsaufgaben, die im Grunde genommen in unterschiedlicher Ausprägung in allen Lebensphasen erkennbar sind. In der vorliegenden Arbeit wird Bezug auf diese aktualisierten und modifizierten Entwicklungsaufgaben genommen, mit dem Fokus auf den Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend.

## 4.2 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Als vier zentrale Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend lassen sich «Qualifizieren», «Binden», «Konsumieren» und «Partizipieren» unterscheiden, welche jeweils eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension umfassen (vgl. ebd.). Hurrelmann und Quenzel (2016: 25f.) beschreiben diese Dimensionen folgendermassen:

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Dimension dient der persönlichen Individuation, also dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der gesellschaftlichen Dimension ermöglicht die soziale Integration, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen.

Im Folgenden werden die zentralen Entwicklungsaufgaben sowie ihre Aufteilung in die Dimensionen erläutert.

### Qualifizieren

- *Individuelle Dimension:* Die intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten sowie die sozialen Umgangsformen sollen in dieser Dimension so entfaltet werden, dass Wissen erworben und angewendet werden kann und selbstverantwortliches soziales Handeln möglich ist. Die Jugendlichen erwerben den souveränen Umgang mit den Leistungs- und Sozialanforderungen und können so die Voraussetzungen für den Abschluss der schulischen und beruflichen Bildung schaffen.
- *Soziale Dimension:* Hierzu gehört die Aneignung kognitiver und sozialer Fähigkeiten sowie berufsrelevanter Fachkenntnisse, damit Tätigkeiten, welche von gesellschaftlicher Relevanz sind, übernommen werden können. Ferner ermöglicht die Bewältigung dieser Dimension die Übernahme einer Berufstätigkeit und schafft somit die Grundlage für die «ökonomische Reproduktion» der eigenen Existenz und der Gesellschaft (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 25-27).

## **Binden**

- *Individuelle Dimension:* Diese Dimension umfasst das Akzeptieren und aktive Begleiten der sich verändernden emotionalen und körperlichen Konstitution, insbesondere auch im Falle einer Beeinträchtigung. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit eigenen sexuellen Bedürfnissen, der Aufbau einer Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern und der Aufbau einer, den eigenen Wunschvorstellungen entsprechenden, Paar- und Partnerbeziehung.
- *Soziale Dimension:* Hier ist die soziale und emotionale Ablösung von der Herkunftsfamilie zentral. Des Weiteren gehören zu dieser Dimension der Aufbau enger Kontakte zu Gleichaltrigen und das Eingehen einer intimen Partnerschaft. Die Bewältigung dieser Dimension der Entwicklungsaufgabe geht einher mit der «biologischen Reproduktion» der eigenen Existenz und der Gesellschaft (vgl. ebd.).

## **Konsumieren**

- *Individuelle Dimension:* Hier geht es um die Fähigkeit, emotional erfüllende und stabile soziale Kontakte zu knüpfen sowie um die Entwicklung eines angemessenen Lebensstils und des Umgangs mit Freizeit- und Konsumangeboten. Des Weiteren umfasst sie den angemessenen Umgang mit Nahrungs- und Genussmitteln sowie die Nutzung von Medien zum selbstbestimmten persönlichen Genuss und zur individuellen Bereicherung. Dies dient der Entlastung von Alltagsspannungen sowie der Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte.
- *Soziale Dimension:* Bei dieser Dimension ist das Einüben eines selbständigen und an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Umgangs mit allen Angeboten des Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektors, einschliesslich derer finanziellen Kosten, zentral. Das Erfüllen dieser Dimension ermöglicht es, einen eigenen Haushalt zu führen und verschiedene Angebote zum eigenen Vorteil zu nutzen. Mit der Kompetenz der «psychischen Reproduktion» ist die Erholung und Wiederherstellung der eigenen, aufgebrauchten Kreativität und Leistungsfähigkeit gemeint (vgl. ebd.: 25-28).

## **Partizipieren**

- *Individuelle Dimension:* Diese Dimension umfasst die Entfaltung der persönlichen Werte und ethischer Prinzipien eigener Lebensführung. Diese Prinzipien sollen mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung stehen und eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensgestaltung ermöglichen.

- *Soziale Dimension:* Hierzu gehört das Entwickeln der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an der sozialen Gemeinschaft. Die Erfüllung dieser Dimension der Entwicklungsaufgaben führt zur Kompetenz, die eigenen Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Somit können Individuen zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft sowie zu ihrem sozialen Zusammenhalt beitragen (vgl. ebd.).

Die Ausführungen machen deutlich, dass die vier übergreifenden Entwicklungsaufgaben eine Vielzahl von Teilschritten, Herausforderungen und Erwartungen in der Lebensphase Jugend beinhalten. Menschen setzen sich nicht nur während der Jugendphase mit diesen Themen auseinander, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch im späteren Leben. Der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenstatus wird, wie in Kapitel 3.1 bereits dargestellt wurde, zunehmend nach individuell persönlichem Rhythmus gestaltet (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 38-39). Trotzdem ist die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter von grosser Bedeutung. Seiffge-Krenke (2009, zit. in, Hurrelmann/Quenzel 2016: 36) hält fest, dass durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der individuellen Dimension ein Prozess der selbständigen und bewussten Individuation erstmalig im Jugendalter einsetzt und zu einem vorläufig ersten Abschluss kommt. Dementsprechend kann die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der individuellen Dimension als eine Voraussetzung für die persönliche Individuation gesehen werden. Mit der Individuation ist die Identitätsfindung im Jugendalter verbunden, welche sich massgeblich in der Auseinandersetzung mit den vier vorgängig genannten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters entwickelt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 36). Die Identitätsentwicklung stellt somit eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar und wird aus diesem Grund im Folgenden näher betrachtet.

#### **4.2.1 Identitätsentwicklung**

Identität kann definiert werden als «Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins» (vgl. Krappmann 2010, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 36). Das bedeutet, dass ein junger Mensch über verschiedene Anforderungssituationen an das eigene Handeln und über unterschiedliche Einzelschritte während der Entwicklung hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens wahr. Dies bedingt entwickelte Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion (vgl. ebd.). Im Sinne von Flammer und Alsaker (2011: 157) besteht Identität aus den für die Person bedeutsamsten Selbstdefinitionen, welche die eigenen Ziele, Werte und Überzeugungen enthalten und dem Individuum helfen, Kontinuität und Kongruenz längerfristig zu empfinden.

Erikson (1902-1994) beschrieb bereits in seiner psychosozialen Entwicklungstheorie den Aufbau der Identität als eine zentrale Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter (vgl. Oerter/Dreher 2008: 277f.). Er ging davon aus, dass das Erringen von Identität auf der Bewältigung von Anforderungen beruht, die sich aus der Einbettung des Individuums in eine Sozialordnung ergeben. Um sich in der Erwachsenenwelt orientieren zu können sowie die eigenen Werte und eigene Position innerhalb der Gesellschaft zu finden, bedarf es der Entwicklung der Identität (vgl. ebd.). In der Jugendphase durchleben demzufolge Heranwachsende eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Identitätskrise. Erikson postulierte, dass die jugendliche Identitätskrise in zwei idealtypischen Resultaten münden kann (vgl. Jungbauer 2017: 190). Sie kann im Idealfall zu einer gefestigten Identität, also zu einer stabilen Persönlichkeitsstruktur führen. Aus der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Umfeld kann jedoch auch eine Identitätsdiffusion resultieren. In diesem Fall ist die Identität schwankend und labil und Jugendliche haben ihre Rolle in der Gesellschaft (noch) nicht gefunden (vgl. ebd.). Das Erlangen der stabilen Identität wird erst im späteren Jugendalter erwartet, während der Zeit davor Konflikthaftigkeit zugeordnet wird, die mit dem Verlust der bisherigen Selbstdefinition und mit diffusen Selbstpräsentationen einhergeht (vgl. Oerter/Dreher 2008: 278). Erikson beschreibt die Lebensphase Jugend des Weiteren als eine turbulente Zeit, während der sich Jugendliche oft wurzellos fühlen. Aufgrund dieses Gefühls und des kognitiven Entwicklungsstandes steht die ständige Suche nach Identität in der Lebensphase Jugend im Mittelpunkt, wobei die kognitive Entwicklung das erste Mal so weit fortgeschritten ist, dass sich Jugendliche intellektuell als einheitlich und selbständig wahrnehmen können (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 151). Demnach ist anzunehmen, dass sich Heranwachsende selbst häufig als instabil erleben. In Anbetracht der vielfältigen körperlichen und psychischen Veränderungen und den Erwartungen aus dem Umfeld stellt die Identitätsentwicklung eine enorme Herausforderung für die Jugendlichen dar.

Bezogen auf die Identitätsentwicklung hält Abels (1993, zit. in Niederbacher/Zimmermann 2011: 151) fest, dass eine wechselhafte Orientierung zwischen verschiedenen Idolen und Idealen während der Jugendphase charakteristisch ist, da es den Heranwachsenden unklar ist, wie und was sie sein möchten. Zudem zweifeln sie oftmals an der Richtigkeit des von ihnen gewählten Weges und unterliegen vielen Stimmungsschwankungen und Verunsicherungen. Das damit verbundene Gefühl von Diffusion kann zu starken Abgrenzungsbemühungen führen, was oft den Zugang von Erwachsenen zu den Jugendlichen erschwert (vgl. ebd.).

Laut Hurrelmann und Quenzel (2016: 222) ist die Identität aber nicht mit der individuellen Dimension der Entwicklungsaufgaben hinreichend beschrieben. Die Identität baut auf das Ausbalancieren der oben definierten persönlichen Individuation mit der sozialen Integration.

