

2 Jugend

„Die ganze Jugend ist ein einziges großes Fadensuchen“ (Göppel 2005, S. 3).

Dieses Suchen stellt eine anstrengende Zeit voller Herausforderungen und Schwierigkeiten für Jugendliche dar. Nachdem im vorherigen Kapitel Trauer detaillierter betrachtet wurde, soll daher nachfolgend das Thema Jugend genauer untersucht werden, um die spezifischen Herausforderungen des Fadensuchens zu verstehen. Ausgehend davon können dann im dritten Kapitel diese beiden Themen zusammengeführt werden, um darzulegen, wie Jugendliche trauern.

Zunächst soll im vorliegenden Kapitel der Begriff der Jugend näher bestimmt werden. Dazu wird dieser unter verschiedenen Blickwinkeln und entlang gesellschaftlicher Veränderungen betrachtet, um anschließend die spezifischen Anforderungen an Jugendliche im Konzept der Entwicklungsaufgaben vorzustellen. Schließen wird dieses Kapitel mit einer Darstellung der zentralen Jugendthemen.

2.1 Begriffsklärung Jugend

Der Begriff 'Jugend' kann, obwohl, oder vielleicht gerade weil er vielfach erforscht wird (vgl. Keupp 1997, S. 36) und sich daher als sehr komplexes Bild darstellt, nicht mit einer, wie sonst üblich, kurzen Definition bestimmt und abgehandelt werden, ohne dass er dabei aus dem Zusammenhang gerissen wird. Deshalb werden zunächst verschiedene Blickwinkel auf die Jugend aufgezeigt, um die Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung zu verdeutlichen. Anschließend wird anhand gesellschaftlicher Veränderungen dargelegt, wie eine Begriffsbestimmung der Jugendphase heute aussehen kann.

Da der Begriff 'Jugend' nicht nur in wissenschaftlicher Fachliteratur, sondern vor allem auch im Alltag verwendet wird, ist er äußerst unscharf und unklar definiert (vgl. Scherr 2009, S. 17). Eigentlich meint zunächst Jeder zu wissen, was 'Jugend' ist und kann auch spontane Assoziationen, wie z.B. Stimmbruch, Stimmungsschwankungen, Ärger mit den Eltern und erste Liebesbeziehungen nennen (vgl. Göppel 2005, S. 1). Im alltäglichen Verständnis wird als Jugendlicher meist derjenige bezeichnet, der nicht mehr Kind, aber auch noch

nicht erwachsen ist (vgl. Ferchhoff 2007, S. 90) und durch sein äußeres Erscheinungsbild und Verhalten zeigt, dass er sich der Jugendphase zugehörig fühlt (vgl. Koditek 2002, S. 99). Dieses umgangssprachliche Verständnis von Jugend erfasst das Charakteristische der Jugendphase aber nur ungenau (vgl. Göppel 2005, S. 1).

Deshalb sollen nachfolgend verschiedene Sichtweisen beschrieben werden, die jeweils einen Teil der Jugendphase abbilden und damit durch spezifische Schwerpunktsetzungen unterschiedliche Aussagen über diese treffen (vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 13). Um die Komplexität des Jugendbegriffs treffender darzustellen, vergleicht die Autorin dieser Arbeit den Begriff Jugend mit einem großen Mosaik. Dieses besteht aus vielen einzelnen Bildszenen, den unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven auf die Jugendphase, die nur bei genauem Hinsehen klar und detailliert erfasst und beschrieben werden können.

Eine Bildszene des Mosaiks stellt die *rechtliche* Betrachtung der Jugend dar, nach welcher derjenige, der 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist, als Jugendlicher einzustufen ist (vgl. §7 Abs.1 SGB VIII). Allerdings wird diese statische Definition in Hinblick auf die Schuleinsicht des Jugendlichen bereits relativiert (vgl. §3 JGG), so dass Altersangaben lediglich Hilfestellungen und grobe Orientierung bei der Definition von Jugend bieten können, für eine umfassende Definition aber nicht ausreichen (vgl. Scherr 2009, S. 17). Daher plädieren Flammer/Alsaker auch dafür, nicht vom *Jugendalter*, sondern von Jugend, Jugendphase oder Adoleszenz zu sprechen (vgl. 2002, S. 34).

