

2 Entwicklungspsychologische Grundlagen

2.1 Modelle psychischer Entwicklung

Die Entwicklungswissenschaft¹ unterscheidet verschiedene Modelle der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Entwicklungsmodell wird im Folgenden erläutert.

Es gibt verschiedene Entwicklungsmodelle, die die Beziehung von Kind und Umwelt erklären und damit Voraussetzung für das Wissen um eine gesunde psychische Entwicklung sind. Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 17) unterscheiden in Anlehnung an Riegel (1978) vier Arten von Entwicklungsmodellen (vgl. auch Fend 2005, S. 206):

1. In *einfachen mechanistischen Modellen* wird angenommen, dass weder die Umwelt noch das Kind selbst aktiv auf die Entwicklung des Kindes einwirken.
2. *Umweltmodelle* schreiben dem Kind eine passive Rolle zu. Es wird davon ausgegangen, dass die Umwelt über Verstärkungsmechanismen auf das Kind einwirkt.
3. *Dispositionsmodellen* ist zu eigen, dass das Kind die einzige aktive Rolle einnimmt. Das Kind folgt einem inneren Entwicklungsplan und nimmt sich aus der Umwelt nur die Aspekte, die es für eine positive Entwicklung benötigt. Der Umwelt wird dabei eine passive Rolle zugesprochen.
4. *Interaktions- oder auch Transaktionsmodelle* sind solche, die sowohl der Umwelt als auch dem Kind eine aktive Rolle bei der Entwicklung des Kindes zuschreiben. Die Entwicklung des Kindes wird dabei als die

¹Mit dem Begriff der Entwicklungswissenschaft grenzen sich Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) gegenüber der eher pathogenetisch orientierten Entwicklungspsychopathologie ab. Sie folgen einem „Ansatz, der **die** Entwicklung, in all ihren Formen, untersucht und sich dabei der Methoden und Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen bedient“ (ebd., S. VII; Hervorhebung wie im Original, Anm. M.D.). Die Entwicklungswissenschaft stellt einen interdisziplinären Ansatz dar, der die Hauptthemen der Entwicklungspsychologie mit der Biologie, Soziologie, der Anthropologie und teilweise auch der (Kranken-)Pflege (vgl. ebd., S. VI).

Folge der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt gesehen (vgl. Petermann et al. 2004, S. 17).

Die Autoren legen dar, dass die Modelle, in denen der Umwelt und/oder dem Kind eine passive Rolle zugeschrieben werden, „heutzutage als überholt gelten“ (ebd., S. 16). Auch Fend (vgl. 2005, S. 206f) führt aus, dass in der Entwicklungspsychologie über das handlungstheoretische Paradigma, also die Annahme, dass Kontext und Person an der Entwicklung eines Individuums beteiligt sind, Konsens herrscht. Mit Ihle, Frenzel und Esser (2008) kann dem hinzugefügt werden, „dass es sich bei der Interaktion von Individuum und Umwelt im Verständnis neuerer Modelle um Wechselwirkungsprozesse handelt, bei der sich, im Sinne von *Goodness-of-fit-Modellen*, Gegebenheiten der Umwelt aus der Einwirkung des Kindes ebenso ergeben, wie sich Entwicklungen des Kindes aus den Umwelteinflüssen ableiten lassen“ (ebd., S. 16; kursiv wie im Original, Anm. M.D.). Weiterhin legt Fend dar, dass zur Analyse von Entwicklungsprozessen, „theoretische Modelle zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion“ als Rahmen einer Untersuchung definiert werden müssen (Fend 2005, S. 208). Dieses Vorgehen wird auch für die vorliegende Studie gewählt. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Modell der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt stützt sich zum einen auf das Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (1981) und zum anderen auf die Annahme eines interaktionistischen Verständnisses zwischen der Person und den damit verbundenen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Bedürfnissen und Zielen sowie einer vernetzten Umwelt, die direkten und indirekten Einfluss auf die Person ausübt. Zudem wird davon ausgegangen, dass Person und Umwelt sich in gegenseitiger Wechselwirkung befinden.