Das heisst, dass nicht nur der Prozess der Individuation, sondern auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der sozialen Dimension eine Voraussetzung für das Bilden der eigenen Identität darstellen (vgl. ebd.).

#### **4.2.2 Unterstützende Rolle der Sozialisationsinstanzen**

Im Kapitel 3.3 wurde dargelegt, dass sich Jugendliche bei wichtigen Fragestellungen der Lebensgestaltung an verschiedenen Sozialisationsbereichen orientieren. Sie erhalten Impulse und werden bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützt. Der Rückhalt, den die Familie, Peers oder andere Bezugsgruppen bieten können, ist eine bedeutsame Grundlage für die Identitätsentwicklung. Das Ausfallen oder Fehlen von wichtigen Freundschaften erschwert die Entwicklung während der Lebensphase Jugend.

Beim Betrachten der Entwicklungsaufgaben wird deutlich, dass verschiedene Sozialisationsbereiche für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unabdingbar sind. Den Schulen kommt beispielsweise bei der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren eine zentrale Rolle zu, den Eltern bei der Aufgabe Binden.

Eltern sind genauso wie Jugendliche vor Entwicklungsaufgaben gestellt (vgl. Cassée 2019: 115). Die sich verändernde Rolle der Jugendlichen ändert die Familienstrukturen, die Beziehungsdefinitionen und Interaktionsmuster und das Familiensystem droht aus dem Gleichgewicht zu geraten. Damit Eltern die Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen können, müssen sie ihrerseits Entwicklungsaufgaben bewältigen. Damit Jugendliche sich zum Beispiel auf das selbständige Leben vorbereiten können, ist das Reduzieren der elterlichen Kontrolle und die Förderung der Eigenverantwortung der Jugendlichen unabdingbar (vgl. ebd.: 405). In der Jugendhilfe sehen sich Fachpersonen häufig mit Familien konfrontiert, in denen entweder Jugendliche oder ihre Eltern Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben haben. Nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben der Eltern führen oft zu Bewältigungsproblemen bei Jugendlichen (vgl. ebd.: 116). Wenn es den Jugendlichen nicht mit Hilfe der Regelsysteme gelingt, wichtige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sind sie oftmals auf die besondere Unterstützung der Jugendhilfe angewiesen (vgl. ebd.: 388).

### **4.3 Bewältigungsprobleme**

Etwa 20 Prozent der jungen Menschen – so schätzen Hurrelmann und Quenzel (2016: 223), kämpfen mit dauerhaften Problemen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. In diesem Kapitel werden ausgewählte Aspekte von Bewältigungsproblemen aufgenommen.



Es werden mögliche Ursachen für Bewältigungsprobleme gesucht und es wird der Frage nachgegangen, welche Folgen unzureichende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach sich ziehen kann.

#### **4.3.1 Mögliche Ursachen**

Dargelegt wurde bisher bereits, dass unzureichende Unterstützung aus dem sozialen Umfeld eine mögliche Ursache für Bewältigungsprobleme darstellen kann. Für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sind jedoch nicht nur die Unterstützungsleistungen der verschiedenen Sozialisationsbereiche entscheidend, sondern genauso die individuellen Fähigkeiten. Personale und soziale Ressourcen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen, stellen nach Hurrelmann und Quenzel (2016: 221) entscheidende Faktoren für das Gelingen oder Nichtgelingen der Bewältigung dar. Insbesondere geringe Ressourcen beim Verhältnis zu den Eltern, bei der Persönlichkeitsstärke, bei der Bindungs- und Konfliktfähigkeit sowie beim Umgang mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen, bei der Bewältigung der körperlichen Veränderungen, der Entwicklung einer Geschlechtsidentität und beim Aufbau von engen Freundschaften und Partnerschaften können zu Problemen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führen. Zudem weisen Jugendliche aus Familien mit geringen materiellen Ressourcen häufiger Probleme mit dem Erwerb von Bildungstiteln auf (vgl. Quenzel 2015: 151). In benachteiligten Familien beeinträchtigen die schlechte Lebensgrundlage und Beziehungsunsicherheiten der Eltern oft ihre Kontakte zu den Jugendlichen und verursachen Gefühle von Minderwertigkeit und mangelndes Selbstvertrauen. Jugendliche aus benachteiligten Familien haben häufig schlechtere Voraussetzungen, ihre Bewältigungsstrategien auf die Anforderungen in Schule, Peergruppe und Öffentlichkeit auszurichten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 250).

Quenzel (2015: 36) hat den Ansatz der psychosozialen Entwicklungsaufgaben um Erkenntnisse aus der soziologischen Rollentheorie erweitert und daraus eine Systematisierung häufiger Ursachen von Bewältigungsproblemen vorgestellt. Zusätzlich zum Ressourcenmangel auf der persönlichen, sozialen und/oder materiellen Ebene, sind Probleme demnach verstärkt zu erwarten, wenn an Jugendliche divergierende Erwartungen aus verschiedenen Sozialisationsbereichen hinsichtlich der Bewältigung einer spezifischen Entwicklungsaufgabe gestellt werden. So ein «Intrarollenkonflikt» könnte demnach zum Beispiel vorliegen, wenn Peers und Eltern unterschiedliche Auffassungen davon haben, wie viel Zeit in die Entwicklungsaufgabe des Erwerbs einer schulischen Qualifikation investiert werden sollte (vgl. ebd.: 38). Unterschiedliche Erwartungen von verschiedenen Seiten führen nicht selten zu Misserfolgen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.: 152).

Probleme sind auch zu erwarten, wenn sich die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben zeitlich oder inhaltlich nicht vereinbaren lässt. Die Rollentheorie geht davon aus, dass Personen verschiedene Rollen innehaben, wie zum Beispiel die des Vaters und des Berufstätigen. Es kann zwischen diesen Rollen aufgrund widersprüchlicher Einstellungen oder zeitlicher Konkurrenz zu «Interrollenkonflikten» kommen (vgl. Dahrendorf 2010, zit. in Quenzel 2015: 39). Bezogen auf die Entwicklungsaufgaben wird hier die Wechselwirkung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben thematisiert, welche bereits in Kapitel 4.1 dargestellt wurde. Wenn zwei gleichzeitig zu bewältigende Entwicklungsaufgaben unvereinbar sind, müssen die Jugendlichen entweder die Bewältigung einer Aufgabe zeitlich nach hinten schieben und zunächst sozusagen misslingen lassen oder die widersprüchlichen Erwartungen aushalten und diese Aufgaben gleichrangig bewältigen. So kann zum Beispiel die Aufgabe der schulischen Qualifikation bei jungen Männern häufig latent mit der Herausbildung einer männlichen Geschlechtsidentität in einem konflikthaften Verhältnis stehen (vgl. Quenzel 2015: 152f.).

Zu geringes Wissen darüber, wie die Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können, kann auch zu Bewältigungsproblemen führen. Empirisch wurde zum Beispiel belegt, dass Jugendlichen häufig positive Geschlechterrollenmodelle fehlen oder, dass ihnen Wissen bezüglich des produktiven Umgangs mit körperlichen Veränderungen fehlt (vgl. ebd.: 151).

Durch Unfähigkeit oder Unwilligkeit einer Person, Rollenerwartungen zu entsprechen, können «Person-Rolle-Konflikte» entstehen (vgl. Schimank 2007, zit. in Quenzel 2015: 40f.). Im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können Probleme auftreten, wenn die Anforderungen an die Bewältigung mit persönlichen Bedürfnissen, Interessen und Lebenszielen der Jugendlichen in Konflikt geraten und nicht übernommen werden können. Problematisch kann auch sein, wenn Jugendliche überfordert sind, weil die Bewältigung Eigenschaften oder Fähigkeiten erfordert, welche sie (noch) nicht besitzen (vgl. Quenzel 2015: 154f.).

Während diese Ausführungen eher Ursachen für die problematische Bewältigung normativer, also vorhersehbarer Entwicklungsaufgaben beschreiben, sind darüber hinaus auch nicht normative Entwicklungsaufgaben zu beachten. Nicht normative, unvorhersehbare Lebensereignisse können laut Cassée (2019: 393) mögliche Risikofaktoren bei der Bewältigung normativer Aufgaben sein. Migration, Scheidung der Eltern, Tod von nahestehenden Personen, Deliktbewältigung und psychische oder körperliche Erkrankungen im Umfeld sind Beispiele für im Lebensverlauf unvorhersehbare Entwicklungsaufgaben. Auch eigene

Beeinträchtigungen oder eine Fremdplatzierung gehören zu den nicht normativen Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.). Solche kritische Lebensereignisse können laut Montada (2008: 40) zu Störungsentwicklungen führen.

#### **4.3.2 Mögliche Folgen**

Aus den Ausführungen zu möglichen Ursachen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird deutlich, dass Entwicklungsaufgaben für alle Heranwachsenden in der Jugendphase erhebliche Probleme mit sich bringen, denn es ist kaum eine Situation vorstellbar, in der alle Ressourcen vorhanden und mobilisiert sind oder in der es keine unterschiedlichen Erwartungshorizonte gibt. Mit Bewältigungsproblemen sind daher nicht für die Lebensphase typische Krisen und Herausforderungen gemeint, wie etwa Verunsicherung durch körperliche Veränderungen oder Austesten von verschiedenen Verhaltensweisen (vgl. Quenzel 2015: 150). Von Problemen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann gesprochen werden, wenn das Risiko besteht, dass sich aus Problemen erhebliche langfristige Folgen für die Jugendlichen oder ihre Mitmenschen entwickeln (vgl. ebd.). Infolge von Bewältigungsproblemen erhöht sich das Risiko von vorübergehenden oder dauerhaften Störungen bei der Persönlichkeitsentwicklung, welche sich negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die Herausbildung einer positiven Ich-Identität auswirken (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 229f.).