Eine weitere Bildszene nimmt die *biologische Sicht* auf die Jugendphase in den Blick, die vor allem die körperlich sichtbaren Veränderungen Jugendlicher, die Pubertät, betrachtet. Während der Pubertät verändern sich körperliche Proportionen, Hormone werden umgestellt (vgl. Lohaus/Vierhaus/Maass 2010 S. 251) und insbesondere das Gehirn verändert sich sehr deutlich, was verschiedene Auswirkungen haben kann und den Jugendlichen 'zwingt', den neuen Körper zu bewohnen (vgl. Spitzer 2009, S. 150f. und mehr Informationen; Fend 2001, S. 102). Aus *psychologischer Sicht* sind vor allem die emotionalen und kognitiven Prozesse der Pubertät interessant (vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 14). Da Jugend nicht allein „biologisches oder psychisches Entwicklungsstadium“ (Scherr 2009, S. 17) ist, sondern die Pubertät gleichzeitig auch ein soziales und gesellschaftliches Ereignis bedeutet (vgl. Flammer/Alsaker 2002, S. 72), werden in der Bildszene der *soziologischen Perspektive* die gesellschaftlichen Auswirkungen auf Jugendliche erforscht. Hier wird Jugend als eine Phase definiert, in der die soziale Rolle des Kindes immer weniger gespielt, zugleich aber die Rolle des gesellschaftlich verpflichteten Erwachsenen noch nicht eingenommen wird (vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 14). Jugendliche werden durch vereinfachte, stereotype Darstellungen oftmals auf Probleme reduziert (vgl. Dreher 2010, S. 3),

wodurch der Begriff Jugend einen normativen Charakter erhält (vgl. Koditek 2002, S. 100; Scherr 2009, S. 22).

Eine letzte Bildsequenz stellt die Perspektive der *Jugendlichen* selbst dar, die sich auf sehr unterschiedliche Weise beschreiben (vgl. Flammer/Alsaker 2002, S. 34). Diese Gemeinsamkeiten der sehr unterschiedlichen Beschreibungen können dann oftmals in Milieuorientierungen kategorisiert werden (vgl. hierzu z.B. Borgstedt/Calmbach 2010, S. 20-25).

Jeder dieser verschiedenen Blickwinkel beschreibt einen eigenen Aspekt der tiefgreifenden Veränderungen, die in der Jugendphase stattfinden. Durch diese sehr detaillierte Sicht auf die einzelnen Bildsequenzen gerät das Gesamtmosaik in seinem Zusammenhang aus dem Blick, da der Betrachter sich aus Perspektive der einzelnen Disziplinen zu nahe am Mosaik befindet.

Möchte Soziale Arbeit daher das Gesamtbild Jugend so umfassend wie möglich beschreiben, muss sie, bildlich gesprochen, einen Schritt zurücktreten. Der in der Bildsprache räumliche Abstand kann hier als zeitlicher Abstand betrachtet und als gesellschaftlicher Wandel beschrieben werden. Nur mit gewissem Abstand zu den Einzeldefinitionen können diese in einen Zusammenhang gebracht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei können zwar die einzelnen Aspekte des Bildes wieder etwas unscharf werden, fügen sich aber durch Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkungen auf das Mosaik der Jugend zu einem Gesamtbild.

Im Folgenden werden daher die gesellschaftlichen Veränderungen sowie deren Auswirkungen auf das Gesamtmosaik der Jugend erläutert.