Urie Bronfenbrenner stellt mit dem Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung ein interaktionales Entwicklungsmodell vor. Er wählt eine ökologische Perspektive auf die menschliche Entwicklung, da es für die Entwicklung eines Menschen relevant ist, wie er seine Umwelt wahrnimmt und weniger, wie sie objektiv 'ist'. Dieser Ansatz beschreibt „eine Theorie der Umweltkontexte und ihrer Auswirkungen auf die Kräfte, die das psychische Wachstum unmittelbar beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 24). Des Weiteren sind „Umwelten nicht nach linearen Variablen [zu] unterscheiden, sondern [sollen] als Systeme analysiert werden“ (ebd., S. 21). Bronfenbrenner bezieht seine Theorie auf die Entwicklung von Kindern unter Einbezug physiologischer, psychischer und sozialer Entwicklungsprozesse, um eine Grundlage zur systematischen Analyse und Verbesserung der Lebensumstände von Kindern zu generieren (vgl. ebd., S. 26ff). Die

notwendige Voraussetzung dafür ist die „Konstruktion eines theoretischen Schemas zur systematischen Beschreibung und Analyse [...] sozialer Kontexte, der Verbindung zwischen ihnen und der Vorgänge, durch die diese Strukturen den Gang der Entwicklung direkt oder indirekt beeinflussen können“ (ebd., S. 28).

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung wird durch Bronfenbrenner (1981) definiert als ein Prozess „der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (ebd., S. 37). Bronfenbrenner unterscheidet verschiedene Systeme, die sich in konzentrischen Kreisen um das Kind anordnen: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem. Im Rahmen des Modells von Bronfenbrenner werden neben dyadischen Beziehungsstrukturen zwischen Personen auch größere zwischenmenschliche Strukturen relevant, die ebenso Einfluss auf die menschliche Entwicklung ausüben. Dasselbe gilt für die verschiedenen Systeme des Modells. Sie stehen in enger Beziehung und Interaktion zueinander. Das heißt, dass nicht nur die aktuelle Situation die Umwelt eines Menschen gestaltet und bedeutsam macht, sondern dass auch die Verbindung zwischen einzelnen Lebensbereichen, die Qualität dieser Verbindungen und der Einfluss anderer Personen die Umwelt eines Menschen darstellen (vgl. ebd., S. 23f).

Im Zentrum des Modells steht das *Mikrosystem*. Es umfasst alle Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die in direkter Verbindung zum Kind stehen. Das kann beispielsweise die Mutter-Kind-Dyade sein oder andere dyadische und triadische Beziehungen umfassen. Hier sind auch die physischen und materiellen Merkmale des kindlichen Lebensbereichs verankert. Elemente des Mikrosystems sind damit Tätigkeit, Rolle und zwischenmenschliche Beziehung des Kindes (vgl. ebd., S. 38).

Das *Mesosystem* umfasst verschiedene Mikrosysteme in der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen definieren das Mesosystem. Diese Lebensbereiche sind beispielsweise das Elternhaus und die Nachbarschaft des Kindes. Später umfasst es z.B. auch Schule und Peers (vgl. ebd., S. 41f).

Im *Exosystem* sind die Lebensbereiche eines Menschen verortet, an denen die Person nicht direkt beteiligt ist, die sie aber trotzdem beeinflussen oder Veränderungen im unmittelbaren Umfeld der Person bewirken. Der Arbeitsplatz oder Freundeskreis der Eltern sind beispielsweise solche Bereiche, die im Exosystem des Kindes liegen (vgl. ebd., S. 42).

Das *Makrosystem* beinhaltet übergeordnete Strukturen einer Gesellschaft, die sich in den Systemen niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exosystem) widerspiegeln. Diese können z.B. durch Kultur und Politik determiniert sein. Zudem umfasst es die zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (vgl. ebd., S. 42).

2.2 Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend

Die kindliche Entwicklung ist einerseits also abhängig von verschiedenen kontextuellen und zum Teil normativen Faktoren, z.B. von gesellschaftlichen Erwartungen in der Schule oder im Beruf und andererseits von biologischen Faktoren, die den Reifeprozess eines Kindes oder Jugendlichen determinieren. Darüber hinaus spielen individuelle Zielsetzungen eine Rolle, die die Entwicklung maßgeblich mitbestimmen (vgl. Petermann et al. 2004, S. 284). Aus diesen genannten Faktoren resultieren Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1974, S. 5; Grob, Jaschinski 2003, S. 22). So lassen sich für jede Phase der Entwicklung bestimmte elementare Aufgaben definieren, die erfolgreich bewältigt werden müssen. Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann als positive, altersangemessene Entwicklung beschrieben werden.

