

Entwicklungstheorie II: Adoleszenz

Cizek, Brigitte; Kapella, Olaf; Steck, Maria

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cizek, B., Kapella, O., & Steck, M. (2005). *Entwicklungstheorie II: Adoleszenz*. (Working Paper / Österreichisches Institut für Familienforschung, 49). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57916-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies

Nr. 49 | 2005

Brigitte Cizek, Olaf Kapella, Maria Steck

Entwicklungstheorie II

Adoleszenz

KONTAKT: olaf.kapella@oif.ac.at | +43-1-535 14 54-10

PAPERS



Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
1. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN - LEBENSPHASE „JUGEND“	4
2. PSYCHOLOGISCHE THEORIEN ZUR ADOLESCENZ	7
2.1 DER ANLAGETHEORETISCHE ZUGANG	7
2.2 DER UMWELTTHEORETISCHE ZUGANG	8
2.2.1 <i>Der Kulturanthropologische Ansatz von Margaret Mead</i>	9
2.2.2 <i>Lerntheoretische Modelle</i>	10
2.3 DER INTERAKTIONSTHEORETISCHE ZUGANG	11
2.3.1 <i>Der psychodynamische Ansatz</i>	12
2.3.2 <i>Der psychosoziale Ansatz</i>	22
2.3.3 <i>Der dynamische Interaktionismus</i>	26
2.3.4 <i>Der pragmatische Ansatz</i>	28
LITERATUR	32

Vorwort

Mit dem vorliegenden Working Paper soll ein Überblick zu entwicklungspsychologischen Modellen für den Lebensabschnitt „Jugend“ gegeben werden.

In einem ersten Kapitel wird versucht, eine zeitliche Einteilung der Lebensphase vorzunehmen. Dabei wird aufgezeigt, dass eine klare zeitliche Abgrenzung dieser Entwicklungsphase von vorhergehenden und folgenden Entwicklungsstufen kaum möglich ist. Im ersten Kapitel werden weiters grundlegende Begriffe, die häufig im Zusammenhang mit der Lebensphase „Jugend“ verwendet werden, definiert.

Im zweiten Teil des Papers werden entwicklungspsychologische Modelle aus der Gruppe der Anlage-, Umwelt- und Interaktionstheorien vorgestellt. Damit soll ein Einblick in den aktuellen psychologischen Forschungsstand zu diesem Lebensabschnitt geschaffen werden.

Die Unterlage baut auf dem Paper „Entwicklungstheorie I. Kleinkindalter, Kindergarten, Volksschule“ (ÖIF-Working Paper Nr. 48) auf. Um einen Überblick über die Entwicklung eines Menschen von der Geburt bis zum Eintritt in das Erwachsenenalter zu bekommen, wird deshalb die Lektüre dieses Papers im Vorfeld empfohlen.

Der leichten Formulierbarkeit verwenden wir im Text die männliche Form. An allen Stellen sind beide Geschlechter gemeint.

I. Begriffsbestimmungen - Lebensphase „Jugend“

„Jugend“ ist eine Phase innerhalb des Lebenszyklus eines Menschen, die sich durch tiefgreifende Veränderungen in psychischen, physischen und sozial-emotionalen Bereichen auszeichnet. Jugend wird häufig mit „Erwachsenwerden“ assoziiert, handelt es sich in dieser Phase auch um eine Übergangsperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. „Die Zuschreibung der Attribute ‚nicht mehr Kind‘ und ‚noch nicht Erwachsener‘ akzentuieren die Veränderungsdynamik der Zwischenposition, die beides umfasst: Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und Merkmale/Kompetenzen zu erwerben, die Aufgaben, Rollen und Status des Erwachsenen begründen“ (Oerter & Montada 1995).

Die französische Psychologin Françoise Dolto veranschaulicht die Entwicklungsphase „Jugend“, mit Hilfe des Hummergeleichnisses (Rogge 1997): Damit der Hummer wachsen kann, muss er seinen alten Panzer abwerfen. Es dauert jedoch einige Zeit und kostet dem Hummer viel ‚Schweiß‘ bis sich der neue Schutzmantel gebildet hat. In dieser Zwischenphase ohne alten und neuen Panzer ist der Hummer besonders verletzlich und gefährdet. Ähnlich ergeht es Jugendlichen in der Position zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Altes und Gewohntes aus den Kindheitsjahren muss teilweise aufgegeben werden und durch Neues und Unbekanntes aus der Erwachsenenwelt ersetzt werden. Dies löst bei vielen Jugendlichen Unsicherheiten aus, es benötigt u.a. mehrere Anläufe, Versuche, Rückschläge und Kursänderungen, bis der Schritt hinüber in den Erwachsenenkreis vollzogen ist.

Bis heute besteht unter Fachleuten keine Einigkeit darüber, wann die Pubertät einsetzt und die Adoleszenz abgeschlossen ist. In Abhängigkeit davon, ob der Blick eher auf biologische, psychische oder soziale Veränderungen gerichtet wird, lassen sich unterschiedliche Zeitmarken für den Lebensabschnitt „Jugend“ setzen. Weiters ist in den letzten Jahrzehnten vor allem in den Industrienationen eine Vorverlegung zumindest der körperlichen Reifung (=Akzeleration) bei gleichzeitiger Verlängerung der (finanziellen) Abhängigkeit von den Eltern, bedingt durch längere Ausbildungszeiten, zu beobachten. Dies führt zur Veränderung von Zeitangaben zu Beginn und Abschluss der Pubertät und Adoleszenz. Weiters gibt es zwischen den Jugendlichen große interindividuelle Unterschiede im Zusammenhang mit dem Beginn und Abschluss von Entwicklungsschritten. Die angeführten Gründe führen dazu, dass eine exakte Abgrenzung der Pubertät und Adoleszenz von vorangegangenen und folgenden Entwicklungsphasen kaum möglich ist (Karsten 1999).

Nichts desto trotz findet sich in der Fachliteratur eine Unterteilung des Jugendalters in verschiedene Abschnitte (Oerter & Montada 1995). Die folgende Grafik zeigt eine mögliche Periodisierung des Jugendalters anhand eines Zeitkontinuums. Die Begriffe und Zeitmarken der folgenden Grafik wurden aus verschiedenen theoretischen Modellen zur Jugend entnommen. Die Altersangaben dienen lediglich der ungefähren zeitlichen Orientierung und erheben keineswegs den Anspruch exakter Abgrenzungen.

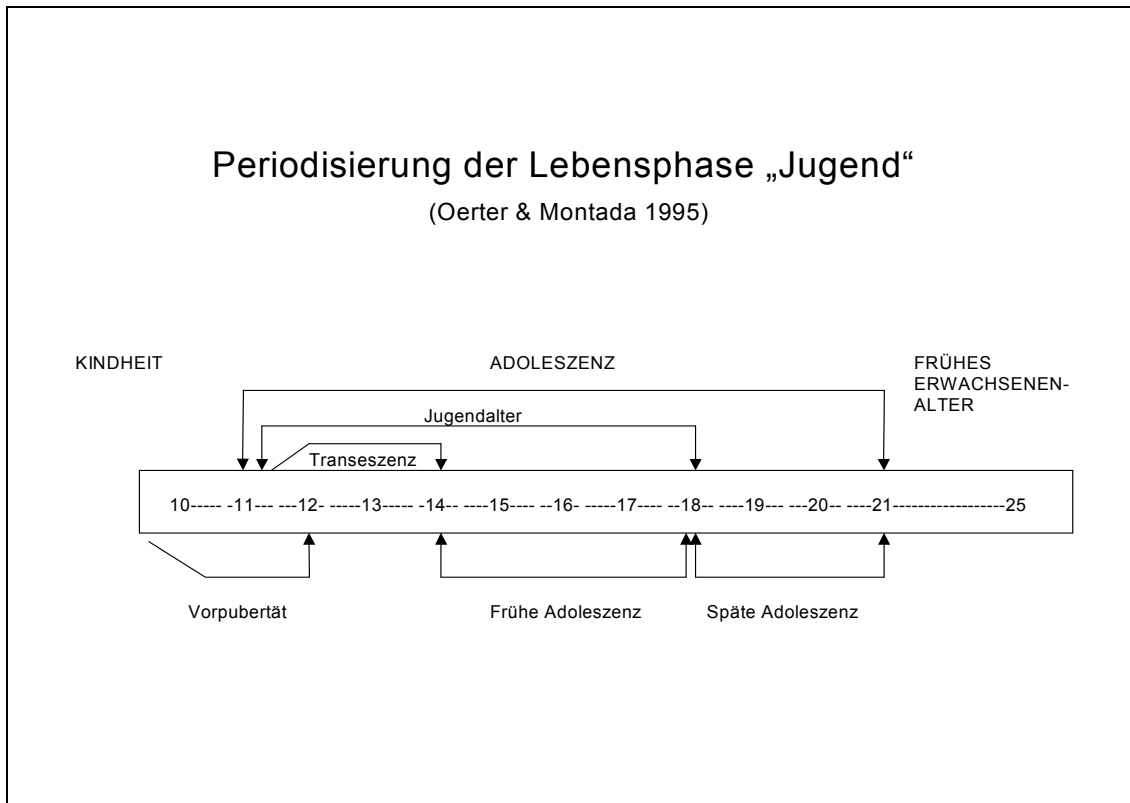


Abbildung 1: Terminologische und zeitliche Strukturierung der Lebensphase „Jugend“ (Oerter & Montada 1995)

Eine nach dem Geschlecht differenzierte Einteilung des Jugendalters schlägt Karsten (1999) vor. Der Autor gibt folgende Zeitmarken für die Entwicklungsphasen des Jugendalters an:

Entwicklungsphase	Mädchen	Jungen
Späte Kindheit	8-10 J.	10-12 J.
Vorpubertät	10-12 J.	12-14 J.
Pubertät	12-14 J.	14-16 J.
Frühe Adoleszenz	14-15 J.	16-17 J.
Mittlere Adoleszenz	15-17 J.	17-19 J.
Späte Adoleszenz	17-19 J.	19-21 J.
Frühes Erwachsenenalter	19-25 J.	21-25 J.

Abbildung 2: Zeiteinteilung der Phasen von der späten Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter

Im folgenden werden einige Begriffe, die im Kontext der Lebensphase „Jugend“ häufig verwendet werden, definiert:

- **Adoleszenz:** Dieser Begriff steht für die Zeitspanne zwischen vollendetem 10.-21. Lebensjahr, d.h. für den Entwicklungsabschnitt des zweiten Lebensjahrzehntes eines Menschen. Es handelt sich um einen globalen Überbegriff. Die Adoleszenz wird ihrerseits wiederum in verschiedene Zwischenstufen unterteilt, wobei je nach Autor mehr oder weniger feine Untergliederungen der Adoleszenz vorliegen (siehe unten). In der oberen Darstellung wurde beispielsweise zwischen früher und später Adoleszenz differenziert. Unterschiede findet man bei den einzelnen Publikationen zudem bei den Altersangaben zu den Stadien der Adoleszenz. Wir orientieren uns hier primär an den Angaben von Oerter & Montada (1995):

