

2 Das Jugendalter

Das Konzept der Jugend ist Ergebnis historischer und kultureller Entwicklungen. Da das Jugendalter heute als eigenständige Lebensperiode betrachtet und empirisch untersucht wird, sind grundlegende entwicklungswissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen. Der Begriff des Jugendalters - synonym Adoleszenz (lat. *adolescere* = das „Heranreifen“) - impliziert ein Menschenbild, das erst Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts allmählich aufkam (Hall, 1904) und die Notwendigkeit von Bildung, Autonomie, Auseinandersetzung mit sich selbst und einer Schonphase vor Eintritt ins Erwerbsleben umfasst (Noack, 2007). In bäuerlichen Familien - und das waren z. B. im Mittelalter über 90% der Bevölkerung - existierte nicht einmal das Konzept der Kindheit, geschweige denn das der Jugend. Betrachtet man beispielsweise mittelalterliche künstlerische Darstellungen von Kindern und Jugendlichen, wird erkennbar, dass Kinder häufig wie kleine Erwachsene, unter anderem mit den gleichen Körperproportionen, dargestellt werden (Orme, 2001). Es wurde gearbeitet, sobald dies in irgendeiner Weise möglich war. Stammes- und Dorfgemeinschaften haben meist nur eine kurze Zwischenzeit zwischen Kindheit und der vollständigen Übernahme erwachsener Rollen, während in Industrienationen Jugendliche viele Jahre lang von den Eltern abhängig bleiben und Familiengründungen aufschieben (Weisfield, 1997). In Deutschland haben sich die Konzepte von Jugend sowie die gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche stetig gewandelt.

Die Jugend galt aus Sicht psychoanalytischer Theorien als krisenreich und als Sturm-und-Drang-Phase (Erikson, 1968; Freud, 1938). Mittlerweile wird die Pubertät nicht mehr per se als Krise oder das Jugendalter als Lebensphase mit durchgehenden Verhaltensproblemen betrachtet. Relevanter für das Ausmaß an Belastungserleben im Jugendalter erscheint der Zeitpunkt, zu dem die Pubertät einsetzt. Frühentwickler und Spätentwickler haben ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltensproblematiken, wobei spezifische Geschlechtsunterschiede zu beachten sind (Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2011), auf deren detaillierte Darstellung verzichtet wird. Wichtig ist an dieser Stelle, dass eine einseitige Konzeption des Jugendalters als Krisenphase empirisch nicht haltbar ist, auch wenn ab Beginn der frühen Adoleszenz schulische Leistungseinbußen durchaus

die Regel sind. Für diese Leistungsminderungen sind im hohen Ausmaß Veränderungen im Bereich der Peerbeziehungen verantwortlich (Ryan, Jamison, Shin & Thompson, 2012). Die Entwicklung des Jugendkonzepts ist eng mit der in der Jugendforschung viel diskutierten Frage nach der zeitlichen Begrenzung der Adoleszenz verbunden. Gemäß Jugendschutzgesetz wird das Jugendalter auf den Zeitraum vom 14. bis zum 18. Lebensjahr begrenzt, siehe Jugendschutzgesetz (JuSchG) vom 23. Juli 2002 (BGBl. I), das zuletzt am 7. August 2013 geändert wurde (vgl. Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, 2017). In entwicklungspsychologischen Phasenmodellen ist die Differenzierung zwischen früher (11. oder 12. Lebensjahr), mittlerer (12. bis 14. Lebensjahr) und später (14. bis 16. Lebensjahr) Adoleszenz verbreitet (Berk, 2011). Legt man das Einsetzen der Pubertät als Kriterium für den Beginn des Jugendalters zugrunde, sind Differenzen zwischen Mädchen und Jungen zu beachten, da bei Mädchen die Pubertät durchschnittlich früher einsetzt. Beispielsweise erfolgt der pubertäre Wachstumsschub bei Mädchen durchschnittlich bereits mit 10 Jahren, bei Jungen hingegen erst mit 12 Jahren (Stolzenberg, Kahl & Bergmann, 2007). Seit den 50er/60er-Jahren wurde aus soziologischer Perspektive zunehmend die Tendenz zur zeitlichen Entgrenzung der Jugend erkennbar und damit die Notwendigkeit postuliert, auf Altersgrenzen gänzlich zu verzichten: Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter gehen demnach fließend ineinander über. Der Übergang zwischen Jugend und Erwachsenenalter wird in der heutigen Zeit nicht mehr im Sinne eines gesellschaftlichen Ritus durch die Hochzeit oder die eigene Haushaltsgründung eingeleitet, vielmehr ist insbesondere in westlichen, pluralistischen Gesellschaften Jugend als Lebensphasen übergreifendes Konstrukt im Sinne eines Attributs, einer persönlichen Eigenschaft oder eines Ideals zu verstehen (Ferchhoff & Dewe, 2016; Hurrelmann & Quenzel, 2015). Diese soziologischen Jugendkonzeptionen verdeutlichen, dass es unmöglich ist, statische zeitliche Grenzen des Jugendalters festzulegen. Sie helfen letztlich in methodischer Hinsicht wenig weiter, da eine empirische Arbeit zwecks Stichprobenselektion einen zeitlichen Rahmen des Jugendalters definieren muss. In der deutschlandweit angelegten *Shell*-Jugendstudie wird das Jugendalter z. B. auf 12 bis 25 Jahre begrenzt (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015; Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2011). Auf die von einigen Soziologen geforderte zeitliche Entgrenzung des Jugendalters wird in dieser Arbeit außerdem aufgrund der jugendtypischen und auf einen bestimmten zeitlichen Rahmen im Leben begrenzten biologischen Aspekte (z. B. der Menarche bzw. des ersten Samenergusses) verzichtet.