In ihrer ursprünglichen Intention wurde Jugend als ein psychosoziales Moratorium beschrieben, das nach Erikson, „einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen“ (2003, S. 161) darstellt, in dem Jugendliche ohne gesellschaftlichen Druck eine eigene Identität entwickeln können (vgl. Abels 2008, S. 103). Die Betonung der Jugendphase als eigenständige Reifezeit mit spezifischen Schwierigkeiten wurde anfänglich durch Rousseau beschrieben (vgl. hierzu Rousseau 1998, S. 236ff.) und durch die Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht etabliert (vgl. Scherr 2009, S. 19, Ecarius u.a. 2011, S. 18; mehr geschichtliche Entwicklungen in Scherr 2009, S. 89ff). Als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter wurde Jugendlichen durch Separation von der Gesellschaft Raum und Zeit für „Selbstfindung und Selbsterprobung“ (Ecarius u.a. 2011, S. 16) als Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen zugestanden (vgl. Friebertshäuser 2009, S. 188).

Die heutige Gesellschaft hingegen ist durch den ambivalenten Charakter der *Individualisierung* geprägt und verändert dadurch dieses Verständnis von Jugend. Die individualisierte Gesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass die Balance zwischen der Ich- und Wir-Identität sich zugunsten der Ich-Identität im

Ungleichgewicht befindet (vgl. Elias 1987, S. 263). Der Begriff der Individualisierung wurde vor allem durch Beck geprägt, der diese als ein dreifaches Geschehen von Freisetzung, Entzauberung und Reintegration bezeichnet (vgl. Beck 1986, S. 206). Menschen werden aus „historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen“ (ebd.) herausgelöst, was zunächst einen Zugewinn an Chancen und Freiheiten bedeutet (vgl. ebd., S. 209; Mienert 2008, S. 50), gleichzeitig muss der Einzelne sein Leben ohne leitende Normen und in Eigenverantwortung gestalten, was zu Unsicherheiten führt (vgl. Beck 1986, S. 206; Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11; S. 14). Deshalb suchen Menschen nach Formen sozialer Integration und Gemeinsamkeiten (vgl. Böhnisch 2005, S. 29), wodurch neue institutionelle Anforderungen und Zwänge entstehen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 12).

Der Prozess der *Globalisierung*, der eine „Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen“ (Giddens 1995, S. 85) meint, kann die Individualisierung verstärken, indem Menschen sowohl eine Vereinheitlichung als auch vermehrt globale Ungleichheiten erfahren (vgl. Hugger 2005, S. 223). Soziale Ungleichheiten können auch in Deutschland entdeckt werden, wo sie unter anderem durch den *demographischen Wandel* verstärkt werden (vgl. und mehr Informationen BPB 2008, S. 12ff.).

Bildungschancen werden in Deutschland sozial vererbt (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 72), sind also von der Herkunftsfamilie abhängig (vgl. Thole/Schoneville 2009, S. 152). Vor allem Kinder und Jugendliche sind daher häufig von Armut betroffen (vgl. Chassé 2010, S. 17) und haben infolgedessen nur eingeschränkte Teilhabechancen und weniger Anerkennung (vgl. ebd., S. 20f.).

Doch selbst eine erfolgreiche Bildung bietet heute keine Sicherheiten mehr (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010, S. 37), da Bildungsabschlüsse und die Chancen auf Beschäftigung voneinander entkoppelt sind (vgl. Ferchhoff 1993, S. 44). Jugendliche finden sich daher oft in atypischer und damit instabiler Beschäftigung wie Zeitarbeit oder geringfügig bezahlter Arbeit wieder (vgl. Wingerter 2011, S. 116), wovon besonders häufig Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. und mehr Informationen Isengard/Schneider 2006, S. 545). Indem die Verteilung von Prestige und Anerkennung bereits unter Jugendlichen ungleich verteilt wird (vgl. Henecka 2006, S. 102), erleben sie oft widersprüchliche Intra- und Interrollenkonflikte (vgl. ebd., S. 108ff.). In einer solchen „Ungleichheitsgesellschaft“ (Keupp 2003, S. 3) können also Ängste und gesellschaftliche Anforderungen von Jugendlichen nicht ferngehalten werden (vgl. Isengard/Schneider 2006, S. 545; Friebertshäuser 2009, S. 192), wodurch das ursprüngliche Kennzeichen der Jugendphase, das psychosoziale Moratorium als „Warte-, Übergangs- oder Reifezeit“ (Ferchhoff 2007, S. 93), in seiner Be-