Laut Hurrelmann und Quenzel (2016: 230) entwickelt sich ein Entwicklungsdruck auf die Jugendlichen, wenn sie sich bemühen, eine Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, dabei jedoch scheitern und an den Folgen leiden. Im Folgenden werden drei idealtypische Risikowege beschrieben, welche häufig als Folge der unzureichenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auftreten.

Von einer «nach aussen gerichteten Variante» der unzureichenden Bewältigung kann nach dieser Typologie gesprochen werden, wenn aus dem Entwicklungsdruck gegen aussen gerichtetes, aggressives Verhalten als Reaktion resultiert (vgl. ebd.). Durch das Scheitern ist das Selbstwertgefühl beeinträchtigt, welchem mit einer nach aussen gerichteten Aggressivität begegnet wird. Durch Angriffe nach aussen und durch die Vernichtung des vermeintlichen Gegners verschaffen sich Jugendliche das trügerische Gefühl, etwas bewältigt zu haben. Da sie sich jedoch dem Misserfolg nicht stellen, kommen sie bei der eigentlichen Herausforderung nicht weiter (vgl. ebd.).

Für die auf «Ausweichen gerichtete Variante» eines Risikoweges ist ein flüchtendes Verhalten vor den Herausforderungen kennzeichnend. Charakteristisch sind bei dieser Variante instabile soziale Beziehungsmuster und suchtgefährdetes Verhalten (vgl. ebd.: 230-

231). Beispiele für das Ausweichen sind der unkontrollierte Konsum von Nahrungsmitteln und Drogen sowie die unbeschränkte Nutzung von elektronischen Medien. Diese funktionieren wie eine Art Betäubung, womit sich die Jugendlichen vor den unangenehmen, nicht gelungenen Entwicklungsaufgaben drücken und versuchen, die beschwerliche Arbeit an der eigenen Person und der schwierigen Lebenssituation zu vermeiden (vgl. ebd.).

Bei der «nach innen gerichteten Variante» der unzureichenden Bewältigung reagieren die Jugendlichen auf den Entwicklungsdruck mit Isolation und Rückzug (vgl. ebd.: 231). Desinteresse und apathisches Verhalten, psychosomatische Störungen, depressive Stimmungen oder gar Selbstverletzungen und Suizidversuche können die Folgen sein. Diese Vorgehensweisen können als Symptome für mangelnde Bewältigungskompetenzen interpretiert werden. Die wahrgenommene Unfähigkeit wird auf die eigenen Schwächen zurückgeführt und daher wird der Versagensdruck nicht nach aussen abgeschoben, sondern trifft heftig auf die eigene Psyche (vgl. ebd.).

Die beschriebenen Verhaltens- oder Reaktionsformen können in der Lebensphase Jugend häufig vorkommen und sich aber auch ohne weitere Störungen der Persönlichkeit zurückbilden (vgl. ebd.: 233). Wenn Jugendliche jedoch keine Lösungswege kennen, wenig Unterstützung aus dem sozialen Umfeld erhalten und diese Verhaltensweisen sich verfestigen, drohen dauerhafte Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Flammer/Alsaker 2011, zit. in Hurrelmann/Quenzel 2016: 230). Bewältigungsprobleme und daraus folgende Verhaltensweisen können sogar gesellschaftliche Missbilligung zur Folge haben (vgl. Flammer/Alsaker 2011: 56).

Die Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend stellen den Heranwachsenden also vor enorme Herausforderungen, deren misslungene Bewältigung erhebliche Folgen für die weitere Entwicklung haben kann. Sie bieten jedoch auch einen bedeutsamen handlungsleitenden Orientierungsrahmen für die Jugendlichen im Hinblick auf ihre Ziele. Unzählige weitere innere und äussere Faktoren nehmen Einfluss auf die Konkretisierung von Entwicklungsaufgaben als eigene Ziele und daher auch auf ihre Bewältigung. Im folgenden Kapitel wird ein theoretischer Ansatz vorgestellt, der die unterschiedliche Orientierung der Jugendlichen an der Gegenwart oder an der Zukunft als weiterer Einflussfaktor auf die Zielorientierung miteinbezieht.

## 5 Typologie jugendlicher Entwicklungswege

Reinders (2006: 135) postuliert, dass Heranwachsende die Lebensphase Jugend in subjektiv unterschiedlicher Weise entweder stärker als eine zukunftsorientierte Passage in den Erwachsenenstatus oder als einmaliger, gegenwartsorientierter Lebensabschnitt mit Fokus auf die selbstbestimmte Gestaltung von Freizeit interpretieren können und daher unterschiedliche Entwicklungswege einschlagen. Darauf aufbauend lässt die «Typologie jugendlicher Entwicklungswege» (Reinders 2006) Unterschiede jugendlicher Entwicklung beschreiben. Zunächst werden in diesem Kapitel die Charakteristika von «Jugend als Bildungs- oder Freizeitmoratorium» (Reinders 2006: 99) näher beleuchtet. Sie zeigen auf, inwiefern Jugendliche sowohl einen möglichst raschen Übergang ins Erwachsenenalter als auch ein langfristiges Verweilen in der Jugendphase präferieren können. Dargestellt werden Auswirkungen dieser Orientierungen auf die Zielorientierung und Handlungsstrukturierung der Jugendlichen.

### 5.1 Jugend als Bildungsmoratorium

Der Begriff des Moratoriums ist in der Jugendforschung nicht neu. Als Beispiel kann hier Erikson (1968, zit. in Reinders 2006: 82) genannt werden, der ein «psychosoziales Moratorium» für die Jugend forderte. Den Jugendlichen soll für die Bewältigung ihrer Identitätsentwicklung eine Auszeit gewährt werden. Gemeint ist eine befristete Entbindung von gesellschaftlichen Verpflichtungen und die Schaffung von Freiräumen für die jungen Menschen. Diese Auszeit ist mit dem Ziel verbunden, dass Jugendliche sie für das Erlangen einer gefestigten Identität nutzen, um den Übergang in den Erwachsenenstatus und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung vorzubereiten und zu vollziehen (vgl. ebd.).

Die Lebensphase Jugend ist heute durch lange Ausbildungszeiten gekennzeichnet. Aufgrund der zunehmenden Beteiligung von Jugendlichen an immer längeren Bildungslaufbahnen hat Zinnecker (1991: 10) den Begriff des «Bildungsmoratoriums» geprägt. Ziel dieses Moratoriums ist es, den Jugendlichen zu ermöglichen, allgemein kulturelles Kapital zu erwerben und sich Bildungskapital in Form von Bildungstiteln anzueignen. Laut Reinders (2006: 84) ist die Botschaft des Bildungsmoratoriums an die Jugendlichen, dass sie sich während dieser Lebensphase durch Leistung und Erwerb von Kompetenzen auf die Zukunft und auf den Erwachsenenstatus optimal vorzubereiten haben.

## **Zukunftsorientierung und Orientierung an Schule und Eltern**

Kennzeichnend für die Zukunftsorientierung ist die Orientierung an den Sozialisationsbereichen Eltern und Schule. Reinders (2006: 84) hält fest, dass diese Instanzen jugendlichen Interpretationen der Lebensgestaltung anbieten und soziale Kontrolle ausüben. Schule und Eltern unterstützen Jugendliche beim Erwerb von Bildungstiteln und transportieren gleichzeitig Werte, welche die Notwendigkeit der Vorbereitung auf die Zukunft betonen. Die Jugendphase soll optimal genutzt werden, um Leistungen zu erbringen, die sich später lohnen werden (vgl. ebd.).

## **5.2 Jugend als Freizeitmoratorium**

Als Gegenmodell zum Bildungsmoratorium entwirft Reinders (2006: 81) das Konzept des «Freizeitmoratoriums». Die Jugendzeit dient in diesem Modell dazu, die Möglichkeiten des Freizeit- und Konsumwarenmarktes und die Vergnügung mit Peers so langfristig zu nutzen wie möglich (vgl. ebd.).

### **Gegenwartsorientierung und Orientierung an Peers**

Im Modell des Freizeitmoratoriums steht weniger ein auf Zukunft und Eingliederung in die Erwachsenenwelt gerichteter Ablauf der Lebensphase Jugend im Vordergrund. Vielmehr wird in diesem Modell auf das Verweilen in der Adoleszenz und die gegenwartsorientierte Gestaltung des Lebensabschnittes abgezielt (vgl. Reinders 2003: 40). Die soziale Kontrolle und Gestaltung des Hier und Jetzt wird dabei immer mehr von den Peers übernommen. Die Selbstentfaltung und das Erreichen von Wohlbefinden während der Lebensphase Jugend sind aus dieser Perspektive zentral, da sie später im Erwachsenenalter in dieser Form aufgrund zeitintensiver Aufgaben, wie etwa Arbeit, Familie und gesellschaftlicher Verantwortung, nicht mehr möglich sein werden. Dies wird vor allem durch Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen angestrebt, jedoch auch durch das aktive Partizipieren am Konsumwarenmarkt, welcher unter anderem Computerspiele, Handys, Kleidung und Musik umfasst (vgl. Reinders 2006: 84).

## **5.3 Jugend als Bildungs- und Freizeitmoratorium**

Die bisherigen Ausführungen lassen zwischen dem Bildungs- und Freizeitmoratorium deutliche, merkmaltypische Differenzen feststellen. Diese und weitere Kennzeichen werden in der folgenden Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt.