Der Begriff der *Entwicklungsaufgaben* hat sich laut Hurrelmann (2005) in der Entwicklungspsychologie durchgesetzt, weil er „die Umsetzung von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen in den einzelnen Lebensphasen in individuelle Verhaltensprogramme“ bezeichnet (ebd., S. 27).

Eine Entwicklungsaufgabe ist nach Havighurst (1974, S. 2) „a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“.

Hurrelmann (2004, S. 27) versteht in Anlehnung an Havighurst (1956, 1982) unter einer Entwicklungsaufgabe „die psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden. Die Entwicklungsaufgaben definieren für jedes Individuum die vorgegebenen Anpassungs- und Bewältigungsschritte, denen es sich bei der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anforderungen stellen muss.“

Das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben ist notwendig für ein zufriedenstellendes Leben in unserer Gesellschaft. Grob und Jaschinski (2003, S.

23) bezeichnen Entwicklungsaufgaben als „Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen.“ Der Mensch wird im Konzept der Entwicklungsaufgaben als ein aktiver Lerner verstanden, der seine Entwicklung im Austausch mit äußeren Bedingungen selbst steuern kann (vgl. ebd., S. 23).

Havighurst (1974) nennt verschiedene Charakteristika von Entwicklungsaufgaben (vgl. auch Dreher, Dreher 1985; Oerter, Dreher 2002). Als erstes ist die *Kulturabhängigkeit* von Entwicklungsaufgaben anzuführen (vgl. Havighurst 1974, S. 37ff). Es gibt Aufgaben, die mit der körperlichen Reifung zusammenhängen und damit relativ universell und von Kultur zu Kultur unverändert sind (z.B. die Geschlechtsreife). Andere Aufgaben sind jedoch an bestimmte Gesellschaften bzw. an bestimmte gesellschaftliche Schichten gebunden (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 26f).

Das zweite Merkmal ist der *Zeitpunkt*, zu dem sich eine Entwicklungsaufgabe stellt (vgl. Havighurst 1974, S. 40f). Manche Aufgaben sind zeitlich begrenzt und damit zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen, andere Aufgaben hingegen dehnen sich (u.U. in leichter Variation) auf mehrere Perioden aus. Das Gehen- oder Sprechenlernen stellt beispielsweise eine zeitlich begrenzte Aufgabe der frühen Kindheit dar, wohingegen der Kontakt und die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine Aufgabe darstellt, die sich über den Lebenslauf immer wieder neu und etwas verändert zeigt. Es gibt sensitive Perioden, das heißt besonders geeignete Zeiträume, um Entwicklungsaufgaben zu lösen. Havighurst, der sich insbesondere für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern engagierte, bezog diese sensitiven Perioden vor allem auf das Lernen in der Schule. Eine sensitive Periode liegt dann vor, „wenn die körperlichen Voraussetzungen zum Erlernen eines Inhalts gegeben sind, der Inhalt seitens der Gesellschaft gefordert ist und das Individuum auch gewillt ist, eine Aufgabe anzugehen“ (Grob, Jaschinski 2003, S. 28). Werden Entwicklungsaufgaben nicht in dieser Phase gelöst, so ist die spätere Bewältigung für das Individuum wesentlich schwieriger und bedarf häufig der Unterstützung von außen.

Als drittes Merkmal fügt Havighurst die *Interdependenz* von Entwicklungsaufgaben an (vgl. Havighurst 1974, S. 41f). Die positive Bewältigung einer Aufgabe ist zumeist Voraussetzung, um eine anschließende Aufgabe meistern zu können. Außerdem kann eine Wechselwirkung zwischen Aufgaben verschiedener Bereiche entstehen. Oerter und Dreher (2002) weisen darauf hin, dass gerade die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz keine isolierten Thematiken aufweisen (vgl. Tab. 2.4). Einige Aufgaben sind als Fortsetzung von Entwicklungsaufgaben des Schulalters zu sehen, andere

Aufgaben beginnen in der Adoleszenz, werden aber im Erwachsenenalter weitergeführt. Diese Vernetzung der Anforderungen bezeichnen Oerter und Dreher „als Spezifikum der Entwicklungslage von Jugendlichen [...] [und damit als] konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen“ (ebd., S. 269).