deutung zerstört wird (vgl. Schröer 2004, S. 21). Die Jugendphase kann dadurch als verkürzt angesehen werden, da Jugendliche darüber hinaus in soziokultureller Hinsicht bereits sehr früh als erwachsen behandelt werden (vgl. Hurrelmann 2007, S. 39). Deshalb versuchen sie oftmals schnell in den Erwachsenenstatus überzuwechseln (vgl. ebd., S. 42f.).

Allerdings ist Jugend auch eine „transitorische Phase unsicherer, sozial nicht garantierter Übergänge“ (Scherr 2009, S. 21). Denn ein Wechsel in den Erwachsenenstatus setzt klare, nicht mehr selbstverständlich existierende „Initiationsriten“ (Mienert 2008, S. 16), die einen Statusübergang markieren voraus, wie z.B. eine Heirat (vgl. ebd., S. 21). Zusätzlich erschwert wird dieser Übergang durch die Juvenalisierung, den Jugendwahn der Gesellschaft. Dadurch wird Jugend instrumentalisiert und es kann kein klares, erwachsenes Identitätsbild mehr vermittelt werden (vgl. ebd., S. 19; Hurrelmann 2007, S. 18; Zybok 2005, S. 221). Durch einen immer längeren Aufenthalt in Bildungseinrichtungen zögert sich außerdem das Erreichen unabhängiger Lebensverhältnisse immer weiter hinaus (vgl. Mienert 2008, S. 20f.; Hurrelmann 2007, S. 39, S. 92), wodurch sich „die Abhängigkeit von der Unterstützung durch Andere“ (Friebertshäuser 2009, S. 192) verlängert. Da die Pubertät heute darüber hinaus etwa drei Jahre früher beginnt (vgl. Mienert 2008, S. 20), dehnt sich die Jugendphase gleichzeitig aus (vgl. Hornstein 1985, S. 325) und verdichtet sich (vgl. Rauschenbach u.a. 2010, S. 38).

Durch diese unklaren Übergänge und Merkmale der Jugendphase wird diese zeitlich entgrenzt (vgl. Schröer 2004, S. 23) und Jugendlichen ein inkonsistenter Status zugeschrieben (vgl. Abels 2008, S. 131; Hurrelmann 2007, S. 38f.).

Aufgrund der strukturellen Veränderungen der Jugendphase kann diese nicht mehr als kollektiver, eindeutiger Status abgebildet werden (vgl. Ferchhoff 2007, S. 96), da sich Jugendliche in unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lebenslagen befinden. Damit können auch keine generalisierten Aussagen über *die Jugend* als homogene Gruppe getroffen werden (vgl. Scherr 2009, S. 24), es muss vielmehr von einer „Pluralität von Bewegungsformen durch die Jugendphase“ (Fuchs-Heinritz/Krüger 1991, S. 236) gesprochen werden. Deshalb kann generell eher von „Jugenden im Plural, statt von 'der Jugend' im Singular“ (Scherr 2009, S. 24; vgl. dazu auch Fend 2001, S. 178; Ferchhoff 2007, S. 94) ausgegangen werden.

Einige Autoren proklamieren daher, so Böhnisch, eine „*Auflösung* der Jugend (als abgrenzbares Lebensalter)“ (2005, S. 139; vgl. Ziebertz/Riegel 2008, S. 23), da diese durch „eine innere Aushöhlung“ (Hornstein 1985, S. 327) ihren Inhalt als Moratorium verliere (vgl. ebd., S. 335ff.). Eine solche „Entstrukturierung der Jugendphase“ (Olk 1985, S. 300) wird hingegen von anderen Autoren nicht erkannt (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger 1991, S. 236), da diese gerade in der

Statusinkonsistenz der Jugend deren Strukturmerkmal sehen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 38).