	<b>Bildungsmoratorium</b>	<b>Freizeitmoratorium</b>
<b>Biographische Orientierung</b>	Übergang in den Erwachsenenstatus (Transition)	Verbleib in der Jugendphase
<b>Zeitorientierung</b>	Zukunft	Gegenwart
<b>Bezugssysteme</b>	Eltern, Lehrpersonen, weitere Erwachsene	Peers, Freunde und Freundinnen
<b>Generationenverhältnis</b>	postfigurativ	ko-, präfigurativ
<b>Wertpräferenzen</b>	Leistung	Wohlbefinden
<b>Handlungsvalenz</b>	schulisches Lernen	Freizeitaktivitäten

Tab. 1: Merkmale des Bildungs- und des Freizeitmoratoriums (eigene Darstellung nach: Reinders 2006: 99).

Während beim Modell des Bildungsmoratoriums als biographische Orientierung der Übergang und damit die Zukunftsperspektiven zentral sind, wird im Freizeitmoratorium die Orientierung an der Gegenwart und somit das Verweilen in der Jugendphase betont (vgl. Reinders 2006: 99). Das Generationenverhältnis gestaltet sich im Bildungsmoratorium stärker postfigurativ, indem erwachsene Personen die bedeutsamen Bezugssysteme formen. Demgegenüber sind im Freizeitmoratorium die Peers als Bezugspersonen von grosser Bedeutung. Zudem geht Reinders (2006: 99) davon aus, dass bei Jugendlichen, welche die Lebensphase primär als Freizeitmoratorium gestalten, dem Wohlbefinden und autonomen Freizeitaktivitäten ein hoher Stellenwert zukommt. Im Modell des Bildungsmoratoriums dominiert dagegen Leistungsorientierung und schulisches Lernen ist von hoher Relevanz (vgl. ebd.).

Reinders (2006: 85f.) arbeitet heraus, dass die Bildungsexpansion und die Ausweitung des Bildungsmoratoriums auf immer mehr Jugendliche gleichzeitig zum Bedeutungszuwachs des Freizeitmoratoriums beigetragen haben, da Heranwachsenden dementsprechend auch immer mehr Freizeit zur Verfügung gestellt wird. Auch Zinnecker (1991: 10f.) beobachtete in Bezug auf das Bildungsmoratorium, dass durch den verlängerten Besuch von Bildungseinrichtungen die Autonomie Jugendlicher wächst und sich eine spezifische Lebensweise herausbildet, welche weit über den Bereich Ausbildung hinausweist.

Trotz zunehmender Verbreitung des Freizeitmoratoriums als Jugendmodell, wird in Reinders` (2006: 103) Typologie nicht angenommen, dass es an die Stelle des Bildungsmoratoriums tritt. Diese zwei Modelle zur Gestaltung der Lebensphase Jugend werden von den Jugendlichen in individuell unterschiedlichen Kombinationen gewichtet und aufeinander bezogen. Diese duale Orientierung stellt den Ausgangspunkt für die Typologie jugendlicher Entwicklungswege dar (vgl. ebd.: 151).

### **Korrelation von Zeitorientierung und Handlungsstrukturierung**

Zeitorientierung stellt eine weitere bedeutsame Grundlage für die jugendliche Typologie dar. Während der Jugendphase verfügen Jugendliche zunehmend über die Fähigkeit, in Zeitkategorien zu denken. Das bedeutet, dass sie sich nicht nur am Hier und Jetzt orientieren, sondern auch Überlegungen bis in die Zukunft anstellen, welche ihnen Orientierung geben können (vgl. ebd.: 138f.).

In Anlehnung an verschiedene Handlungstheorien entwickelt Reinders (2006: 125) ein handlungstheoretisches Modell, welches postuliert, dass nicht nur die Orientierung an der Zukunft, sondern auch die Fokussierung auf die Gegenwart eine wichtige Rolle bei der Bewertung und Erreichbarkeit von Zielen und nachfolgenden Handlungen spielt. Handlungen werden demnach als Folge von als bedeutsam und erreichbar erlebten Standards, beziehungsweise Zielen oder Normen, verstanden (vgl. ebd.: 152). Die Sozialisationsinstanzen Eltern und Schule sowie Peergruppe werden als vermittelnde Instanzen angesehen, welche diese Standards an Jugendliche herantragen. So beeinflussen sie, welche spezifische Kombinationen der biographischen Orientierung Heranwachsende ausbilden und bestimmen somit auch die Zeitorientierung Jugendlicher mit (vgl. ebd. 153f.). Die Ausbildung biographischer Orientierungen ist zudem davon abhängig, ob die Zeit als Jugendliche oder als Erwachsene als relevanter erachtet wird (vgl. ebd.: 139). Während im Bildungsmoratorium verstärkt Standards im Sinne von in der Zukunft liegenden Zielen gesetzt werden, entsprechen die Standards im Modell des Freizeitmatoriums eher Impulsen, die in der Gegenwart befriedigt werden können (vgl. ebd.: 135).

## **5.4 Typologie jugendlicher Entwicklungswege**

Vor diesem Hintergrund stellt Reinders eine empirisch begründete Typologie jugendlicher Entwicklungswege dar, welche vier Kombinationsformen der Orientierung am Bildungs- oder am Freizeitmatoriums umfasst. Diese Jugendtypen werden im Folgenden beschrieben und die Auswirkungen auf die Zielorientierung, beziehungsweise Handlungsstrukturierung, näher betrachtet.

### **Diffusion**

Bei Jugendlichen, die dem diffusen Jugendtyp zuzuordnen sind, ist sowohl die Transitions- als auch die Verbleibsorientierung schwach ausgeprägt. Ihre Abwendung von den beiden Moratorien als Lebensmodell kommt in der geringen Nutzung öffentlicher Räume in der Freizeit sowie in dem nicht weit fortgeschrittenen Entwicklungsstand im Bereich schulischen Lernens zum Vorschein (vgl. Reinders 2006: 241f.). Bei den Jugendlichen des Typs



Diffusion ist die Relevanz von Eltern und Peers im Vergleich zu anderen Jugendlichen gering. Demzufolge ist ihnen beim Treffen eines Entscheids auch die Meinung beider Bezugsgruppen gleichermaßen unwichtig. Damit geht einher, dass diffuse Jugendliche unterdurchschnittliches Interesse bei der Berufsvorbereitung, der Sparsamkeit und der Entwicklung eines eigenen Lebensstils aufweisen. Trotz häufig geringem Selbstwertgefühl neigen sie bei auftretenden Problemen nicht als erstes dazu, die eigenen Handlungsziele aufzugeben. Allerdings werden bei diesem Typus auch wenige Handlungsziele entwickelt. Es besteht bei diesem Jugendtyp im Vergleich zu anderen Jugendlichen also die geringste Erwartung, von der Umwelt gesetzte Entwicklungsstandards erreichen zu können. Aufgrund des Desinteresses und der fehlenden Vorstellung davon, an wem oder was sie sich orientieren möchten, ist nicht erwartbar, dass diffuse Jugendliche Handlungsanstrengungen in der schulischen Vorbereitung oder Gestaltung eines eigenen Lebensstils vornehmen. Charakteristisch für sie sind eine Abkoppelung von den Ansichten ihrer Umwelt, geringe Festlegung auf Entwicklungsziele und unterdurchschnittliche Entwicklungsfortschritte (vgl. ebd.).

### **Segregation**

Wenn die Verbleibsorientierung stark ausgeprägt ist und damit die Orientierung am Modell des Freizeitmatoriums, neigen Jugendliche zur Segregation. Während Eltern bei diesem Typus eine geringe Relevanz zukommt, ist die Bedeutung von Freunden und Freundinnen überdurchschnittlich. Elterliche Standards mit auf die Zukunft gerichtetem Zielcharakter besitzen somit eine unterdurchschnittliche Bedeutung für segregierte Jugendliche und sie koppeln ihre Meinung und Ansichten stärker an die Peers (vgl. ebd.: 242f.). Den Herausforderungen der Zukunftsorientierung, beziehungsweise der Vorbereitung auf den Beruf durch schulisches Lernen und Sparsamkeit, weichen sie aus. Demgegenüber hat die Entwicklung eines eigenen Lebensstils einen hohen Stellenwert. Diese Präferenzen werden auf der Handlungsebene in einer überdurchschnittlichen Sozialraumorientierung erkennbar. Von grosser Wichtigkeit sind diesen Jugendlichen Freizeiträume jenseits der sozialen Kontrolle der erwachsenen Generation. Die starke Verbleibsorientierung führt dazu, dass segregierte Heranwachsende einen deutlich unterdurchschnittlichen Fortschritt im Bereich Berufsvorbereitung vorweisen und selber berichten, diesen Entwicklungsstandard auch nur schwach vorangetrieben zu haben. Der Grund dafür liegt womöglich im unterdurchschnittlichen Selbstwertgefühl, gefolgt von einer überdurchschnittlichen Problemvermeidung. Demzufolge wählen Jugendliche aus diesem Typus Standards mit Impulscharakter, beziehungsweise leicht im Hier und Jetzt erreichbare Ziele, und vermeiden anspruchsvollere, langfristige Ziele. In der Handlungsrealisierung weisen sie aufgrund der Impulsivität oftmals Probleme auf. Die explizite Hinwendung zum Modell des Freizeitmatoriums hat zur Folge,

dass diese Jugendliche oft erfolgreich einen eigenen Lebensstil entwickeln können (vgl. ebd.).