Tabelle 2.1 zeigt die Entwicklungsaufgaben, die in den jeweiligen Entwicklungsperioden zur Bewältigung anstehen. Mit dem Jugend- und Erwachsenenalter treten verstärkt normative Wertvorstellungen in den Vordergrund, da die biologische Reifung und damit zusammenhängende Prozesse in der Regel abgeschlossen sind (vgl. Petermann et al. 2004, S. 286). Damit ein junger Mensch Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen kann, benötigt er entsprechende Voraussetzungen und äußere Bedingungen (vgl. ebd., S. 284). So kann nicht jeder Mensch trotz hoher Anstrengungen alle Entwicklungsaufgaben lösen. Grob und Jaschinski (2003) und Fend (2005) führen aus, dass Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen Lebensaltern, Zeiträumen und Reihenfolgen gelöst werden. Dabei können sich die Entwicklungsaufgaben je nach spezifischem Inhalt unterscheiden. Solche Unterschiede können vor allem durch interindividuelle, interkulturelle und sozial-historische Besonderheiten entstehen (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 22f; Fend 2005, S. 210; Petermann et al. 2004, S. 286).

Speziell für die Adoleszenz formuliert Fend (2005, S. 211; kursiv wie im Original, Anm. M.D.) drei Bereiche, in denen Jugendliche Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen:

- „der erste Bereich ist *intrapersonaler* Art, er ergibt sich aus den inneren (biologischen bzw. psychischen) Veränderungen in der Adoleszenz;
- der zweite Bereich ist *interpersonaler* Natur, wenn man darunter das gesamte soziale Beziehungsgefüge einer Person subsumiert;
- der dritte Aufgabenbereich ist *kulturell-sachlicher Natur*, er wird durch die Gesamtheit der kulturellen Ansprüche, Vorgaben und Entwicklungsmöglichkeiten repräsentiert.“

Die übergeordnete Anforderung, die die einzelnen Bereiche miteinander verbindet, ist die Aufgabe sich „ein neues und bewußtes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten“ (ebd., S. 211).

Kritische Lebensereignisse stellen nicht nur eine Herausforderung für die Person dar, sie sind notwendig für den „ontogenetischen Wandel über die Lebensspanne hinweg“ (Filipp 1990, S. 8). Das bedeutet, „daß der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen nicht a priori eine potenziell pathogene Wirkung zugeschrieben wird, sondern daß sie vielmehr notwendige Voraussetzungen für entwicklungsmäßigen Wandel, insbesonde-

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgabe
Säuglingsalter und frühe Kindheit (0. - 2. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau emotionaler Beziehungen - Objektpermanenz - sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität - motorische Funktionen - Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen
Kindheit (2. - 4. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstkontrolle (v.a. motorisch) - Sprachentwicklung - Verfeinerung motorischer Funktionen - Phantasie und Spiel
Schulübergang & frühes Schulalter (5. - 7. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlechtsrollenidentifikation - einfache moralische Entscheidungen treffen - konkrete Operationen - Spiel in Gruppen
Mittleres Schulalter (6. - 12. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Kooperation - Selbstbewusstsein (fleißig, tüchtig) - Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.) - Spielen und Arbeiten im Team
Adoleszenz (13. - 17. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - körperliche Reifung - formale Operationen - Gemeinschaft mit Gleichaltrigen beider Geschlechter - sexuelle Beziehungen
Jugend (18. - 22. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie von den Eltern - Identität in der Geschlechterrolle - internalisiertes moralisches Bewusstsein - Berufswahl
Frühes Erwachsenenalter (23. - 30. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> - Partnerwahl - Heirat - Arbeit/Beruf - Lebensstil finden - Geburt von Kindern/Familiengründung - Führen eines (Familien-)Haushalts

Tabelle 2.1: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1974 (vgl. Petermann et al. 2004, S. 287; Grob, Jaschinski 2003, S. 23f)

re innerhalb des Erwachsenenalters, darstellen und somit potentiell zu persönlichem 'Wachstum' beitragen können“ (ebd., S. 8). Es können verschiedene kritische Lebensereignisse identifiziert werden. Solche, die z.T.