- **Frühe Adoleszenz:** Sie umfasst die Zeitspanne zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr. Die juristische Terminologie verwendet für diese Lebensphase den Begriff „Jugendalter“.
- **Späte Adoleszenz:** Hierbei wird von dem Zeitraum zwischen 18.-21. ausgegangen. Die Grenzziehung mit dem 21. Lebensjahr erscheint aus entwicklungspsychologischer Sicht eher willkürlich gewählt und dürfte auf die bis 1974 geltende Definition des Volljährigkeitsalters zurückgehen.
- **Vorpubertät:** Damit ist die Periode zwischen reifer Kindheit und dem Zeitpunkt des Auftretens erster sekundärer Geschlechtsmerkmale gemeint. Die Zeitangabe 10.-12. vernachlässigt jedoch geschlechtsspezifische Variationen.
- **Pubertät:** Für diese Entwicklungsphase liegen eine Vielzahl unterschiedlicher zeitlicher und inhaltlicher Definitionen vor. Der Beginn der Pubertät wird von vielen Autoren anhand körperlicher Signale – weniger anhand von Altersmarken – festgemacht. Bei einigen Autoren tritt ein Mensch mit Erlangung der geschlechtlichen Reife (d.h. Menarche bzw. erste Ejakulation) in die Pubertät ein ((Dunde 1992); (Schenk-Danzinger 1988)). Zur Differenzierung zwischen Pubertät und Adoleszenz (s.u.) meinen Schuster & Springer-Kremser (1994):“ Verkürzt kann man sagen, dass die Pubertät ein Werk der Natur ist (körperliche Reifungsvorgänge, erhöhter Triebdruck etc.), während die Adoleszenz einem Werk des Menschen entspricht (Identitätsbildung, soziale Anpassungsvorgänge etc)“. Der Begriff Pubertät bezieht sich dieser Definition zufolge primär auf physiologisch bedingte Entwicklungscharakteristika. Die Konzentration des Begriffs auf körperliche Aspekte wird u.a. durch seine Bedeutung (pubes (lat.) = Körperhaar) evident. Sowohl im Alltagssprachlichen Gebrauch als auch bei einigen Autoren wird der Begriff „Pubertät“ jedoch häufig universeller, z.B. mit Adoleszenz gleichgesetzt, verwendet.
- **Transeszenz:** Ist die Übergangsphase zwischen Kindheit und früher Adoleszenz. Der Begriff bezieht sich primär auf die Phase der Geschlechtsreife zwischen dem 11./12. und 14. Lebensjahr.
- **Jugendalter:** Ausgenommen im juristischen Kontext (siehe oben), steht der Begriff Jugendalter nach Oerter und Montada (1995) für die Altersgruppe der 11- bis 18-jährigen.
- **Teenager:** Dieser aus dem Englischen kommende Begriff fasst die Gruppe der Personen zwischen dem 13. und 19. Lebensjahr zusammen. Die Kategorisierung erfolgt aufgrund eines sprachlichen Kriteriums, d.h. alle Personen deren englische Altersbezeichnung mit „-teen“ endet, fallen in diese Kohorte.

2. Psychologische Theorien zur Adoleszenz

Seit Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Lebensphase „Jugend“ in der Mitte des 19. Jahrhunderts, haben sich eine Vielzahl von psychologischen Theorien zur Adoleszenz entwickelt. Eine Darstellung aller publizierten Ansätze würde den Rahmen dieses Skriptums bei weitem sprengen. Insofern wird eine Auswahl theoretischer Modelle dahingehend getroffen, dass wissenschaftliche Zugänge vorgestellt werden, die einerseits das Spektrum publizierter Theorien exemplarisch darstellen und andererseits Psychologie und Pädagogik nachhaltig beeinflusst haben.

Die Einteilung der theoretischen Modelle zur Adoleszenz orientiert sich an der Metastruktur, die aus der Einteilung der großen Entwicklungstheorien vertraut ist (Oerter & Montada 1995). Es werden Modelle aus der Gruppe der:

- Anlagetheorien
- Umwelttheorien
- Interaktionstheorien

vorge stellt.

2.1 Der anlagetheoretische Zugang

Die Anlagetheorien zur Adoleszenz zählen zu den ersten und ältesten wissenschaftlichen Modellen über diese Lebensphase. Verantwortlich für die Veränderungen im Jugendalter werden vor allem biologische, insbesondere genetische Faktoren gemacht (Kasten 1999).

Das erste theoretische Anlagekonzept, das gleichzeitig auch den erste wissenschaftliche Beitrag zur Erklärung der Lebensphase Jugend darstellt, geht auf den Psychologen und Pädagogen Granville Stanley Hall zurück (1844-1924).

Die „biogenetische Rekapitulationstheorie“ von Hall beruht auf der Evolutionstheorie von Darwin und dem daraus abgeleiteten biogenetischen Grundgesetz von Haeckel. Demzufolge sieht er den individuellen Reifeprozess des Menschen als Abbild, d.h. Rekapitulation der Entstehungsgeschichte der Menschheit (Oerter & Montada 1995). Hall geht davon aus, dass Entwicklungsleistungen einem vorgefertigten, vererbten Plan folgen. Individuelles Verhalten und individuelle Entwicklung muss nach Auffassung des Wissenschaftlers immer vor dem evolutionären Kontext und unserer genetischen Anlage gesehen werden. Die Entwicklungstheorie Halls konzentriert sich primär auf Wachstum und Reife. Eine Art „biologische Uhr“ steuert diese Entwicklungsprozesse. Sie laufen bei allen Menschen:

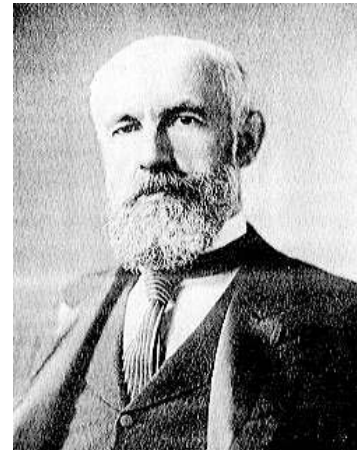


Abbildung 3: Granville Stanley Hall

- Nach dem gleichen Schema ab, d.h. sie sind universell und unvermeidbar.
- Ihre Richtung ist determiniert, d.h. die einzelnen Entwicklungsstufen folgen aufeinander und sind nicht umkehr- oder austauschbar.
- Soziokulturelle Variablen haben keinen Einfluss auf die Entwicklungsprozesse.

Halls Entwicklungskonzept unterscheidet zwischen vier chronologisch geordneten Entwicklungsstufen: der frühen Kindheit (bis 4 Jahre), der Kindheit (4-8 Jahre), der Jugend (8-12 Jahre) und der Adoleszenz (11/13-22/25 Jahre).

Der Stufe der *Jugend* wird die beginnende Zivilisation zugewiesen. Sie ist gekennzeichnet durch aufkommende Übernahme von Ordnung und Regeln und findet ihre Fortsetzung in der Adoleszenz. Die *Adoleszenz* beginnt für Hall mit den biologischen Veränderungen der Pubertät und endet mit Erlangen des Erwachsenenstatus.

Die Adoleszenz beschreibt der Wissenschaftler als Phase des Sturms und Drangs. Es ist eine Periode, die von innerpsychischen Konflikten und interpersonalen Spannungen erfüllt ist und in der sowohl Verhalten als auch Erleben extreme Ausprägungen annehmen kann (Oerter & Montada 1995). Diskontinuität in psychischen Bereichen haben nach Hall ihren Ursprung in der sprunghaften körperlichen Entwicklung.

Die Theorie Halls hat in Folge wichtige andere Entwicklungskonzeptionen beeinflusst. Insbesondere der Ansatz der Rekapitulation, d.h. der Wiederholung wichtiger Themen, wurde von einigen Wissenschaftlern aufgegriffen. Beispielsweise findet sich der Rekapitulationsansatz im Stufenkonzept von Kroh, in der die Adoleszenz als zweite Trotzphase bezeichnet wird. Ein Entwicklungsabschnitt der Kindheit (Trotzalter) wird noch einmal durchlaufen. Auch Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung verwendet den Rekapitulationsbegriff. Freud geht davon aus, dass in der Adoleszenz noch einmal alle Phasen der psychosexuellen Entwicklung durchlaufen werden, bevor die Integration der Partialtriebe unter das Primat der Genitalien erfolgt.

2.2 Der umwelttheoretische Zugang

Im Gegensatz zu Anlagetheorien gehen Umwelttheorien von sozial bedingten Einflüssen auf den Entwicklungsverlauf in der Adoleszenz aus. Die Wirkung des sozialen Umfeldes auf den individuellen Entwicklungsverlauf wird von Vertretern dieser theoretischen Konzepte als den genetisch bedingten Wirkfaktoren vorrangig gesehen (Kasten 1999). Die Kategorie der Umwelttheorien wird im Rahmen dieser Unterlage mit Konzeptionen aus dem Bereich der Kulturanthropologie sowie dem Feld der sozialen Lerntheorie vorgestellt. Es wird demnach in folge einerseits ein Konzept vorgestellt, das einen universellen sozialen Einflussfaktor - die Kultur, in der ein Mensch aufwächst – beleuchtet. Andererseits wird ein Modell, das den Einfluss der spezifischen sozialen Umwelt eines Menschen auf seine Entwicklung in der Adoleszenz zum Inhalt hat, skizziert.

2.2.1 Der Kulturanthropologische Ansatz von Margaret Mead



**Abbildung 4:
Margaret Mead**

Der Ansatz von Margaret Mead stellt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Adoleszenz die stärkste Kontrastierung zu biogenetischen Theorien dar. Die Forscherin untersuchte in langjährigen Feldstudien auf Samoa, Bali und Neuguinea u.a. Riten und Gebräuche im Kontext des Erwachsenwerdens. Insbesondere konzentrierte sich die Forscherin auf Riten zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen, Beziehungen zwischen den Geschlechtern und Generationen.

Die Ergebnisse der Feldforschungen von Margaret Mead zeigten, dass in den untersuchten Gesellschaften der Eintritt in die Adoleszenz als

freudvolles Ereignis gefeiert wird. Negative Charakteristika von Übergangsphasen (z.B. Sturm- und Drangzeit), wie sie beispielsweise in unserer westlichen Zivilisation beobachtet werden können, bleiben aus. Zudem stellte Mead fest, dass sich der Übergang von Kindheit in das Erwachsenenalter in den untersuchten Kulturen deutlich rascher vollzieht als im Westen, d.h. es entsteht keine Periode von andauernden Krisen und konflikthafter Auseinandersetzungen. Dieser rasche Übergang in den Status Erwachsener vollzieht sich nach Meinung der Autorin aufgrund der praktizierten Initiationsriten, die den Jugendlichen den Eintritt in den neuen Lebensabschnitt erleichtern.

Aufgrund ihrer Beobachtungen legt Mead (1971) ein jugendtheoretisches Konzept vor. Zentraler Aspekt ihrer Theorie ist das Thema „Identitätsfindung“. Mead definiert Identität als die Bindung eines Menschen an Sinnkonzepte, kulturelle Werte und Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft innerhalb der Gesellschaft.

In statischen Kulturen, in denen sich Veränderungen nur langsam vollziehen, generieren Jugendliche ihre Identität aus der Zugehörigkeit, den Sitten und Handlungsformen ihres Volkes. Demgegenüber müssen Jugendliche beispielsweise in komplexen, sich rasch ändernden Kulturen, einen längeren Prozess der Identitätssuche durchlaufen. Sie können bzw. müssen aus einer Vielzahl von ihnen offenstehenden Werten, Normen und Lebenskonzepten wählen (Mead 1971).

In ihrem theoretischen Modell beschreibt die Autorin drei verschiedene Kulturkategorien, mit denen sie die unterschiedlichen kulturellen Bedingungen für die Identitätsfindung von Jugendlichen veranschaulicht (Oerter & Montada 1995):

- **Postfigurative Kultur:** Eine statische Kultur, die von Traditionen und engen Drei-Generationen-Beziehungen getragen wird. Adoleszente übernehmen ihre Rollen primär von den Erwachsenen. Die für die Lebensbewältigung notwendigen Fertigkeiten werden bereits früh erworben, sodass biologische und soziale Reife zeitgleich eintreten und damit der Übergang in das Erwachsenenalter mit Eintritt in die Pubertät vollzogen wird. Identität wird durch die Übernahme der Werte und Sinnkonzepte der Elterngeneration gefunden, wobei diese nicht hinterfragt werden, d.h. universelle und überdauernde Gültigkeit wird ihnen attestiert.

- **Konfigurative Kultur:** Dabei handelt es sich um eine mobile Kultur, die durch raschen Wandel gekennzeichnet ist. Lebensbewältigung ist in einer konfigurativen Kultur stark an permanenten Orientierungsleistungen gebunden. Als Leitbilder für Jugendliche fungieren einerseits die Kernfamilie und andererseits Schule und Gleichaltrige. Für den Aufbau der eigenen Identität stehen Jugendlichen eine Fülle verschiedener Werte- und Verhaltensalternativen zur Verfügung, die jedoch auch Unsicherheit mit sich bringen und damit zur Quelle von Desorientiertheit werden können.
- **Präfigurative Kultur:** Diesen Kulturtypus entwirft Mead als prognostisches Konzept zukünftiger westlicher Gesellschaften. Aufgrund wachsender Umweltgefährdung und sozialer Probleme entsteht zunehmend Distanz zwischen den Generationen. Dies erschwert für Jugendliche die Identitätsbildung. Ein unterstützendes Moment sieht Mead in der geforderten Kompetenz Erwachsener, Bindung zu lehren. Notwendig wird für Mead vor allem die Fähigkeit der Erwachsenen werden, mit den Jugendlichen in einen kommunikativen Austausch zu treten und die Bereitschaft, von den Kindern zu lernen, an den Tag zu legen.

2.2.2 Lerntheoretische Modelle

Die Lerntheorien gelten als die bekanntesten Modelle im Rahmen der umwelttheoretischen Konzepte der Psychologie. Allerdings wurde von lerntheoretischer Seite kein einheitliches Modell der menschlichen Entwicklung publiziert. Vielmehr wurden seitens der Lerntheoretiker bestehende Erklärungsansätze der Lerntheorie (z.B.: Theorie des Modelllernens, Reiz-Reaktionstheorien) herangezogen um Entwicklungsphänomene zu beschreiben. Im folgenden werden zwei lerntheoretische Ansätze skizziert, die zur Erklärung von Entwicklungsphänomenen in der Adoleszenz herangezogen werden können.

Theorie der sozialisierten Angst nach Davis

Davis (1944) geht in seiner Theorie davon aus, dass menschliches Verhalten auf dem Erlernen der Regeln einer Gesellschaft beruht. Bestandteil dieses Lernprozesses ist es, über die Folgen regelkonformen und –diskonformen Verhaltens bescheid zu wissen. Menschen lernen einerseits, dass es bestimmte Verhaltens- und Rollenerwartungen gibt die im sozialen Kontext erfüllt werden müssen. Andererseits erwerben sie das Wissen darüber, dass erwünschtes Verhalten von der sozialen Umwelt belohnt wird, während unerwünschtes Verhalten missbilligt oder bestraft wird. Die Vorstellung, aufgrund seines Verhaltens missbilligt oder bestraft zu werden löst nach Davis bei Menschen unangenehme Gefühlszustände aus, die der Autor als sozialisierte Angst bezeichnet. Um diese Angst zu verringern oder zu vermeiden, verhalten sich Menschen den gesellschaftlichen Erwartungen konform. In Übertragung seines Modells auf die Adoleszent kommt Davis zu dem Schluss, dass die Erwartungen des sozialen Umfeldes an Jugendliche unklar sind. Durch die Unsicherheit darüber, welches Verhalten gebilligt bzw. missbilligt wird, entsteht bei Jugendlichen ein hohes Maß sozialisierter Angst, die in dieser Lebensphase zu emotionalen Beeinträchtigungen führt (Davis 1944).

Die drive theory nach McCandless

McCandless (1970) kombiniert in seiner Theorie zur Adoleszenz biologische und lerntheoretische Annahmen. Er geht davon aus, dass menschliches Verhalten durch Triebe (z.B.:

Hungertrieb, sexuelle Triebe) mobilisiert wird. In der Adoleszenz sind es insbesondere sexuelle Triebe, die das Verhalten der Jugendlichen energetisieren. Die Umwelt der Adoleszenten akzentuiert die Richtung des triebgesteuerten Verhaltens. Der Autor geht davon aus, dass eine Reduktion der Triebspannung für den Jugendlichen als wohltuend empfunden wird, d.h. Verhaltensweisen, die die Triebspannung vermindern, bekommen Belohnungscharakter. Aufgrund von Erfahrungen lernt der Jugendliche, welche Verhaltensweisen die Triebspannung reduzieren. Diese Verhaltensweisen werden in Folge wiederholt angewendet und verfestigen sich, während Verhaltensweisen, die die Triebspannung steigern immer seltener ausagiert werden. Dadurch entstehen mit der Zeit habituierte Verhaltensmuster. Typisch für die Phase der Adoleszenz ist für McCandless, dass Triebspannung besteht, zu deren Reduktion noch keine habituierten Verhaltensmuster zur Verfügung stehen. Der Jugendliche muss also erst lernen, wie er mit der neuen Triebenergie umgehen kann. Die Phase der Habitualisierung und des Aufbaus neuer Selbstdefinition kann für den Jugendlichen eine Periode unverminderter Spannungsreduktion darstellen und deshalb Stress und emotionale Belastung mit sich bringen (McCandless 1970).

McCandless geht in seinem theoretischen Konzept schließlich auf Gründe für geschlechtsspezifische Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz ein. Seiner Auffassung nach treten geschlechtsspezifische Verhaltensweisen ab der Adoleszenz stärker in den Vordergrund, weil die Gesellschaft dieselben Verhaltensweisen bei Jungen und Mädchen in unterschiedlicher Weise billigt. Es kommt demnach in dieser Lebensphase zu einer geschlechtsspezifischen Kanalisierung von Verhaltensweisen, die gesellschaftlich als für Männer bzw. Frauen adäquat gesehen werden.

2.3 Der interaktionstheoretische Zugang

Die Grundannahme interaktionstheoretischer Ansätze besteht darin, dass nicht ausschließlich die genetische Anlage oder die soziale Umwelt eines Menschen für die Erklärung seiner Entwicklung herangezogen wird. Vielmehr werden beide Komponenten als wichtige Einflussfaktoren auf Entwicklungsphänomene gesehen, die sich in einem Wechselwirkungsprozess gegenseitig beeinflussen.

Differenzen zwischen den interaktionstheoretischen Ansätzen bestehen primär in der unterschiedlichen Gewichtung der Wirkfaktoren Anlage bzw. Umwelt.

Weiters wird zwischen „schwächeren“, „mäßigen“ und „stärkeren“ Wechselwirkungstheorien differenziert (Kasten 1999). Bei schwachen Interaktionstheorien wird lediglich eine schwache Zusammenwirkung von biologischen und sozialen Faktoren angenommen. Zu dieser Gruppe gehören z.B. die psychoanalytischen Theorien (siehe unten). Mäßige Wechselwirkungstheorien gehen davon aus, dass das Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren phasenweise von Bedeutung ist. Dieser Gruppe wird beispielsweise das Phasenkonzept von Erik Erikson zugeordnet (siehe unten). Starke Interaktionstheorien gehen schließlich von einer permanenten gegenseitigen Beeinflussung anlagespezifischer und umweltspezifischer Faktoren aus. Ein Modell, das dieser Gruppe zuzuordnen ist, stellt der dynamische Interaktionismus von Lerner dar (siehe unten).

Nachdem die Gruppe der interaktionstheoretischen Ansätze die wissenschaftliche und praktische Arbeit im Zusammenhang mit Adoleszenz stark beeinflusst hat, werden im folgenden vier theoretische Konzepte dieser Gruppe dargestellt.

2.3.1 Der psychodynamische Ansatz

Die Basis psychodynamischer Ansätze zur Adoleszenz geht auf Sigmund und Anna Freud zurück (Oerter & Montada 1995).

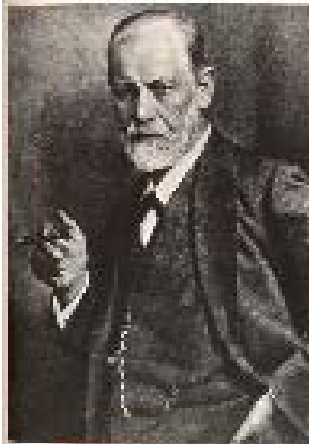


Abbildung 5:
Sigmund Freud

Der Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud, hat sich in seiner psychoanalytischen Entwicklungstheorie schwerpunktmäßig mit der psychosexuellen Entwicklung des Menschen auseinandergesetzt. Die Freudsche Theorie konzentriert sich dabei insbesondere auf die Kindheitsphase, d.h. Sigmund Freud sah vor allem die ersten fünf Lebensjahre eines Menschen als entscheidend für die Persönlichkeit und psychische Gesundheit eines Menschen an. Demgegenüber maß Sigmund Freud der Adoleszenz relativ wenig Bedeutung bei.

In seinem theoretischen Modell der psychosexuellen Entwicklung wird die Adoleszenz als *genitale Phase* bezeichnet, die auf die Latenzphase folgt (siehe Unterlage „Entwicklungstheorien I“). Im Zuge der biologischen Reifung in der Pubertät wird nach Sigmund Freud neue libidinöse Energie frei, die nun im genitalen Bereich lokalisiert wird. In dieser Entwicklungsstufe geht es darum sexuelle Triebimpulse unter das Primat der Genitalien zu vereinigen, d.h. von der kindlichen Sexualität zur erwachsenen, auf genitale Reproduktion gerichteten Sexualität zu gelangen.

Sigmund Freud unterteilt die genitale Phase in zwei Stadien. Im ersten Stadium (= Vorpubertät) von ca. 11-14 Jahren werden frühkindliche Formen des Lustgewinns noch einmal aktiviert. In abgekürzter Form werden orale, anale und ödipale Thematiken wieder durchlebt. In dieser Phase sind noch einmal die Eltern Lustobjekte des Kindes bzw. Partner liebevoller Zuwendung. Insofern kommt es zu einer Wiederbelebung der ödipalen Situation. Bedingt durch die körperlichen Reifungsprozesse werden neue Triebenergien frei, mit denen Jugendliche in der Vorpubertät noch nicht richtig umgehen können. Auf kognitiver Ebene kommt es in der Vorpubertät zu einer Zunahme intellektueller Fähigkeiten (z.B.: Intellektualisierung, Rationalisierung und Selbstreflexion).

Im zweiten Stadium der genitalen Phase (=Pubertät), die etwa von 14.-20. andauert, geht es um die Entwicklung reifer Formen genitalen Lustgewinns. Dies verdeutlicht sich für Sigmund Freud insbesondere im Eingehen heterosexueller Beziehungen. Die Eltern werden als Lustobjekte verworfen. Die Jugendlichen erkennen, dass die Eltern nicht unfehlbar und allmächtig sind und „enthronen“ diese beispielsweise im Rahmen diverser Auseinandersetzungen.

Anna Freud stellte die Psychodynamik der Adoleszenz in den Vordergrund ihrer wissenschaftlichen Arbeiten (Freud 1958). Im Gegensatz zu ihrem Vater maß sie dieser Lebensperiode wesentlich mehr Bedeutung für die psychische Entwicklung eines Menschen bei. Auch sie führte die Konflikthaftigkeit der Adoleszenz auf die Intensivierung des Sexualtriebs bedingt durch biologische Reifungsprozesse zurück. Die Freisetzung neuer libidinöser Energien bewirkt ihrer Auffassung nach einen Anstieg an impulsiver Energie, der zur Steigerung von Aggressivität, Neugier und Egozentrik bei



Abbildung 6: Anna Freud

Jugendlichen führt. Zeitgleich werden psychosexuelle Konflikte der Kindheit reaktiviert. Die Kombination von neuen impulsiven Energien und Wiederbelebung alter psychosexueller Konflikte führt nach Anna Freud zu für die Adoleszenz typischen ambivalenten Verhaltensformen (z.B.: starke emotionale Schwankungen, Wechsel zwischen exzessiver Unabhängigkeit und regressiver Abhängigkeit).

In ihrem theoretischen Überlegungen geht Anna Freud zudem auf den qualitativen Wandel von Es, Ich und Über-Ich ein. Die Freisetzung erhöhter libidinöser Triebenergie erzeugt ihrer Auffassung nach ein Ungleichgewicht zwischen Es und Ich. Das Realitätsprinzip (= Ich) kommt mit den erhöhten Triebimpulsen des Lustprinzips (=Es) nicht mehr zurecht. Bestehende Möglichkeiten des Ich mit den Triebimpulsen zurechtzukommen – die sog. Abwehrmechanismen – müssen weiter ausgebildet bzw. neue Ich-Strategien müssen entwickelt werden. Das Fehlen adäquater Bewältigungsstrategien zur Abwehr libidinöser Triebe führt dazu, dass Jugendliche erhöhte Ängstlichkeit an den Tag legen und es gelegentlich zum Verlust der Impulskontrolle in dieser Lebensphase kommt.

In der Neuauflage ihres Werks „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1980) beschreibt Anna Freud welche Ich-Strategien in der Phase der Adoleszenz besondere Bedeutung bekommen. Dies sind ihrer Meinung nach folgende Abwehrmechanismen:

- **Sublimation:** Über diese Strategie des Ich mit Es-Impulsen zurechtzukommen verfügen Menschen bereits vor der Adoleszenz, sie erfahren allerdings in dieser Lebensphase eine Intensivierung. Durch Sublimation werden sexuelle Impulse in sozial akzeptierte Aktivitäten umgeleitet, wie z.B. kognitive, künstlerische oder sportliche. Dieser Abwehrmechanismus wird als sehr konstruktiv und für das Individuum wie für die Gemeinschaft nutzbringend gesehen. (*Beispiel: Die Höchstleistungen mancher Menschen – Athleten, Künstler, Chirurgen, Wissenschaftler und andere hochmotivierte und erfolgreiche Personen – erklären sich Psychoanalytiker damit, dass diese Personen sexuelle Energien auf andere Ebenen umleiten.*) Für Freud stellt die Liebe Sublimierung in ihrer besten Form dar: Sie gestatten den Ausdruck und die Befriedigung sexueller Energien in einer gesellschaftlich annehmbaren Weise (Comer 1995).
- **Verschiebung:** Auch dieser Abwehrmechanismus hat sich bereits in früheren psychosexuellen Entwicklungsstadien entwickelt und wird in der Adoleszenz weiter ausgebaut. Verschiebung dient der Verlagerung von aggressiven Triebimpulsen gegenüber einem gefährlichen Objekt auf einen sicheren Ersatz. (*Beispiel: Der Student, dem vom Professor der Parkplatz vor der Nase weggenommen wurde, tritt voller Wut gegen seinen Autoreifen, gegenüber dem Professor sagt er jedoch nichts*) (Comer 1995)
- **Identifikation:** Die Psychoanalyse geht davon aus, dass Menschen versuchen durch Identifikation ihr Selbstwertgefühl zu steigern, indem sie Aspekte primär jener Personen übernehmen, die ihnen Angst bereiten. Die Identifikation, über die Menschen ebenfalls bereits in der Kindheit verfügen, erfährt in der Adoleszenz insofern eine Ausweitung, als Jugendliche sich nun nicht mehr ausschließlich mit den Eltern, sondern zunehmend auch mit anderen Erwachsenen und Gleichaltrigen identifizieren. Eine besondere Bedeutung bekommen in diesem Zusammenhang Idole. Die Orientierung an neuen Modellen der Identifikation ermöglicht es dem Jugendlichen zudem, sich von den Eltern abzulösen. (*Beispiel: Identifikation mit dem Aggressor konnte bei Häftlingen in Konzentrationslagern beobachtet werden. Manche*

Häftlinge übernahmen die Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Unterdrücker, was die Psychoanalyse als Möglichkeit interpretiert, die eigene Angst zu reduzieren) (Comer 1995).

- **Intellektualisierung:** Dies ist eine Ich-Strategie, die sich erst in der Phase der Adoleszenz ausbildet. Durch die Zunahme an kognitiver Flexibilität beginnen Jugendliche ihr Verhalten durch abstraktes Denken und logisches Argumentieren zu rechtfertigen. Weiters ermöglicht die stärkere kognitive Flexibilität, dass aggressive oder bedrohliche Impulse auf der Ebene des Gedankenspiels ausgetragen werden und nicht unbedingt in Form von Handlungen ausagiert werden müssen (*Beispiel: Konflikte werden auf einer Metaebene ausgetragen, Argumente und Gegenargumente werden vorgebracht) (Comer 1995).*
- **Askese:** Ein neuer Abwehrmechanismus der Adoleszenz ist zudem die Askese. Dabei werden sexuelle Bedürfnisse kontrolliert, indem diesbezügliche Wünsche geleugnet und asketische Verhaltensweisen bzw. Einstellungen an den Tag gelegt werden (*Beispiel: als Extremform der Askese in der Adoleszenz kann die Pubertätsmagersucht angeführt werden. Die Betroffenen reduzieren dabei ihre Nahrungsmittelaufnahme beträchtlich und sind oft stolz über ihre „Stärke“, dem Hungertrieb widerstehen zu können) (Comer 1995).*

Die Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz sieht Anna Freud in der Bewältigung der neuen Triebkonflikte in dem die Abwehrmechanismen gestärkt werden und es wieder zu einer Balance zwischen Ich und Es kommt.

Psychische Störungen in der Adoleszenz treten auf, wenn die Regulation der Triebenergien nicht gelingt. Laut Anna Freud kann dies zu einer Regression auf frühere psychosexuelle Entwicklungsstufen führen. Als Störung sieht die Psychoanalytikerin zudem an, wenn es zu keinen Konflikten in der Adoleszenz kommt. Ein sogenanntes pathologisches Gleichgewicht entsteht, wenn die Ich-Abwehr zu stark ist.

Die folgende Tabelle stellt den theoretischen Zugang zur genitalen Phase nach Sigmund und Anna Freud zusammengefasst dar. Die Tabelle baut auf jene in der Unterlage „Entwicklungstheorien I“ auf.

Die genitale Phase nach Sigmund und Anna Freud

Psychosexuelle Entwicklungsstufe (Erogene Zone)	Alter	Arten des Lustgewinns	Objektbeziehung	Persönlichkeitsorganisation	Entwicklungsaufgaben
Genitale Phase (Genitale)					
1. Vorpubertät	Ca. 11-14	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederbelebung frühkindlicher Arten des Lustgewinns (oral, anal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederbesetzung der Liebesobjekte der frühen Kindheit mit Triebenergie (z.B.: Eltern) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestörte Balance zwischen den verschiedenen Instanzen • Zunehmende Ausdifferenzierung von Abwehrmechanismen (z.B.: Sublimation, Verschiebung, Identifikation, Intellektualisierung, Askese) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederbelebung der ödipalen Situation
2. Pubertät	Ca. 14-20	<ul style="list-style-type: none"> • Reife Art des Lustgewinns (ein heterosexuelles Liebesobjekt; genitale Vereinigung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtelterliche Liebesobjekte; Entfremdung gegenüber Zärtlichkeit seitens der Familienangehörigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederherstellung des Gleichgewichtes zwischen den drei Instanzen (Es – Ich – Über-Ich) • Festigung der Persönlichkeit durch adäquate Ich-Abwehr 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung und Kontinuität in der äußeren Erscheinung

Abbildung 7: Schematische Darstellung der genitalen Phase nach Sigmund und Anna Freud (Trautner 1991)

Neanalytische Theoretiker haben die Freudschen Ansätze weiter ausdifferenziert. So differenziert Haan (1977) beispielsweise zwischen Abwehr- und Copingmechanismen in der Adoleszenz. Auch Copingstrategien gehen auf Ich-Funktionen zurück, stellen aber im Vergleich zu Abwehrmechanismen konstruktive, realitätsangepasste und flexible Formen der Bewältigung dar, die Platz für emotionale Komponenten lassen. Abwehrmechanismen sind für Haan ausschließlich Ich-Funktionen, die die Realität verzerren und Gefühle nur indirekt zulassen. Eine eigentliche Problembewältigung findet bei Abwehrmechanismen nicht statt, bei Copingstrategien jedoch schon (Haan 1977).

Eine detaillierte Beschreibung der Entwicklungsaufgaben und Stadien der Adoleszenz aus psychodynamischer Perspektive findet sich bei Schuster & Springer-Kremser (1994). In ihrem Lehrbuch zur Psychoanalyse Stellen die Autoren den aktuellen Stand psychodynamischer Theorien zur Adoleszenz vor. Sie unterteilen die die Adoleszenz in fünf Abschnitte, nämlich die (Schuster 1994):

- **Präadoleszenz**
- **Frühadoleszenz**
- **Eigentliche Adoleszenz**
- **Spätadoleszenz**
- **Postadoleszenz**

Für die einzelnen Stadien werden keine Altersangaben gemacht.

- **Präadoleszenz:** Diese Phase folgt auf die Latenz und wird durch einen deutlichen Anstieg des Triebdrucks eingeleitet. Noch können Jungen und Mädchen kein neues Triebziel oder Lustobjekt ausmachen, weshalb wahllos auf libidinöse Lustformen der Kinderjahre zurückgegriffen wird. Bei den Jungen tritt in der Präadoleszenz erneut eine massive Kastrationsangst auf, die einerseits durch die Identifikation mit der Mutter und andererseits durch die Hinwendung zu Peers gleichen Geschlechts (homosexuelle Phase der Präadoleszenz) abgewehrt werden kann. Die homoerotische Tendenzen zeigen sich beispielsweise darin, dass Mädchen von präadoleszenten Knaben abgelehnt werden und sich die Jungen in gleichgeschlechtlichen Banden zusammenschließen. Die Behauptung, froh darüber zu sein, dem männlichen Geschlecht anzugehören, findet sich bei Knaben in der Präadoleszenz besonders häufig.
Mädchen übertreiben demgegenüber in der präadoleszenten Phase ihre Heterosexualität. Bedingt durch die Enttäuschung der Mutter als kastrierte Frau in der ödipalen Phase identifizieren sich Mädchen in der Präadoleszenz nicht mit dieser, sondern wählen sich ein aktives, phallisches Objekt zur Identifikation (= Amazone). Das präadoleszente Mädchen ist deshalb nicht feminin, sondern zeigt deutlich jungenhaftes Benehmen. Die phallische Qualität der präadoleszenten Heterosexualität erlaubt es dem Mädchen sich für kurze Zeit komplett und allem gewachsen zu fühlen.
- **Frühadoleszenz:** Sowohl bei Knaben als auch bei Mädchen spielen in dieser Phase Freundschaften eine große Rolle, wobei das Objekt der Freundschaft idealisiert wird. Eine typische Form der Idealisierung ist bei Mädchen der sog. „Schwarm“ wobei dies sowohl ein Mann als auch eine Frau sein kann. Der Schwarm wird passiv geliebt, wobei phantasiert wird, vom Schwarm etwas Zuneigung und Aufmerksamkeit zu bekommen. Das Stadium der schwärmerischen Mädchenliebe ist nach Schuster & Springer-Kremser (1994) ein bisexuelles Stadium. Die phallische Einstellung der Präadoleszenz ist noch nicht völlig überwunden, es besteht aber auch noch keine erwachsene Feminität.

Vielmehr findet eine mehr oder weniger verschwommene Körperwahrnehmung Ausdruck in verschiedenen Tagträumen und anderen Betätigungen.

Auch bei Knaben stehen Freundschaften im Vordergrund. Wobei eine Idealisierung des Freundes möglich ist. Jungen wählen häufig Freunde nach dem narzisstischen Schema aus, d.h. derjenige wird geliebt, der Qualitäten besitzt, die das Ich braucht um sein Ideal zu erreichen.

Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen steht in der Frühadolescenz die idealisierte Liebe im Vordergrund, die für die Entwicklung des Ich-Ideals von großer Bedeutung ist. Zunächst werden die ödipalen Konflikte wiederbelebt. „Das ödipale Dreieck konstellierte sich von neuem, wobei aber das Individuum nun über ganz andere Kräfte und Fähigkeiten verfügt als damals als Kind. Der ödipale Traum könnte nun Wirklichkeit werden: der Knabe würde die Mutter erobern und den Vater töten, das Mädchen den Vater gewinnen und die Mutter besiegen. Was während der Latenz unbewusst geworden war, scheint erfüllbar zu sein“ (Erdheim 1992:274). Das Inzesttabu erzwingt vom frühadoleszenten Jugendlichen jedoch die Loslösung von den ersten Liebesobjekten (=Eltern) und das unbewusst Werden der erotischen Wünsche an sie. Die Loslösung von den inzentuösen Liebesobjekten und die Wahl extrafamiliärer Ideale, gibt der Frühadolescenz ihren spezifischen Charakter. Mit dem Nachlassen der bisexuellen Tendenzen, der Ausbildung eines stabilen Ich-Ideals und damit, dass die idealisierten Objekte wieder auf ein realistisches Maß schrumpfen, endet dieses Entwicklungsstadium.

- **Eigentliche Adoleszenz:** Aufgabe der eigentlichen Adoleszenz ist, dass Jugendliche sich an die neue Situation nichtinzestuöser Objektbeziehungen anpassen. Dabei haben sie das Wiederaufflammen alter Konflikte aus der ödipalen Phase – nämlich den Ödipuskomplex - zu bewältigen. Durch die Zunahme des Sexualtriebs kommt es auch zu einer Zunahme der gesamten Sexualität. Es werden alte infantile Impulse wiederbelebt und damit ebenso infantile Ängste wach. Diese Konflikte des Adoleszenten werden in unserem Kulturkreis in Form von Konflikten um die Masturbation erfahren. Masturbation wird in der Adoleszenz zum Hauptträger sexuellen Lustgewinns und bereitet den Jugendlichen auf den späteren Geschlechtsverkehr vor. Bei Jugendlichen, die nicht masturbieren gehen die Autoren davon aus, dass die Verdrängung der infantilen Masturbation zu stark war. Auf die wachgerufenen infantilen Ängste können die Jugendlichen unterschiedlich reagieren. Einige entscheiden sich mehr für ihre Triebimpulse, was sich meist in einem Kampf gegen die Eltern äußert. Andere entscheiden sich gegen die Triebe und für die Eltern. Dann bekämpfen sie sowohl ihre Triebimpulse als auch ihren Wunsch, sich gegen die Eltern aufzulehnen. Bei den meisten Jugendlichen in der eigentlichen Adoleszenz ist ein Wechsel zwischen diesen beiden Polen zu beobachten, was zu scheinbar widersprüchlichem Verhalten führt. In oft sehr rascher zeitlicher Abfolge wechseln sich asketische Tendenzen und triebhaftes Ausagieren ab. Die Peergroup hat in dieser Phase eine wichtige psychohygienische Funktion. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen mit ähnlicher psychischer Konstellation schützt den Jugendlichen davor sich aufgrund von Unverstandenenfühlen in asketische Einsamkeit zurückzuziehen.

Vertreter des psychodynamischen Ansatzes sehen die Phase der eigentlichen Adoleszenz als abgeschlossen, wenn Sexualität derart in die Persönlichkeit des Menschen integriert wurde, dass die Fähigkeit zum Orgasmus mit der Fähigkeit zärtliche Beziehungen zu nichtinzestuösen Liebesobjekten aufzubauen, in Einklang gebracht werden kann. Weiters finden Jugendliche am Ende der eigentlichen Adoleszenz erste brauchbare und innere Sicherheit auf die beunruhigende und oft quälende Frage „Wer bin ich eigentlich?“



- **Spätadoleszenz:** Aufgabe der Spätadoleszenz ist es, die ersten vagen Vorstellungen zur eigenen Identität weiter auszuformulieren und zu einer positiven sowie selbstverständlichen Selbsteinschätzung zu kommen. Die Antwort „Das bin ich!“ gelingt dem jungen Menschen immer besser. Es können zudem widersprüchliche, das psychische Gleichgewicht störende Anteile der Persönlichkeit nebeneinander stehen bleiben; Widersprüche müssen nicht mehr verleugnet oder verdrängt werden, sondern werden in die Persönlichkeit des jungen Menschen integriert. Insofern ist die stabile Ausbildung einer Ich-Identität die zentrale Entwicklungsleistung der Spätadoleszenz.
- **Postadoleszenz:** Die Postadoleszenz stellt den Übergang zum Erwachsenenendasein dar. Der junge Mensch wird zunehmend fester in die Gesellschaft verankert. Aufgabe der Phase ist es, sicheren Halt im Erwachsenenleben zu bekommen und den Adoleszenzprozess zum Ende zu bringen.

Exkurs: Peergruppe und Freundschaften

Die Gruppe der Gleichaltrigen hat in keinem Lebensabschnitt so viel Bedeutung wie in der Adoleszenz, hilft sie dem Heranwachsenden bei der Loslösung vom Elternhaus. Der Schritt in die Autonomie ist mit Hilfe der Gleichaltrigen möglich, ohne dass dabei die Sozialbeziehungen aufgegeben werden müssen. Jugendliche, die sich von ihren Eltern ablösen, finden in der Peergruppe neue Bezugspersonen, denen gegenüber sie Momente von Gleichheit und Souveränität häufiger verspüren als gegenüber Erwachsenen (Krappmann 1993). Die Peergruppe ermöglicht Jugendlichen ein Plenum, in dem sie sich u.a. selbst darstellen, ihre persönlichen Ziele verwirklichen und Widerstände anderer Gruppen (z.B.: Erwachsener) überwinden können. Seitens der Wissenschaft wurden folgende Entwicklungsfunktionen der Peergroup im Jugendalter formuliert (Oerter & Montada 1995: 370):

- Sie kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie den Jugendlichen, das Gefühl der Einsamkeit zu überwinden, das sie aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln.
- Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Verhaltensweisen und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären.
- Sie hat eine wichtige Funktion in der Ablösung von den Eltern und bietet Unterstützung durch die normierende Wirkung einer Mehrheit.
- Sie kann zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet.

Peergruppen im Jugendalter können unterschiedliche Ausprägungen haben. Von der offenen Clique bis hin zur Gang mit starkem Norm- und Machtgefüge sind diverse Variationen möglich. Unabhängig von der variablen Struktur der Peergruppe lassen sich übergreifende, für dieses soziale Gefüge typische, Merkmale ausmachen. So besteht in jeder Peergruppe ein bestimmtes Regelsystem, das von den einzelnen Mitgliedern erworben und mit den beteiligten Gruppenmitgliedern abgestimmt werden muss. Dabei besteht für den Einzelnen ein mehr oder weniger großer Interpretationsspielraum (Oerter & Montada 1995).

Nachgewiesen wurde, dass die Peergruppe auf ihre Mitglieder einen erheblichen Konformitätsdruck ausüben kann. In Untersuchungen von Constanzo (1970 zitiert nach Oerter & Montada 1995) wurde klar, dass vor allem die 12-13 Jährigen starke Tendenzen zeigen, sich entsprechend den Werten und Normen der Peergroup zu verhalten. In diesem Alter sind auch Ängste bezüglich der Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung in der Gruppe am ausgeprägtesten.

Die meisten Gruppen in denen sich Jugendliche zusammenschließen haben ein oder mehrere gemeinsame Themen, die als Symbol der Zusammengehörigkeit bzw. Abgrenzung gegenüber anderen fungieren. Dies sogenannten „integralen Objekte“ dienen den Jugendlichen als Symbol der Verbindung. Integrale Objekte können einerseits sprachliche Kommunikation und Argumentation sein, wie es z.B. bei politischen oder gesellschaftskritischen Gruppen häufig der Fall ist. Andererseits können gemeinsame Interessen wie z.B. das Motorrad, der Computer oder eine bestimmte Musikgattung als integrales Objekt fungieren. Um nach außen die Zusammengehörigkeit darzustellen werden zusätzlich sogenannte „homologe Objekte“ hinzugezogen. Diese können eine

bestimmte Kleidung, Haartracht, diverse Accessoires bis hin zu einem für die Gruppe spezifischen Jargon sein (Oerter & Montada 1995).

Folgende Zitate von Jugendlichen zum Thema Clique veranschaulichen das Gesagte in der Sprache der Jugendlichen (Kromer & Tebbich 1998):

„Cliquen gibt es sicher, aber ich muss da nicht unbedingt hinein. Es gibt ein paar, die interessieren sich für Computer, ein paar für Fahrräder, dazu gehöre ich (...)“ (Junge, 14 Jahre)

„Cliquen tragen Martens-Schuhe, Bomberjacken, Diesel-Hosen, kurze Haare – ganz kurz abgeschoren (...)“ (Junge, 11 Jahre)

Das soziale Leben der Jugendlichen findet nicht nur im Gruppenverband, sondern mehr noch in Zweierbeziehungen in Form von Freundschaften statt. Freundschaften gelten in der entwicklungspsychologischen Fachliteratur als die eigentlich zentrale Funktion im Rahmen der Peergruppenkontakte. Freundschaften haben einerseits die Funktion, bei der Identitätsfindung unterstützend zu wirken. Im Rahmen dieses Prozesses sind es meist Freunde denen sich Jugendliche mitteilen und offenbaren, fühlen sie sich aufgrund der gemeinsamen Entwicklungsgeschehnisse miteinander verbunden und voneinander verstanden.

Obwohl sowohl Mädchen als auch Jungen beste Freunde haben, zeigt sich doch eine unterschiedliche Qualität der Freundschaft bei Jungen und Mädchen. Mädchen erleben stärker Intimität, Unterstützung und wechselseitiges Vertrauen in der exklusiven Zweierbeziehung zur besten Freundin. Jungen hingegen sehen den besten Freund eher als „Kumpel“, also als Freizeitpartner und weniger als intimen Vertrauten (Kampshoff 1996).

Folgende Zitate von Jugendlichen spiegeln die Bedeutung von dem besten Freund bzw. der besten Freundin anschaulich wider (Kromer & Tebbich 1998):

„Ja, ich hab eine beste Freundin. Wir haben die gleichen Interessen, wir mögen uns, ziehen uns gleich an und haben uns in der Schule kennengelernt. Eine gute Freundin ist, wenn ich mit ihr über alles reden kann und sie mich auch bei blöden Themen nicht auslacht, sie muss mich verstehen und mir helfen. Bei Streit schauen wir, dass wir gleich wieder gut werden.“ (Mädchen, 12 Jahre)

„Ich hab einen besten Freund, den ich durch den Sport kennen gelernt habe. Ein guter Freund muss treu, zuverlässig und darf kein Arschloch sein. Eine Gaudi muss ich mit ihm haben. Meinem besten Freund kann ich fast alles erzählen.“ (Junge, 13 Jahre)

Eine weitere wichtige Funktion von Freundschaften ist deren unterstützende Wirkung bei der Entwicklung der Fähigkeit eine Partnerschaft eingehen zu können. Insofern gelten sie auch als Vorläufer und Wegbereiter für die Aufnahme von Bindungen zu einem Sexualpartner (Fend 1990). Dumphy hat in einer klassischen Studie den Übergang von der gleichgeschlechtlichen Clique zur Partnerschaft beobachtet und folgenden fünfstufigen Verlauf identifiziert (1963):

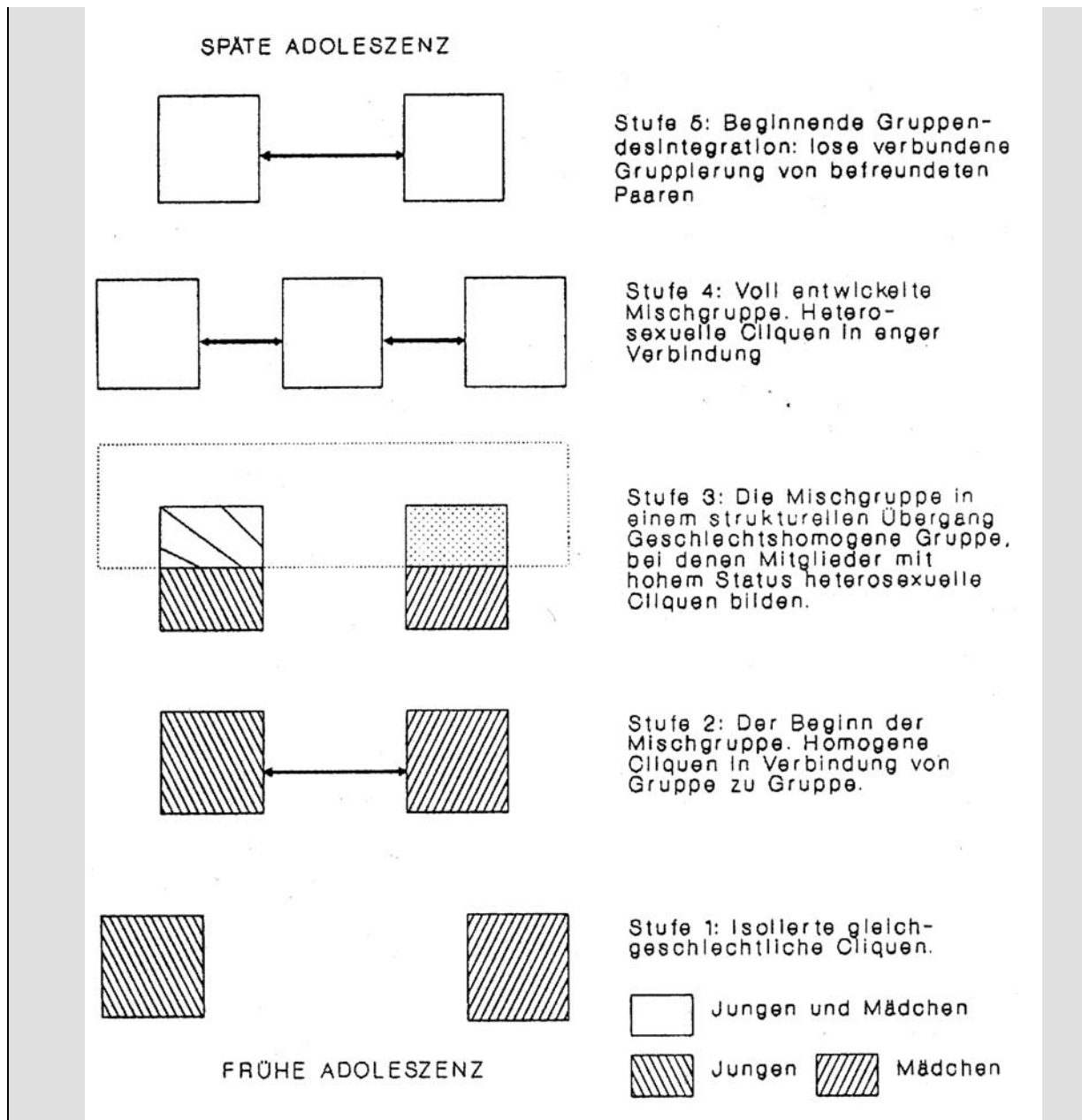


Abbildung 8: Stufenverlauf von der gleichgeschlechtlichen Clique zur Partnerschaft (Oerter & Montada 1995: 381)

2.3.2 Der psychosoziale Ansatz

Die bekannteste Entwicklungstheorie, die zur Gruppe der psychosozialen Ansätze zu zählen ist, ist jene nach Erik Erikson (1902-1994). Eriksons Theorie baut auf dem Freudschen Modell der psychosexuellen Entwicklung auf, verlagert aber die Akzentsetzung der Entwicklungsdynamik auf die soziale Einbindung der innerpsychischen Kräfte. D.h. Entwicklung wird in seinem Konzept als Bewältigung von psychosozialen Herausforderungen angesehen.



Abbildung 9: Erik Erikson

Das Hauptthema der Entwicklungstheorie Eriksons ist das Erlangen von Ich-Identität bzw. innerer Einheit. Diese gewinnt eine Person, indem sie die Anforderung, die die soziale Umwelt an sie heranträgt, bewältigt. „Die Ausbildung der Ich-Identität entspricht dem Aufbau von Selbstkonsistenz, d.h. man weiß wer man ist und worin über die Zeit, Situationen und sozialen Kontexte hinweg die Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person (Individualität) begründet ist“ (Oerter & Montada 1995: 322).

Erikson beschreibt die menschliche Entwicklung als Stufenkonzept in acht Phasen, das bis zum Tod einer Person ausformuliert wird. Entwicklung findet demnach über die gesamte Lebensspanne statt.

Jede Entwicklungsstufe geht mit einer „Krise“, zu verstehen als Wendepunkt im Leben des Individuums, einher. Die Krise der jeweiligen Entwicklungsstufe ist eine entscheidende Periode, die sowohl erhöhte Verletzlichkeit als auch erhöhtes Potential in sich birgt (siehe auch Unterlage „Entwicklungstheorien I“).

Der Kerngedanke der gesamten Entwicklungskonzeption, nämlich die Erlangung von Identität, wird in der Adoleszenz am Vordergründigsten. In dieser Phase steht die Entwicklung von Identität und Ablehnung im Vordergrund. Scheitert der Jugendliche an diesen Entwicklungsanforderungen, so kommt es zu einer Identitätsdiffusion.

Als spezifische Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz definiert Erikson die Integration von psychosozialen und psychosexuellen Veränderungen. Weiters ist der Jugendliche mit der Aufgabe konfrontiert, sich in der Erwachsenenwelt zu orientieren und seine eigenen Werte und Positionen innerhalb der komplexen Gesellschaft zu finden. In bezug auf die Ich-Entwicklung bedeutet dies, die Identifikationen der Kindheit zu integrieren, um daraus das Potential zu gewinnen, das zur Übernahme neuer Rollen erforderlich ist. Für den Verlauf und das Ergebnis der Entwicklung in der Adoleszenz spielt das Identifikationsverhalten des Jugendlichen eine wesentliche Rolle, d.h. ob und in welcher Form der Jugendliche zu Werten, Zielen und gesellschaftlich anerkannter Rollen kommt. Dass diese Entwicklungsaufgabe einen ausgedehnten zeitlichen Rahmen sowie Handlungsspielraum benötigt, verdeutlicht Erikson (1988) in seinem Konzept des Moratorium:

„Ein Moratorium ist eine Aufschiebperiode, die jemandem zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist und doch führt sie oft



auch zu tiefen, wenn auch häufig vorübergehenden Bindungen auf seiten der Jugend und endet in einer mehr oder weniger feierlichen Bekräftigung der Bindung seitens der Gesellschaft. Derartige Moratorien weisen höchst individuelle Variationen auf, die bei sehr begabten Menschen (begabt zum Guten wie zum Bösen) besonders ausgesprochen sind, und es gibt natürlich institutionelle Variationen, die mit Lebensformen von Kulturen und Subkulturen verknüpft sind“ (Erikson 1988: 152).

Den zeitlichen Verlauf der Entwicklung beschreibt Erikson, indem er der frühen und mittleren Adoleszenz stärkere Konflikthaftigkeit zuordnet. In dieser ersten Phase geht es um das Aufbrechen bestehender Identifikationen, wodurch ein Verlust bisheriger Selbstdefinitionen entsteht. Weiters ergeben sich nicht integrierbare oder diffuse Selbstrepräsentationen. In der späten Adoleszenz gelingt es den Jugendlichen allmählich, eine stabile und integrierte Persönlichkeitsstruktur zu erlangen.

Die folgende Tabelle fasst die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Erikson schematisch zusammen (Trautner 1991). Die Abbildung stellt eine Ergänzung der Unterlage „Entwicklungstheorien I“ dar. Um ein vollständiges Bild des psychosozialen Ansatzes zu vermitteln wurden zudem die auf die Adoleszenz folgenden Entwicklungsphasen nach Erickson in die Tabelle aufgenommen.

Entwicklungsphasen nach Erik Erikson

Adoleszenz, Genitalität, Generativität und Integrität

Psychosexuelle Stufe (Erogene Zone)	Zugehörige Funktionsweise	Psychosoziale Funktionsweise	Merkmale des sozialen Gefüges	Relevante Bezugspersonen	Psychosoziale Krise
Adoleszenz (Genitalzone)	<ul style="list-style-type: none"> • Eindringen • Einschließen 	Selbst sein oder nicht selbst sein <i>„To share being oneself“</i>	Meinungen und Einstellungen, Ideologien, Ideen; Wertehierarchien	Peergruppe und andere Bezugsgruppen, Führerfiguren	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsfindung vs. Rollendiffusion • Festigung der sozialen Rolle • Hingebung und Treue
Genitalität (Genitalzone)	<ul style="list-style-type: none"> • Eindringen • Einschließen 	Sich in einem anderen verlieren und finden	Kooperation und Wettstreit	Sexualpartner, Freunde, Kameraden, mit denen man im Wettstreit steht oder zusammenarbeitet	<ul style="list-style-type: none"> • Intimität (Solidarität) vs. Isolation (Rückzug) • Finden der Rolle des Ehemanns/der Ehefrau • Bindung und Liebe
Generativität/Erwachsenenalter (nicht definiert)	nicht definiert	Etwas schaffen, sorgen für etwas/jemanden Sich einen Bekanntenkreis, berufliche Karriere, ein häusliches Leben aufbauen	Erziehung und Tradition Gemeinsamer Haushalt Arbeitsteilung	Personen am Arbeitsplatz Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Zeugungsfähigkeit vs. Selbst-Abkapselung • Produktivität • Fürsorge
Integrität/Greisenalter (nicht definiert)	nicht definiert	Sein durch gewesen sein Dem Nichtmehr-Sein ins Auge sehen	Weisheit	Die ganze Menschheit Gefühl der Einheit mit „meiner Art“	<ul style="list-style-type: none"> • Ichintegrität vs. Verzweiflung • Eigener Zerfall und Tod • Entsagung und Weisheit

Abbildung 10: Schematische Darstellung der Entwicklungsphasen nach Erikson ab der Adoleszenz (Trautner 1991)

Exkurs: Identität

Der Begriff Identität kann einerseits in einem allgemeinen, einem interpersonalen und einem intrapsychischen Sinn definiert werden. Unter dem allgemeinen Aspekt der Identität versteht man die für eine Person spezifischen und unverwechselbaren Daten wie Name, Geschlecht, oder Beruf. Der interpersonale Aspekt der Identität bezieht sich auf die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, insbesondere auf das Bild, das andere Menschen von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Mit dem intrapsychischen Aspekt der Identität ist die Selbsterkenntnis eines Menschen und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will, gemeint (Oerter & Montada 1995). Folgende Leitlinien für den Identitätsbegriff formulierte Fend (1991: 21):

1. Identität ist eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“
2. Im allgemeinen führt die Antwort auf diese Frage zur Herausbildung einer neuen Ganzheit, in der die Elemente des alten mit den Erwartungen an die Zukunft integriert sind.
3. Diese Integration vermittelt die fundamentale Erfahrung von Kontinuität und Selbstsein.
4. Die Antwort auf die Identitätsfrage wird durch eine realistische Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Vergangenheit sowie
5. der eigenen Kultur, insbesondere ihrer Ideologien und den Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person, erreicht.
6. Gleichzeitig werden die kulturellen Erwartungen kritisch hinterfragt und auch die Berechtigung der sozialen Erwartungen wird überprüft.
7. Der Prozess des Hinterfragens und der Integration kristallisiert sich um fundamentale Probleme, wie die berufliche Zukunft, die Partnerbeziehungen und um religiöse und politische Standpunkte.
8. Er führt zur persönlichen Verpflichtung in diesen Bereichen und
9. ermöglicht – von einem objektiven Standpunkt aus gesehen – die produktive Integration in die Gesellschaft.
10. Subjektiv vermittelt diese Integration ein Gefühl von Loyalität und Treue sowie
11. ein tiefes Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit.
12. Die sensible Phase für die Entwicklung der Identität ist die Adoleszenz.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität benötigt die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Die Adoleszenz ist deshalb eine besonders sensible Phase für die Identitätsbildung, da sich einerseits die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickelt. Andererseits steigt in der Adoleszenz die Selbstaufmerksamkeit der Jugendlichen stark an. Selbstreflexion und erhöhte Selbstaufmerksamkeit führen dazu, dass Unstimmigkeiten und Widersprüche der eigenen Person erkannt werden. Die Hauptdiskrepanz, die Jugendliche in besonderem Ausmaß beschäftigt, ist die Unstimmigkeit zwischen dem aktuellen Stand der Identität und ihrem Wunschbild von sich selbst (=Real-Ideal-Diskrepanz). Diese Diskrepanzen werden meist als unangenehm oft sogar schmerzvoll beschrieben und führen häufig zu emotionalen Verstimmungen (Higgins 1987 zitiert nach Oerter & Montada 1995)). Der Widerspruch zwischen Ist und Ideal führt aber auch zur Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden. Einerseits bemühen sich die Jugendlichen ihr Ideal zu erreichen, andererseits werden unrealistische Idealvorstellungen aufgegeben und ein der Wirklichkeit eher entsprechendes Bild von sich selbst aufgebaut.

Die Identitätsentwicklung hängt nicht nur vom Jugendlichen selbst ab. Oerter & Montada (1995) nennt vier Umwelten in deren Spannungsfeld sich die Identität Adoleszenter ausbildet (= Schule, Familie, Beruf, Peers und in Folge davon Partnerschaft).

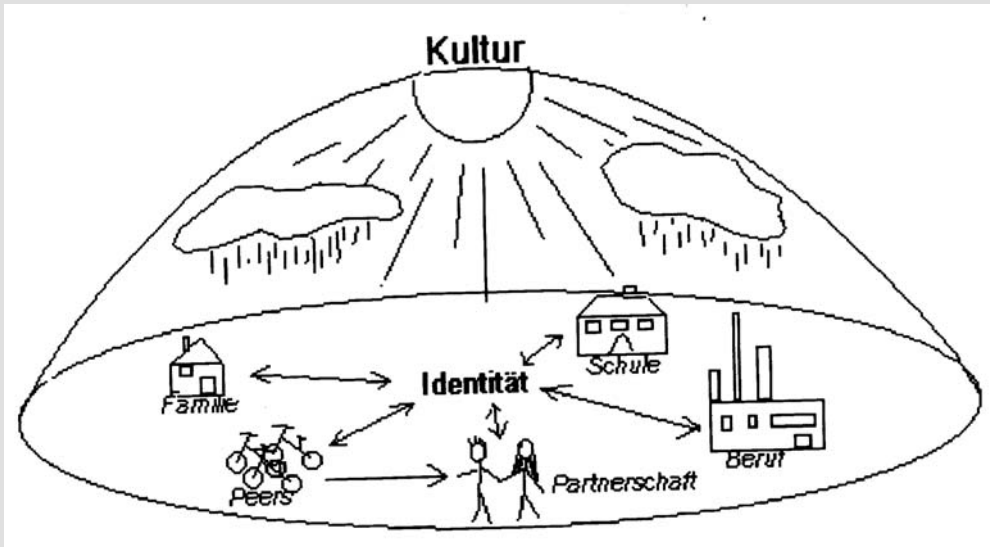


Abbildung 11: Identität im Spannungsfeld von vier Umwelten (Oerter & Montada 1995: 362)

2.3.3 Der dynamische Interaktionismus

Modelle dieser theoretischen Strömung zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einem wechselseitigen (=reziproken) interaktiven Individuum-Umwelt-System ausgehen. Die Interaktion wird demnach als Prozess einer wechselseitigen Beeinflussung verstanden, d.h. jedes Element innerhalb des Systems ist zugleich Produkt und Produzent desselben. In der Entwicklungspsychologie sind es insbesondere die Lifespan-Modelle, die von reziprok interaktiven Beziehungen ausgehen. Dabei werden primär Beziehungen zwischen biologischen, physikalischen, psychologischen, historischen und sozialen Prozessen betrachtet (=Organismus-Kontext-Relation). Auf der Basis dieses Konzeptes wurde von Lerner (1986) das Modell des „Developmental Contextualism“ entwickelt.

Das Modell des Developmental Contextualism wird primär zur Erklärung von Phänomene der frühen Adoleszenz herangezogen. Gerade in dieser Entwicklungsphase kommt es zu Veränderungen die auf unterschiedliche Einflussgrößen zurückzuführen sind (z.B.: inner-biologische, individualpsychologische, soziokulturelle, historische) (Lerner 1986).

Lerner geht in seinem Modell davon aus, dass in der frühen Adoleszenz sogenannte moderierende Effekte von besonderer Bedeutung für die Entwicklung sind. Sozial-situationale und individuelle Faktoren moderieren die Wirkung von hormonellen und physischen Veränderungen auf das Verhalten und andere psychische Dimensionen. Den moderierenden Faktoren kommt die Rolle zu, direkte Effekte zu verstärken oder aber abzuschwächen.

Das Konzept der moderierenden Faktoren von Lerner erinnert an die von Sigmund und Anna Freud postulierten Abwehrmechanismen. Im Unterschied zur psychoanalytischen Position werden hingegen neben der personenzentrierten Perspektive auch gesellschaftliche Sichtweisen (z.B.: soziologische/ kulturanthropologische) berücksichtigt.

Der dynamische Kontextualismus geht, wie bereits erwähnt, davon aus, dass jedes Element innerhalb des Systems zugleich Produkt und Produzent sein kann. Lerner überträgt diese Prämisse des dynamischen Kontextualismus auf Adoleszenz und kommt damit zu einem Modell, das spezifiziert, wie ein Jugendlicher Produzent seiner eigenen Entwicklung werden kann. Auf der individuell psychologischen Ebene heißt das, dass der Jugendliche den sozialen und physikalischen Kontext, der ihn beeinflusst wiederum beeinflussen kann. Indem er den Kontext beeinflusst erzeugt er ein Feedback für sich selbst. Dadurch wird der Jugendliche zum „Macher“ seiner eigenen Entwicklung. Lernen führt drei Modalitäten auf, in denen diese Funktion zur Geltung kommt:

- **The adolescent as stimulus:** Reize (=Stimuli) des Jugendlichen für die soziale Umgebung ergeben sich beispielsweise aufgrund körperlicher Veränderungen. Die Attraktivität eines Jugendlichen wäre z.B. ein Stimulus, der im Kontext anderer Feedback für die eigene Person erzeugt und dadurch das eigene Verhalten beeinflusst.
- **The adolescent as processor:** Die zweite Modalität bezieht sich auf die Informationsverarbeitung. Veränderungen in der kognitiven und emotionalen Struktur ermöglichen es dem Jugendlichen Sinnkonstruktionen über Ereignisse und Erfahrungen herzustellen. Dadurch können die Jugendlichen Einfluss auf deren Wirkung nehmen bzw. ihre Verarbeitung kontrollieren.
- **The adolescent as agent, shaper and selector:** Eine weitere Möglichkeit Jugendlicher, Produzent ihrer eigenen Entwicklung zu sein, betrifft die Herstellung und Erweiterung von Handlungsspielräumen. Vor allem für die frühe Adoleszenz wird die Kompetenz des Jugendlichen, sich seine Kontexte selbst zu wählen und zu gestalten, als wichtig erachtet. Durch physische und psychische Veränderungen in der frühen Adoleszenz eröffnen sich dem Jugendlichen Verhaltensweisen, die für zukünftigen Rollen bedeutsam sind.

2.3.4 Der pragmatische Ansatz

Ein umfassendes Entwicklungskonzept, das von Oerter & Montada (1995) als pragmatischer Ansatz vorgestellt wird, ist jenes nach Robert Havighurst. Die „Theorie der Entwicklungsaufgaben“, die von Havighurst in den 1930er und 1940er Jahren formuliert wurde, basiert auf der Annahme, dass es sich bei Entwicklungsaufgaben im Grunde um Lernaufgaben handelt (Havighurst 1948). Entwicklung wird demnach als Lernprozess gesehen, der sich über die gesamte Lebensspanne vollzieht. Aufgrund von realen Lebensanforderungen kommt es zum Erwerb von Kompetenzen, die eine konstruktive und zufriedenstellende Bewältigung des Lebens in der jeweiligen Gesellschaft sicherstellen. Entwicklungsaufgaben definiert der Autor als Bindeglied zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen.

Havighurst betont, dass die Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson großen Einfluss auf sein Konzept hatte. Es lassen sich Parallelen zu Erikson's Modell in mehreren Punkten finden: Beispielsweise geht auch Havighurst von einer Entwicklung über die gesamte Lebensspanne aus. Es werden in seinem Modell ebenfalls Entwicklungsphasen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben postuliert. Weiters werden Einflüsse der Bewältigung früherer Aufgaben auf folgende Entwicklungsschritte angenommen.

Havighurst geht von folgenden drei Quellen für Entwicklungsaufgaben aus (Oerter & Montada 1995):

- **Physische Reifungsprozesse:** Sie bilden die Basis für Entwicklungsaufgaben und treten weitgehend kulturunabhängig auf. Beispielsweise regen körperliche Veränderungen der Pubertät an, neue Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen.
- **Kultureller Druck bzw. gesellschaftliche Erwartungen:** Diese Quelle für Entwicklungsaufgaben wird als relativ variable bezeichnet. Einerseits gibt es große Unterschiede zwischen einzelnen kulturellen Gruppen, was die gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche betrifft. Andererseits treten Veränderungen innerhalb einer Kultur auf. Beispielsweise ergeben sich veränderbare altersbezogene Normen innerhalb einer Gesellschaft (z.B.: Zeitpunkt für Rollenübertragung). Zudem ist mit historischen Veränderungen zu rechnen, d.h. spezifische Entwicklungsaufgaben verändern sich über die Kohorten hinweg (z.B.: Ausbildungsdauer).
- **Individuelle Ziele und Werte:** Sie sind Teile des Selbst, die im Laufe der Lebensspanne ausgebildet und zur treibenden Kraft für die aktive Gestaltung von Entwicklung werden. Neben Zielen, die beispielsweise auf biologischen und sozialen Prozessen beruhen und deren Erreichen zwischen den einzelnen Individuen verglichen werden kann, ergeben sich für jeden Menschen persönlich gesetzte Entwicklungsaufgaben (= ideosynkratische Ziele).

Der Autor geht von der Annahme aus, dass bestimmte Zeitabschnitte (= sensible Perioden) im Leben eines Menschen besonders geeignet sind, um spezifische Entwicklungsaufgaben in Angriff zu nehmen. Dies bedeutet nicht, dass zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt ein Erlernen der Aufgaben nicht erfolgen kann. Allerdings bringt der Lernprozess außerhalb der sensiblen Periode einen größeren Aufwand für das Individuum mit sich.

Zudem unterscheidet Havighurst zwischen Entwicklungsaufgaben, die zeitlich begrenzt sind und solchen, die über mehrere Perioden der Lebensspanne hinweg ablaufen können. Zeitlich

begrenze Entwicklungsaufgaben sind beispielsweise grundlegende Kulturtechniken. Erfolgt ihr Erlernen nicht in der sensiblen Periode, so können sie noch nicht erlernt bzw. nicht mehr nachgeholt werden. Weniger explizit zeitlich begrenzt ist beispielsweise der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Die Abbildung 12 veranschaulicht die Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit, der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters nach Havighurst. Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass die Aufgaben der Adoleszenz eng mit vorhergehenden und folgenden Entwicklungsschritten zusammenhängen. Die Lernschritte stellen entweder eine Fortführung von Entwicklungsschritten der mittleren Kindheit dar oder beginnen in der Adoleszenz und setzen sich im frühen Erwachsenenalter fort. Insofern ist keine Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz eine isolierte Thematik. Die Vernetzung der Anforderungen macht die spezifische Entwicklungslage von Jugendlichen deutlich. Es handelt sich um eine konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen.

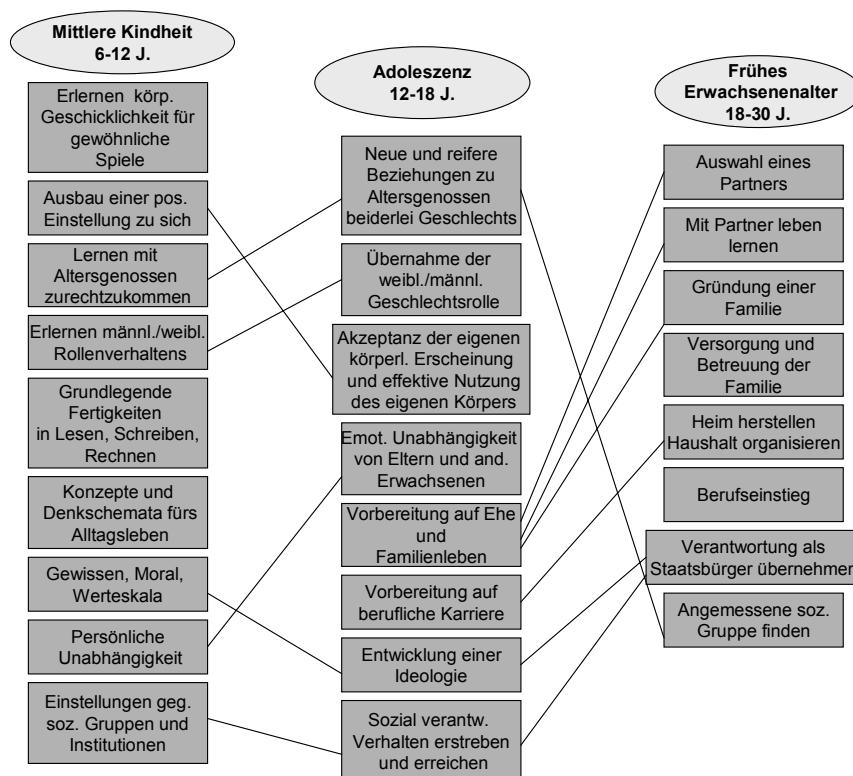


Abbildung 12: Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit, Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters nach Havighurst (Oerter & Montada 1995)

Forschungsbefunde zu den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Nachdem die inhaltliche Definition der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz kulturell relativ ist und einem historischen Wandel unterliegt, interessierten sich Entwicklungspsychologen, inwiefern die von Havighurst postulierten Aufgaben auch noch für Jugendliche unserer heutigen Zeit zutreffen. Immerhin erstellte Havighurst sein Modell für Adoleszente der amerikanischen Mittelschicht in den 1930er und 1940er Jahren.