### **Assimilation**

Bei Jugendlichen des Typs der Assimilation ist eine hohe Transitions- und eine geringe Verbleibsorientierung ausgeprägt. Das begründet sich durch das Zuschreiben einer hohen Relevanz an Eltern und eine unterdurchschnittliche Bedeutung von Peers (vgl. ebd.: 243). Assimilative Jugendliche entscheiden sich demnach für einen raschen Übergang in den Erwachsenenstatus und bewerten dementsprechend Entwicklungsstandards mit Zielcharakter und deren Erreichung als positiv und den eigenen Ressourcen entsprechend möglich. Aufgrund des hohen Selbstwertgefühls und der geringsten Problemvermeidung aller Typen sind sie davon überzeugt, die bedeutsame Vorbereitung auf den Beruf meistern zu können. Ihnen ist die Entwicklung eines Lebensstils nicht von Bedeutung, daher nehmen sie dabei auch kaum Probleme wahr. Assimilative Jugendliche erleben keine Realisierungsprobleme bei ihren Handlungen, sie nehmen für sich selbst deutliche Fortschritte beim Entwicklungsstand der Berufsvorbereitung wahr und sind auch dementsprechend im Vergleich zu anderen Jugendtypen in der Spitzenposition in diesem Bereich. Insgesamt zeichnen sich assimilativ orientierte Jugendliche durch das zielstrebige Durchschreiten der Jugendphase, die starke Orientierung an den Eltern und das Übernehmen derer Vorstellungen sowie die Überzeugung, diese Prioritäten auch in Handlungen umsetzen zu können, aus (vgl. ebd.).

### **Integration**

Jugendliche, die zur Gruppe der Integrierten gehören, sprechen den Bezugsgruppen der Eltern und Peers gleichermassen hohe Relevanz zu. Trotz Ähnlichkeiten mit anderen Jugendtypen sind spezifische Kennzeichen insbesondere auf der Handlungsebene feststellbar. Oft werden Heranwachsende dieses Typs als sozial integriert angesehen. Sowohl die längerfristigen Ziele in Richtung Übergang in den Erwachsenenstatus als auch Ziele mit Impulscharakter und Gegenwartsorientierung werden positiv bewertet und erreichbar in Bezug auf eigene Ressourcen eingeschätzt (vgl. ebd.: 244). Diese Jugendlichen orientieren sich an Transition und Verbleib und messen den Bereichen Vorbereitung auf den Beruf, Sparsamkeit und Entwicklung eines eigenen Lebensstils höchste Bedeutung zu. Diese Doppelorientierung führt jedoch auch zu überdurchschnittlichen Schwierigkeiten und Konflikten auf der Handlungsebene. Integrierte Jugendliche können zwar auf der Werteebene die doppelt positive Bewertung von Freizeit und Bildung vereinbaren, ihnen fällt es jedoch schwer, auf die Zukunft orientierte Handlungen des schulischen Lernens aufrechtzuerhalten. Die Entwicklung eines Lebensstils nehmen sie als beschwerlich wahr. Da die Ziele der zwei Orientierungsrichtungen auf der Handlungsebene eher einen einander ausschliessen-

den Charakter haben, wächst die Tendenz, Ziele bei auftretenden Hindernissen und Herausforderungen leichter aufzugeben als andere Jugendliche. Die starke Orientierung an Peers und Freizeit bringt eine Ablenkung von den auf den Beruf vorbereitenden Handlungen mit sich. Dies schlägt sich in einem zwar überdurchschnittlichen, dennoch im Vergleich zu den assimilierten Heranwachsenden geringeren Entwicklungsstand bezüglich Berufsvorbereitung nieder. Trotz häufiger Handlungsabbrüche erleben die Integrierten ihren Entwicklungsstand als zufriedenstellend (vgl. ebd.).

Die folgende Abbildung 1 stellt die Jugendtypen dar und verdeutlicht, inwiefern sie stärker zukunfts- oder gegenwartsorientiert sind.

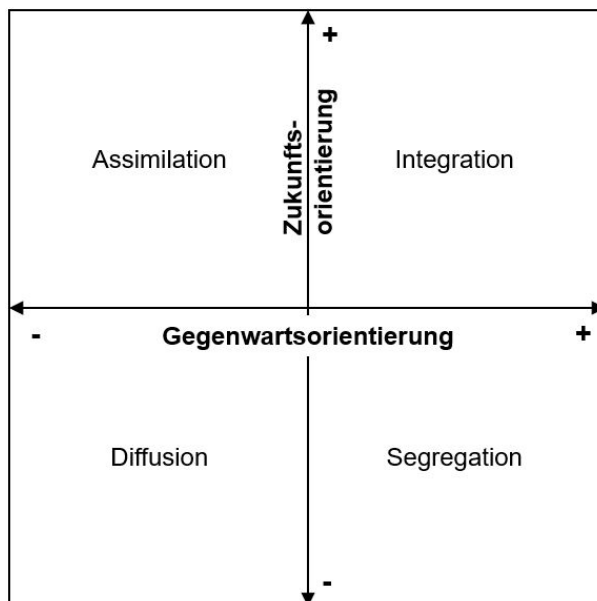


Abb. 1: Zukunfts- und Gegenwartsorientierung der Jugendtypen (eigene Darstellung in Anlehnung an: Reinders 2006: 102; 153).

Wesentlich ist, dass sich alle vier Jugendtypen aus den beiden biographischen Orientierungen Transition und Verbleib konstruieren lassen. Wie die Ausführungen zeigen, gibt es jedoch zwischen allen vier Jugendtypen bedeutsame Differenzen, sodass sich verschiedene Typen deutlich kategorisieren lassen (vgl. ebd.: 240-241). Des Weiteren hält Reinders (2006: 241) anhand seiner Untersuchungen fest, dass Grenzen zwischen den Typen fließend sind und Typenwechsel während der Lebensphase Jugend durchaus vorkommen können. Das deutet darauf hin, dass Jugendliche anhand von sich verändernden eigenen Bedürfnissen, sowie äusseren Anforderungen und Opportunitäten, ihre Sichtweise auf die Jugendphase anpassen (vgl. ebd.: 245). Insgesamt ist jedoch das Muster erkennbar, dass jüngere Jugendliche eher in die Diffusion und Segregation abwandern, aber mit zunehmendem Alter zwischen der Segregation oder der Assimilation entscheiden. Zudem wird ein

Wechsel zu Integration oder Assimilation in Zusammenhang mit einem näher rückenden Schulabschluss gebracht (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser Beobachtungen kann angedeutet werden, dass während der Jugendphase eine kontinuierliche Aushandlung zwischen den beiden Orientierungen an Gegenwart oder Zukunft stattfindet. Womöglich lässt sich dies als Reaktion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und auf die Diskrepanz der Erwartungen zwischen Lebensentfaltung nach individuellen Bedürfnissen und dem Druck, sich möglichst optimal auf die berufliche Zukunft vorzubereiten, interpretieren. Laut Reinders (2006: 102) unternehmen insbesondere die Jugendlichen, die zur Gruppe der Integrierten gehören, den Versuch, die Angebots- und Erwartungsstrukturen der Umwelt zu kombinieren. Sie wollen die Jugendphase sowohl für das zukunftsgerichtete, schulische Lernen als auch für die Entfaltung in der Freizeit intensiv nutzen.

Eine bedeutsame Erkenntnis im Hinblick auf die Zielorientierung offenbaren die Zusammenhänge zwischen biographischen Orientierungen und der Bewertung von Standards. Die Standards werden von den Jugendlichen je nach Typenzugehörigkeit unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet, was zu verschiedenen Bewertungen der Ziele und Erwartungshaltungen über deren Erreichbarkeit führt (vgl. ebd.: 154). Anhand der Typenzugehörigkeit ist demnach voraussagbar, ob Jugendliche eher Impulse oder längerfristige Ziele für ihre Handlungsstrukturierung präferieren.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass das Wissen über die Typenzugehörigkeit und die biographische Orientierung der Jugendlichen wesentlich zum Verständnis und zur Beschreibung der Zielorientierung während der Lebensphase Jugend beitragen kann. Diese und weitere Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel in Zusammenhang mit den Erkenntnissen aus vorherigen Kapiteln gebracht und diskutiert.

## 6 Schlussfolgerungen

Im letzten Teil der vorliegenden Arbeit werden die bedeutsamsten Erkenntnisse der vorgehenden Kapitel aufgegriffen und aufeinander bezogen. Die wichtigsten theoretischen Erkenntnisse werden dabei zunächst in Bezug auf die Unterfragen zusammenfassend dargestellt. Darauffolgend werden sie in ihrer Bedeutung für die Zielorientierung von Jugendlichen und den Zielfindungsprozess in der stationären Jugendhilfe diskutiert, respektive die Hauptfragestellung wird beantwortet. Die Arbeit schliesst mit einer Reflexion und einem Ausblick ab.