Das Mosaikbild der Jugend fügt sich also nur dann zu einem Gesamtbild zusammen, wenn zusätzlich zu den einzelnen Bildszenen auch die gesellschaftlichen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf die Jugendphase betrachtet werden. Jugend wird demnach „wesentlich durch soziale (...) Bedingungen und Einflüsse bestimmt“ (Scherr 2009, S. 24) und ist „keine homogene Lebenslage oder Sozialgruppe, sondern umfasst unterschiedliche, historisch veränderliche, sozial ungleiche und geschlechtsbezogen differenzierte Jugendlichen“ (ebd., S. 24 - 25). Daher soll in dieser Arbeit ein „*Strukturwandel* der Jugendphase“ (Ferchhoff 1993, S. 56; Hervorhebung R.D.) angenommen werden. Denn selbst in veränderten gesellschaftlichen Bedingungen kann noch immer von einer Jugendphase gesprochen werden, da weiterhin gewisse Züge vorhanden sind, „die gerade für das Verhalten und Denken von Jugendlichen kennzeichnend sind“ (Dreher/Dreher 1985b, S. 31). Außerdem werden auch heute kollektive Anforderungen an Jugendliche gestellt (vgl. Tillmann 2008, S. 32), welche die Jugendphase zu einem sensiblen, offene und schwierigen Lebensabschnitt machen, in dem Belastungen und auch Überforderungen auftreten können (vgl. Lohaus/Vierhaus/Maass 2010 S. 251). Diese Anforderungen werden in den folgenden Kapiteln verdeutlicht.

2.2 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Um darzustellen, was Jugendliche in ihrer typischen Lebensphase ausmacht und was die spezifischen Anforderungen sind, die es in der Jugendphase zu bewältigen gilt, entwarf Robert Havighurst 1948 das Konzept der Entwicklungsaufgaben, das er bis zum Jahr 1971 weiterentwickelte. Dieses Modell bietet einen umfassenden Blick auf das 'Mosaikbild Jugend', da es eine Vernetzung der verschiedenen Blickwinkel und Bildszenen darstellt. Auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Entwicklung, sowie die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen des Einzelnen und eine historische und kulturelle Einbettung werden in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt (vgl. Flammer/ Alsaker 2002, S. 68.).

„Living is learning, and growing is learning“ (Havighurst 1972, S. 1). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht von einer lebenslangen Entwicklung des Menschen aus, die „nicht automatisch abläuft, sondern teilweise geleistet werden muss“ (Flammer/Alsaker 2002, S. 56). Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, „*which arises at or about a certain period in the life of the individual*“ (Havighurst 1972, S. 2, Hervorhebung im Original). Manche Aufgaben

sind also nur in einer bestimmten Lebensphase relevant und müssen in dieser auch aktiv bewältigt werden, andere hingegen begleiten den Menschen in unterschiedlicher Intensität ein Leben lang (vgl. Havighurst 1972, S. 40). Indem Entwicklungsaufgaben, die oft schwierig zu lösen sind, bewältigt werden, entwickelt der Einzelne eine kohärente, erfolgreiche, gesunde und glückliche Persönlichkeit, die als Voraussetzung für weitere Problembewältigungen gilt (vgl. ebd., S. 2; vgl. Kapitel 2.3.1).

Entwicklungsaufgaben entstehen meist durch die Kombination von körperlich auftretenden Veränderungen, gesellschaftlichen Forderungen sowie persönlichen Wünschen und Motiven (vgl. ebd., S. 5) „in Hinblick darauf, was als alterstypische Entwicklung und als sozial akzeptable Form ihrer Bewältigung gilt“ (Scherr 2009, S. 119). Manche Entwicklungsaufgaben müssen daher abhängig von sozialem Milieu, Geschlecht oder Kultur betrachtet werden (vgl. ebd.). Die nachfolgenden Aufgaben der Jugendphase entwickelte Havighurst mit Blick auf die 12-18-Jährigen der Mittelklasse Amerikas nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Havighurst 1972, S. 39; S. 43).

Als erste Aufgabe der Jugendphase benennt Havighurst die Anforderung, neue und reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts aufzubauen. Vor allem die Gleichaltrigengruppe ist hierbei enorm wichtig, da sie den größten Einfluss auf den Einzelnen hat und die Einübung sozialer Kompetenzen ermöglicht (vgl. ebd., S. 45). Die zweite Aufgabe Jugendlicher besteht darin, die eigene, sozial akzeptierte Geschlechtsrolle zu finden und anzunehmen, was durch die Pubertät notwendig, gleichzeitig aber auch erschwert wird (vgl. ebd., S. 49). Diese Schwierigkeit wird in der dritten Aufgabe noch deutlicher: „Accepting one's physique and using the body effectively“ (ebd., S. 51). Als vierte Aufgabe nennt Havighurst die emotionale Ablösung von den Eltern und anderen Erwachsenen mit dem Ziel, eine Bindung ohne Abhängigkeiten zu entwickeln, was oft mit Konflikten verbunden ist (vgl. ebd., S. 55). Als fünfte Aufgabe sieht Havighurst die Vorbereitung „for marriage and family life“ (ebd., S. 59), die besonders für Mädchen wichtig sei, während die sechste Aufgabe für Jungen im Vordergrund stehe, da hier die berufliche Zukunft geplant und vorbereitet werden soll (vgl. ebd., S. 62). Die siebte Aufgabe, der Erwerb eines ethischen Wertemaßstabes und einer Ideologie (vgl. ebd., S. 69), ist der achten und letzten Aufgabe ähnlich. Diese nimmt Bezug auf die Gesellschaft, an der Jugendliche als verantwortliche Wesen teilhaben sollen. Dazu müssen sie „socially responsible behavior“ (ebd., S. 75; Hervorhebung im Original) entwickeln und die Werte der Gesellschaft im eigenen Verhalten beachten (vgl. ebd.).

Bewältigen Jugendliche diese acht Entwicklungsaufgaben, so stellen sie sich damit automatisch der wichtigsten, umfassenden Anforderung der Jugendphase, der Entwicklung der Identität (vgl. ebd., S. 44; S. 69).

Da Havighurst das Konzept der Entwicklungsaufgaben vor etwa 60 Jahren formulierte und diese Anforderungen immer von der Gesellschaft abhängig sind (vgl. Havighurst 1972, S. 43), zweifeln einige Autoren aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse, die Übertragbarkeit des Konzeptes auf die heutige Zeit an (vgl. Dreher/Dreher 1985b, S. 30; Mienert 2008, S. 50). Einige der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst müssen deshalb neu formuliert oder ergänzt werden (vgl. Lohaus/Vierhaus/Maass 2010 S. 253), z.B. die Aufgabe der Vorbereitung auf ein Familienleben. Da es ggf. nie zur Familiengründung kommt, scheint diese Aufgabe weniger relevant zu sein (vgl. Hurrelmann 2007, S. 9). Auch eine geschlechtsspezifische Trennung der Entwicklungsaufgaben ist nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen können Aufgaben wie z.B. z.B. die Vorbereitung auf eine Beziehung (vgl. Mienert 2008, S. 37), die Entwicklung eigener „**Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes**“ (Hurrelmann 2007, S. 28; Hervorhebung im Original) sowie ein verbessertes Bewusstsein für Staat und Umwelt und eine umfassende, realistische Zukunftsplanung formuliert werden (vgl. Dreher/Dreher 1985b, S. 56f.).

Auch wenn einige Entwicklungsaufgaben heute also nicht mehr exakt zutreffen und in ihrer Gewichtung andere Wertigkeiten bekommen (vgl. ebd. 1985a, S. 70), beschreibt das Konzept Havighursts dennoch im Kern „generationsüberdauernde Problematiken der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.).

2.3 Zentrale Themen der Jugendphase

Nachdem anhand der Entwicklungsaufgaben und der Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen auf Jugendliche, einige Herausforderungen und Aufgaben der Jugendphase gezeigt wurden, sollen diese im Folgenden zusammengeführt und näher dargestellt werden. Dazu werden die Entwicklungsaufgaben jedoch nicht neu formuliert oder ergänzt, sondern die, aus Sicht von Jugendlichen, besonders relevanten Themen erläutert. Dabei wird betont, was bei diesen Themen für Jugendliche wichtig erscheint und welche Funktion diese bei der Bewältigung unsicherer gesellschaftlicher Verhältnisse einnehmen. Dadurch stellen die zentralen Themen stabilisierende Ressourcen der jugendlichen Lebensphase dar. Um aufzuzeigen, wie sich diese in ihrem komplizierten Zusammenspiel und Nebeneinander präsentieren, entwirft die Autorin dieser Arbeit ein neues Bild, das nachfolgend erläutert wird.

Identität stellt den „expectable outcome“ (Marcia 1994, S. 71) der Jugendphase dar und soll deshalb als *das* übergreifende, zentrale Thema der Jugendphase benannt werden. Es bildet sich in den anderen Lebensbereichen und zent-

ralen Themen der Jugendphase und manifestiert sich gleichzeitig auch in diesen (vgl. Tillmann 2008, S. 32; Mienert 2008, S. 38). Deshalb soll Identität als ein Gebäude beschrieben werden, dass bereits in der Kindheit existiert, sich aber in der Jugendphase weiter entwickelt und festigt. Das Gebäude soll als eine Art Pfahlbau gedacht werden, das sich in einem See befindet und von vielen verschiedenen Säulen, also Pfählen, getragen wird. Diese Pfähle repräsentieren die wichtigen Themen der Jugendphase und stützen das Identitätsgebäude, das sich durch die gesellschaftlich schwierigen Bedingungen und Anforderungen auf unebenem Grund und in unsicherem Gewässer befindet. Da sich beim Übergang in die Jugendphase viele Veränderungen ergeben, ändern sich auch die Pfähle, ihre Positionen und Ausprägungen als Fundament des Gebäudes und bringen dieses daher in der Jugendphase ins Schwanken. Die Pfähle beeinflussen also das Gebäude, entwickeln es weiter und wirken sich aufeinander aus. Dabei müssen sie sich, laut Hurrelmann, abstimmen, damit ein Pfahl kurzzeitige Defizite oder Veränderungen z.B. durch einen Positionswechsel oder ein Verstärken anderer Pfähle kompensieren kann (vgl. 2007, S. 134).

Im Folgenden soll deshalb zunächst das Gebäude der Identität beschrieben werden. Anschließend werden die zugehörigen fundamentalen Faktoren Familie, Freunde, Beziehung, Freizeit und Werte dargestellt, die sowohl stabilisierend als auch destabilisierend sein können. Bei der Beschreibung dieser Pfähle wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Es werden lediglich die zentralen Aussagen zu diesen Faktoren und Ressourcen wiedergegeben, um den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen.

2.3.1 Wer bin ich eigentlich?

Diese zentrale Frage der Jugendphase stellt sich jungen Menschen immer wieder. Bereits Havighurst benannte die Entwicklung von Identität als die zentrale Aufgabe der Adoleszenz (vgl. 1972, S. 69). Diese wird durch verschiedene Ressourcen wie Familie, Freunde oder Medien gestärkt und entwickelt. Im folgenden Kapitel soll daher das Identitätsgebäude zunächst definiert werden, um anschließend zu erläutern, welche Ressourcen dieses Gebäude tragen und welche Schwierigkeiten das Gebäude ins Wanken bringen können.