Das heute vorherrschende Konzept von Adoleszenz sieht diese als eine sensitive Entwicklungsperiode an. Die Adoleszenz als „Entwicklungsperiode vom 16. bis zum 24. Lebensjahr weist eine Eigendynamik auf, da sie mit erheblichen neurobiologischen Veränderungen [...] sowie zahlreichen Entwicklungsanforderungen einhergeht“ (Fegert, Petermann & Freyberger, 2015, S.151) und ist damit auch für gesunde Jugendliche herausfordernd. Der Umgang mit körperlichen Veränderungen in der Pubertät wurde bereits in der Jugendtheorie von Havighurst (1953, 1972) als zentrales Bestimmungsmerkmal des Jugendalters benannt und untersucht. Dies geschah im Kontext der Forschung zu jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Die Forschung zu Entwicklungsaufgaben hat und hatte massiven Einfluss auf die nationale und internationale Jugendforschung sowie auf das heutige Verständnis von Jugend. Eine Entwicklungsaufgabe wird von Havighurst (1953) definiert als

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

Entwicklungsaufgaben sind demnach sich aus gesellschaftlichen Anforderungen ergebende Erwartungen hinsichtlich biologischer (körperliche Reifung) und normativer (gesellschaftliche Wertsysteme) Zielvorstellungen. Sie können sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen (Havighurst, 1953, 1972). Die drei Quellen von Entwicklungsaufgaben sind soziokulturelle Normen, biologische Aspekte sowie individuelle Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen. Mittlerweile konnte belegt werden, dass kein deterministischer Zusammenhang zwischen „Glück“ und der Erreichung eines Sets von Entwicklungsaufgaben vorliegt. Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008) operationalisierten „Glück“ als geringe psychopathologische Symptomatik und hohen Selbstwert und fanden in einer Längsschnittstudie nur moderate Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten und der Bewältigung altersentsprechender Entwicklungsaufgaben. Dennoch steht die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz im Zusammenhang zum Erfolg bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter (Seiffge-Krenke, Kiuru & Nurmi, 2010b). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist gerade im Jugendalter bedeutsam, da es den historischen Wandel von Wert- und Zielvorstellungen dokumentiert. Havighurst als theoretischer

Begründer des Konzepts der Entwicklungsaufgaben benannte 1953 zehn Entwicklungsaufgaben für die Lebensphase der Adoleszenz, die er auf die Zeitspanne zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr festlegte:

- achieving new and more mature relations with age mates of both sexes,
- achieving a masculine or feminine social role,
- accepting one's physique and using the body effectively,
- achieving emotional independence of parents and other adults,
- achieving assurance of economic independence,
- selecting and preparing for an occupation,
- preparing for marriage and family life,
- developing intellectual skills and concepts necessary for civic competence,
- desiring and achieving socially responsible behaviour and
- acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behaviour. (Havighurst, 1953, S. 257)