### 6.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

In Kapitel 2 wurde in Bezug auf die Frage «*Wie sieht Zielorientierung in stationären Einrichtungen für Jugendliche aus und mit welchen Herausforderungen und Anforderungen werden die Beteiligten betreffend des Zielfindungsprozesses konfrontiert?*» erarbeitet, dass Zielorientierung als ein Kennzeichen der professionellen Erziehung und Begleitung in stationären Einrichtungen verstanden wird. Die Notwendigkeit der Festlegung von individuellen Zielen bei der Förderplanung lässt sich von den komplexen Lebenslagen und -geschichten der Jugendlichen in stationären Einrichtungen ableiten. Gleichzeitig legitimieren Zielsetzungen die Finanzierung angebotener Unterstützung und ermöglichen Planung sowie Evaluation. Verschiedene Faktoren wie die Komplexität der Lebens- und Problemlagen, die ambivalente Lebensphase, negative Lernerfahrungen und fehlende Kompetenzen sowie Zieldiskrepanzen können die Festlegung von erstrebenswerten, bedeutungsvollen Zielen erschweren. Die Erkenntnisse über die Bedeutung der partizipativen Mitgestaltung der Zielfindung zeigen auf, dass trotz anspruchsvoller Ausgangslagen die Beteiligung der Klientel am Zielfindungsprozess ein Grundprinzip des professionellen Handelns sein muss. Es wurde des Weiteren verdeutlicht, dass sich die Ziele einer Person für eine bestimmte Zeitdauer als stabil und gleichbleibend bedeutungsvoll erweisen müssen, damit sie verfolgt werden. Dies bedingt, dass Jugendliche ein konsistentes Bild von sich und dem eigenen Willen haben. Die bedeutsamste Anforderung an Zielfindung ist, Jugendliche beim Erkennen der persönlichen Anliegen und Ziele zu unterstützen, denn mangelnde Identifikation mit den Zielsetzungen führt meist dazu, dass Ziele nicht verfolgt werden.

Zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Hauptfragestellung wurde in Kapitel 3 zunächst die Lebensphase Jugend näher betrachtet. Die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein lässt sich heute schwer definieren. Die Übergänge verlaufen meist bereichsspezifisch und in vielen Teilschritten. Deutlich ist jedoch, dass der Lebensphase Jugend heute

eine wesentliche Rolle zukommt und sie einen bedeutsamen Zeitraum im menschlichen Lebenslauf einnimmt. Aufgrund der gesellschaftlichen Anerkennung der Jugendzeit als eigenständiger und ausgeweiteter Lebensphase steht Heranwachsenden immer mehr Zeit für die persönliche und berufliche Entwicklung zur Verfügung. Im Zuge der gesellschaftlichen Änderungen wird zunehmend die Entfaltung eigener Bedürfnisse ermöglicht. Gleichzeitig verschwinden traditionelle Vorstellungen der Lebensgestaltung immer mehr und der für Jugendliche bedeutsame Orientierungsrahmen in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung geht zunehmend verloren. Die globale Vernetzung ermöglicht zudem eine Orientierung an sich rasch verändernden kollektiven Trends. Weiterführend wurde in diesem Kapitel auf die Frage «*Welchen Einfluss haben die Sozialisationsbereiche auf die Orientierung der Jugendlichen?*» eingegangen. Die Familie nimmt eine prägende und weitgehend entscheidende Rolle als Sozialisationsbereich ein. Jugendliche orientieren sich an den Werten und Lebenszielen der Eltern und entwickeln auf dieser Basis ihre Persönlichkeit und Zukunftsperspektive. Im Jugendalter orientieren sich Heranwachsende jedoch auch zunehmend an ihrer Peergruppe. Durch die Interaktionen in der Peergruppe können Jugendliche ihre Vorstellung von sich selbst weiterentwickeln und sich von den Eltern ablösen. Die reflexive Verarbeitung der eigenen Sichtweisen über die Zukunft wird durch die schulischen Normen und Strukturen und aber auch zunehmend durch soziale Medien beeinflusst. Familienergänzende stationäre Einrichtungen bieten Jugendlichen nicht nur durch die gelebten Strukturen, Werte und Normen Orientierung, sondern auch die Beziehungen und das Gruppengeschehen ermöglichen eine Auseinandersetzung mit den eigenen Meinungen und Zielen.

In Kapitel 4 wurde auf die Unterfrage «*Inwiefern bieten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz Jugendlichen Orientierung im Hinblick auf ihre Ziele und welche möglichen Konsequenzen ergeben sich aus einer unzureichenden Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben?*» eingegangen. Die Auseinandersetzung bestätigt, dass die Entwicklungsaufgaben in Form von altersbezogenen Erwartungen einen Orientierungsrahmen für die persönlichen Ziele in der Lebensphase Jugend bilden. Diese Anforderungen verändern sich in Verbindung zur jeweiligen Zeit und Kultur einer Gesellschaft. Welche Ziele Jugendliche aus diesen gesellschaftlich bedeutsamen Anforderungen auswählen, wie und zu welchem Zeitpunkt ihre Bewältigung abläuft, hängt jedoch auch vom individuellen körperlichen Reifungsprozess, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und den persönlichen Wünschen ab. Eine bedeutsame Erkenntnis der Auseinandersetzung war, dass die Entwicklungsaufgaben erst dann an Bedeutung gewinnen, wenn sie von den Jugendlichen als bedeutsam und für die eigene Lebenssituation als passend angenommen werden. Die Identitätsentwicklung stellt

eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe dar. Erst durch diesen Prozess wird Jugendlichen deutlich, wie die eigenen bedeutsamen Selbstdefinitionen, längerfristigen und kontinuierlichen Ziele und Überzeugungen aussehen. Wechselhafte Orientierung an unterschiedlichen Idealen und Impulsen ist für die Phase vor dem Erlangen einer stabilen Identität charakteristisch. Des Weiteren wurde ausgeführt, dass unter anderem mangelnde personale und soziale Ressourcen sowie divergierende Erwartungen im Hinblick auf die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zu Bewältigungsproblemen führen können. Verschiedene Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Aggressivität, Isolation und Rückzug oder ausweichendes Verhalten, können die Folge sein.

In Kapitel 5 wurde die Unterfrage «*Welche Erkenntnisse über die Zielorientierung in der Lebensphase Jugend lassen sich anhand der Typologie jugendlicher Entwicklungswege von Reinders gewinnen?*» erarbeitet. Die Darstellung der Typologie jugendlicher Entwicklungswege verdeutlicht, dass anhand der biographischen Orientierung, respektive der Zeitorientierung der Jugendlichen, deutlich erkennbare Unterschiede in Bezug auf die Art und Weise ihrer Zielorientierung festgestellt werden kann. Heranwachsende, welche sich eher an der Gegenwart orientieren, bewerten kurzfristige Ziele und solche mit Impulscharakter positiv und für sie gut erreichbar. Junge Menschen, welche sich eher an der Zukunft orientieren, präferieren langfristige Ziele für ihre Handlungsstrukturierung.

## **6.2 Diskussion und Beantwortung der Fragestellung**

Auf dieser Grundlage wird im Folgenden der zentrale Erkenntnisgewinn diskutiert und die eingangs formulierte Hauptfragestellung beantwortet.

*Welche Erkenntnisse lassen sich aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive darüber gewinnen, inwiefern und wie sich Jugendliche an Zielen orientieren und welche Folgerungen können vor diesem Hintergrund für Zielfindungsprozesse in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe abgeleitet werden?*

Der vorliegende Einblick in die Lebensphase Jugend anhand ausgewählter theoretischer Ansätze beleuchtet die Zielorientierung von Jugendlichen aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. Die Ausführungen zeigen ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Faktoren auf, welche die jugendliche Zielorientierung beeinflussen.

Die Erörterung verschiedener theoretischer Standpunkte verdeutlicht, dass die Zielorientierung von Jugendlichen sowohl von der Gesellschaft und Umwelt als auch von der persön-

lichen Ebene beeinflusst wird. Diese Erkenntnis entspricht dem Kerngedanken der Sozialisation, wonach Menschen ihre Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit ihrer inneren Realität von Körper und Psyche und mit ihrer äusseren Realität der sozialen und physikalischen Umwelt entwickeln (vgl. Hurrelmann 2006: 7). Gleichermassen entwickeln sich die persönlichen Ziele im Zusammenspiel dieser Ebenen und Einflüsse. Mit Einflüssen aus der Umwelt und Gesellschaft sind nicht nur die Werte, Normen und Meinungen, welche die verschiedenen Sozialisationsinstanzen vermitteln, sondern auch die zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen, gesellschaftlichen Erwartungen und Opportunitätsstrukturen sowie die von der individuellen Lebenslage bedingten Möglichkeiten zu verstehen. Jugendliche orientieren sich also an Zielen, welche immer im soziokulturellen Kontext definiert werden. Auf der persönlichen Ebene haben die eigene Persönlichkeitsentwicklung, respektive die eigenen Interessen, Anliegen und Vorstellungen, die individuellen Ressourcen sowie Lernerfahrungen und die körperliche Entwicklung einen Einfluss darauf, wie sich Jugendliche an Zielen orientieren und welche Ziele für sie zur jeweiligen Zeit bedeutsam sind. Dies zeigt die Notwendigkeit auf, diese Faktoren in der Arbeit mit Jugendlichen bewusst als Hintergrund- und Fachwissen zu berücksichtigen. Des Weiteren können Professionelle erst durch die Berücksichtigung der sozialen, gesellschaftlichen und persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen, den Anforderungen an professionelle Zielentwicklung gerecht werden und die Lebenslage der Klientel ganzheitlich betrachten.