In einer Befragung von Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren ergaben sich für Dreher und Dreher (1985) folgende Revisionen des Modells von Havighurst:

- Die Thematiken „Entwicklung einer Ideologie“ und „Sozial verantwortungsvolles Verhalten erstreben und erreichen“ wurden von den befragten Jugendlichen nicht als getrennte Entwicklungsaufgaben betrachtet
- Ergänzt wurde der Aufgabenkatalog von Havighurst durch die Thematiken „Partnerschaftsbeziehungen“, „Selbsterkenntnis“ und „Zukunftsplanung“

Als Modifikation der Entwicklungsaufgaben Adoleszenter formulierten Dreher und Dreher (1985) folgenden Anforderungskatalog:

- Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beider Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen
- Sich das Verhalten aneignen, das man sich von einem Mann bzw. einer Frau in unserer Gesellschaft erwartet
- Aufnahme intimer Beziehungen zu einem Partner (Freund/Freundin)
- Von den Eltern unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus ablösen
- Wissen was man werden will und was man dafür können (lernen) muss
- Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein soll
- Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist und was man will
- Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert
- Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann

U.a. auf der Grundlage der Theorie Havighurst's wurden im Rahmen der österreichischen KIDS-R'95 Studie 700 Mädchen und Buben zwischen 11 und 14 Jahren befragt, wie wichtig die einzelnen Entwicklungsaufgaben für sie sind (Kromer 1998). Auf einer Skala von 1 (sehr wichtig)-4 (unwichtig) konnten die befragten Jugendlichen den Stellenwert der jeweiligen Entwicklungsaufgaben für ihr aktuelles Erleben bewerten. Die Auswertung der Angaben ergab – gerangreicht nach deren Bedeutung – folgende fünf Dimensionen von Entwicklungsaufgaben:

1. Freunde: (MW¹=1,62)

- Neue Freunde finden
- Freundschaften vertiefen bzw. festigen

2. Ausbildungs- und Berufsperspektive: (MW=1,97)

- Sich für einen bestimmten Beruf interessieren
- Zielstrebig einen Beruf anstreben
- Sich für eine Ausbildung entscheiden
- Für sich selbst herausfinden, was wichtig ist

3. Kollektiv-geteiltes Wertesystem (MW=2,06)

- Sich für andere einsetzen
- Sich sozial für andere verantwortlich fühlen

4. Soziale und psychosexuelle Identität (MW=2,07)

- Sich mit der Rolle als Mann/Frau auseinandersetzen
- (Sexuelle) Erfahrungen mit anderen Jugendlichen machen
- Sich als Mädchen/Junge akzeptieren
- Mit dem anderen Geschlecht Freundschaften schließen

5. Loslösung von den Eltern (MW=2,08)

- Sich von den Eltern schrittweise lösen und von ihnen unabhängig werden
- Selbstständig werden

Die Untersuchung an einer Vergleichsgruppe mit 15-17jährigen Jugendlichen zeigt, dass mit zunehmenden Alter der Adoleszenten die Entwicklungsaufgabe „Loslösung von den Eltern“ zunehmend wichtiger wird.

¹ MW=Mittelwert

Literatur

- Comer, R. (1995): Klinische Psychologie. Heidelberg.
- Davis, A. (1944): Socialization and the adolescent personality. Chicago.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrg), Lebensbewältigung im Jugendalter, S 30-61. Weinheim.
- Dunde, S. R. (1992) Handbuch Sexualität (Weinheim, Deutscher Studien Verlag).
- Dunphy, D.C. (1963): The social structure of urban adolescent peer groups. Sociometry, 26, 230-246.
- Erdheim, M. (1992): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozess. Frankfurt am Main.
- Erikson, E. (1988): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern: Huber.
- Freud, A. (1958): Adolescent. In: Psychoanalytic Study of the child, 13, S. 255-278.
- Haan, N. (1977): Coping and defending. Process of self-environment organisation. New York.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York.
- Kampshoff, M. (1996): Jugend - Schule - Identität. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich Bielefeld.
- Kasten, H. (1999): Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. München.
- Krappmann, L. (1993): Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. Gruppendynamik 24, 119-129.
- Kromer, I. T., H. (1998): Zwischenwelten. Das Leben der 11- bis 14 jährigen. Graz-Wien.
- Lerner, R. M. (1986): Concepts and theories of human development. New York.
- McCandless, B. R. (1970): Adolescens. Hindsdale.



Mead, M. (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olden/Freiburg im Breisgau.

Oerter, R. & Montada, L. (1995) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (Weinheim, Beltz).

Rogge, J. (1997): Pubertät - was ist das denn? Linz.

Schenk-Danzinger, L. (1988): Entwicklungspsychologie. Wien.

Schuster, P. S.-K., M. (1994): Bausteine der Psychoanalyse. Wien.

Trautner, H.M. (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde. Göttingen.

Zuletzt erschienene WORKING PAPERS

- Martin Spielauer, Franz Schwarz, Kurt Schmid:** Education and the Importance of the First Educational Choice in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. **Nr. 15/2002**
- Coomaren P. Vencatasawmy:** Modelling Fertility in a Life Course Context: Some Issues. **Nr. 16/2002**
- Norbert Neuwirth:** Labor Supply of the Family – an Optimizing Behavior Approach to Microsimulation. **Nr. 17/2002**
- Martin Spielauer:** The Potential of Dynamic Microsimulation in Family Studies: A Review and Some Lessons for FAMSIM+. **Nr. 18/2002**
- Sabine Buchebner-Ferstl:** Die Partnerschaft als Ressource bei kritischen Lebensereignissen am Beispiel der Pensionierung. **Nr. 19/2002**
- Sonja Dörfler, Karin Städtner:** European Family Policy Database – Draft Manual. **Nr. 20/2002**
- Johannes Pfleger:** Family and Migration. Research Developments in Europe: A General Overview. **Nr. 21/2002**
- Sonja Dörfler:** Familienpolitische Maßnahmen zum Leistungsausgleich für Kinderbetreuung – ein Europavergleich. **Nr. 22/2002**
- Franz Schwarz, Martin Spielauer, Karin Städtner:** Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education. An Analysis in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. **Nr. 23/2002**
- Veronika Pfeiffer-Gössweiner, Johannes Pfleger:** Migration in the European Union: An Overview of EU Documents and Organisations Focusing on Migration. **Nr. 24/2002/E**
- Karin Städtner:** Arbeitsmarktrelevante Konsequenzen der Inanspruchnahme von Elternkarenz. **Nr. 25/2002**
- Franz Schwarz, Martin Spielauer:** The Composition of Couples According to Education and Age. An Analysis in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. **Nr. 26/2002**
- Franz Schwarz, Martin Spielauer, Karin Städtner:** University Education. An Analysis in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. **Nr. 27/2002**
- Sabine Buchebner-Ferstl:** Partnerverlust durch Tod. Eine Analyse der Situation nach der Verwitwung mit besonderer Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden. **Nr. 28/2002**
- Karin Städtner, Martin Spielauer:** The Influence of Education on Quantum, Timing and Spacing of Births in Austria. **Nr. 29/2002**
- Sonja Dörfler:** Familienpolitische Leistungen in ausgewählten europäischen Staaten außerhalb der Europäischen Union. **Nr. 30/2002**
- Sonja Dörfler:** Nutzung und Auswirkungen von Arbeitsarrangements zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. **Nr. 31/2003**
- Franz Schwarz:** Sozio-ökonomische Ungleichheiten im Gesundheitsverhalten in Österreich / Socioeconomic Inequalities in Health Behavior in Austria. **Nr. 32/2003**
- Karin Städtner:** Female Employment Patterns around First Childbirth in Austria. **Nr. 33/2003**
- Olaf Kapella:** Stahlhart – Männer und erektile Dysfunktion. **Nr. 34/2003**
- Olaf Kapella, Christiane Rille-Pfeiffer:** Über den Wunsch, ein Kind zu bekommen. Kinderwunsch hetero- und homosexueller Paare. **Nr. 35/2004**
- Sonja Dörfler:** Die Wirksamkeit von Arbeitsbedingungen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Teil I: Arbeitszeit und Arbeitsort. **Nr. 36/2004**
- Josef Meichenitsch:** Kinder + Studium = Gesundheitsvorsorge? Eine empirische Analyse des primären Gesundheitsverhaltens in Österreich. **Nr. 37/2004**
- Sonja Dörfler, Josef Meichenitsch: **Das Recht auf Teilzeit für Eltern. Top oder Flop?** Nr. 38/2004
- Guido Heineck: **Religion, Attitudes towards Working Mothers and Wives' Full-time Employment. Evidence for Austria, Germany, Italy, the UK, and the USA.** Nr. 39/2004
- Guido Heineck, Astrid Haider und Norbert Neuwirth: **Determinanten abhängiger Selbstständigkeit in Österreich.** Nr. 40/2004

Sabine Buchebner-Ferstl: **Das Paar beim Übergang in den Ruhestand. Ergebnisse einer qualitativen Studie.** Nr. 41/2004

Astrid Haider, Guido Heineck und Norbert Neuwirth: **Zwischen Reproduktions- und Erwerbsarbeit: Der Zusammenhang von Kinderbetreuung, Pflege und Frauenerwerbstätigkeit.** Nr. 42/2004

Sonja Dörfler: **Außerfamiliäre Kinderbetreuung in Österreich - Status Quo und Bedarf.** Nr. 43/2004

Norbert Neuwirth: **masFIRA - Multi-agent-system on Family Formation and Intra-family Resource Allocation. An Agent-based Simulation Approach to the Manser/Brown Model - Technical Documentation of the Prototype.** Nr. 44/2004

Norbert Neuwirth, Astrid Haider: **The Economics of the Family. A Review of the development and a bibliography of recent papers.** Nr. 45/2004

Norbert Neuwirth: **Parents' time, allocated for child care? An estimation system on parents' caring activities.** Nr. 46/2004

Christine Geserick: **Neue Medien im familialen Kontext. Eine Recherche zu Studienergebnissen im Zusammenhang mit Nutzung, Chancen und Herausforderungen im Familienalltag.** Nr. 47/2005

Brigitte Cizek, Olaf Kapella, Maria Steck: **Entwicklungstheorie I. Kleinkindalter – Kindergarten - Volksschule.** Nr. 48/2005

Alle zu beziehen bei: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF)
A-1010 Wien, Gonzagagasse 19/8
Tel: +43-1-5351454-19, Fax: +43-1-535 14 55
E-Mail: edeltraud.puerk@oif.ac.at

Das Österreichische Institut für Familienforschung ist ein wissenschaftliches, überparteiliches und unabhängiges Institut zur anwendungsorientierten, disziplinenübergreifenden Erforschung und Darstellung der Struktur und Dynamik von Familien, Generationen, Geschlechtern und Partnerschaften.

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz sowie der Länder Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg und Wien.



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies

A-1010 Wien | Gonzagagasse 19/8 | Tel +43-1-535 14 54 | Fax +43-1-535 14 55 | team@oif.ac.at | www.oif.ac.at