Die zeitliche Eingrenzung des Jugendalters macht deutlich, dass Havighursts Klassifikation der Entwicklungsaufgaben aufgrund zahlloser sozialer und ökonomischer Veränderungen in den letzten Jahrzehnten mittlerweile historischen Wert besitzt. In der damaligen Zeit war seine Theorie der Entwicklungsaufgaben ein entscheidender Schritt weg von vorherigen psychodynamischen Entwicklungsmodellen, die die Adoleszenz ausschließlich als Krise betrachteten (Erikson, 1968). Entgegen Havighursts Modell hat sich in den letzten Jahrzehnten die Kindheit zunehmend verkürzt und die Jugendphase ausgedehnt, da sich im Verlauf der letzten zwei Jahrhunderte die sexuelle Reife (Pubertät) insgesamt durchschnittlich um bis zu fünf Jahre vorverschoben hat (Cote, 2000). Zudem basieren die Annahmen Havighursts größtenteils nicht auf empirischen Daten. Havighurst selbst war Psychodynamiker, was an der inhaltlichen Nähe seiner Theorie der Entwicklungsaufgaben zur Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1968) erkennbar wird: Beide Theorien postulieren die deterministischen Einflüsse der Bewältigung früherer Aufgaben auf spätere Entwicklungsphasen, beide gehen auch von einem lebenslangen Entwicklungsprozess aus. Havighurst stand mit seinem psychodynamischen Hintergrund der empirischen Forschung fern. Dennoch haben die von ihm formulierten Entwicklungsaufgaben deskriptiven Charakter und sind daher methodisch gut erfassbar. Letztlich hat das Konzept der Entwicklungsaufgaben die empirische Forschung zur Adoleszenz in den letzten Jahrzehnten deutlich be-

einflusst und nicht zuletzt auch das Verständnis internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme verbessert. Es liegen zahlreiche Studien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen vor (z. B. Escher & Seiffge-Krenke, 2013). Diese zeigen, dass Jugendliche mit Verhaltensproblematiken dysfunktionale Strategien der Problembewältigung einsetzen und die Strategien in verschiedenen Lebensbereichen nicht ausreichend flexibel variieren. In den 80er und 90er Jahren wurde überwiegend mit Fragebogenverfahren mit offenen und geschlossenen Frageformaten sowie (leitfadengestützten) Interviews erhoben, inwiefern sich die subjektiv erlebte Bedeutung der Entwicklungsaufgaben über die Zeit verändert.

Neue Entwicklungsaufgaben wurden ergänzt, z. B. der Aufbau einer Zukunftsperspektive, die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, Selbstsicherheit und Selbstkontrolle, Toleranz und Konfliktlösekompetenzen, der Aufbau einer kritischen Haltung gegenüber Umweltschutz und Friedenssicherung sowie die Entwicklung eines Verständnisses für Zusammenhänge in Politik und Wirtschaft (Dreher & Dreher, 1985a, 1985b). Es wird erkennbar, dass in der Nachkriegszeit nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend komplexere Entwicklungsaufgaben hinzugefügt werden, die eine sehr eigenständige kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der eigenen Identität anstelle der Übernahme vorgegebener gesellschaftlicher Rollenmuster voraussetzen. Gerade in den letzten Jahren wurden zahlreiche Forschungsarbeiten zur Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe herausgebracht. In dem Kontext sind vor allem die vier Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2012) zu nennen: Erstens Qualifizieren (die Entfaltung der zunehmenden kognitiven, intellektuellen Kompetenzen), zweitens Binden (Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sowie der sexuellen Identität), drittens Konsumieren (die Entwicklung eines altersentsprechenden Konsum- und Freizeitverhaltens) und viertens Partizipieren (Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems). Dies erinnert auch an Studien, die sich mit subjektiven Theorien zur Entwicklung in der Adoleszenz aus Sicht von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigen - hier konnte in kombiniert quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen gezeigt werden, dass Jugendliche sich als aktive Subjekte und Mitgestalter eigener Entwicklungsprozesse begreifen (Dreher, 1994) und die persönliche Sinnsuche als eigene Entwicklungsaufgabe betrachtet werden kann (Mayseless & Keren, 2014). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und die eigenständige Gestaltung des beruflichen Werdegangs nimmt so einen großen Raum in der Lebenswelt

der Jugendlichen ein, dass vorgeschlagen wurde, den Zeitraum von 18 bis 30 Lebensjahren konzeptuell vom Jugendalter zu trennen und als eigenständige Lebensphase anzusehen („emerging adulthood“, Seiffge-Krenke, 2015, S.165). Eine gute Übersicht zur Veränderung der Bedeutung einiger Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund politisch-ökonomischer Veränderungen in Mittel- und Westeuropa insbesondere hinsichtlich der Globalisierungsprozesse sowie der Änderung des Kommunikationsverhaltens durch Internet und soziale Netzwerke in den 1990er Jahren findet sich bei Tomasik und Silbereisen (2012).

Ein Verständnis des Verhaltens und Erlebens von Jugendlichen ist ohne die Einbeziehung der massiven körperlichen Veränderungen in der Pubertät unmöglich. Die Pubertät zeigt sich in neurobiologischen, hormonellen, morphologischen und physiologischen Veränderungen. Die Zunahme des Volumens an weißer Gehirnsubstanz und die Abnahme des Volumens an grauer Gehirnsubstanz sowie die Reorganisation zahlreicher neuronaler Schaltkreise sind Beispiele für neurobiologische Veränderungen (Paus, Keshavan & Giedd, 2008). Es ist zu betonen, dass kaum Längsschnittstudien in dem Forschungsfeld vorliegen, so dass unklar ist, ob und zu welchem Ausmaß internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme im Jugendalter kausal auf die Veränderung konkreter neurobiologischer Strukturen zurückgeführt werden können. Eine ähnliche Aussage kann über die Forschung zu hormonellen Prozessen, z. B. der Zunahme an Steroidhormonen vor und in der Pubertät, getroffen werden. Als gesichert gilt allerdings, dass im Vergleich zum Erwachsenenalter neurobiologische und hormonelle Veränderungen in der Adoleszenz schneller und schubartiger erfolgen (Walker, Sabuwalla & Huot, 2004). Auch erhöht sich in der Pubertät die Wachstumsrate des Körpers. Das Längenwachstum erfolgt dabei nicht gleichmäßig, so dass viele Jugendliche ein disproportionaleres äußeres Erscheinungsbild aufweisen (Marceau, Ram, Houts, Grimm & Susman, 2011). Historisch gesehen folgen das Körperwachstum und der Zeitpunkt des Einsetzens der Pubertät einem säkularen Trend, d. h. die körperlichen Veränderungen setzen durchschnittlich zunehmend eher ein, was z. B. mit den veränderten Ernährungsgewohnheiten in Verbindung gebracht werden könnte (Gohlke & Wölflé, 2009). Bei Mädchen ist der Pubertätsbeginn durch das Wachstum der Schamhaare und die Erhebung der Brust gekennzeichnet, bei Jungen wachsen zunächst Hoden und Hodensack sowie die Schambehaarung, anschließend der Penis, die Muskeln sowie die ersten Achselhaare. Der Stimmbruch setzt ein (Flammer & Alsaker, 2002). Die Haut produziert mehr Talg, womit Akne und

ein als unangenehm erlebter Körpergeruch einhergehen können. Bei Mädchen setzen die körperlichen Veränderungen durchschnittlich zwei Jahre eher ein als bei Jungen (Alasker & Bütikofer, 2005).

Auch im Bereich kognitiver Prozesse zeigen sich in der Pubertät Veränderungen. Kognition ist jedoch kein einheitlicher Begriff. Eine der historisch frühen Definitionen von kognitiven Prozessen bezeichnet mit dem Begriff der Kognition alle diejenigen Vorgänge, die sich auf das menschliche Denken beziehen (Dember, 1974). Nach Lohaus, Vierhaus und Maass (2010) umfassen kognitive Prozesse „Lern- und Gedächtnisprozesse, Informationsverarbeitungs- und Problemlösekompetenzen, Handlungsplanung und -steuerung sowie Wissenserwerb und komplexere Denkprozesse“ (S. 104). Es ist schwierig, kognitive Prozesse isoliert voneinander zu betrachten, da sie mit anderen Entwicklungsdimensionen, z. B. der sozialen und emotionalen Entwicklung, verwoben sind, was anhand von aktuellen Ansätzen zur sozialen Informationsverarbeitung deutlich wird (Crick & Dodge, 1994, 1996; Vagos, Rijo & Santos, 2016). Die klassische Theorie zur Beschreibung der kognitiven Entwicklung über die Lebensspanne hinweg stammt von Piaget (2008). Piaget verfolgte einen genetisch-epistemologischen Ansatz, d. h. er beschäftigte sich mit der Ontogenese und Phylogenese von Wissen und kognitiven Fertigkeiten (Furth, 1981). Die kognitive Entwicklung ist seinen Vorstellungen nach als stufiger Prozess beschreibbar, bei dem zur Erreichung der jeweils folgenden Entwicklungsstufe die Bewältigung der kognitiven Probleme aller zuvor vorhandenen Stufen erforderlich ist. Dem Jugendalter wird die Phase der formalen Operationen zugeordnet, die eine deutliche Zunahme des abstrakten Denkvermögens umfasst. Abstrakte Inhalte können zunehmend verstanden und zueinander in Bezug gesetzt werden, zudem sind Jugendliche allmählich in der Lage, Gesetzmäßigkeiten systematisch durch Denkprozesse zu analysieren. Während kindliches Denken häufig noch anschauungsgebunden ist, zeichnen sich adoleszente Denkvorgänge durch ein wissenschaftlich-systematisches Auffassen, Abwägen und Schlussfolgern, durch Hypothesenbildung und -prüfungen aus. Die Annahme kognitiver Entwicklungsstufen ist in der Form veraltet - real lassen sich keine klar voneinander abgrenzbaren Entwicklungsstufen voneinander differenzieren. Das Denkstadium der formalen Operationen wird von vielen Jugendlichen und auch von Erwachsenen nicht erreicht (Shayer, 1979). Piaget war einer der ersten, der die kognitive Entwicklung im Jugendalter empirisch (d. h. einzelfallanalytisch) untersuchte. Als empirisch belegt gilt die Entwicklung metakognitiver Denkstrategien in der Adoleszenz (Schneider, 2015). Metakognition ist die Fähigkeit, über Art und Struktur der eigenen Denkprozesse nachzudenken, d. h. das Ausmaß an

„knowledge and control individuals have over their own cognition and learning experiences“ (Allen & Armour-Thomas, 1993, S. 203). Die Zunahme metakognitiver Kompetenzen bedeutet für Jugendliche die Möglichkeit, auch auf eine gedanklichen Metaebene über soziale Beziehungen nachzudenken und in dem Kontext neue Formen der Emotionsregulation zu erlernen (De Backer, Van Keer & Valcke, 2015). Beispielsweise können Gedanken zur Handlungsplanung und -ausführung auch auf Emotionen bezogen werden, Beobachtungen über eigene Emotionen vorgenommen, ausgewertet und im Hinblick auf möglicherweise erforderliche Verhaltensänderungen reflektiert werden. Hierbei zeigt sich, dass in Peergruppen häufig vergleichbare Strategien zur Bewältigung von Emotionen mittels metakognitiver Prozesse eingesetzt werden und dass Peerbeziehungen einen zentralen Lernort hinsichtlich metakognitiver Emotionsbewältigungskompetenzen darstellen (De Backer et al., 2015). Auf Grundlage der Auseinandersetzung mit den Theorien des Jugendalters wird ein Jugendlicher abschließend als ein Mensch definiert, der sich in der Phase der Pubertät befindet und sich mit biologischen, soziokulturellen und individuell gesetzten altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen hat. Anzahl, Art und subjektiv erlebte Bedeutung der Entwicklungsaufgaben können je nach Kultur, Zeitepoche, sozialem Kontext und auf der Ebene des Individuums variieren (siehe Dreher & Dreher, 1985a, 1985b; Havighurst, 1953, 1972; Hurrelmann & Quenzel, 2015).

<http://www.springer.com/978-3-658-20599-7>

Verhaltensprobleme bei Jugendlichen
Zur Stressverarbeitung in freundschaftlichen und
romantischen Peerbeziehungen

Lüdeke, S.

2018, XVII, 278 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20599-7