Anhand der theoretischen Ausführungen konnte des Weiteren deutlich dargelegt werden, dass die Lebensphase Jugend ein Ausbalancieren zwischen diesen verschiedenen Einflüssen und Erwartungen ist. Die intensive Suche nach der eigenen Identität als übergeordnete Entwicklungsaufgabe führt dazu, dass Jugendliche sich wechselhaft an verschiedenen Sozialisationsbereichen, Werten und Normen orientieren und sich in diesem Spannungsfeld der unterschiedlichen Erwartungen zurechtfinden müssen. Folglich wurde aufgezeigt, dass je nach Thema und Situation, unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen eine höhere Bedeutung zukommen kann. Das Widerspiegeln und Hinterfragen der bisherigen Selbstdefinitionen in Auseinandersetzung mit den Sozialisationsbereichen erklärt das Hin- und Hergerissen-Sein zwischen verschiedenen Impulsen sowie die schwankende Stimmung, Meinung und Werteorientierung der Jugendlichen. Auf der gesellschaftlichen Ebene erschweren ausserdem das Verschwinden der traditionellen Vorbilder, die Orientierung an rasch verändernden Rollenmodellen und Idealen aus den Medien sowie die vielfältigen Möglichkeiten zunehmend das Herausfiltern der eigenen Lebensrichtung. Jugendliche in stationären Einrichtungen müssen sich zudem oft aufgrund der besonders herausfordernden Lebenslage, ihrer körperlichen, kognitiven, psychischen oder sozialen Beeinträchtigun-



gen, intensiver als andere Jugendliche damit auseinandersetzen, wo die Grenzen der eigenen Möglichkeiten liegen. Folglich ist für diese Lebensphase charakteristisch, dass Jugendliche noch kein konsistentes Bild von sich und ihrem Willen haben. Daraus lässt sich die Konsequenz ableiten, dass Jugendliche während dieser Zeit rasch zwischen unterschiedlichen Zielen wechseln können. Darum verhalten sich Jugendliche womöglich diffus, äussern wechselhafte Vorstellungen und verweigern die gemeinsame Zielfindung.

Aus dieser Perspektive scheint es erstens wenig sinnvoll, im stationären Setting darauf zu bestehen, dass Professionelle mit Jugendlichen zu einem festgelegten Zeitpunkt Ziele festhalten müssen. Jugendlichen sollte im Zielfindungsprozess in stationären Einrichtungen ausreichend Zeit gegeben werden, um die eigenen Ziele zu entwickeln. Zweitens lässt sich aufgrund der Erkenntnisse vermuten, dass eine stabile Zielverfolgung, wie für die Strukturierung des Hilfeprozesses erwünscht, der jugendlichen Zielorientierung nicht immer entspricht und Jugendliche überfordern kann. Um Beteiligung am Zielfindungsprozess garantieren und für die Jugendlichen intrinsisch motivierende Ziele formulieren zu können, müssen Heranwachsende das Tempo bei der Zielfindung mitbestimmen können. Die Rahmenbedingungen sollten idealerweise je nach Situation auch zulassen, keine individuellen Ziele zu setzen. Zur Strukturierung des Prozesses oder aufgrund der Finanzierung und Qualitätsüberprüfung können in diesem Fall zunächst Ziele auf der Fachebene für die Unterstützung festgehalten werden. Ausserdem ist es unabdingbar, die Aktualität der Zielsetzungen in regelmässig kurzen Abständen zu überprüfen, damit die Zielsetzungen adäquat und motivierend bleiben sowie als Orientierung angenommen werden können.

Durch die Erörterung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben wurde des Weiteren deutlich, dass es wertvolle, handlungsleitende Orientierung für die gemeinsame Erarbeitung von Zielen mit den Jugendlichen im stationären Kontext liefern kann. Die häufige Thematisierung dieses Konzeptes in der Fachliteratur sowie empirische Untersuchungen bestätigen die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend. Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Entwicklungsaufgaben einen generellen Zeitrahmen und eine Orientierung für die als angemessen geltende Strukturierung der Lebensphase Jugend bieten und auch Ziele der Jugendlichen widerspiegeln. Erkannt wurde jedoch auch, dass die Entwicklungsaufgaben nicht als eine Liste der abzuarbeitenden Ziele für die Lebensphase Jugend übernommen werden können. Die persönliche Ebene, respektive die individuelle körperliche Reifung sowie die eigene Persönlichkeitsentwicklung haben einen Einfluss darauf, welche Entwicklungsaufgaben zu welchem Zeitpunkt als Ziele erkannt werden und bei Jugendlichen eine intrinsische Motivation hervorrufen. Für die Zielfindungsprozesse in stationären Einrichtungen kann daraus gefolgert werden, dass die Entwicklungsaufgaben zwar einen Orientierungsrahmen dafür bieten, welche Themen und Ziele in der Lebensphase

Jugend charakteristisch bedeutsam sind, zu berücksichtigen ist jedoch, dass womöglich gewisse Entwicklungsaufgaben für die Jugendlichen keine oder erst während späterer Lebensabschnitte eine Bedeutung haben. Dies kann auf den individuellen Entwicklungsstand oder auf von gesellschaftlichen Erwartungen abweichende Interessen zurückzuführen sein.

Die Ausführungen verdeutlichen zudem, dass viele fremdplatzierte Jugendliche Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben haben und aus diesem Grund auf professionelle Unterstützung angewiesen sind. Das Verständnis von Bewältigungsproblemen und deren potenziellen Folgen kann Professionellen helfen, diese in der Praxis zu erkennen und bei der Zielfindung adäquat darauf zu reagieren. Verhaltensweisen wie Isolation, Rückzug, Aggressivität oder ausweichendes Verhalten können darauf hindeuten, dass Jugendliche bei der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe, die sie sich zum Ziel gesetzt haben, gescheitert sind.

Durch die Darstellung der vier Entwicklungsaufgaben wurde die Bedeutung der verschiedenen Sozialisationsbereiche hinsichtlich der Ziele der Jugendlichen nochmals verdeutlicht und unterstrichen. Sie können zur gelingenden Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben beitragen und als Möglichkeit zum Widerspiegeln und Herauskristallisieren der eigenen Vorstellungen von Heranwachsenden genutzt werden. Folglich sind die Sozialisationsbereiche für die Entwicklung eigener Ziele relevant, weshalb insbesondere fehlende Sozialisationsbereiche oder negative Beziehungserfahrungen bei der Zielfindung berücksichtigt werden sollen. Stationäre Jugendhilfe soll in ihrer Funktion ausgleichende Beziehungserfahrungen ermöglichen und die Jugendlichen bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen in verschiedenen Sozialisationsbereichen unterstützen. Hierbei scheint vor allem der Kontakt zur Herkunftsfamilie bedeutsam zu sein, da Jugendliche bei der Erreichung ihrer Ziele zum Teil darauf angewiesen sind, dass ihre Eltern die Bewältigung gewisser Entwicklungsaufgaben ihrerseits ermöglichen. Durch eine mögliche Abwesenheit der Eltern oder weiterer Sorgeberechtigten kommen den Bezugspersonen und den Strukturen des stationären Settings noch höhere Bedeutung zu.

Zusammenfassend kann zu den Entwicklungsaufgaben festgehalten werden, dass sie einen Orientierungsrahmen für die Zielfindungsprozesse im stationären Kontext bieten können. Sie dürfen jedoch aufgrund der Individualität der Entwicklungsverläufe und Lebenslagen nicht unreflektiert als Ziele für die Lebensphase Jugend angenommen werden, da sich Jugendliche auf unterschiedlicher Weise an diesen orientieren und non-normative Lebensereignisse mit den Entwicklungsaufgaben nicht berücksichtigt werden. Es ist zudem nicht eindeutig erkennbar, inwiefern eine längerfristige Verfolgung eines bedeutsamen Ziels wäh-

rend der Lebensphase Jugend möglich ist. Es wurde Widersprüchliches gefolgert: Einerseits kann angenommen werden, dass sich Jugendliche an einzelnen Entwicklungsaufgaben oder deren Teilschritten im Sinne von Zielen orientieren. Andererseits scheint die turbulente Zeit der Identitätsentwicklung eine konstante Zielverfolgung erheblich zu erschweren. Vor diesem Hintergrund kann trotz bedeutsamer Hinweise nicht eindeutig beantwortet werden, wie sich Jugendliche an Zielen orientieren. Kritisch ist des Weiteren anzumerken, dass der Aufenthalt in einer stationären Einrichtung oder weitere einschneidende, nicht normative Lebensereignisse bei der Zielfindung grosse Bedeutung für die Jugendlichen haben könnten. Jugendliche blenden unter Umständen normative Ziele im Sinne von Entwicklungsaufgaben aus, wenn beispielsweise die Reintegration in die Herkunftsfamilie ihr oberstes Ziel ist.

Anhand der dargestellten theoretischen Konzepte lassen sich jedoch keine Hinweise darauf finden, dass Jugendliche ihre Handlungen nicht anhand von Zielen strukturieren würden. Unterschiedliche Lebenslagen, Orientierungen und Lernerfahrungen haben einen Einfluss darauf, wie sich Jugendliche an Zielen orientieren. Veranschaulicht wurde dies ebenso anhand der Erörterung der Typologie jugendlicher Entwicklungswege, welche jedoch auch widersprüchliche Erkenntnisse in Bezug auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben feststellen lässt. Im Gegensatz zu den Entwicklungsaufgaben, welche eine Transition ins Erwachsenenleben ins Zentrum stellen, wird anhand der Ausführungen zu verschiedenen Jugendtypen verdeutlicht, dass Jugendliche auch eine Gegenwartsorientierung präferieren können. Aus dieser Perspektive lässt sich die Konsequenz ableiten, dass bei der Zielfindung mit verschiedenen Jugendtypen unterschiedliche Schwerpunkte und Themen zu gewichten sind. Während beispielsweise bei Jugendlichen des Typs Assimilation das Formulieren von zukunfts- und leistungsorientierten Zielen angemessen und motivierend sein kann, würden solche Ziele die Jugendlichen überfordern, welche dem Typ Segregation zuzuordnen sind, da sie eher impulsive Ziele auswählen und bedürfnisorientiert in der Gegenwart denken. Wird dies in Bezug auf die Zielorientierung der stationären Jugendhilfe betrachtet, wird deutlich, dass eine Diskrepanz der Orientierungen entsteht. Die Arbeitsweise im stationären Kontext ist unvermeidlich und auch begründet eher zukunftsorientiert, da mit den festgelegten Zielen eine Entwicklung der Jugendlichen oder eine Veränderung der Situation angestrebt wird. Die Berücksichtigung der Gegenwartsorientierung bei der Zielfindung in Form von kurzfristigen, eher bedürfnisorientierten Zielen scheint jedoch bedeutsam, denn dies kann dazu beitragen, dass Jugendliche dieses Typs motiviert bleiben und ihre Ziele erreichen. Daraus entstandene Kompetenzen und das Selbstwirksamkeitsgefühl wirken positiv auf die weitere Zielfindung und die Erreichung der festgelegten Ziele. Die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Jugendtypen und die Tendenz, dass ältere Jugendliche

sich eher an der Zukunft orientieren, lässt vermuten, dass im späteren Verlauf der Lebensphase Jugend zukunftsorientierte Ziele an Bedeutung gewinnen.