normativ und regulär im Laufe eines Lebens auftreten (wie beispielsweise der Schuleintritt), gelten als Entwicklungsaufgaben. Im Gegensatz dazu stehen non-normative kritische Lebensereignisse, die unerwartet eintreten und aus Perspektive der klinischen Psychologie als traumatische Erlebnisse angesehen werden können (vgl. Oerter 2008, S. 4). Eine Verbindung der klinischen Perspektive und einer entwicklungspsychologischen Sichtweise hält Oerter (ebd., S. 4f) für sehr lohnend, da dann „der Zeitpunkt[...] des Eintretens kritischer Lebensereignisse“ berücksichtigt werden kann. In diesem Zusammenhang schlägt Oerter vor, „Ansätze der Entwicklungspsychologie (Filipp 1990), der Stressforschung (Lazarus 1990) und der Traumapsychologie (Landolt u. Hensel 2007) elegant [zu] verbinden. In allen drei Bereichen geht es um Einschätzung der Situation, um die Entwicklung von Bewältigungsstrategien und um die Neubewertung der Situation“ (Oerter 2008, S. 5). Dies entspricht weitestgehend einer Perspektive die auch Kumpfer (1999) ihrem Rahmenmodell von Resilienz zugrunde legt (vgl. Kap. 3.4).

Je nachdem wie ein Individuum kritische Lebensereignisse bewertet (als eine Herausforderung oder als ein Risiko für die eigene Entwicklung), können Entwicklungsaufgaben bewältigt werden oder nicht. Aus erfolgreich bewältigten Entwicklungsaufgaben können „neue Ressourcen erwachsen, die dem Individuum zukünftig zur Verfügung stehen“ (Petermann et al. 2004, S. 288). Können Entwicklungsaufgaben beispielsweise während der Adoleszenz nicht bewältigt werden, kann dies mit delinquentem Verhalten verbunden sein oder mit einem höheren Maß an Problemverhalten. Das Problemverhalten steigt während dieses Lebensabschnitts stark an, nimmt aber im Übergang zum Erwachsenenalter in der Regel wieder ab (vgl. Petermann et al. 2004, S. 290).

Die physische Reifung des Organismus sowie die gesellschaftlichen Normen und Erwartungen und die persönlichen Zielsetzungen des Individuums sind die Grundlage auf der Entwicklungsaufgaben konstituiert werden (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 26f; Petermann et al. 2004, S. 284). Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass Entwicklungsaufgaben zum Teil gesellschaftlich determinierte und normativ gesetzte Anforderungen sind. Dies zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben für das Jugend- und Erwachsenenalter. Fend (2005, S. 210), der sich wie andere Autoren (vgl. z.B. Petermann et al. 2004) auf die Forschung von Dreher und Dreher (z.B. 1985) beruft, gibt folgendes Beispiel dafür:

„Biologische Entwicklungen eröffnen in der Pubertät die Möglichkeit der Reproduktion, Mädchen können Kinder bekommen, junge Männer können Kinder zeugen. Diese Möglichkeiten werden in jeder Kultur interpretativ und normativ

reguliert. In der hinduistischen Kultur werden Mädchen streng isoliert, und mögliche Ehepartner werden von den Eltern bestimmt. In unserer Kultur ist die Partnerwahl der persönlichen Entscheidung junger Frauen und Männer überlassen. Aus diesem Sachverhalt resultiert für unsere Kultur die Entwicklungsaufgabe, sich auf die Wahl eines Ehepartners vorzubereiten. Für hinduistische Mädchen und Jungen ist die Einübung kluger Entscheidungsprozesse für Lebenspartner überflüssig, während sie in unserer Kultur einen überragenden Stellenwert hat.“

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist für die Forschung besonders interessant, da Entwicklungsaufgaben „ökologisch valide Zugänge zur Analyse von externen und internen Faktoren für Veränderung“ bieten, unterstützende bzw. hemmende Umweltbedingungen spezifizieren, „die Bedeutung subjektiver Entwicklungstheorien für die Regulation der eigenen Aktivität“ identifizieren und „als inhaltlich definierter Rahmen für die Nutzung von Konzepten [fungieren] [...], die zur Operationalisierung von Anforderungsmerkmalen und Bewältigungsformen im Kontext konkreter Entwicklungsziele dienlich sind“ (Oerter, Dreher 2002, S. 273). Damit können sie bei der Beschreibung von Entwicklungsprozessen, normativen und individuellen Anforderungen und Zielsetzungen sowie bei der Identifikation von Bewältigungsprozessen einen Rahmen zur Analyse dieser bieten.

Die häufigste Kritik am Konzept der Entwicklungsaufgaben ist die Normativität der Aufgaben. Flammer (2009, S. 292) weist darauf hin, dass es nur sehr wenige systematische Studien zum Kulturvergleich in gleichen Zeitepochen gibt. Eine Ausnahme stellt die Studie von Schleyer-Lindenmann (2006) dar. Schleyer-Lindenmann untersuchte 16-jährige Jugendliche in Frankfurt am Main und Marseille. Dabei stellte sich heraus, „dass die französischen Jugendlichen mehr als die deutschen auf Schulleistungen, Berufsvorbereitung und Gesundheit Wert legten (besonders die Mädchen), während die deutschen Jugendlichen persönliche Autonomie und Pflege von Freundschaften mehr betonten“ (Flammer 2009, S. 292).

Oerter und Dreher (2002) halten der Kritik entgegen, dass der Erkenntnisgewinn aber nur dann eingeschränkt ist, wenn die Normativität sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene nicht beachtet oder „als irrelevant vernachlässigt wird“ (ebd., S. 273).

Dementsprechend schlägt Noack (1990, S. 12f) eine Verwendung von Entwicklungsaufgaben im Rahmen eines aktionalen Entwicklungsparadigmas vor. Dies hat den Vorteil, dass die deskriptive und stark normativ geleitete Verwendung von Entwicklungsaufgaben nicht notwendig ist, da Ansätze im Rahmen des aktionalen Entwicklungsparadigmas ein anderes Ziel ver-

folgen. Ziel ist nicht die Definition von erfolgreicher Bewältigung über die Kontrastierung von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Gruppen, da sich hier die Frage stellt, wer ist erfolgreich und warum, sondern die Analyse

- der Perspektiven der Individuen,
- der Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben,
- der individuellen Zielsetzung und
- der Umgang mit diesen Anforderungen.

Noack (1990) stellt fest, dass Entwicklungsaufgaben durch diesen Perspektivwechsel „eine neue Bedeutung als Komponente einer psychologischen Entwicklungstheorie“ erhalten. Dabei sind vor allem widersprüchliche oder unscharfe Anforderungen kein konzeptuelles Problem mehr, „sondern sind aus psychologischer Sicht gerade empirisch interessant“ (ebd., S 13). Es stellt sich dann vor allem die Frage, welche Prozesse bei der Informationssuche und der Zieldefinition ablaufen². Zudem ist interessant, wie Jugendliche die an sie gestellten Anforderungen organisieren und bewältigen.

Unter dieser Perspektive können auch Faktoren berücksichtigt werden, die die Entwicklung des Individuums positiv oder negativ beeinflussen. Bei der Betrachtung des Einzelfalls ist es so möglich, Zusammenhänge zwischen den von Noack (1990) genannten Analysepunkten und individuellen Faktoren aufzudecken.

2.3 Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Bedingungen, die den Verlauf der Entwicklung positiv oder negativ beeinflussen können, sind vor allem dann interessant, wenn man danach fragt, was eine Person vulnerabel oder resilient macht. Welche Faktoren wirken auf die Entwicklung eines Menschen positiv ein - welche Faktoren hemmen oder stören den normalen Entwicklungsverlauf?

In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifikationen von Risiko- und Schutzfaktoren³. Konsens darüber, dass Risiko- und Schutzfaktoren abhängig voneinander wirken, besteht nicht. Es können Herangehensweisen unterschieden werden, die Risiko- und Schutzfaktoren relativ isoliert voneinander betrachten (vgl. Ihle, Frenzel, Esser 2008, S. 19ff), Risiko- und

²Noack (1990) verweist auf verschiedene Studien, die ihre Forschungsfragen darauf richten, wie junge Menschen die Anforderungen der ihnen gestellten Entwicklungsaufgaben organisieren (vgl. Dreher, Dreher 1984; Anderson 1984; Roscoe, Peterson 1984; Galambos, Noack, Silbereisen 1985; Oerter 1985; Noack, Silbereisen, Muchowski 1989).

³Die Begriffe 'Bedingungen' und 'Faktoren' werden synonym verwendet (vgl. z.B. Petermann et al. 2004).

Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von
Lehrkräften

Junge Erwachsene in Risikolage erzählen

Diers, M.

2016, X, 497 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11315-5