Zu Beginn soll also der Begriff der Identität definiert werden, was sich, nach Göppel, als sehr schwierig herausstellt, da er einer „der schillerndsten und facettenreichsten sozialwissenschaftlichen Begriffe überhaupt“ (2005, S. 218) ist, für den keine einheitliche, verbindliche Definition existiert. Er habe immer etwas mit dem „Sich-selber-Wahrnehmen, Sich-selber-Fühlen, Sich-selber-Denken, Sich-selber-Verstehen, Sich-selber-Einordnen, Sich-selber-Abgrenzen,

Sich-selber-Darstellen des Menschen zu tun“ (Göppel) und sagt damit etwas darüber aus, dass „jemand 'ich' sagen kann“ (Baacke 2000, S. 176). Damit beschreibt Identität die Persönlichkeitsstruktur (vgl. Grob/Jaschinski 2003, S. 41), „das Wesentliche eines Menschen“ (ebd., S. 42), was ihn in seiner Einzigartigkeit von anderen Menschen unterscheidet (vgl. Mienert 2008, S. 73) und damit ihm selbst und seiner Umwelt Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt (vgl. ebd.; Grob/Jaschinski 2003, S. 42).

Die Entwicklung von Identität stellt nach Auffassung vieler Autoren einen lebenslangen, nie abschließbaren Prozess dar, da das Identitätsgebäude ständig neuen Anforderungen ausgesetzt ist (vgl. Marcia 1980, S. 159, S. 181; Grob/Jaschinski 2003, S. 41). Dennoch ist der Höhepunkt der Identitätssuche in der Jugendphase zu verorten (vgl. Marcia 1994, S. 68), da junge Menschen aufgrund der zahlreichen Veränderungen und Desorientierungen zum ersten Mal reflektiert über die eigene Position in der Welt nachdenken (vgl. Mienert 2008, S. 74; Lohaus/Vierhaus/Mass 2010 S. 174). Dies kann beispielhaft auch an Eriksons Stufenmodell verdeutlicht werden, das der Idee Havighursts ähnelt. Jugendliche sind hier auf der Stufe der Identitätskrise zu finden. Diese muss bewältigt werden, damit eine Entwicklung möglich ist (vgl. hierzu Erikson 1973, S. 83). Erikson entwickelte daher, wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, die Idee der Jugend als psychosoziales Moratorium, das einen geschützten Rahmen für die Identitätsentwicklung bieten soll (vgl. ebd. 2003, S. 161; Specht-Tomann/Tropper 2010, S. 167). Da Jugendliche heute aber „aus dem Schonraum Jugend heraus“ (Böhnisch 2005, S. 31) katapultiert werden und das Moratorium daher nicht mehr im Sinne Eriksons existiert, bekommt die Frage nach gelingender Identität, so Anselm, eine neue Brisanz (vgl. 1997, S. 137) und soll daher im Folgenden erläutert werden.

Die gesellschaftlichen Bedingungen haben, wie bereits gesehen, Auswirkungen auf die Jugendphase, die damit zu einem „Abschnitt der strukturellen Unsicherheit und Zukunftsungewissheit“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010, S. 38) wird. Das Identitätsgebäude befindet sich demnach in unsicheren Gewässern, die durch Ängste und Sorgen zusätzlich aufgewühlt und mit Untiefen und Strömungen versehen werden, was Auswirkungen auf die Stabilität der einzelnen Pfähle haben kann. Jugendliche können dadurch in einen dynamischen Zustand des emotionalen und körperlichen Ungleichgewichts geraten (vgl. Antonovsky 1997, S. 124), weshalb den Ängsten Jugendlicher ein kurzer Blick gewidmet werden soll.

Jugendliche stehen heute besonders unter dem Eindruck der Finanz- und Wirtschaftskrise (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010, S. 37), was schon bei 12-14-Jährigen zu Zukunftsängsten führen kann (vgl. Farin 2009, S. 111). Diese äußern sich in Ängsten vor Arbeitslosigkeit, einer schlechten Wirtschaftslage

Trauerbegleitung von Jugendlichen
Bausteine professionellen Handlungswissens in der
Offenen Jugendarbeit
Diebold, R.
2013, 191 S. 1 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-02056-9