Obwohl auf der Grundlage der Ausführungen zu verschiedenen Jugendtypen keinesfalls der Anspruch erhoben werden kann, dass hinsichtlich der Zielfindung im stationären Kontext nun deutlich zu erkennen wäre, welche Art von Zielen für einzelne Jugendliche angemessen und bedeutsam sind, zeigen die Erkenntnisse doch deutlich auf, welche Unterschiede es bei der Zielfindung zu berücksichtigen gilt.

Hintergründe für eine Zuordnung zu einem der Jugendtypen werden anhand des theoretischen Ansatzes zu verschiedenen Jugendtypen nicht geklärt. Daher lassen die Darstellungen lediglich die Vermutung zu, dass verschiedene Jugendtypen als eine Antwort auf die gesellschaftlichen Änderungen zu verstehen sein könnten. Des Weiteren kommt die Autorin unvermeidlich auf die Frage, inwiefern Folgen einer gelungenen oder nicht gelungenen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mit den verschiedenen Jugendtypen zusammenhängen könnten. Die Beschreibungen zu Verhaltensweisen wie Rückzug und Desinteresse als mögliche Folgen des Scheiterns bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ähneln sich denen der Jugendlichen, die dem diffusen Jugendtyp zuzuordnen sind. Es stellt sich die Frage, ob diese Verhaltensweisen eine Reaktion auf die Überforderung bei der eigenen Entwicklung andeuten. Wenn dieses Verhalten beispielsweise als ein Verdrängen der eigenen Identitätsentwicklung gedeutet werden könnte, wären wichtige Rückschlüsse auf die Zielfindung möglich.

### **6.3 Reflexion und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit liefert Erkenntnisse zum Thema Zielorientierung in der Lebensphase Jugend aus einer Sichtweise, die im Zusammenhang mit der Praxis der stationären Einrichtungen der Jugendhilfe in der Fachliteratur der Sozialen Arbeit gegenwärtig zu wenig untersucht und thematisiert wird. Es wurden durch die Verknüpfung von theoretischen Ansätzen mit der Praxis bedeutsame Hinweise und Denkanstöße für die Weiterentwicklung des Zielfindungsprozesses gefunden. Es wird dadurch eine mehrperspektivische Sichtweise auf die Gestaltung der Zielfindung mit Jugendlichen ermöglicht. Die Erkenntnisse verdeutlichen zudem, dass für eine professionelle Gestaltung des Zielfindungsprozesses, welche die besonderen Merkmale der Lebensphase Jugend berücksichtigt, eine gewisse Flexibilität unabdingbar ist. Es ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, darauf einzugehen, wie diese Erkenntnisse in der Praxis konkretisiert werden könnten. Eine Konkretisierung der Erkenntnisse, beispielsweise in Form eines Gesprächsleitfadens oder eines methodischen Vorgehens für die Zielfindung, macht eine differenzierte Betrachtung der

Arbeitsweisen einzelner Einrichtungen sowie eine Differenzierung verschiedener Zielgruppen der stationären Jugendhilfe unabdingbar. Die Autorin versuchte vielmehr, auf einer Metaebene anhand der Auseinandersetzung mit der Zielorientierung in der Lebensphase Jugend zu erarbeiten, welchen Aspekten beim Zielfindungsprozess mit Jugendlichen in stationären Einrichtungen unzureichend Beachtung geschenkt wird. Auf der erarbeiteten Basis lässt sich die Praxis im stationären Setting kritisch reflektieren. Das Miteinbeziehen eines breiten Spektrums weiterer Theorien und Aspekte für eine umfassende Behandlung des Themas Zielorientierung in der Lebensphase Jugend wäre jedoch unumgänglich. Beispielsweise motivations- und handlungstheoretische Ansätze wären in diesem Zusammenhang wichtig zu beachten. Auch ist während der thematischen Auseinandersetzung unter anderem die Frage aufgetaucht, warum trotz Aktualität in der Praxis so wenig Fachliteratur zum Thema Herausforderungen bei den Zielfindungsprozessen mit Jugendlichen zu finden ist. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und Standpunkten sowie empirischen Untersuchungen zu diesem Thema könnten die Zielfindungsprozesse mit Jugendlichen kritisch reflektiert und optimiert werden.

Obwohl viele weiterführende Aspekte in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert werden konnten, wurde eine Sensibilisierung für die Zielorientierung der Jugendlichen und deren Bedeutung für die Gestaltung des Zielfindungsprozesses geschaffen. Das dargestellte theoretische Wissen kann Professionellen der Sozialen Arbeit dabei helfen, die Unterstützung der Jugendlichen im Zielfindungsprozess reflektierter und flexibler zu gestalten sowie die bestehenden Strukturen, Abläufe und das eigene Handeln während dieses Prozesses kritisch zu hinterfragen.

## Literaturverzeichnis

- Becker-Carus, Christian/Wendt, Mike (2017). Allgemeine Psychologie. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Springer. ISBN: 978-3-662-53006-1.
- Bundesamt für Sozialversicherungen BSV (2014). Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz. Bericht des Bundesamts für Sozialversicherungen (BSV) zuhanden der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK-N). URL: <https://www.parlament.ch/centers/documents/de/bericht-bsv-wbk-n-07-402-2015-01-15-d.pdf> [Zugriffsdatum: 11. April 2020].
- Cassée, Kitty (2019). Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe. 3. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Diethelm, Karl (2013). Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Integras (Hg.). Leitfaden Fremdplatzierung. o.O. o.V. S. 124-131.
- Flammer, August/Alsaker, Françoise D. (2011). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter. Bern: Verlag Hans Huber.
- Freund, Alexandra M. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. In: Psychologische Rundschau 54. Jg. (4). S. 233-242.
- Günder, Richard (2015). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. ISBN: 978-3-7841-2727-9.
- Hast, Jürgen/Rieken, Gerald (2003). Abenteuer Gruppe – Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte. In: Hast/Schlippert/Schröter/Sobiech/Teuber (Hg.). Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Einrichtungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag. S. 123-131.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2015). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4516-1.

- Jungbauer, Johannes (2017). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lüdtke, Oliver (2006). Persönliche Ziele junger Erwachsener. Münster: Waxmann.
- Montada, Leo (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 3-48.
- Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter (2011). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 271-332.
- Quality4Children (o.J.). Quality4Children. Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa. URL: <https://static1.squarespace.com/static/5ecef0d6f143e416a099f606/t/5ed0593189d12f1ce6f01cd9/1590712629266/q4cstandards-deutschschweiz.pdf> [Zugriffsdatum: 14. April 2020].
- Quenzel, Gudrun (2015). Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reinders, Heinz (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, Heinz (2006). Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.
- Rogers, Carl R. (2017). Der neue Mensch. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Brigitte Stein. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2014). Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Scherr, Albert (2009). Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, Stefan (2012). Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (Hg.). Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. S. 66-109. URL: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/Kinderschutz/gewalt-und-vernachlaessigung-in-der-familie.html> [Zugriffsdatum: 7. Mai 2020].

- Schwabe, Mathias (2003). Was HeimerzieherInnen alles leisten und bewältigen (können müssen). Anforderungen an Fachlichkeit und Belastbarkeit der MitarbeiterInnen in stationären Gruppensettings. In: Hast/Schlippert/Schröter/Sobiech/Teuber (Hg.). Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Einrichtungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag. S. 260-287.
- Schwabe, Mathias (2019). Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-6006-5.
- Schwabe, Mathias/Thimm, Karlheinz (2018). Alltag und Fachlichkeit in stationären Erziehungshilfen. Erkenntnisse aus dem Modellprojekt «Qualitätsagentur Heimerziehung». Weinheim Basel: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4982-4.
- Sobiech, Dagobert (2003). Zu Hause im Heim?. In: Hast/Schlippert/Schröter/Sobiech/Teuber (Hg.). Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Einrichtungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag. S. 153-158.
- Von Spiegel, Hiltrud (2018). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ziegler, Holger (2015). Soziale Arbeit als Sozialisationsinstanz. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz. S. 453-468.
- Zinnecker, Jürgen (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/ Zinnecker, Jürgen (Hg.). Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 9-24.



## **Abbildungsverzeichnis / Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1: Zukunfts- und Gegenwartsorientierung der Jugendtypen, eigene Darstellung in Anlehnung an: Reinders, Heinz (2006). Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.

Tabelle 1: Merkmale des Bildungs- und des Freizeitmatoriums, eigene Darstellung nach: Reinders Heinz (2006). Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.

# Ehrenwörtliche Erklärung

Name, Vorname:

Schär, Anne-Mari

Titel/Untertitel Bachelor-Thesis:

## **Jugend und Orientierung**

Orientierung in der Lebensphase Jugend und deren Bedeutung für den Zielfindungsprozess in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe

Begleitung Bachelor-Thesis:

Dipl.-Päd. Achim Korthaus

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor-Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: 26. Juni 2020

Unterschrift:

