

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 84 (1997)  
**Heft:** 12: Film in der Schule

**Anhang:** "schweizer-schule"-Serie : Jugend im Spiegel der Wissenschaft  
**Autor:** [s.n.]

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 13.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Die gesellschaftliche Konstruktion der Jugend

Die Diskussion über die Definitionen der Adoleszenz im ersten Beitrag hat gezeigt, dass die Abgrenzung der Adoleszenzphase im menschlichen Leben einigermassen willkürlich ist und oft schon vorwegnimmt, was man darüber schliesslich aussagen resp. herausfinden möchte. Insbesondere sind solche Definitionen abhängig von der Gesamtstruktur der Gesellschaft. Eine technologische Gesellschaft, die an ihre Mitglieder hohe Lernansprüche stellt, muss für dieses Lernen umfassendere «Räume» vorsehen als eine einfache Agrargesellschaft. Wenn die technologische Gesellschaft glaubt, solches Lernen sei vorwiegend vor der Übernahme grösserer gesellschaftlicher Verantwortung zu leisten, muss sie eine längere Jugendzeit vorsehen (bis zum 20./30. Lebensjahr); wenn sie andererseits glaubt, dieses Lernen müsse permanent stattfinden, weil die Technologie auch permanent erneuert wird, kann sie sich eine kürzere Jugendzeit leisten (bis zum 19./22. Lebensjahr), wird aber von ihren Mitgliedern lebenslang mehr «Jugendlichkeit» verlangen.

Im folgenden will ich vier Gruppen von Auffassungen vorstellen, wie Gesellschaften sich selbst und darin eingebettet die Jugend verstehen. Dabei verwende ich meistens den Ausdruck «Jugend» und nicht «Adoleszenz», weil das Augenmerk auf die jungen Menschen generell, auf den «Nachwuchs» gerichtet ist (vgl. Beitrag 1).

## Jugend als Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt

Jede Gesellschaft ist auf Gleichgewicht und Fortbestand bedacht. Gleichgewichte bestehen etwa zwischen verschiedenen beruflichen Leistungsangeboten, zwischen politischen Parteien und evtl. zwischen Sprachen. Der Fortbestand betrifft zunächst das zahlenmässige Überleben der Gesellschaft, aber auch der Strukturen, Normen und Werte. Da alle Menschen altern und schliesslich sterben, hat die Gesellschaft als Ganzes ein Interesse daran, dass immer Junge nachkommen und freier werdende Rollen und Positionen nachfüllen. Darum «sozialisiert» sie ihre Jungen. Diese Auffassung wurde vor allem durch den Soziologen Eisenstadt (1956, dt. 1966) vorgetragen.

Wir unterscheiden eine *Primärsozialisation* (typischerweise in der Familie) von einer *Sekundärsozialisation* (ausserhalb der Familie). Wenn die Normen und Werte der Primärsozialisation, d. h. der Familie, identisch sind mit denen der umgebenden Gesellschaft, nennt man die Gesellschaft *partikularistisch*. Sekundärsozialisation ist dann wenig wichtig; der Übertritt ins Erwachsenenleben geschieht häufig über Initiationsriten. Wenn hingegen die Normen und Werte der Gesellschaft vielfältig und in vieler Beziehung anders sind als die der Familie, nennt man die Gesellschaft *universalistisch* oder *pluralistisch*. In diesen Gesellschaften reicht das in der Familie erworbene Verhaltensrepertoire für die gesellschaftliche Integration der Jungen nicht nur nicht aus, es ist sogar teilweise dysfunktional (Beispiel: Die Offenheit und Vertraulichkeit des sozialen Umgangs in der Familie ist nicht auf das Geschäftsleben übertragbar). Es gibt also ausserhalb der Familie viel zu lernen, und die sekundäre Sozialisation wird zeitintensiv. Es entsteht ein relativ lang dauernder Übergangstatus (Jugend), der die Gefahr der Bindungslosigkeit und (emotionalen und kognitiven) Unsicherheit mit sich bringt. Entscheidende Hilfen der Sekundärsozialisation sind dann die Gleichaltrigen und die Schule.

Diese gesellschaftliche Konzeption von Jugend ist plausibel, aber konservativ in dem Sinn, als sie der Jugend wenig eigene Identität zuspricht und die Jugend auch nicht speziell am kulturellen und zivilisatorischen Fortschritt teilhaben lässt.

## Jugend als Generation

Da die Entwicklung überhaupt und erst recht die Adoleszenzentwicklung in die allgemeine Entwicklung der Gesellschaft eingebettet ist, sieht Adoleszenz beim raschen Wandel unserer Kultur immer wieder neu aus. Die Jugendlichen von heute sind nicht genau wie die Jugendlichen von damals (Fend, 1988; Flammer, 1996). Wir brauchen dafür die Termini *Generation* oder *Kohorte Gleichaltriger*. Der Ausdruck der Generation wurde früher verwendet für Repro-

duktionszyklen; eine Generation umfasste ca. dreissig Lebensjahre. Seit Mannheim (1928; vgl. auch Schelsky, 1957) bezieht sich der Ausdruck mehr auf die jeweilige Gruppe von etwa Gleichaltrigen mit ähnlichen Erfahrungen, Gefühlen, Motiven und Normen:

Mit Generation bezeichnet man heute in der Soziologie die Summe aller ungefähr Gleichaltrigen eines Kulturkreises, die auf Grund ihrer gemeinsamen historisch-gesellschaftlichen Situation über ähnliche Einstellungen, Motive, Orientierungen und Vorstellungen verfügen (Griese, 1982, 81).

Alter und Geburtsdatum determinieren Generationen nur indirekt, indem sie gleichartige Erfahrungen und Anlässe für Entwicklung vermitteln. Da Generationen immer neu aus der Auseinandersetzung mit der aktuellen Umwelt entstehen, sind sie ein gewisser Garant für die Veränderung oder Entwicklung der Gesellschaft. Neues kommt dann vor allem durch Generationenwechsel zustande.

Die Entwicklungspsychologie spricht anstelle von Generationen im modernen Sinn häufiger von Kohorten Gleichaltriger, z. B. jenen, die 1968 im Studium waren, oder jenen, die infolge des sog. Babybooms häufiger um Stellen oder Studienplätze bangen mussten, oder jenen, die als Schülerinnen und Schüler in die ersten Versuche mit sog. moderner Mathematik einbezogen waren.

Nach dieser Auffassung meldet sich mit der Jugend eine neue Kohorte oder Generation, die je nach allgemeinen geschichtlichen Veränderungen eine neue Einmaligkeit in die Gesellschaft hineinbringt.

### **Jugend an der Front des Fortschritts**

Generationenwechsel laufen oft nicht ohne Konflikte ab. Und das hat nicht nur damit zu tun, dass Jugendliche vitaler sind als Erwachsene und ihre eigene Autonomie erwerben müssen/wollen, sondern auch damit, dass jede Generation in neuer Weise ans Leben herangeht. Da sie die Ausgangssituation weder selber verantworten muss noch sich einfach daran gewöhnt hat, interpretiert sie sie neu und unbelastet. Wie bedeutsam dieser Perspektivenwechsel ist, hängt davon ab, wie sehr eine Gesellschaft ihre Lebensbedingungen verändert und damit auch für die Jungen neue Voraussetzungen schafft. In unserem Jahrhundert sind solche Neuerungen sehr zahlreich, in erster Linie technologische, aber in ihrem Gefolge auch weitere kulturelle.

In ihrem Spätwerk «Der Konflikt der Generationen; Jugend ohne Vorbild» (1970, dt. 1971) unterschied Margret Mead drei Kategorien von Kulturen, nämlich:

- 1) *Postfigurative Kulturen*. In diesen findet kaum oder nur unmerklich ein Wandel statt. Diese Kulturen sind meistens schriftlos. Das tradierte Wissen wird von Ältesten oder von Gurus verwaltet und weitergegeben. Diese Kulturen sind typischerweise auch Drei-Generationen-Kulturen, in denen die ältere Generation das Verhalten der jüngeren bestimmt und so maximale Kontinuität sicherstellt. Identitätsprobleme der Nachwachsenden kommen nicht auf, aber auch nicht Zweifel und Reflexion über kulturelle Einrichtungen. Biologische Reife gestattet auch schon soziale Reife, die meistens durch Initiationsriten öffentlich markiert wird. Der Übergang in den Erwachsenenstatus geschieht sehr kurz und dauert meistens einige Tage.
- 2) In *kofigurativen Kulturen* finden historische Veränderungen statt, aber entweder sehr langsame oder dann so radikale, dass auch die Elterngeneration sich völlig neu positionieren muss (Naturkatastrophen, Revolutionen, Völkerwanderungen, einschneidende religiöse Veränderungen). Die Erwachsenen nehmen an den Veränderungen teil, entweder weil sie dem Tempo folgen können oder weil sie keine Wahl haben. In solchen kofigurativen Kulturen entstehen Spannungen zwischen den Generationen, weil die Elterngeneration ihrer Jugend eine Rolle zugestehen muss, die von ihrer eigenen Rolle als ehemals Jugendliche wesentlich abweicht. In solchen Kulturen werden die Gleichaltrigen zur Klärung und Pflege der eigenen Identität besonders wichtig; es entstehen Subkulturen von Jugendlichen. Mead glaubte, dass in Europa solche Kulturen vor allem um die letzte Jahrhundertwende anzutreffen waren. Sie sind überdies meist gekennzeichnet durch Zwei-Generationen-Familien; die Grosseltern lebten für sich.
- 3) *Präfigurative Kulturen* haben wir heute vor uns, vor allem in Europa und in den USA. Sie sind geprägt durch sehr rasche technologisch-wissenschaftliche Veränderungen, etwa durch Computertechnik, Weltraumtechnik, Bevölkerungsexplosion, eine sich rasch ändernde ökologische Situation, weltumfassende Verkehrs- und Kommunikationssysteme etc. In solchen Kulturen, glaubte Mead, kommt die Elterngeneration in der grossen Masse kaum noch mit oder doch langsamer als ihre Jugendgeneration, deren Slogan heisst: «Die

Zukunft ist jetzt.» Das führt zu Verunsicherung und Vorbildlosigkeit bei der Jugend und zu Unverständnis und Hilflosigkeit bei den Eltern, mithin zu massiven Generationenkonflikten. Die Jugend reagiert nach M. Mead entweder (a) aktiv-agitatorisch (Versuch, das System zu verändern) oder (b) passiv-resistent (Verweigerung der Kooperation in der Schule oder am Arbeitsplatz; Aussteigen) oder (c) passiv-integriert (gleichgültiges Sich-unterwerfen unter die geltenden Regeln).

In präfigurativen Kulturen geraten unterschiedliche Werthaltungen, unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Machtbefugnisse aufeinander. Während die Jungen (meistens allerdings nicht die Adoleszenten, sondern die jungen Erwachsenen) einen relevanten Wissensvorsprung in neuen Inhalten (heute z. B. High-Tech) vor den Älteren aufweisen, besitzen die Älteren in Wirtschaft und Politik meistens mehr Macht. Wissen ist dann nicht immer sofort gleich Macht! Es kommt noch drauf an, wer es besitzt.

Man kann sich natürlich fragen, ob das Neue auch immer als Fortschritt zu bezeichnen sei. Es gibt dafür natürlich keine absoluten Massstäbe, praktisch und kurz- bis mittelfristig entscheidet das der Markt. Das ist für technologische Neuerungen offensichtlich, trifft aber auch für Kultur und in gewissem Sinn für die Wissenschaft zu; es wechseln einfach die Konsumpräferenzen und -gewohnheiten.

### **Jugend als Vorkämpferin der Geschichte**

Spannungen zwischen den Generationen in präfigurativen Kulturen sollten uns nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gesellschaft resp. die Elterngeneration die Jugend eigentlich gar nicht anders haben möchte. Auch wenn es wehtut, hegen wir weitgehend zwei Erwartungen an die Jugend, eine diagnostische und eine handlungsbezogene. Die diagnostische besteht darin, dass wir aus den Reaktionen der Jugend und aus ihren Perspektiven und Lebensentwürfen ablesen möchten, wohin die Zukunft uns möglicherweise führt (sog. alternative Lebensweisen). Die handlungsbezogene Erwartung besteht darin, dass wir von der Jugend die Lösung vieler Probleme erwarten, die wir geschaffen haben und derer wir nur schwer Herr werden (aktuell in den Bereichen der Umweltnutzung oder der gerechten Verteilung von Ressourcen). Tenbruck hatte schon 1965 die Jugend als Vorkämpferin der Geschichte verstanden. Er sah in den Wünschen der Jungen und ihrem Protestausdruck einen Spiegel gesellschaftlicher Zustände.

Unsere Hoffnungen auf eine bessere Welt, getragen von der Jugend, drückt sich auch in sehr alltäglichen Einrichtungen aus. Beispielsweise verlangen wir von den Jungen in bestimmten Bereichen Lernleistungen, die wir selbst nicht erbrachten und die wir aktuell selbst auch kaum noch erbringen könnten. Ganz selbstverständlich sollen unsere jugendlichen Schülerinnen und Schüler mit Computern und Drogen und mit einem wesentlich grösseren und freieren Angebot an Lebens- und sozialen Beziehungsformen zurechtkommen; sie sollen selbständig und von den Eltern früh unabhängig werden (Flammer, 1991; Flammer & Avramakis, 1991), sollen alle einen Beruf lernen, meistens verbunden mit gesteigerten Ansprüchen, längeren Ausbildungszeiten und in anspruchsvollen neuen Berufsfeldern. Berufsschulen werden durch Berufsmaturität und Fachhochschulen ergänzt; an den Universitäten werden immer mehr Stoff, anspruchsvollere Methoden und Abschlüsse in kürzerer Zeit und das auch von mehr Leuten als bisher gefordert. Dabei wissen wir um die laufend kürzer werdende Halbwertszeit alles Gelesenen. Offensichtlich möchten wir den Jungen einen guten *Start* geben und darauf aufbauend in eine neue Zukunft aufbrechen.

Was für ein Erwachsenen selbstverständnis steht hinter dieser Jugendauffassung? Ist es geprägt von Entwicklungseuphorismus, von Geschwindigkeitsmanie, von grossem Vertrauen in den eigenen Weg, den es nur zu beschleunigen gilt? Oder ist es die Hilflosigkeit des erfolgreichen Zauberlehrlings, Ermüdung oder Resignation?

Und was bringt unsere selbstverständlich gewordene Forderung nach einer *éducation permanente*, nach einem lebenslangen Lernen? Eine Verjugendlichung der Gesellschaft? Die Abschaffung oder die Neudefinition des Erwachsenenstatus? Erkennen wir, dass wir es für uns zu spät realisieren? Hoffen wir, dass für unsere Kinder von der Last und der Lust nur die Lust bleibt, wenn wir sie früh genug darauf einstellen? Und nochmals zur Definition: Was ist Jugend, wenn ihre bisherige Hauptaufgabe, nämlich zu lernen, auf alle Erwachsenen ausgedehnt wird? Wir versuchen doch allen Ernstes und mit Überzeugung die Ausbildungsgänge, mindestens an den Universitäten, zu verkürzen: Weniger Basisausbildung, mehr permanente Fortbildung. Verjugendlichung der Gesellschaft?

### **Jugend als Abarbeitung von Entwicklungsaufgaben?**

Bereits 1948 formulierte ein amerikanischer Pädagoge, Robert Havighurst, unter dem Eindruck der gesellschaftlichen Einbindung der individuellen Entwicklung sogenannte Entwicklungsaufgaben. Sie bestanden für die Adoleszenten etwa darin, einen Beruf zu lernen, ökonomische Unabhängigkeit zu erreichen, sich auf Heirat und Familie vorzubereiten, ein ethisches Verhaltenssystem aufzubauen etc. Bemerkenswerterweise musste die Liste von Entwicklungsaufgaben bei ihrer Wiederaufnahme in neuerer Forschung beträchtlich angepasst, «modernisiert» werden. So fügten Dreher und Dreher (1985) Aufgaben wie «Aufnahme und Aufbau intimer Beziehungen, die Entwicklung einer Identität und den Aufbau einer Zukunftsperspektive» dazu. Und in der neuesten Befragung von Schwaller (1991) wurde die Hinzunahme etwa der Entwicklungsaufgabe «Sozialkritik» («Sich um aktuelle Probleme wie Friedenssicherung, Umweltverschmutzung, Drogen, Kriminalität, Arbeitslosigkeit usw. kümmern») fällig, dafür hatten Aufgaben wie Vorbereitung auf Heirat und Familie ihre Aktualität verloren.

Aufgaben implizieren Aufgabensteller und Aufgabenlösende. Wir konnten in eigenen Untersuchungen zeigen, dass die Jugendlichen diese Aufgaben tatsächlich ernst nahmen und wussten, dass ihre Lösung die Eintrittskarte in die Erwachsenenwelt darstellt (Flammer, 1992). Und in einer weiteren Untersuchung wiesen wir auch die klare Bereitschaft der Erwachsenen nach, die jungen Erwachsenen dafür zu belohnen resp. zu bestrafen, dass sie ihre Entwicklungsaufgaben gelöst resp. nicht gelöst hatten (Grob, Flammer & Rhyn, 1995). Jugendliche richten sich nicht nur einigermaßen nach diesen Aufgaben, sondern entwickeln auch entsprechende Perspektiven für ihre eigene Zukunft. Der Vergleich verschiedener europäischer Kulturen zeigte z. B., dass mittel- und osteuropäische im Vergleich mit den westeuropäischen Jugendlichen sowohl finanziellen Berufserfolg als auch die Gründung einer eigenen Familie in ihrer mittelfristigen Zukunftsperspektive mehr betonten, dafür weniger Wert legten auf interessante Freizeit und Ferien (Nurmi, Liiceanu & Liberska, in press).

### **Literatur**

- E. Dreher, M. Dreher*, Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepman & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (pp. 56–70). Göttingen: Hogrefe 1985.
- S.N. Eisenstadt*, *Von Generation zu Generation*. München: Juventa 1956, dt. 1966.
- H. Fend*, *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt/M: Suhrkamp 1988.
- A. Flammer, J. Avramakis*, Developmental tasks – where do they come from? In M. von Cranach, G. Mugny & W. Doise (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (pp. 56–63). Bern: Huber 1992.
- A. Flammer*, Entwicklungsaufgaben als Initiationsrituale? Entwicklungsaufgaben anstelle von Initiationsritualen? In G. Klosinski (Hrsg.), *Pubertätsriten Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft* (pp. 89–101). Bern: Huber 1991.
- A. Flammer*, Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher, H. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken* (pp. 119–128). Göttingen: Hogrefe 1992.
- A. Flammer*, *Entwicklungstheorien*, 2. Auflage. Bern: Huber 1996.
- H.M. Griese*, *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz 1982.
- A. Grob, A. Flammer, H. Rhyn*, Entwicklungsaufgaben als soziale Normsetzung: Eine Untersuchung zur sozialen Grundlage von Entwicklungsaufgaben. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 45–62, 1995.
- R.J. Havighurst*, *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press 1948.
- K. Mannheim*, Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, 157–185 und 329–330, 1928.
- M. Mead*, *Culture and commitment*. New York: Doubleday 1970 (dt. *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten: Walter, 1971).
- J.E. Nurmi, A. Liiceanu, H. Liberska*, Future-oriented interests. In F.D. Alsaker, A. Flammer (Eds.), *European and American Adolescents in the Nineties*. New York: Erlbaum in press.
- H. Schelsky*, *Die skeptische Generation*. Düsseldorf: Diederichs 1957.
- C. Schwaller*, *Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung im freiburgischen Sensebezirk*. Dissertation in Kinder- und Jugendpsychologie. Universität Bern 1991.
- F.H. Tenbruck*, *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg: Rombach 1965.

# Pubertät

Mit Pubertät wird die Gesamtheit der körperlichen Entwicklung zur Erlangung der Geschlechtsreife bezeichnet. Nach den ersten zwei Lebensjahren ist die körperliche Entwicklung nie mehr so dramatisch wie in der Pubertät. Die Pubertätsentwicklung verändert das Selbstgefühl und die persönliche Situation des jungen Menschen im Leben grundlegend, und zwar nicht nur aus einem «körperinternen» Anlass (als Wirkung der neuen Hormonzusammensetzung im Körper), sondern weil diese Entwicklung gleichzeitig «öffentlich» ist und von der Umgebung mitverfolgt und mitgesteuert wird.

## Hormonale Entwicklung

Der Körper produziert auf jeder Entwicklungsstufe Geschlechtshormone, aber zu gewissen Zeiten nur in geringem Mass. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen haben sowohl männliche als auch weibliche Geschlechtshormone in ihrer Blutbahn, vor der Pubertät mit relativ geringen Proportionsunterschieden; mit der Pubertät werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern grösser.

In der Pubertät sondert die *Hypophyse* in geschlechtsspezifischer Proportion Luteinisierungshormone und follikelstimulierende Hormone ab, welche ihrerseits Hoden und Eierstöcke wachsen lassen und diese veranlassen, die eigentlichen Geschlechtshormone, nämlich die Gruppen der *Androgene* und der *Oestrogene*, zu produzieren. Diese bewirken die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Samenproduktion und der Eireifung sowie der sogenannten sekundären (= von aussen sichtbaren) Geschlechtsmerkmale.

Es ist ein Gemeinplatz, dass Knaben sich anderthalb bis zwei Jahre später entwickeln als Mädchen. Das ist nicht ganz zutreffend, da die ersten Veränderungen der sekundären Geschlechtsmerkmale bei Knaben (Vergrösserung der Genitalien) nur wenige Monate nach den ersten Veränderungen bei Mädchen (Brust) eintreten (Finkelstein, 1980). Es ist aber so, dass der Wachstumsschub bei Mädchen viel früher eintritt als bei Knaben und dass die von aussen leicht wahrgenommenen Merkmale der Pubertätsentwicklung bei Knaben (Bart, Stimme) tatsächlich wesentlich später eintreten als bei Mädchen.

Der Eintritt der pubertären Entwicklung ist weitgehend nach ererbten körpereigenen Gesetzen bestimmt. Reichhaltige Ernährung und psychisches Wohlbefinden scheinen den Eintritt zu beschleunigen, chronische Krankheiten, Stress und massive sportliche Betätigung wirken hingegen hemmend.

Die Geschlechtshormone beeinflussen auch das subjektive Befinden. Da dieses immer auch durch die aktuelle Lebenssituation, die aktuellen Gedanken und Erinnerungen bestimmt ist, sind hormonale Einflüsse auf das subjektive Befinden und das aktuelle Verhalten nur schwer genau auszumachen. Untersuchungen fanden z. B. gesteigerte Traurigkeit bei pubertierenden Knaben und Mädchen mit erhöhten geschlechtsspezifischen Sexualhormonspiegeln und bei pubertierenden Knaben überdies ein gesteigertes Interesse an Mädchen und eine Zunahme an Widerborstigkeit. Schwankungen im Hormonhaushalt scheinen auch Stimmungsschwankungen zu bewirken (Buchanan, Eccles & Becker, 1992). Dazu kommen situationale Bedingungen und ihre kognitive Interpretation. Eine innere Aufregung fühlt sich z. B. für ein junges Mädchen sicher angenehmer an, wenn es mit einem Freund ins Kino geht, als wenn es in der Schule zum Abfragen an die Wandtafel kommen muss.

## Geschlechtsreifung

Bei den Knaben erscheinen die sekundären Geschlechtsmerkmale in einer ziemlich geordneten Reihenfolge, typischerweise wie folgt: (1) Wachstum von Hoden und Hodensack, erste Schamhaare, (2) Wachstumsspur der Körperlänge, etwas später Peniswachstum, (3) erster Samenerguss, (4) Erscheinen der Oberlippen-, Gesichts- und Achselhaare, Stimmbruch. Veränderungen ergeben sich auch in der Haut, indem sie rauher wird und mehr Talg absondert, wodurch Akne und ein starker Körpergeruch entstehen können. Oft verändert sich in dieser Zeit auch die männliche Brust (Volumen, Warze, Warzenhof), was den Betroffenen gelegentlich Angst und Sorge bereitet; meistens bilden sich diese Veränderungen weitgehend wieder zurück.

Bei den Mädchen scheint die Entwicklungsfolge der sekundären Geschlechtsmerkmale weniger einheitlich zu sein. Sie beginnt im allgemeinen mit der Erhebung der Brust und dem Erscheinen von Schamhaaren. Dazu kommt eine Veränderung in der Verteilung des Körperfetts, wodurch sich der typische mädchenhafte Körper allmählich in eine Frauenfigur umwandelt. Analog zu den Knaben erfolgen dann Veränderungen an den Genitalien (Vergrößerung von Uterus, Vagina, Schamlippen und Klitoris) und – im Gegensatz zu den Knaben gleichzeitig – ein Längenwachstumsspur. Relativ spät erfolgt die Menarche (= erste Menstruation), die Empfängnisfähigkeit setzt noch später, meistens Jahre danach, ein.

Das Längenwachstum erfolgt nicht gleichmässig verteilt über den ganzen Körper. Typischerweise beginnt es bei den Gliedmassen (Hände und Füsse, dann Arme und Beine). Dadurch wird die kindliche Körperform sichtbar verlassen, ohne dass bereits die Proportionen des erwachsenen Körpers sichtbar würden. Viele Jugendliche, insbesondere Knaben, sehen vorübergehend schlacksig aus und benehmen sich entsprechend ungeschickt.

In der Pubertät werden die Körperproportionen in mancher Beziehung geschlechtsspezifisch verändert. Während in der Kindheit Mädchen etwa gleich viel Muskulatur und nur wenig mehr Fett haben wie Knaben, setzen die jungen Männer wesentlich mehr Muskulatur zu als junge Frauen, während diese mehr Körperfett zulegen. Am Ende der Pubertät beträgt das Muskel-Fett-Verhältnis bei jungen Männern etwa 3:1 und bei jungen Frauen etwa 5:4 (Steinberg, 1989). Das ist wahrscheinlich weitgehend biologisch bedingt und rechtfertigt u. a. auch, dass Frauen und Männer Spitzensport in getrennten Wettkämpfen betreiben. Indes bewirkt aktiver Sport durchaus einen höheren Muskulaturanteil sowohl bei Männern wie bei Frauen (Petersen & Taylor, 1980, 129; Brooks-Gunn & Warren, 1985).

Während manche Jugendliche stolz sind auf die erwachsen werdenden Körperformen, beobachten andere die Veränderungen mit Misstrauen und Angst. Sehr viel hängt dabei von den Reaktionen der Umwelt und von den herrschenden Schönheitsnormen ab. Männliche Jugendliche sind mit ihrem körperlichen Aussehen im Durchschnitt zufriedener als weibliche, frühreife männliche und spätreife weibliche Jugendliche zufriedener als ihre Vergleichspersonen und auch die sporttreibenden Jugendlichen zufriedener als die nicht-sporttreibenden (Cok, 1990). Auch der «Klassengeist» oder der «Schulgeist» kann diese Zufriedenheit beeinflussen. In manchen Klassen sind praktisch alle pubertierenden Mädchen mit ihrem Gewicht zufrieden, in anderen klagen fast alle Mädchen über ihr Gewicht.

Wie Jugendliche ihre Pubertät erleben, hängt natürlich auch vom Grad der Informiertheit über die zu erwartenden Veränderungen ab sowie davon, wie die Eltern zu diesen Veränderungen stehen. Insbesondere gegenüber der Menarche haben auch manche Mütter ambivalente Gefühle. Entsprechend erschrecken manche Mädchen, dass die Monatsblutungen bereits eintreten, andere erwarten sie ungeduldig und erfahren sie mit Stolz. Die Erfahrung der ersten Ejakulation (Spermarche) ist für die meisten Knaben weniger einschneidend, sie wird vermutlich überwiegend als positiv erlebt. Knaben scheinen übrigens darüber kaum mit jemandem zu sprechen (Gaddis & Brooks-Gunn, 1985), möglicherweise, weil sie oft mit Onanie verbunden ist.

### **Zeitpunkt des Pubertätseintritts**

Unsere Schulen sind primär nach Jahrgangsklassen organisiert. Die unteren Klassen sind dadurch – auch in ihrem äusseren Erscheinungsbild – recht homogen. Das ändert sich mit der Pubertät; es entstehen starke Unterschiede zwischen den Geschlechtern und innerhalb der Geschlechter.

### *Säkulare Akzeleration*

Die Menarche ist in den europäischen Ländern innerhalb der letzten 150 Jahre immer früher eingetreten. Sie hat sich etwa vom 17. bis zum 13. Lebensjahr verschoben. Die Gründe für diese historische Veränderung liegen offensichtlich in den verbesserten Aufwuchs- und Lebensbedingungen, insbesondere in der vielfältigeren und reichhaltigeren (und ausreichenderen) Ernährung, wahrscheinlich auch in geringeren gesundheitlichen Belastungen dank medizinischer und hygienischer Fortschritte. Man darf annehmen, dass die Wirkung dieser reifungsbeschleunigenden Faktoren heute weitgehend ausgeschöpft ist und die Akzeleration nicht mehr spürbar weitergeht.

Infolge der säkularen Akzeleration ist die Kindheit um ein gutes Viertel kürzer geworden. Heute müssen sich Schülerinnen und Schüler oft schon ab der sechsten Klasse mit den inneren und äusseren Veränderungen der Pubertät auseinandersetzen. Den Lehrpersonen dieser Stufe sitzen nicht mehr «Kinder» gegenüber. In Ländern, in denen schon um das zwölfte Lebensjahr

herum Schullaufbahn-Entscheidungen getroffen werden, die wesentlich auf die aktuelle schulische Leistungsfähigkeit abstellen, können viele Jugendliche im entscheidenden Moment in unfairer Weise benachteiligt sein (Petersen, Sarigiani & Kennedy, 1991).

Früher war man der Meinung, die Jugendlichen mit einer beschleunigten Körperentwicklung wären «dafür» intellektuell und sozial retardiert. Dem ist bestimmt nicht so. Die Leistungen, die mit Intelligenztests gemessen werden, nahmen im Laufe dieses Jahrhunderts stetig zu (vgl. z.B. Flammer, App & Depretto, 1977). Auch die Ansprüche an die soziale Reife sind in diesem Jahrhundert gestiegen (vermehrter gesellschaftlicher Pluralismus, grösseres Freizeit- und Konsumangebot, verfügbares Geld, Reisen, Drogen, grosszügigere Sexualmoral). Der weitaus grösste Teil der Jugendlichen kommt aber mit den gesteigerten Anforderungen zurecht und würde niemals verdienen, als sozial retardiert eingestuft zu werden.

#### *Unterschiede zwischen Kulturen und Gesellschaften*

Die Faktoren, die die säkulare Akzeleration bewirkt haben, sind vermutlich nicht in allen Ländern in gleicher Stärke vorhanden. Dennoch sind die Unterschiede zwischen hoch und gering industrialisierten Ländern nicht sehr gross.

In Europa sind die Unterschiede gering; die Südeuropäerinnen reifen etwas früher (12,5 Jahre) als die Nordeuropäerinnen (bis 13,4 Jahre)<sup>1</sup>. Die Chinesinnen und die Japanerinnen sind ungefähr so früh wie die Europäerinnen, Melaneserinnen auf Neu Guinea dagegen wesentlich später. Während Afrikanerinnen verhältnismässig spät reifen, sind die Afroamerikanerinnen relativ früh (Eveleth & Tanner, 1976).

#### *Unterschiede innerhalb von Kulturen und Gesellschaften*

In fast allen Ländern pubertieren die Landmädchen etwas später als die Stadtmädchen. In gewissen Ländern sind die Unterschiede, bedingt durch die ökonomischen Bedingungen, noch grösser. In Indien beträgt z.B. der Menarchemittelwert der reichen Inderinnen 12,8 Jahre und der der armen Inderinnen 14,5 Jahre. Auch in Europa sind die Unterschiede, die durch ökonomische Schichtdifferenzen bedingt sind, auf 5 bis 6 Monate zu veranschlagen.

Nach Tanner (1972) variiert der Beginn der Pubertät auch bei etwa gleichen ökonomischen und sozialen Bedingungen innerhalb einer Gesellschaft um vier bis fünf Jahre, nämlich zwischen 8 und 13 Jahren bei Mädchen und zwischen 9½ und 13½ Jahren bei Knaben. Da können sich leicht zwei bisher enge Freundinnen um «Welten» auseinander leben, weil sich die eine früh und intensiv entwickelt hat und bereits eine junge Frau mit veränderter sozialer Stellung, verändertem Selbstbild, veränderten Gefühlen ist, während die andere noch ein Schulmädchen ist.

Für Knaben bringt die individuelle Akzeleration in der Pubertät (sog. Frühentwicklung oder Frühreifung) mehr Vorteile als Nachteile. Gross und kräftig zu sein, männlich auszusehen, ist in diesem Alter für die meisten attraktiv. Allerdings sind frühreife Knaben auch anfälliger für Problemverhalten in der Schule und für kleinere Rechtsverletzungen (Duncan et al., 1985).

Ungünstiger ist die Rolle der retardierten oder spätreifen Knaben: Sie sind körperlich kleiner und schwächer als ihre Kameraden und mit ihrem Körper auch weniger zufrieden (Alsaker, 1992), wirken oder sind noch kindlich und werden oft weniger ernst genommen (Savin-Williams, 1979).

Untersuchungen, in denen nicht Knaben gleichen Lebensalters, sondern gleichen Reifealters verglichen wurden, haben aber gezeigt, dass die Spätreifen durchaus nicht eine flauere Pubertät durchlaufen, sondern vergleichsweise gar noch mehr Aktivität und Initiative, aber auch mehr intellektuelle Neugier zeigen als die akzelerierten zu ihrer Pubertätszeit (Peskin, 1967).

Frühreif zu sein, ist für Mädchen eindeutig weniger von Vorteil als für Knaben. Da pubertierende Mädchen im allgemeinen schon häufig unter vermeintlichem Übergewicht leiden, trifft dies für frühpubertierende Mädchen noch mehr zu, da ihr Vergleich mit den Gleichaltrigen diesbezüglich ungünstig ausfällt. Frühreife Mädchen leiden auch mehr unter psychosomatischen Symptomen, Essstörungen und depressiven Gefühlen. Andererseits sind viele von ihnen bei älteren Knaben beliebter als die normalzeitigen Mädchen, was ihnen teilweise nicht nur neue Probleme einträgt, sondern sie von den gleichaltrigen Mädchen weiter isoliert (Stattin & Magnusson, 1990).

#### **Pädagogische Implikationen**

Die meisten Jugendlichen möchten weder früh- noch spätreif sein. Unterschiede sind jedoch sichtbar und manchmal unangenehm. Wenn man sie anspricht, können sie noch deutlicher werden.

*Vorschlag 1: Weil wir nie wissen, für wen das Schweigen über sichtbare Verspätung oder Verfrühung angenehm ist und für wen nicht, sollten wir versuchen, darüber frühzeitig in allgemeiner Form und mit dem gehörigen Ernst zu sprechen. Schülerinnen und Schüler mögen sich ihrerseits dazu äussern; wenn sie's nicht tun, sollten wir ihnen ihr Schweigen zugestehen.*

Die Beurteilung der Körperformen ist mitbedingt durch Mode und öffentliche Schönheitsideale.

*Vorschlag 2: Öffentliche Schönheitsideale sollten als solche mitsamt ihrer möglichen Wirkung besprochen werden. Anhand anderer Merkmale wie Haarfarbe oder Hauttyp kann der Wert von Individualität und Formen- und Farbenvielfalt sichtbar gemacht werden.*

Die Veränderung der Körperformen verläuft nicht gleichmässig. Zum Beispiel strecken sich die Hände und dann die Gliedmassen zuerst. Oder: Manche Mädchen kriegen zuerst einen kleinen «Fettschub», dem später ausgeglichene Proportionen folgen.

*Vorschlag 3: Diskret sollte auch dieses Wissen an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden und zwar möglichst frühzeitig, etwa wenn sie neun bis zehn Jahre alt sind.*

Jugendliche, die nicht auf die Menarche oder die Spermatarche vorbereitet sind, können darüber arg erschrecken.

*Vorschlag 4: Die fortlaufende Sexualerziehung, die schon im Vorschulalter beginnt, sollte auch diese Information einschliessen, spätestens bei neun bis zehn Jahren.*

Insofern als pubertäre Umstellungen beträchtliche Schwankungen des subjektiven Befindens und der aktuellen Leistungsfähigkeit bewirken, sind Aufnahmeprüfungen für viele Jugendliche in diesem Alter langfristig nicht aussagefähig.

*Vorschlag 5: Selektive Übertrittsentscheide sollten entweder nicht zwischen dem 10. und 13. Lebensjahr stattfinden oder auf eine lange Beobachtungszeit abgestützt und leicht revidierbar sein.*

## Literatur

F.D. Alsaker, Pubertal timing, overweight, and psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396–419, 1992.

J. Brooks-Gunn, M.P. Warren, The effects of delayed menarche in different contexts: Dance and nondance students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 285–300, 1985.

C.M. Buchanan, J.S. Eccles, J.B. Becker, Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activation effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62–107, 1992.

F. Cok, Body image satisfaction in Turkish adolescents. *Adolescence*, 25, 409–413, 1990.

P.D. Duncan, P.L. Ritter, S.M. Dornbusch, R.T. Gross, J.M. Carlsmith, The effects of pubertal timing on body image, school behavior and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 227–235, 1985.

P. Eveleth, J. Tanner, *Worldwide variation in human growth*. New York: Cambridge University Press 1976.

J.W. Finkelstein, The endocrinology of adolescence. *Pediatric Clinics of North-America*, 27, 53–69, 1980.

A. Flammer, U. App, J. de Pretto, Zur Äquivalenz von Intelligenztests bei zwölfjährigen Schweizer Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 46, 29–36, 1977.

A. Gaddis, J. Brooks-Gunn, The male experience of pubertal change. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 61–70, 1985.

H. Peskin, Pubertal onset and ego functioning: A psychoanalytic approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 1–15, 1967.

A. C. Petersen, P.A. Sarigiani, R.E. Kennedy, Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 247–271, 1991.

A. C. Petersen, B. Taylor, The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 117–155). New York: Wiley 1980.

R. C. Savin-Williams, Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 923–935, 1979.

H. Stattin, D. Magnusson, *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1990.

L. Steinberg, *Adolescence*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1989.

J.M. Tanner, Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kagan & R. Coles (Eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence*. New York: Norton 1972.

<sup>1</sup> Häufig beziehen sich die Befunde nur auf die Mädchen, weil für sie genauere Zeitpunktbestimmungen möglich sind als bei den Jungen (Menarche).

# Entwicklung der Kognitionen in der Adoleszenz

Das Denken Jugendlicher ist im allgemeinen effizienter, umfassender, allenfalls abstrakter und hypothetischer als das Denken von Kindern; aber es ist nicht so, dass die Jugendlichen grundsätzlich und immer «anders» denken als die Kinder. Die Übergänge sind fließend und weisen starke individuelle und inhaltspezifische Unterschiede auf.

## Die Zunahme der Intelligenz während der Adoleszenz

Auch wenn während der Pubertät die Schulnoten häufig sinken, besteht kein Zweifel, dass die kognitiven Fähigkeiten (= die Intelligenz), besonders im Zusammenhang mit abstraktem Denken, zunehmen. Man meinte früher sogar, dass die Intelligenz im späten Jugendalter ihren Höhepunkt erfahre (Wechsler, 1964). Dies ist aber nachgewiesenermassen nicht der Fall: Die Intelligenz nimmt im Verlauf des Erwachsenenalters in jenen Bereichen, die durch das (Berufs-)Leben gefordert sind, bis ins siebte Lebensjahrzehnt, in einzelnen Fällen noch länger zu (Schaie, 1994; Schleicher, 1973).

Erfreulicherweise nahm die Intelligenz, wie sie mit Intelligenztests gemessen wird, auch im Verlaufe dieses Jahrhunderts ziemlich kontinuierlich zu (Flammer, App & De Pretto, 1977; Flynn, 1987; Stoll & Schallberger, 1992). Das kann verschiedene Gründe haben. Stoll & Schallberger (1992) zogen vier in Erwägung:

- Zunehmende Vertrautheit mit Intelligenztests
- Sozioökonomische Veränderungen, d. h. insbesondere Verbesserung der Lebensbedingungen in den unteren sozialen Schichten.
- Verbesserung des Schulsystems, was eine breitere Förderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit bewirkt (dieses Argument erklärt allerdings nicht, warum die Schulleistungen im engeren Sinn in den letzten Jahrzehnten nicht zugenommen haben).
- Die Verbesserung der alltäglichen, ausser schulischen Lebens- und Entwicklungsbedingungen, insbesondere durch ein grösseres Informationsangebot (Medien, Bücher) und höhere Ansprüche im Alltag (z. B. Verwendung von Graphiken, öffentliche Diskussion von volkswirtschaftlichen Zusammenhängen usw.).

Vergleichbare Zunahmen konnten mit eigentlichen Schultests allerdings nicht nachgewiesen werden. Girod, Dupont & Weiss (1987) prüften 1975 und 1984 die Leistungen von Schweizer Rekruten und setzten dabei Aufgaben von der folgenden Art ein:

Jemand geht mit Fr. 225.– einkaufen. Er kauft drei Objekte zum folgenden Preis, nämlich Objekt A zu Fr. 17.35, Objekt B zu Fr. 67.40 und Objekt C zu Fr. 23.25. Wieviel Prozent der ursprünglichen Summe bleiben ihm, um andere Einkäufe zu machen?

Im Jahr 1975 lösten über die Hälfte aller Rekruten die Aufgabe richtig, 1984 waren es unter 30 Prozent. Konnten 1975 etwas über 13 Prozent die einfache Addition der drei Zahlen nicht richtig lösen, waren es 1984 über ein Viertel aller Rekruten.

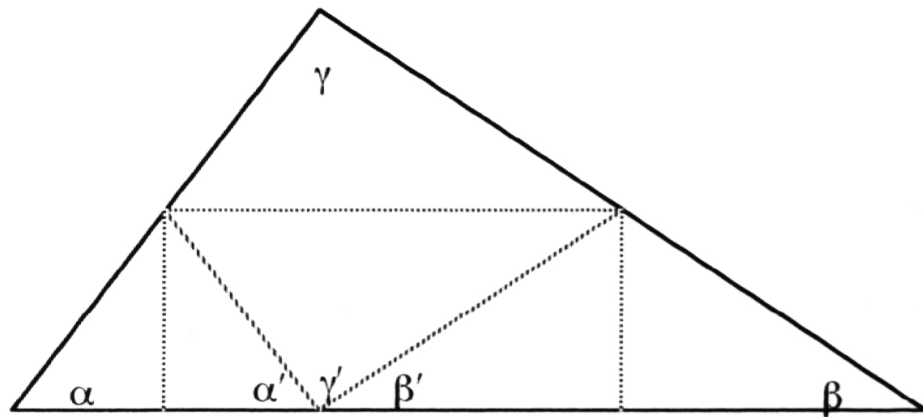
Einerseits werden also heute neue Fähigkeiten in der Schule (und ausserhalb) erworben (z. B. Graphiken lesen), andererseits werden Grundfertigkeiten wie Addition oder Rechtschreibung weniger gepflegt.

## Formale Denkopoperationen

Ausser den quantitativen Aspekten lohnt es sich, auch einen besonderen qualitativen Aspekt näher anzusehen. Jean Piaget, der weltberühmteste Entwicklungspsychologe aus Genf, hat die typischen Denkleistungen, die ab Adoleszenz möglich werden, als formale Denkopoperationen beschrieben (1973; Inhelder & Piaget, 1955).

Formale Denkopoperationen kommen mit Zeichen allein aus. Ein Zeichen im piagetianischen Sinn ist dem Bezeichneten willkürlich zugeordnet und hat sonst nichts mit ihm gemeinsam, es ähnelt ihm auch nicht. In diesem Sinn sind Wörter Zeichen, besonders aber auch Zahlen («8» ist z. B. nicht grösser oder länger als «7»). Mit dieser willkürlichen Zuordnung spielt z. B. der folgende Witz: «Herr Ober, da ist eine Nadel in meiner Suppe!» – «Das tut mir aber leid, mein Herr. Muss ein Druckfehler sein. Es sollte natürlich Nudel heissen.»

Durch die Befreiung der Zeichen vom Bezeichneten gelingt es den Jugendlichen (enorm viel besser als den Kindern), «zwingende» Schlussfolgerungen zu ziehen oder einzusehen. Das lässt sich etwa am Beispiel des Beweises für einen geometrischen Lehrsatz demonstrieren. Zu beweisen sei der Satz «Die Winkelsumme im Dreieck ist  $180^\circ$ ». Auf der Primarschulstufe geht die Lehrperson konkret-operatorisch vor, indem sie die Ecken eines Papierdreiecks gegeneinander faltet, wie in Figur 1 dargestellt. Dadurch kommen die Ecken aneinanderzuliegen und decken den ganzen gestreckten  $180^\circ$ -Winkel ab.



Figur 1: Beweis, dass die Winkelsumme im Dreieck  $180^\circ$  beträgt (Typ Primarschule).

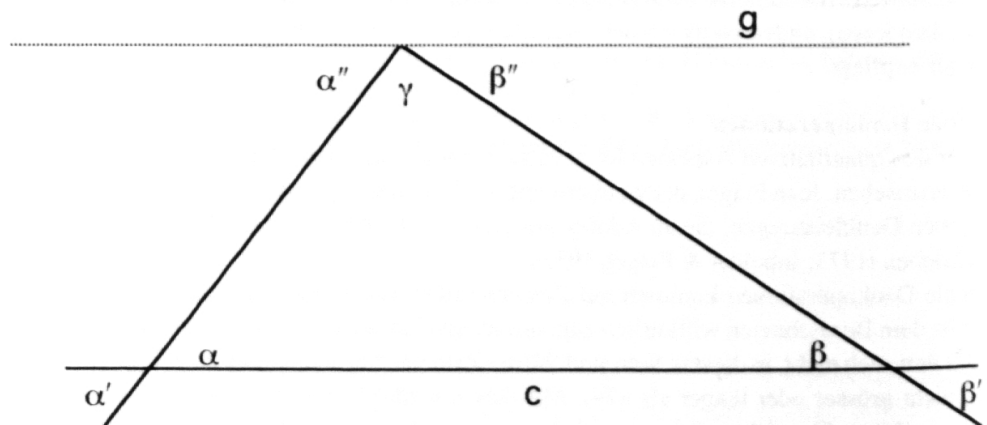
Als Beweis gilt solches Falten in der Sekundarschule nicht mehr, denn die Winkel hätten sich zufällig auf einen gestreckten Winkel auffalten lassen können. Auch kann man dieses Falten nicht absolut exakt durchführen. Darum verwendet man in der Sekundarschule die Kombination von akzeptierten Sätzen, im konkreten Fall Sätze über gleiche Gegenwinkel beim Schnitt zweier Parallelen durch eine dritte nicht parallele Gerade, etwa so: Gegeben sei ein Dreieck mit den Winkeln  $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$  (Figur 2).  $g$  sei eine Gerade und als solche parallel zur Geraden  $c$ , wobei die Summe  $(\alpha'' + \gamma + \beta'')$  als  $180^\circ$  definiert ist. Aus diesen Festlegungen lässt sich folgern:

- $\alpha = \alpha'$  (Scheitelwinkel)
- $\alpha' = \alpha''$  (Stufenwinkel)
- $\beta = \beta'$  (Scheitelwinkel)
- $\beta = \beta''$  (Stufenwinkel)

Und daraus folgt:

$$\alpha'' + \gamma + \beta'' = 180^\circ \text{ (w.z.b.w.)}$$

Dank dem Umgang der Jugendlichen und Erwachsenen mit Zeichen ohne Rücksicht auf das Bezeichnete können sie besonders leicht mögliche Welten ausdenken. Beispiel:  $a$  = männlich,  $b$  = weiblich,  $c = \sim a \sim b$ ;  $a$  und  $b$  und  $c$  seien menschlich. Daraus folgt: Die Menge aller  $a$  und  $b$  und  $c$ , die alle nicht leer seien, ergibt eine Menschenrasse mit drei Geschlechtern. Das sind sog. kontrafaktische Denkspiele, denen sich Jugendliche oft mit grossem Vergnügen hingeben. Oder man lege mal folgendes Problem Kindern und Jugendlichen verschiedener Entwicklungsstufen vor: Wenn ein Hase grösser ist als ein Pferd und eine Maus grösser als ein Hase, welches Tier ist dann das grösste? Jüngere Kinder, die gewohnt sind, das Bezeichnete mitzudenken, weigern sich häufig, auf diese Frage einzugehen.



Figur 2: Beweis, dass die Winkelsumme im Dreieck  $180^\circ$  beträgt (Typ Sekundarschule).



## Gedächtnisleistungen

Werfen wir zum Schluss einen Blick auf einige kognitive Mikroprozesse. Die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses nimmt von der Kleinkindheit an bis gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehnts permanent zu. Dadurch können Jugendliche mehr Dinge gleichzeitig beachten und verknüpfen als Kinder, was ihrem Denken beträchtlichen Power gibt. Teilweise geht diese Zunahme des Arbeitsgedächtnisses auf eine ebenfalls gesteigerte Verarbeitungsgeschwindigkeit zurück. Das ist wie beim Jonglieren: Wer die Bälle flinker fassen und werfen kann, kann mehr Bälle kontrolliert in der Luft halten.

Auch die Langzeitgedächtnisleistungen nehmen in der Adoleszenz noch zu. Das ist aber weitgehend bedingt durch die wirkungsvolle Verwendung von Strategien: Eselsbrücken, geeignete Wiederholungen, beim Lesen Verwertung von Titelinformation und Inhaltsverzeichnissen, Aufbau von Erwartungen und Fragen an den Text usw. Bailyn & Krulee (1983) demonstrierten z. B., dass College-Studierende mehr aus geordneten Texten und Wortlisten behielten als aus ungeordneten; dieser Vorteil war bei Kindern im 5. Schuljahr noch nicht festzustellen.

Brown & Campione (1978) gaben Kindern und Jugendlichen des 5., 6. und 11. Schuljahrs sowie College-Studierenden Texte zum Lesen und Behalten. Diese Texte waren auf ca. 50 Karten geschrieben. Die Versuchspersonen hatten beim Lesen die Möglichkeit, zwölf der Karten herauszunehmen (Merkkarten), um sich anhand ihrer des gesamten Textes desto besser zu erinnern. Es wird niemanden überraschen, dass sie mit Vorzug jene Karten auswählten, die die wichtigste Information der Geschichte enthielten. Man kann höchstens erfreut sein, dass das schon die 5.-Klässler, wenn auch etwas weniger gut, taten. Nach dieser Wahl mussten sie wie voraus angekündigt den Text wiedergeben und konnten dazu die Merkkarten benützen. – Wenn man das tut und der Text nicht allzu schwer zu verstehen ist, wird man merken, dass man die wichtigsten Informationsteile auch ohne die Merkkarten erinnert hätte. Hatten das die Versuchspersonen auch gemerkt? Ohne Hinweis darauf erhielten sie einen zweiten Text, mit dem sie in gleicher Weise umgehen konnten. Die College-Studierenden wählten tatsächlich Merkkarten mit weniger wichtigen Inhalten aus, nicht aber die jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer! Beim dritten Durchgang hatten dann auch jene der zweitältesten Versuchsgruppe den strategischen Trick entdeckt.

Diese Befunde sind verträglich mit einer sehr allgemeinen Entwicklungsrichtung, die sich für Gedächtnisleistungen beobachten lässt. Ich bezeichne sie als Scherenmodell: Offensichtlich merken sich kleine Kinder, auffallend etwa im Spracherwerbsalter, neue Inhalte ausserordentlich leicht; mit der Zeit lässt die Merkfähigkeit dann nach; dafür nimmt dann das inhaltliche und das strategische Wissen dauernd zu und ebenso die Erfahrung im Umgang mit dem Gedächtnis. Durch solches Wissen und solche strategische Erfahrung kann die Verminderung der elementaren Merkfähigkeit wettgemacht werden; es erfolgt eine immer bessere Nutzung der Gedächtnisprozesse. Je nach Inhaltsbereich steigt darum die «Netto-Gedächtnisleistung» selbst im Erwachsenenleben noch lange an.

Die Jugendlichen stehen vermutlich in gewissen Bereichen bereits jenseits der wirkungsvollsten, d. h. gleichgewichtigen Kombination von reiner «Merkfähigkeit» und Verwendung von Wissen und Erfahrung (Beispiel: Aussprache lernen), in anderen Bereichen stehen sie vermutlich noch diesseits (Beispiel: Erwerb von wissenschaftlicher Information) und in wieder anderen Bereichen befinden sie sich vielleicht auf dem Optimum (Beispiel: Vokabellernen).

## Literatur (Auswahl)

*A.L. Brown, J.C. Campione*, The effects of knowledge and experience on the formation of retrieval plans for studying from texts. In M.M. Gruneberg et al. (eds.), *Practical aspects of memory* (pp 378–384). London: Academic 1978.

*A. Flammer, U. App, J. de Pretto*, Zur Äquivalenz von Intelligenztests bei zwölfjährigen Schweizer Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 46, 29–36, 1977.

*J.R. Flynn*, Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171–191, 1987.

*R. Girod, J.B. Dupont, P. Weiss*, L'éventail des connaissances – Rekrutenprüfungen 1984. *Pädagogische Rekrutenprüfungen*, Band 9, Aarau: Sauerländer 1987.

*B. Inhelder, J. Piaget*, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris: PUF (dt.: J. Piaget, B. Inhelder, *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden*, Olten: Walter 1977).

*R. Schleicher*, Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau der beruflichen Tätigkeit. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 44, 25–55, 1973.

*F.U. Schallberger*, Auch Schweizer Jugendliche lösen Intelligenztest-Aufgaben immer besser. In: U. Gerhard (Hrsg.), *Psychologische Erkenntnisse zwischen Philosophie und Empirie*, Bern: Huber, 194–205, 1992.

# Interessen, Meinungen und Erwartungen

Der vorangegangene Beitrag dieser Serie handelte von der Entwicklung der sogenannten Kognitionen in der Adoleszenz. Traditionellerweise werden darunter *Prozesse* verstanden, Prozesse der Informationsaufnahme, des Gedächtnisses, des Problemlösens usw. Nur selten interessieren sich die Fachleute auch für die Inhalte, die mit solchen Prozessen (des Aufnehmens, des Kategorisierens, des Erinnerens, des Reorganisierens usw.) erfasst werden. In unserem Kontext lohnt es sich durchaus, auch darüber nachzudenken, welche denn die (bevorzugten) *Inhalte* der adoleszenten Kognitionsprozesse sind, eben die Interessen, die Meinungen, Stellungnahmen und Erwartungen.

Ein selektiver Überblick über die Literatur zeigt, dass Jugendliche sich verstärkt mit folgenden Problembereichen beschäftigen (vgl. z. B. Fend, 1990, 1994; Palmonari, 1993; Todt, 1978):

- *Selbst und Identität*: Veranlasst durch neue kognitive und körperliche Möglichkeiten, aber auch durch die veränderten Rollenerwartungen der Umwelt stellt sich die Frage nach der eigenen Identität schärfer denn je. Die Themen sind einerseits solche des Aussehens (Frisur, Bibeli, Stupsnase, Körperform, Gewicht, Kleider) und andererseits solche der eigenen Innerlichkeit (Stärken, Schwächen, Erleben von Ungerechtigkeit und Unverständnis, Schüchternheit, eigene Minderwertigkeit, Sehnsüchte, niemandem zugestandene Verliebtheit, Erleben der eigenen Sexualität). Einige besprechen diese Themen mit gleichgeschlechtlichen Freunden, evtl. mit der Mutter, Mädchen jedenfalls häufiger als Jungen.
- *Freunde und Gleichaltrige, psychologische Zusammenhänge*: Der Umgang mit Gleichaltrigen erfüllt viele Bedürfnisse, aber er verlangt auch die Beschäftigung mit neuartigen Problemen, nämlich wie andere auf einen reagieren, was andere interessiert, wie man Freunde behält und verliert, dass und warum man eifersüchtig ist, wie man Eindruck machen oder gefallen kann.
- *Eltern*: Die neue Rolle verlangt zunächst Loslösung von den Eltern, dann aber ein neues Verhältnis zu ihnen. Die neuen Themen, die daraus entstehen sind: Die «Alten», Generationen, Asymmetrie von Sozialbeziehungen, Macht, List, Ehrlichkeit, Persönlichkeit der Eltern (z. B. warum diese zusammenpassen oder eben nicht; Peinlichkeiten des Verhaltens des Vaters).
- *Partnerschaft*: Sexualität, Freundschaft, Intimität, Einsamkeit, Treue, Vertrauen; wie weit man gehen darf oder soll, Risikoeinschätzung (Drogen, ungeschützter Sex).
- *Schule/Berufswelt*: Arbeit, Pflicht, Freiheit, Verantwortung, Geld, Berufswahl, Prestige.
- *Freizeit*: Bewegung, Fortbewegungsmittel, Rauchen, Drogen, Reisen, fremde Länder, Kino und Fernsehen, Werbung und auch hier Geld.
- *Politik*: Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, Gerechtigkeit, Macht, Friede, Krieg, Freiheit, Information und Desinformation.
- *Informationstechnologie*: Mikrocomputer, HiFi-Anlagen.

Wir haben 1996 Studierende vor Beginn der Vorlesungsreihe über Adoleszenz befragt, welche Stichworte ihnen bei ihrer Erinnerung an das eigene zweite Lebensjahrzehnt in den Sinn kommen. Die Inhalte der Tabelle 1 kamen in mehr als 10% der Antworten vor (einige unterschiedliche Stichworte mögen das Gleiche bedeuten, z. B. Pubertät und körperliche Veränderungen). Praktisch alle der häufigeren Themen kreisen um das Selbst und um soziale Beziehungen.

Aus einer rückblickenden Studierendenbefragung von Fend (1994, S. 21) ist etwa zu lesen: «In der Jugendzeit war es wichtig für mich, den Anschluss an die(se) Realität und zu Altersgenossen zu finden. Wollte «beliebt» sein, fühlte mich sehr unsicher, las viel, um mich besser zu verstehen.»

Oder von einer Studentin (Fend, 1994, S. 23):

«Das Verhalten der Mitschülerinnen hat mich in der 2. Sekundarklasse stark beeinflusst. Ich wollte dazugehören, wurde von meinen Kolleginnen jedoch oft ausgestossen (so mein Gefühl damals)... Dann die Sturheit und Engstirnigkeit meines Vaters. Als Mädchen war er für mich jene Person gewesen, die alles gewusst und alles gekonnt hatte. Auf die vielen neuen Fragen

Stichwort	%	Stichwort	%
Ablösung	55	Zukunft	19
Identität	51	Freier Ausgang	15
Heterosexuelle Interessen/Freundschaft	43	Minderwertigkeitsgefühle	15
Eltern/Konflikte mit Eltern	38	Pubertät	15
Berufswahl	36	Neue Werte	15
Rebellion/Revolution	23	Autonomie	13
Sexualität/Erfahrungen	23	Träume/träumen	13
Verliebtsein/Verliebtheit	23	Neues entdecken/erfahren	11
Gleichaltrige	19	Sinn/Sinnfrage/Sinnsuche	11
Körperliche Veränderungen	19	Unsicherheit	11

und Ansichten bekam ich in den folgenden Jahren nur Antworten, die ich schon kannte... Für mich selbst geriet meine Weltsicht ins Wanken, das Vertrauen in die Wirklichkeit, die ich bis dahin als gegeben angenommen hatte, wurde langsam durch Misstrauen abgelöst. Ich begann alles anzuzweifeln, am meisten meine Wahrnehmungen über mich selbst.»

Oder (Fend, 1994, S. 23):

«Es war für mich sehr wichtig, einen Ansprechpartner zu haben, mit dem ich über alles reden konnte. Mein Verhältnis zur Mutter war so, wie ich mir die Beziehung zum Ansprechpartner vorstellte: Sie konnte Geheimnisse für sich behalten und hat mich in jeder Situation zu verstehen versucht.»

In der Aufzählung wichtiger Lebensereignisse nannten die Jugendlichen unserer Schweizer Jugendlängsschnittstudie (Flammer, Grob, Lüthi, Kaiser, 1989) besonders häufig: neue Kleider, Schulzeugnis, Fuss verstaucht, erste Periode, Ferienjob, Lehrstelle, Jugendgruppenleiter (in), Reisen. Die Häufigkeitsverteilung über ausgewählte Themenbereiche sah wie folgt aus (Grob, 1991, 53):

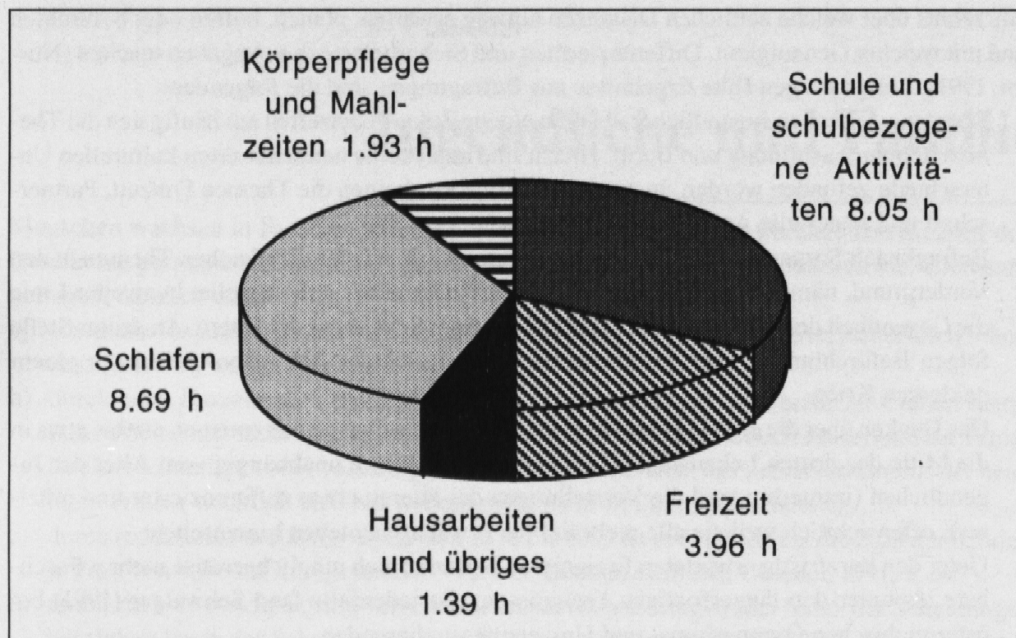
Aussehen	0,5%	Fest	2,5%
Gesundheitszustand	1,8%	Autoritäten	0,7%
Leistungserfahrung	16,8%	Familie/Verwandtschaft	2,9%
Persönlichkeit	8,8%	Freundschaft	11,7%
Geld	3,1%	Familienmitglieder	4,7%
Freizeit	13,2%	Tiere	0,7%

Natürlich bestehen grosse Differenzen zwischen Mädchen im Durchschnitt und Jungen im Durchschnitt. Mittmann (1981) fand z. B., dass Mädchen in der Berufsschule als bevorzugte Freizeitbeschäftigung am häufigsten Disco, Musikhören und Zusammensein mit Freundinnen und Lesen nannten, während die Jungen des gleichen Alters in den ersten vier Präferenzen Fahren, Musikhören, Sport und Zusammensein mit Freunden angaben. Bevorzugte Lektüret Themen bei 14jährigen Mädchen waren nach Binder, Urban und Vanecek (1980) Liebe/Freundschaft/Ehe/Alltag, Gesellschaft/Politik und Kriminalgeschichten. Bei Jungen waren es Indianer, Expeditionen, Alltag und Phantastisches. Vor allem mit zunehmendem Alter werden die Interessen immer mehr schicht- und ausbildungsspezifisch, etwa bei Mittelschülerinnen und Mittelschülern mehr auf Sozialkritisches, Politisches und Historisches und weniger auf Abenteuer, Liebe und Sex orientiert (Bretscher, Krebs, Padrutt, 1976).

Man könnte meinen, in der Adoleszenz würden einfach die Interessen vielfältiger. Es gibt aber auch Interessen, die in der Adoleszenz abnehmen, z. B. Interessen am Reiten, am Fischen, am Radfahren und am Rollschuhlaufen (Oerter, 1982).

Eines ist im übrigen, was die Jugendlichen interessiert, und ein anderes, womit sie sich auseinandersetzen müssen. 14- bis 16jährige Deutschschweizer Jugendliche verbringen an einem normalen Schultag je ein Drittel ihrer Zeit für Schlafen und für schulbezogene Aktivitäten (Figur 1). Für Freizeit bleibt immerhin ein Sechstel des Tages; da sind jedoch so heterogene Dinge wie Musizieren, Lesen, Sport, Radio und TV-Konsumieren, Zusammensein mit Freunden, Einkaufen und allfälliger Gelderwerb eingeschlossen.

Was die Jugendlichen über sich und die Welt denken, ist meistens nicht bloss Feststellung, sondern Stellungnahme. Die Werte, an denen sie sich orientieren, sind nach den Ergebnissen der Shell-Untersuchungen (Zinnecker, 1992) «Freiheit, Freundschaft, Abwechslung» und



«Einheit, Schönheit und Loslösung». Entsprechend begegnen uns Jugendliche gelegentlich mit sehr bestimmt vertretenen Meinungen, die als solche zwar oft auch den Erwachsenen als akzeptabel erscheinen, ihnen aber wegen der Ausschliesslichkeit (oder der Konsequenz?), mit der sie vertreten werden, Mühe machen. Solche Meinungen betreffen etwa die Notwendigkeit, unsere materiellen Ressourcen weltweit radikal zu schonen (der Vater soll z. B. aufs Auto verzichten), oder die Meinung, Krieg sei verwerflich und darum in seiner aggressiven wie in seiner defensiven Form und allen Vorbereitungen dazu zu verweigern (natürlich denken auch viele Erwachsene und andererseits nicht alle Jugendlichen so). Solche mehr oder weniger kompromisslose Meinungen betreffen oft auch soziale Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft gegenüber Flüchtlingen und gegenüber Marginalpersonen in der Gesellschaft, Tierschutz.

Für Erwachsene ist es nicht immer leicht, mit Meinungen umzugehen, die sie zwar als sympathisch, in der vorgetragenen Form aber als zu radikal oder zu eng oder einseitig ansehen, besonders wenn sie von den eigenen jugendlichen Kindern vorgetragen werden. Es könnte ihnen helfen daran zu denken, dass die Jugendlichen ihre Meinungen gelegentlich auch wieder wechseln, dass also «das letzte Wort noch nicht gesprochen ist». Vor Jahren hat Erikson (1968; dt. 1981) für die Jugend ein psycho-soziales Moratorium gefordert, wonach Jugendliche in ihrem Denken und Handeln mehr Probierfreiheit haben sollten, ohne hernach für alles zur Verantwortung gezogen zu werden. Genau das aber ist seinerseits problematisch, denn es bedeutet, die Jugendlichen nicht ganz ernst zu nehmen. Offensichtlich müssen wir bereit sein, uns auf Gespräche mit den Jugendlichen einzulassen, Zeit aufzuwenden und Meinungsunterschiede zu ertragen, ohne deshalb in Katastrophenangst zu fallen. Genau das hilft den Jugendlichen auch, sich für Differenzierungen und Relativierungen zu öffnen.

Solche Differenzierungen und Relativierungen sollten ja die formalen Operationen (s. letzter Beitrag) gestatten. In der Tat hat Chandler (1978) – besonders unter der intellektuell aufgeweckteren Jugend – eine echte Freude am Hinterfragen und am Ausdenken alternativer Denkmöglichkeiten vorgefunden, was teilweise so weit geht, dass Jugendliche alles für möglich resp. nichts mehr für sicher halten. Zunächst mögen solche Jugendliche die Widersprüche und Ängste mit immer höher getürmter Gedankenakrobatik zu überwinden versuchen. Andere Auswege sind die folgenden:

- religiöse oder profane Bekehrung, Übernahme von Ritualen und Sicherheit spendenden Vorschriften,
- stereotypisierte (ablehnende) Wahrnehmung von Menschen mit bestimmten, abweichenden Meinungen,
- Streben nach Intimität, Suche nach Verbindlichkeit in der Zweier-Beziehung,
- Anschluss an eine Gruppe von Gleichaltrigen gleicher Einstellung. Das gibt Sicherheit in der kollektiven Identität.

Zu den Kognitionen der Jugendlichen gehört auch ihr Denken über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, mithin ihre Lebensplanung. Verschiedene neuere Untersuchungen haben erforscht, welche wichtigen Ereignisse die Jugendlichen der zweiten Hälfte des zweiten Lebens-

jahrzehnts über welche zeitlichen Distanzen hinweg erwarten, planen, hoffen oder befürchten und mit welcher Genauigkeit, Differenziertheit und Sicherheit sie ihre Angaben machen (Nurmi, 1991). Einige ausgewählte Ergebnisse aus Befragungen sind die folgenden:

- Spontane Aussagen Jugendlicher über die eigene Zukunft betreffen am häufigsten die Themen Schule/Ausbildung und Beruf. Hierin sind auch keine nennenswerten kulturellen Unterschiede gefunden worden. In zweiter Priorität erscheinen die Themen Freizeit, Partnerschaft und materielle Aspekte des Lebens.
- Befragt nach Sorgen und Befürchtungen kommen z. T. wieder die gleichen Themen in den Vordergrund, nämlich Ausbildungserfolg und Finden einer Arbeitsstelle, in zweiter Linie die Gesundheit der Eltern und die Möglichkeit einer Scheidung der Eltern. An dritter Stelle folgen Befürchtungen eher gesellschaftlicher und globaler Art, insbesondere vor einem nuklearen Krieg.
- Das Denken über die eigene Zukunft reicht bei Jugendlichen im allgemeinen nur bis etwa in die Mitte des dritten Lebensjahrzehnts und zwar praktisch unabhängig vom Alter der Jugendlichen (immerhin sind die Vorstellungen der älteren etwas differenzierter und präziser), offensichtlich weil sie alle nicht tief ins Erwachsenenleben hineinschauen.
- Unter den kurzfristig erwarteten Ereignissen befinden sich möglicherweise mehr wünschbare als unter den längerfristigen Ereignissen; das jedenfalls fand Schwaiger (1991) bei österreichischen Gymnasiums- und Universitätsstudierenden.
- Sozial und ökonomisch weniger bevorteilte Jugendliche haben einen kürzeren Zukunftshorizont und berichten im allgemeinen weniger differenziert über geplante und zu erwartende Ereignisse.
- Die Inhalte der Zukunftsperspektiven entsprechen in starkem Masse traditionellen Geschlechtsrollen.
- Die erwarteten Zeitpunkte der Realisierung entsprechen im wesentlichen normativen Vorstellungen des Entwicklungsverlaufs, nämlich der Reihe nach: Schulabschluss/Berufsausbildung, Stellenfindung, Heirat/Leben in fester Partnerschaft, Geldverdienen für ein angemessenes Auskommen (Vorstellungen sind dann normativ, wenn sie vielen Leuten einer Gruppe gemeinsam sind und dadurch unausgesprochen zur Norm werden, an die sich z. B. Jugendliche halten sollten).
- Drogenabhängige sehen weniger weit in die Zukunft als Nicht-Drogenabhängige, dafür geben sie für befürchtete Ereignisse höhere Wahrscheinlichkeiten an als die Nicht-Drogenabhängigen (Trommsdorff, 1986).
- Im allgemeinen scheinen ausgedehnte und gut strukturierte Zukunftsvorstellungen mit psychischem Wohlbefinden einher zu gehen.
- Zukunftsperspektiven sind im allgemeinen desto attraktiver, je mehr die zu erwartenden Ereignisse und Veränderungen unter der Kontrolle der jeweiligen Individuen stehen.
- 14- bis 16jährige Jugendliche aus Westeuropa sind mehr auf Ausbildung und Berufskarriere, aber auch auf Freizeitvergnügen ausgerichtet als mittel- und osteuropäische Jugendliche, welche ihrerseits häufiger hoffen, berühmt und reich zu werden, aber auch häufiger daran denken, später für ihre Eltern Verantwortung zu übernehmen (Nurmi, Liiceanu & Liberska, in press).

### **Literatur (Auswahl)**

G. Bretscher, H. Krebs, C. Padrutt, Gespräch und Information. Zum Kommunikationsverhalten junger Schweizer. Aarau: Sauerländer 1976.

E.H. Erikson, Identity. Youth and crisis. New York: Norton 1968 (dt. Jugend und Krise. Weinheim: Klett-Cotta 1981).

H. Fend, Vom Kind zum Jugendlichen. Bern: Huber 1991.

H. Fend, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber 1994.

A. Flammer, F.D. Alsaker, Time-use by adolescents in an international perspective. In: F.D. Alsaker, A. Flammer (Eds.), European and American Adolescents in the nineties: Tell me what they do, I'll tell you who they are. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1996.

A. Flammer, A. Grob, R. Lüthi, F.G. Kaiser, Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen II. Forschungsbericht Nr. 4/89. Universität Bern: Psychologisches Institut 1989.

A. Grob, Der Einfluss bedeutsamer Lebensereignisse auf das Wohlbefinden und die bereichsspezifischen Kontrollmeinungen von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50, 48–63, 1991.

J.E. Nurmi, A. Liiceanu, H. Liberska, Future-oriented Interests. In: F.D. Alsaker, A. Flammer (Eds.), European and American Adolescents in the nineties: Tell me what they do, I'll tell you who they are. Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.

A. Palmonari (Hrsg.), Psicologia dell'adolescenza. Bologna: Mulino 1993.

E. Todt, Das Interesse. Bern: Huber 1978.

## Jugendliche und Familie

Menschen wachsen in Familien auf, nach wie vor. Aber die Familie wandelt sich im Lauf der Geschichte permanent. Die neueste Familienentwicklung wird vor allem durch vier Elemente getragen, nämlich durch:

- a) ein *neues Verhältnis zu Normen* (viele Normen haben einen Geltungsverlust erlitten, ohne dass feststeht, was an ihre Stelle treten soll);
- b) durch *neue Frauenrollen* (eine Mehrheit der verheirateten Frauen unter 50 widmet heute ihre Arbeitskraft nicht ausschliesslich der Familie, sondern geht auch ausserhalb der Familie einer teilzeitigen oder vollzeitigen bezahlten Arbeit nach; das Selbstverständnis der heutigen Frauen erschöpft sich bei weitem nicht mehr in ihrer Mutterschaft);
- c) durch *reduzierte Familiengrössen* (seit 1875 bis 1989 ist in der Schweiz die Zahl der Kinder je Frau von 4,34 auf 1,56 gesunken – Fleiner-Gerster, Gilliland, Lüscher, 1991, S. 607);
- d) durch ein *breiteres Spektrum von Familienzusammensetzungen* (der Index der Scheidungshäufigkeit hat in der Schweiz zwischen 1920 und 1989 von 8,9% auf 32,4% zugenommen – Fleiner-Gerster, Gilliland, Lüscher, 1991, S. 609 –; viele Kinder wachsen in Einelternfamilien oder in sogenannten rekombinierten Familien auf).

Wie lebt es sich in diesen Familien? Überhaupt: Wie kommen Jugendliche, die anfangen, sich stärker nach aussen zu orientieren, in ihren Familien zurecht? Ist der oft beklagte Kampf zwischen Jugendlichen und Eltern allgemeine Realität, auch heute noch? Die Sozialisation in der postmodernen Familie setzt ihren Mitgliedern im allgemeinen weniger Grenzen; erleichtert das die Neudefinition der Beziehung zwischen Eltern und erwachsen werdenden Jugendlichen oder erschwert es sie?

### Jugendliche und Eltern im entwicklungsbedingten Streit?

Die Meinung, es werde während der Adoleszenz zwischen Eltern und Jugendlichen in allen Familien besonders häufig und heftig gestritten, lässt sich nach wissenschaftlichen Untersuchungen der neueren Zeit in dieser Form nicht bestätigen (Paikoff, Brooks-Gunn, 1991; Rutter, Graham, Chadwick, Yule, 1976), so wenig wie die aus der deutschen Literatur inspirierte Vorstellung, die Jugendzeit sei für alle eine belastete und risikoreiche Sturm-und-Drang-Zeit (Rutter et al., 1976; Montemayor, 1983). Krisen gibt es und Missverständnisse und Kämpfe auch, sie gehen aber in der Mehrzahl der Fälle nicht sehr tief und nach kurzem wieder gut aus. Wenn man den Aussagen der betroffenen Jugendlichen selbst glauben will, dann haben 11- bis 13jährige Jugendliche sogar mehr Konflikte mit ihren eigenen Geschwistern als mit ihren Eltern (Furman, Buhrmester, 1985).

Die meisten der Jugendlichen mit ernststen Beziehungsproblemen zu ihren Eltern hatten schon als Kinder Probleme, nur waren die Probleme damals weniger öffentlich sichtbar (Rutter et al., 1976; Stattin, Klackenberg, 1992). Eltern müssen also nicht befürchten, ein bislang harmonisches Familienleben werde in der Pubertät ihrer Kinder brüsk beeinträchtigt werden.

In ihrer grossen Mehrzahl sind die Konfliktthemen letztlich doch ziemlich harmlos. Es geht da z. B. um Frisur, Kleider, Schulaufgaben, Freunde, Verwandtschaftsbesuche, Ausgehzeiten, Bettzeiten, Musikstunden, Lautstärke und Art der abgespielten Musik, Rauchen, sportliche Pläne, Körperpflege, Mithilfe im Haushalt oder im Garten, Einkäufe, Zankereien mit Geschwistern usw. Themen wie Sexualität, Drogen, Religion und Gesetzeskonflikte werden in den meisten Familien nur besprochen, wenn sie unumgänglich sind.

Obwohl die Gegenstände der Auseinandersetzung oft an sich harmlos sind, können Eltern und Jugendliche darunter doch sehr leiden. Mütter können etwa sagen: «Ich hätte ja nichts gegen diese Hose, aber sauber müsste sie sein.» Oder: «Ich will ja schon zugestehen, dass mein Sohn nun abends länger ausgehen darf, aber er will immer noch eine weitere halbe Stunde dazu geben; wo endet das noch?»

Wenn die Jugendlichen selbständig werden sollen, sind gewisse Auseinandersetzungen allerdings unumgänglich. Sie (und die Eltern) müssen lernen, neue Grenzen zu ziehen und gegenseitig zu respektieren. In Auseinandersetzungen lernen die Jugendlichen und Eltern, neue Rollen zu spielen und zu akzeptieren, Meinungsverschiedenheiten zu klären und Konflik-

te zu lösen. Das heisst ja nicht, dass solche «Grenzziehungs-Übungen» in möglichst lauten und harten Auseinandersetzungen vollzogen werden müssen. Im Gegenteil!

Sehr starke Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen zeitigen oft dramatische und unerwünschte Konsequenzen, z. B. Davonlaufen, vorzeitigen Auszug aus dem Elternhaus, vorzeitigen Schulabbruch, religiöse Konversionen, Frühheirat und Frühelternschaft, Depression, Selbstmordversuch, Drogenmissbrauch und delinquentes Verhalten. Es wäre aber voreilig, diese Problemverhaltensweisen ursächlich und ausschliesslich der aktuellen schlechten Kommunikation zwischen Eltern und ihren pubertierenden Kindern zuzuschreiben; häufig sind sie Folgen von tieferen und schon vorher vorhandenen Schwierigkeiten beim Kind resp. in der Familie.

Wahrscheinlich kann man sagen, dass wenige Familien mit ihren Jugendlichen viele Probleme und viele Familien mit ihren Jugendlichen wenige Probleme haben, oder wie Montemayor (1983) es formulierte: «All families some of the time and some families most of the time.»

### **Die Eltern als heimliche Modelle**

Wenn man kleine Kinder und Schulkinder fragt, mit wem sie am liebsten auf den Sportplatz gehen, eine Reise unternehmen oder einen Sonntagnachmittag verbringen, werden erstaunlich häufig die Eltern genannt. Das ist in der Adoleszenz nicht mehr so. Allerdings gibt es keine Anzeichen dafür, dass dieser Wechsel brüsk käme.

Die Eltern nicht zu den engsten Freunden zu zählen, heisst noch lange nicht, ihnen den Krieg zu erklären. Die Eltern bleiben für die grossen Lebensfragen noch lange Zeit die wichtigsten Bezugspersonen (Kandel, Lesser, 1969; Musgrove, 1963).

Die allgemeine Regel scheint zu sein, dass sich Jugendliche nach den Werten der Gleichaltrigen richten, wenn Entscheidungen mittlerer Reichweite anstehen (z. B. Kleider, Freifächer), dass sie sich jedoch an die Eltern halten, wenn die Entscheidungen lange Wirkungen haben oder schwierig zu treffen sind (z. B. Arbeitsstelle, Frage einer Anklageerstattung nach Zeugnenschaft einer Eigentumsverletzung, Teilnahme an einem Schönheitswettbewerb am Fernsehen; vgl. Brittain, 1977).

Wenn 12- bis 16jährige Jugendliche Probleme mit sich selbst haben, so wenden sich immerhin ein Drittel von ihnen an ihre Eltern (von 12 bis 16 Jahren abnehmend von 51% bis 26%), etwa gleich viele an gleichgeschlechtliche Freunde, ca. 15% an gegenschlechtliche Freunde (zunehmend von etwa 20 auf 40%), etwa 10% an Geschwister und weniger als 1% an Lehrpersonen (Fend, mündliche Mitteilung 1991).

Degenhart (1971) fand in einer Untersuchung zur Selbstkonzeptentwicklung an 10- bis 14jährigen deutschen Mädchen, dass ihre Bilder von sich selbst (inkl. dem Selbstideal) in allen diesen Jahren eng verwandt blieben mit den Bildern von Vater und Mutter, aber zunehmend unterschiedlich vom Bild der übrigen Erwachsenen. Dem entspricht, dass Jugendliche, die sich über die Alten, die «Bonzen», die «alten Babbeli» usw. lustig machen, zu ihren eigenen Eltern sagen können: «Nicht ihr, ihr seid ja ganz anders.»

In einer Untersuchung an jungen Adoleszenten und ihren Eltern in Berlin fand Spiel (1992), dass die Eltern von sich selbst und von den Kindern negativere Bilder hatten als die Kinder von ihnen und von sich selbst. Insbesondere dachten Mütter im Durchschnitt über sich selbst negativer, als es die Kinder über sie taten. Allerdings verstehen Kinder und Eltern nicht immer das Gleiche unter guter Beziehung. Eine symbiotische Beziehung mag mancher Mutter positiv erscheinen, den Jugendlichen jedoch nicht.

### **Veränderungen der familiären Interaktionen**

Eine wesentliche Veränderung in den Eltern-Kind-Interaktionen im Lauf der Entwicklung betrifft die Häufigkeit und die Enge des täglichen Kontakts. Spätestens vom Kindergarten an nimmt die Dauer des Aufenthaltes ausserhalb der Wohnung laufend zu. Jugendliche fahren schon gelegentlich für mehrere Tage aus, bleiben abends weg und geben daheim nicht mehr über alle externen Erfahrungen Bescheid. Und wenn sie zu Hause sind, ziehen sie sich oft in ihr Zimmer zurück. Musste während der Kindheit der Zeitpunkt des Zu-Bette-Gehens immer wieder neu ausgehandelt werden, so ist es jetzt der Zeitpunkt der Heimkehr (Larson, Richards, 1991), der ausgehandelt werden muss.

Eine weitere wesentliche Veränderung in den Eltern-Kind-Interaktionen im Lauf der Entwicklung besteht in der zunehmenden Symmetrisierung. Kleine Kinder sind ganz auf die Hilfe der Eltern angewiesen, ihnen werden aber relativ rücksichtslose Ansprüche zugestanden (z. B. Schreien zu jeder Tages- und Nachtzeit); Vorschulkinder und Schulkinder müssen immer mehr

Regeln des sozialen Umgangs, der Fairness und Gerechtigkeit und des Verzichts sowie das Finden des richtigen Zeitpunktes für die Anmeldung und Befriedigung von Bedürfnissen lernen; Jugendliche müssen immer mehr Selbstverantwortung übernehmen und lernen, die Befriedigung ihrer Ansprüche gegenüber den Eltern und anderen Erwachsenen fair und in Berücksichtigung von immer grundsätzlicheren Spielregeln auszuhandeln (Grotevant, Cooper, 1986).

Im allgemeinen sind junge Jugendlichen beider Geschlechter gegenüber ihren Eltern emotionaler als ältere und in Auseinandersetzungen deutlich heftiger als ihre Eltern (Smetana, Yau, Hanson, 1991). Zwar halten sich die Mütter mehr zurück als die Jugendlichen, aber sie reagieren im allgemeinen früher als die Väter auf die Herausforderungen ihrer heranwachsenden Kinder (Hakim-Larson, Hobart, 1987; Papini, Datan, McCluskey-Fawcett, 1988), finden sich aber oft auch früher wieder zurecht als die Väter.

Sowohl Töchter wie Söhne besprechen sich im allgemeinen häufiger mit ihren Müttern als mit ihren Vätern, insbesondere dann, wenn sie emotionale und soziale Probleme haben; die Väter werden vorwiegend angegangen für einfachere und «sachlichere» Fragen, z.B. politische, technische, aber auch beruflich-laufbahnbezogene (Noller, Bagi, 1985; Youniss, Smollar, 1985). Die psychoanalytische Erwartung, dass pubertierende Töchter sich zunächst mehr ihrem Vater und pubertierende Söhne ihrer Mutter zugezogen fühlen, um sich hernach aber um so deutlicher dem Elternteil des gleichen Geschlechts zuzuwenden, konnte in Untersuchungen nicht befriedigend bestätigt werden.

Interessante Geschlechtsunterschiede hat Gjerde (1986) in der Beobachtung von Gesprächen in 44 Familien mit einem resp. einer ca. 13 Jahre alten Jugendlichen gefunden. Im Vergleich zu ihrem Verhalten in Anwesenheit der Mütter zeigten die Väter gegenüber ihren Söhnen in Abwesenheit der Mütter häufiger Bereitschaft, auf die Sohn-Äusserungen einzugehen, häufiger Ansprüche an die Beteiligung des Sohnes, häufiger Respekt vor dem Sohn, häufiger eine symmetrische Haltung und häufiger Ermunterung zu Eigenständigkeit, jedoch seltener Kritik und Feindschaft, seltener Rückzug und Unbeteiligtheit, seltener Ignorieren des Sohnes, seltener versteckten Wettkampf, aber auch seltener emotional getönte Äusserungen. Die Mütter waren hingegen in Anwesenheit des Vaters eher freier und offener gegenüber ihren Söhnen als in dessen Abwesenheit. Gegenüber den Töchtern zeigten die Mütter keine und die Väter leichte Unterschiede; letztere waren gegenüber den Töchtern symmetrischer und hilfreicher, wenn sie mit ihnen allein waren, als wenn die Mutter auch anwesend war. Offensichtlich ist die Anwesenheit des Ehepartners der mütterlichen Kommunikation mit den jugendlichen Kindern zuträglich, nicht aber der väterlichen Kommunikation mit den jugendlichen Kindern.

Über alle Situationen verglichen, war das Verhalten der Mütter eher freundlicher als das Verhalten der Väter. Sie waren im Durchschnitt häufiger zugeneigt, humorvoll und emotional in ihren Handlungen, aber seltener zurückhaltend als die Väter. Die Väter hingegen waren häufiger reserviert, häufiger aufgabenbezogen (= «sachlich»), aber auch häufiger zurückgezogen oder gar gelangweilt als die Mütter.

### **Scheidung, Einelternfamilien, neu zusammengesetzte Familien**

In allen heute üblichen Familienformen ist es möglich, eine glückliche Kindheit zu verbringen. Wenn gewisse Formen zu gewissen Zeiten mehr Belastung mit sich bringen, hängen ihre Auswirkungen wesentlich von zusätzlichen Faktoren ab: Wahrnehmung von Spannungen, die der oder die Jugendliche nicht abbauen kann, Alleinsein, finanzielle Knappheit oder gar materielle Not, Gedrängtwerden in inadäquate Rollen des fehlenden Partners oder des Richters oder des mütterlichen oder väterlichen Fürsorgers oder Trösters (Amato, Keith, 1991).

Im Durchschnitt sind die Probleme, die den Jugendlichen durch die Scheidung ihrer Eltern entstehen, geringer als jene, die den (jüngeren) Kindern dadurch entstehen. Jugendliche haben bereits ein grösseres soziales Netz, insbesondere Freunde, und ihr Netz ist geographisch und damit auch psychisch etwas weiter gespannt. Jugendlichen gelingt es eher als Kindern, nicht Partei zu ergreifen und einzusehen, dass sie das Problem der Eltern nicht lösen können.

Elternscheidungen gehen oft spannungsreiche Jahre voraus, die oft einschränkender waren als die Klärung der Scheidung.

Scheidungen scheinen die beiden Geschlechter der Kinder resp. Jugendlichen nicht gleich stark und in gleicher Weise zu treffen. Laut Doherty und Needle (1991) reagieren Mädchen vor allem vor der Trennung, Jungen vor allem nachher. Jungen haben mehr Probleme mit der alleinerziehenden Mutter als Mädchen, aber sie kommen im allgemeinen besser zurecht mit einem Stiefvater. Mädchen hingegen, besonders jugendliche Mädchen, vermissen ihren Vater oft stark und akzeptieren die Ankunft eines Stiefvaters weniger leicht.

In ihrer neuesten Metaanalyse von 92 Studien stellten Amato und Keith (1991) fest, dass die ungünstigen Effekte einer Scheidung in den neueren Studien etwas geringer sind als in den älteren Studien. Wahrscheinlich werden Scheidung und das Leben in sogenannten unvollständigen Familien zu einer neuen Normalität.

### Literatur

- P.R. Amato, B. Keith*, Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26–46, 1991.
- C.V. Brittain*, Adolescent choices and parent-peer cross-pressures. In Cottle, T.J., Ed., *Readings in adolescent psychology* (pp. 163–170). N. Y.: Harper, Ro. 1977.
- W.J. Doherty, R.H. Needle*, Psychological adjustment and substance use among adolescents before and after a parental divorce. *Child Development*, 62, 328–337, 1991.
- A. Degenhardt*, Zur Veränderung des Selbstbildes bei jungen Mädchen beim Übertritt in die Reifezeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 1–13, 1971.
- H. Fend*, Zum Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz. Vortragsmanuskript vom 7.2.1991.
- T. Fleiner-Gerster, P. Gilliland, K. Lüscher (Hrsg.)*, Familien in der Schweiz. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag 1991.
- W. Furman, D. Buhrmester*, Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016–1024, 1985.
- P.F. Gjerde*, The interpersonal structure of family interaction settings: Parent-adolescent relations in dyads and triads. *Developmental Psychology*, 22, 297–304, 1986.
- H. Grotevant, C. Cooper*, Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82–100, 1986.
- J. Hakim-Larson, C.J. Hobart*, Maternal regulation and adolescent autonomy: Mother-Daughter resolution of story conflicts. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 153–166, 1987.
- D.B. Kandel, G.S. Lesser*, *Youth in Two Worlds*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
- R. Larson, M.H. Richards*, Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284–300, 1991.
- R. Montemayor*, Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83–103, 1983.
- F. Musgrove*, Inter-generation attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 209–223, 1963.
- P. Noller, S. Bagi*, Parent-adolescent communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 125–144, 1985.
- R.L. Paikoff, J. Brooks-Gunn*, Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47–66, 1991.
- D.R. Papini, N. Datan, K.A. McCluskey-Fawcett*, An observational study of affective and assertive family interactions during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 477–492, 1988.
- M. Rutter, P. Graham, F. Chadwick, W. Yule*, Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 35–56, 1976.
- J.G. Smetana, J. Yau, S. Hanson*, Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 189–206, 1991.
- C. Spiel*, Adolescents and parents perceive each other: Do match and mismatch indicate the quality of relationships? Paper presented at the Vth European Conference on Developmental Psychology in Sevilla, 1992.
- H. Stattin, G. Klackenborg*, Family discord in adolescence in the light of family discord in childhood: The maternal perspective. In: *W. Meeus, M. De Goede, W. Kox, K. Hurrelmann (Eds.)*, *Adolescence, careers and cultures* (pp. 131–141). Berlin: De Gruyter 1992.
- J. Youniss, J. Smollar*, *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press 1985.

# Zunehmende Autonomie und Differenzierung in der Herkunftsfamilie

Erwachsenensein impliziert in den westlichen Kulturen auch eine beträchtliches Mass an individueller Autonomie. Diese sukzessive zu erwerben, ist eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen und zwar in sehr vielen Lebensbereichen: Materieller Lebensunterhalt (Beruf, Arbeit), eigener persönlicher Positionsbezug gegenüber dem vielfältigen Konsum- und Wertangebot (Freizeitpräferenzen und Freizeitgestaltung, Drogen, Sexualität), sozialer Anschluss und soziale Distanz (Gleichaltrigengruppen, Jugendsubkulturen, Intimfreundschaft, Schulwahl), Position in der Herkunftsfamilie (zunehmende Ablösung, Zurechtkommen mit Stiefeltern, mit Stief- und Halbgeschwistern), persönliche Identität (Werte, Zukunftsperspektive, Selbstakzeptanz, Selbstdarstellung).

Dieser Aufbruch ist für die Jugendlichen aufregend: Ohne Eltern ausgehen (Disco), mit Freunden reisen, anderen Wertsystemen begegnen, andere Meinungen vertreten, die Freizeit selber gestalten und planen, an neuen Konsumangeboten teilnehmen (Kino, Zigaretten, Alkohol, evtl. illegale Drogen), auswärts wohnen usw.

Der Aufbruch braucht allerdings Mut. Die Kindheit hatte vielen bei Einhaltung bestimmter Verhaltensnormen so viel Sorglosigkeit gestattet und so viel Sicherheit und Geborgenheit geboten, dass die Lösung auch eine Verunsicherung hervorruft. Dadurch erscheinen Jugendliche emotional labil, sie sind gleichzeitig anhänglich und widerspenstig gegenüber ihren Eltern. Nur allzu leicht übersehen dann die Eltern, wie sehr ihre Tochter oder ihr Sohn trotz des rauhen Tons, trotz der übertriebenen oder gar unfairen Kritik auf sie hören.

Wie die gegenseitige Ablösung von Eltern und Kindern in der Adoleszenz vor sich geht, ist weitestgehend kulturell bestimmt, dass sie aber stattfindet, ist eine Naturnotwendigkeit. Die Spezies Mensch erhält sich (wie fast alle Lebewesen) über die Generationenablösung. Die neue Generation entsteht «aus» der Vorgängergeneration, löst sie ab, ersetzt sie, wird selbstständig und gibt wieder einer neuen Generation das Leben.

Ablösung, Abschied, Trennung ist ein lebenslanges Thema. Diese Prozesse sind zwar manchmal besonders akut, durchziehen aber das ganze Leben. Wir verselbständigen uns von unserer Mutter seit der Geburt, gewissermassen schon vorher, wir nahmen und nehmen immer Distanz von liebgewordenen Personen, Plätzen, Rollen, Aufgaben, Wohnungen... und wissen, dass wir einmal unser Leben aufgeben werden, letztlich ganz allein. Dabei gibt es relativ markante Übergänge, z.B. Geburt, Abstillen, Erwerb des sog. Permanenzbegriffs (Wissen um die Existenz von Personen, auch wenn sie abwesend sind), das Auftreten des ersten Selbstbewusstseins und des ersten Sich-selbst-Durchsetzens (sprachlich: «ich»), Eintritt in den Kindergarten, in die Schule, Spitalaufenthalte, Ferien ausserhalb der Familie, enge Freunde, Liebschaften, usw. Weitere Schritte sind etwa die Gründung einer eigenen Familie, später die Sorge für die alternden Eltern und der Tod der Eltern. Und selbst nach dem Tod der Eltern setzen wir uns mit ihnen auseinander, wir stellen fest, dass wir «genau wie der Vater reagieren» oder uns immer noch nicht versöhnen können mit einer Einstellung, die der Mutter so nahestand und gegen die wir uns immer aufgelehnt haben. Gefühle wie Liebe, Schuld, Trauer, Dankbarkeit, Verehrung, Rache, Scham binden uns weiterhin an unsere Eltern. Und das unter Umständen zur gleichen Zeit, in der unsere eigenen Kinder sich von uns ablösen. Spätestens dann werden wir feststellen, dass nicht nur die Kinder sich von den Eltern ablösen, sondern auch die Eltern von den Kindern. Und die letztere Aufgabe ist meistens schwieriger und schmerzvoller.

Gewiss freuen sich die Eltern, dass sie schon «so grosse» Kinder haben. Diese Freude ist aber nicht ungetrübt, sondern bei manchen Eltern vermischt mit

- der Trauer um Abschied,
- der Angst, in dieser schwierigen Zeit zu wenig Kontrolle zu haben und die Kinder zum Beispiel nicht vor Drogen und Kriminalität bewahren zu können,

- der Angst, in dieser kritischen Zeit die Quittung für frühere Erziehungsfehler einstecken zu müssen,
- der Spannung, ob die Kinder in Studium oder Beruf ihre (z.T. der Eltern) hohen Erwartungen erfüllen,
- dem zwiespältigen Erlebnis, dass die Kinder gross, stark, schön und attraktiv werden, während die Eltern selbst sichtlich auf der absteigenden Linie der Vitalität stehen,
- der Erfahrung, dass sie, die Eltern, definitiv nicht mehr die Jungen, sondern bereits «die Alten» sind, und dass erst noch die heutigen Jungen vieles ganz anders machen als sie es zu ihrer Zeit taten oder tun mussten.

Tolstojs Frau (Tolstaja, 1898, dt. S. 59–60) hat die fast gleichzeitige Erfahrung von Nähe und Abschied in ihrem Tagebuch beeindruckend einfach wiedergegeben: «Welche Tragik liegt doch in der Mutterschaft! Diese zärtliche Liebe zu den Kleinen..., dann die Anspannung und Sorge, um die Kinder gesund aufwachsen zu lassen; darauf das Bemühen, sie zu bilden, Kummer und Aufregung, wenn sie faul sind und man eine leere, tatenlose Zukunft vor ihnen sieht – und dann die Entfremdung, die Vorwürfe, Flegeleien von seiten der Kinder, und eine Art Verzweiflung, dass das ganze Leben, die ganze Jugend, die ganzen Mühen umsonst waren.»

Laut Untersuchungen findet sich die eheliche Zufriedenheit bei vielen Paaren genau dann in einem Tiefpunkt, wenn ihre Kinder im zweiten Lebensjahrzehnt sind (z. B. Walker, 1977). Das muss nicht notwendigerweise den Kindern und ihrem Auszug angelastet werden, sondern kann mit der Dauer der Ehe, mit sich anbahnenden Umstrukturierungen der Familie oder mit der typischen Arbeitssituation der Eltern zu tun haben. Der Auszug der Kinder trifft die Eltern auch häufig in einer Zeit, in der sie sich Rechenschaft geben, dass ihr Leben vermutlich nicht mehr so lange dauert, wie es schon gedauert hat, dass viele ihrer persönlichen und beruflichen Karrierehoffnungen sich ein Stück weit, aber nicht bis zu den höchsten Zielen erfüllt haben und sich wahrscheinlich auch nicht erfüllen werden. Wenn jugendliche Kinder ausziehen, können die Eltern das zum Anlass für eigene neue Pläne nehmen, oder sie können sich traurig in die Rolle der Zurückgebliebenen begeben.

Im Wissen um die Schwierigkeiten, die aus eigenen Problemen entstehen können, haben gewisse «aufgeklärte» Eltern die Tendenz, ihre Kinder möglichst früh «selbständig zu machen». Dadurch erweisen sie aber weder den Jugendlichen noch sich selbst einen Dienst.

Ablösung suggeriert nicht nur fälschlich, dass nachher «abgelöst» sei, sondern auch noch, dass die Generationen sich nur von einander weg bewegen können. «Ablösung» gestattet oft auch ein Wieder-näher-Kommen. Ablösungskonflikte sind manchmal wie «Flurbereinigungen»; sie machen den Weg frei für neue Nähe. So gesehen, geht es nicht so sehr um die Ablösung als um das Ringen um die richtige Nähe oder Distanz und zwar auf der je neu richtigen Ebene. Bei allem Ringen und mehr Unabhängigkeit ist eine vertrauensvolle Bindung an die Eltern, das Gefühl, dass man sich gegenseitig wichtig und immer wieder willkommen ist, eine wichtige Voraussetzung für das seelische Gleichgewicht und Wohlbefinden (Armsden und Greenberg, 1987).

Da Ablösung nicht ein Alles-oder-Nichts-Prozess ist, haben verschiedene Autoren versucht, eine möglichst universelle Abfolge von Ablösungsphasen zu finden resp. zu postulieren.

Nach der psychoanalytischen Auffassung von Sigmund Freud (1904/5) wird die Pubertät – Freud sprach nicht von Adoleszenz – durch die plötzliche Steigerung der Libido-Produktion ausgelöst. Wegen der unterdessen standfesten Inzestschranke bleiben die neuen gegengeschlechtlichen Ansprüche allerdings entweder unbewusst oder sie verschieben sich auf reife Frauen als Liebesobjekte für junge Männer oder auf ältere Männer als Liebesobjekte für junge Frauen. Der vorher überwundene und nun verdeckt wieder aufflackernde Oedipus-Komplex wird auch diesmal durch Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil bewältigt.

Anna Freud (1958) unterschied überdies zwei Phasen der Pubertät, die «Früh-Pubeszenz» und die «eigentliche Pubertät». Die Frühpubeszenz sollte nach ihr durch einen schlecht kontrollierten quantitativen Triebüberschuss gekennzeichnet sein, der sich in Aggression, Unordentlichkeit, Brutalität, exhibitionistischen Tendenzen, aber auch in Gehorsam, Anpassung, Missstimmung und Empfindlichkeit äussern kann. Die eigentliche Pubertät führt nach Anna Freud zu einer qualitativen Differenzierung und Spezifizierung der Triebe.

Ausubel (1954, dt. 1968, S. 170ff.) stellte die Prozesse der Ablösung der Jugendlichen in eine Reihe von Bindungs- und Lösungsprozessen, die sich im Leben mehrfach wiederholen und auch bereits in der Kindheit durchlaufen worden sind. Diese Prozesse laufen in der Adoleszenz über drei Stufen:

a) *Abbau der Satellitenbeziehung durch Bildung einer neuen.* Gemeint ist die Ersetzung der Eltern durch neue Autoritäten, etwa in einer Pfadfinderhierarchie, Musik- oder Filmidole oder religiöse Führer.

b) *Abbau der Satellitenbeziehung durch Aufbau eines primären Status.* Gemeint ist der Erwerb von schätzenswerten persönlichen Qualitäten, von intellektuellen, sportlichen oder gar sexuellen Kompetenzen, Erfahrungen und Prestige. Anders gesagt: der Aufbau eines Selbstwertgefühls.

c) *Abbau der Satellitenbeziehung durch die exploratorische Orientierung.* Gemeint ist selbständiges Denken, Forschen oder Ausprobieren, Herausfinden, wie die Welt wirklich ist, letztlich das Engagement für eine Person, eine Sache oder eine Idee.

In diesem Modell wird deutlich, dass Ablösung immer relativ ist, immer nur als Ersetzung von Beziehungen durch neue. Allerdings sind die neuen Bezugspersonen immer weniger «Autoritäten», sondern zunehmend Ebenbürtige, Berufskollegen, Geschlechtspartner, gelegentlich gar Ideen und Ideale, nur geistig wahrnehmbare Realitäten, z. B. Gott.

Ablösung kann aber auch aus der Sicht der Gesamtfamilie gesehen werden. Diese ist es dann, die sich neu arrangiert, und nicht nur der Jugendliche, der sich ablöst.

In einer Familie sind sehr viele Gewohnheiten, Rollen, Erwartungen, Empfindlichkeiten, Bequemlichkeiten, Redeweisen, Feste, «Klagelieder» usw. aufeinander abgestimmt. Wenn ein Familienmitglied krank ist oder vorübergehend fehlt oder um eine neue Rolle ringt, dann betrifft das immer alle anderen Familienmitglieder auch. Es entstehen neue Möglichkeiten, und gewisse alte Gewohnheiten werden unmöglich.

Meistens befinden sich Familiensysteme in einem eingespielten Gleichgewicht, etwa sichtbar an wiederholt ablaufenden Prozessmustern. Diese Gleichgewichte mögen durchaus Unzufriedenheit oder Leiden einschliessen, aber auf eine Art hat jedes Familienmitglied einen Gewinn davon und wenn es nur der ist, dass einem dadurch die Unsicherheit einer Veränderung erspart bleibt. Solche Gleichgewichte nennt man prekäre Gleichgewichte (Flammer, 1996, S. 226–227). Beispiel: Ein bettnässendes Kind erheischt durch sein «Leiden» die besondere Sorge der Mutter, die ihrerseits darunter leidet, aber dafür desto unentbehrlicher ist und manche besondere Anerkennung ihres Mannes oder ihrer eigenen Mutter verdient.

Familien in prekären Gleichgewichten sträuben sich typischerweise zulasten eines Mitglieds oder aller Mitglieder gegen Veränderungen. Oft verkrampfen sie sich gar in einer wenig komfortablen Lage. Das gilt insbesondere für Familien, deren adoleszente Kinder neue Rollen anstreben, neue Gewohnheiten und Ansichten von draussen in die Familie tragen, neue Freunde haben oder bei Gelegenheit sogar ausziehen wollen.

Die beiden Elternteile mögen beispielsweise schwierig gewordene Aspekte ihrer Beziehung im unausgesprochenen gegenseitigen Einverständnis bisher nicht zur Sprache gebracht haben; die gemeinsame Sorge um die Kinder, erst recht wenn ein «Sorgenkind» dabei war, hat ihnen dazu auch «keine Zeit» gelassen, ja es wäre gar «verantwortungslos» gewesen, eigene Probleme vor die Aufgaben der Erziehung in diesen wichtigen Jahren zu stellen. Der drohende Auszug eines Familienmitglieds öffnet nun aber Leerraum, in dem das gemeinsame Problem nicht mehr verdeckt sein wird. Selvini, Boscolo, Cecchin und Prata (1975), Minuchin (1976), Haley (1980), Stierlin (1974) und andere haben eindrückliche Fälle beschrieben, wie Jugendliche ihre Unentbehrlichkeit gespürt und sich für die weitere Tabuisierung von ehelichen Spannungen «geopfert» haben, indem sie einfach nicht auszogen. Nun kann man das natürlich nicht einfach so; es sind ja die gesellschaftlichen und allgemein geteilten Erwartungen, dass ein «gesunder» junger Mensch seine Familie verlässt und eine neue, eigene Gemeinschaft gründet. Darum kann er nur zu Hause bleiben, wenn er z. B. krank oder irgendwie behindert ist.

Aber es muss durchaus nicht immer der/die betroffene Jugendliche sein, der/die der Familie den Krankheitsdienst erweist, es kann auch ein anderes Geschwister sein, das sich opfert und dadurch entweder den Ablösungskandidaten zurückhält oder den Sorge-Verlust kompensiert. Schliesslich ist es auch denkbar, dass ein Elternteil «ehrbar» krank wird und dadurch den Ablösungskandidaten bewegt, nicht grausam auszuziehen.

Solche Fälle kennen wir nicht nur in spektakulären Formen aus familientherapeutischen Fallbeschreibungen, sondern auch aus Beobachtungen alltäglicher Situationen. Relativ häufig scheint diese Situation in Familien mit einem eigenen Unternehmen, z. B. bei Bauern, vorzukommen, wo der familieneigene Betrieb die Notwendigkeit der Geschlossenheit der Familie erfordert.

Manche Eltern treten explizit, aber dennoch nur halbherzig in diesen Lösungsprozess ein. Eine Mutter kann z. B. einen Jugendlichen, der eine Reise antritt, so raffiniert mit allem «Nötigen»

versorgen, dass er sich tatsächlich nicht zutraut, die Reise ohne Hilfe anzutreten. Sie kann dann weitergehen und regelrecht an ihn appellieren, selbständiger zu werden. In der Fachliteratur hat sich für solche Massnahmen das Stichwort der paradoxen Anweisung durchgesetzt. Prominente Beispiele sind die Appelle: «Werde selbständig!» oder «Sei spontan!» Ist man's, ist man's nicht; ist man's nicht, ist's eh falsch.

Stierlin (1974) hat drei Beziehungsmodi unterschieden, mit denen die Eltern die Ablösung ihrer Kinder gewaltig erschweren können:

a) *Binden*, resp. nicht loslassen, z. B. durch Krankheit, mit geschäftlichen Argumenten, mit regressiver Verwöhnung, Schuldinduktion.

b) *Delegieren* resp. vermeintlich loslassen oder versehen mit «Aufträgen». Es ist z. B. die versteckte Erwartung der Eltern an die Kinder, stellvertretend ihre eigenen verpassten Chancen nachzuholen; solche Eltern können sich dann vom Lebenswandel ihrer Kinder distanzieren und ihn dennoch identifikatorisch auskosten, sie können sich gegenüber Bekannten damit «brüsten» und auf jeden Fall ihr Leben in Dynamik halten.

c) *Ausstossen* resp. die Bindung versagen. Diese Situation produziert nach Stierlin die unbekümmerten, verwahrlosten Ausreisser, die oft vorzeitig eine beschränkte Autonomie erreichen und dann stagnieren.

Man könnte meinen, dass Jugendliche aus Eineltern-Familien sich schwerer tun, das Elternhaus zu verlassen, weil sie dann gelegentlich ihre Mutter allein und einsam zurücklassen. Proulx und Koulack (1987) konnten diese Vermutung mit einer Fragebogenuntersuchung an jungen kanadischen Studierenden jedoch nicht verifizieren.

## Literatur

G. C. Armsden, M. T. Greenberg, The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 1987, 427–454.

Ausubel, Theory and problems of adolescent development. New York: Grune und Stratton 1954 (dt. Das Jugendalter. München: Juventa 1968).

A. Flammer, Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 2. Auflage. Bern: Huber 1996.

A. Freud, Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 1958, 255–278.

S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. 1905/5 Frankfurt: Fischer 1964.

J. Haley, Leaving home. N.Y.: McGraw-Hill 1980 (dt. Ablösungsprobleme Jugendlicher. München: Pfeiffer 1981).

S. Minuchin, Families and family therapy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1976 (dt. Familie und Familientherapie. Freiburg/Br.: Lambertus 1977).

J. Proulx, D. Doulack, The effect of parental divorce on parent-adolescent separation. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 1987, 473–480.

M. Selvini, L. Boscolo, G. Cecchin, G. Prata, Paradosso e controparadosso. Milano: Feltrinelli 1975 (dt. Paradoxon und Gegenparadoxon. Stuttgart: Klett 1978).

H. Stierlin, Separating parents and adolescents. New York: Quadrangel 1974 (dt. Eltern und Kinder. Frankfurt: Suhrkamp 1975).

C. Walker, Some variations in marital satisfaction. In R. Chester and J. Peel (Eds.), Equalities and inequalities in family life. New York: Academic 1977.

# Entwicklung des Selbstkonzepts und der Identität in der Adoleszenz

Im Unterschied zu Kindern und zu Erwachsenen wechseln Jugendliche ihre Frisur häufiger, viele von ihnen tragen auffälligere oder exzentrischere Kleider und reagieren empfindlicher auf Blossstellungen. Das Erröten nicht vermeiden zu können, ist für viele Jugendliche ein echtes Problem, und die berühmten Bibeli kommen entwicklungsmässig wirklich zur ungünstigsten Zeit. Warum ist das so?

Adoleszenz ist die Zeit der grossen Veränderungen, sowohl körperlich (Wachstumsspur, Körperformen, Geschlechtsreife) als auch sozialer Art (langsame Ablösung aus der kindlichen Eingebundenheit in die Familie, Zugehen auf Rechte und Pflichten Erwachsener). Einige dieser Veränderungen kommen sozusagen von selbst, andere muss der oder die Jugendliche aktiv gestalten, z. B. Schul- und Berufswahl. Die Jugendlichen wissen, dass sie lebensentscheidende Wahlen zu treffen haben, überhaupt dass sie immer mehr Selbstverantwortung übernehmen können und müssen. Sie werden unterschrittsberechtigt, straffähig, dürfen bald Arbeits- und Lehrstellen antreten, Einkommen haben usw. Aber als wer? Und auf welcher Spur? Manche fragen sich: Bin oder werde ich schön, gescheit, attraktiv, reich, sprachgewandt, ein Sportidol, eine Mutter, eine Musikvirtuosin, ein Journalist, eine bedeutende Politikerin oder vielleicht ein Versager, ein graues Mäuschen, ein Trinker, ein Hilfsarbeiter usw.? Die Jugendlichen versuchen gleichzeitig, die Zukunft zu finden und zu gestalten. Woraus leiten sie sich ihre Zukunft ab? Aus dem Spiegel, aus den Schulnoten, aus den Zumutungen, Ängsten und dem Stolz von Eltern und Lehrpersonen, aus den Reaktionen von Gleichaltrigen, aus der Analyse ihrer eigenen Emotionen.

Die Frage «Wer bin ich?» oder «Wer werde ich?» lässt viele Antworten zu (vgl. James, 1890; Mead, 1934), einerseits bezogen auf verschiedene Lebensbereiche (z. B. kleingewachsen, Brillenträger, guter Schüler, politisch informiert, sozial schüchtern, künstlerisch sehr mittelmässig, schwacher Sportler, aus wohlhabender Familie stammend und über gute Beziehungen verfügend, nach einem Universitätsstudium strebend, drogenabstinent, heimlich sexbegierig) und andererseits bezogen auf verschiedene Informationsquellen und Dynamiken, nämlich:

- Wie erlebe ich mich und wie erleben andere mich? Wie sehe ich aus?
- Wie erlebe ich mich und wie bin ich vielleicht wirklich?
- Wie bin ich und wie werde ich sein?
- Wie mag ich mich und wie mögen mich andere?
- Wie bin ich und wie sollte ich wohl sein (in den Augen der Eltern, in den Augen der Freundin, in den Augen Gottes)?
- Wie bin ich nicht, wie will ich nicht werden?
- Wie befürchte ich, dass ich werden könnte?
- Wie bin ich und wie stelle ich mich dar?

Es ist naheliegend, dass Jugendliche verschiedene Identitäten ausprobieren, etwa durch Frisuren- und Kleiderwechsel, durch kurzfristige Identifikation mit einer speziellen Jugendkultur (Homeboy, Punk usw.), durch Ausprobieren von neuen Hobbies und Sportarten, durch versuchsweisen Vegetarismus, durch Auseinandersetzung mit verschiedenen Menschen und Menschengruppen oder gar durch Selbstdeklaration. Junge Menschen machen manchmal mit erstaunlicher Bestimmtheit Selbstaussagen wie: «Ich bin ein Italien-Fan und hasse Frankreich» oder «Ich mag schwarze Kleider, schwarze Autos, schwarze Taschen und kann rosa nicht ertragen.» Den relativ häufigen Wechsel der Erscheinung, der Vorlieben und der persönlichen Stellungnahmen als Ausprobieren zu bezeichnen, ist genau genommen erst aus der nachträglichen Betrachtung möglich. Die Jugendlichen selbst nehmen ihre Schritte ernst und verstehen z. B. den Anfang ihrer «Tenniskarriere» nicht als Alltagsfliege, der vielleicht bald der ebenso vorübergehende Anfang einer «Fussballkarriere» folgen wird. Deshalb ist es für die Jugendlichen verletzend, wenn die Erwachsenen diese Optionen der Jugendlichen nicht ernst nehmen, nur weil sie zu wissen glauben, dass es eine Angelegenheit von kurzer Dauer ist.

Das Wissen um sich selbst inkl. das (wirkliche oder vermeintliche) Wissen darum, wie die anderen einen sehen, nenne ich *Selbstkonzept*. Die Stellungnahme zu dieser (direkten und indi-

rekten) Selbstwahrnehmung nenne ich *Selbstwert*. Und beides zusammen verstehe ich als *Identität*, wobei die Summe der beiden doch mehr ist als deren bloße Addition. Identität ist etwas Umfassendes und wird manchmal geradezu existentiell als Ich in der Einzigartigkeit und historischen Kontinuität, mit einem moralischen Standort und als aktuelles kompetentes und motivationales Handlungssubjekt verstanden. Man ist auch, was man kann, und erfährt sich ganz wesentlich in seiner eigenen Wirksamkeit und in den eigenen Beschränkungen (das sog. kompetente Selbst; Flammer, 1996). – Leider sind Wortgebrauch und Konzepte sehr uneinheitlich. So wie es sehr unterschiedliche individuelle Identitäten gibt, gibt es auch kulturelle und subkulturelle Unterschiede. Man spricht von gruppenzentrierten Kulturen (insbesondere asiatischen), in denen sich die Menschen viel mehr in den Sozialverband eingebunden, ja sich von ihm wesentlich abhängig fühlen; die westliche Kultur wird hingegen mehr als eine individualistische Kultur verstanden, in der zwar auch gegenseitige Abhängigkeit besteht, aber doch von den einzelnen sehr viel individuelle Autonomie, Selbstverantwortung und Selbstgestaltung erwartet wird. Markus und Kitayama (1991) haben entsprechend von einem vernetzten Selbst («interdependent self») und einem autonomen Selbst («independent self») gesprochen. Es ist naheliegend, dass die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der eigenen Identität in individualistischen Kulturen auch notwendiger ist als in gruppenzentrierten Kulturen. Die Erarbeitung einer persönlichen Identität ist in unserer Kultur wirklich eine «Entwicklungsaufgabe». Und die Lösung von Entwicklungsaufgaben kann eben mehr oder weniger gut gelingen.

Seit Marcia (1966; Marcia et al., 1993) werden verschiedene Formen der (mehr oder weniger vorläufigen) Lösung der Identitätsentwicklungsaufgabe unterschieden, nämlich übernommene Identität, kritische Identität, diffuse Identität, erarbeitete Identität:

- Die übernommene Identität (englisch «foreclosure») besteht in einer vorzeitigen und abgekürzten Übernahme einer bestimmten Identität, ausgedrückt etwa in einer sehr frühen und undiskutablen Berufswahl, insbesondere wenn sie nach tradierten Familienwerten oder in einer wenig reflektierten, aber rigid durchgehaltenen moralischen oder politischen Position erfolgt ist. Solange solche Jugendliche in diesem Zustand verharren, orientieren sie sich gerne an Autoritäten und sind ziemlich unauffällig und wirken traditionell; sie sind glücklich und wohl zu Hause. Sie haben wenig Handlungsfreiheit, sind bei Begegnungen mit anderen Weltansichten misstrauisch und werden rasch defensiv. Oft müssen übernommene Identitäten später schmerzhaft revidiert werden, wenn sie nicht durchgehalten werden können.
- Die kritische Identität («Moratorium») ist eine Identität in aktiver Krise; das Individuum ist intensiv mit seiner Zukunft beschäftigt, sucht Information, probiert vieles aus und strebt nach fundierten Entscheidungen. Solche Jugendliche zeigen in der Schule auffallende Leistungsschwankungen, sind affektiv engagiert, aber ambivalent in ihren Freundschaften, ihrer Berufsorientierung und gegenüber ihren Eltern, bis sie einige wichtige Weichenstellungen getroffen haben. Kritische Identität führt meistens zu einer
- erarbeiteten Identität («identity achievement»). Dieser Zustand zeichnet sich durch einen festen eigenen Standpunkt, Zielstrebigkeit und Ausdauer, ein realistisches Anspruchsniveau, Ruhe, Bestimmtheit, Teilnahme ohne Selbstsucht und kritische Freundlichkeit aus. Jugendliche mit erarbeiteter Identität sind auch resistenter gegen soziale Beeinflussung in Gruppensituationen und haben oft verlässliche Freundschaften.
- Jugendliche mit diffuser Identität («identity diffusion») sind desorientiert, haben keine ausgeprägten Interessen, können und wollen sich für nichts entscheiden und werden in der Interaktion leicht impulsiv. Sie sind mit ihren Eltern nicht zufrieden, ziehen sich zurück und projizieren aggressive Gefühle. Sie reagieren wie die Jugendlichen mit übernommener Identität oft impulsiv. Diffuse Identität in der frühen Pubertät, bald einmal abgelöst durch kritische und dann durch erarbeitete Identität, kann als unproblematisches Durchgangsstadium (Neuenschwander, 1996) verstanden werden.

Das Finden oder der Erwerb oder das Aushandeln der Identität ist eine derart zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, dass man seit Erikson (1968) von einer fast notwendig eintretenden Identitätskrise auf dieser Entwicklungsstufe spricht. Es ist aber ebenso Eriksons Verdienst, diese Identitätskrise im Kontext der lebenslangen Entwicklung betrachtet zu haben. Nach Erikson setzen sich alle Menschen unserer Kultur, sofern sie lange genug leben, nacheinander mit acht existentiellen Fragen auseinander, zu denen sie Stellung zu beziehen haben. Dadurch erhält das Leben eine bestimmte Basis und Ausrichtung, es wird aber auch ein Stück weit die Stellungnahme zu späteren Fragen präjudiziert. Die fünfte existentielle Frage ist die nach der Identität, aber alle anderen sieben haben ebenfalls mit Identität zu tun, indem sie für diese

entweder die Grundlagen liefern oder darauf aufbauen. Ich spreche diese acht zentralen Fragen unter dem besonderen Gesichtspunkt der Identität kurz an:

1) *Vertrauen oder Misstrauen*. Der erste Identitätsschritt hat zu tun mit der Sicherung des elementaren Verhältnisses zur Welt. Der Säugling gelangt zu seiner eigenen Balance zwischen elementarem Vertrauen (oft Urvertrauen genannt) und elementarem Misstrauen (Urmisstrauen). Es ist natürlich für das ganze weitere Leben zu wünschen, dass das Urvertrauen überwiegt. Urvertrauen entsteht durch die Erfahrung der Verlässlichkeit der Umgebung, besonders der engsten Bezugspersonen. Dadurch erhält man selbst einen verlässlichen «Ort» in der Welt und kann man sich selbst später auch etwas zutrauen.

2) *Autonomie oder Scham und Zweifel*. Der zweite Schritt des Identitätsaufbaus, etwa im 2. und 3. Lebensjahr, besteht in der ersten Emanzipation von der Mutter resp. der primären Bezugsperson. Sich zu früh zu zeigen oder zu weit vorzuzugewagen, bewirkt Scham (man steht dann «nackt» da). Wenn die Umgebung, die Eltern, nicht verlässlich genug sind (und wenn nicht genügend Urvertrauen gewonnen worden ist), kommen bei der Emanzipation Zweifel auf. Maximierung der Autonomie und Minimierung von Scham und Zweifel macht das Gelingen des zweiten Schritts der Identitätsentwicklung aus. Die gefundene Balance wird sich später immer wieder durchschlagen, z.B. in der Mischung von Ablösung und Festklammerung Jugendlicher, beim jugendlichen Autonomiestreben und der damit einhergehenden Gefahr der Blossstellung (Erröten), dem Schwanken zwischen lauthals verkündeten neuen Überzeugungen und gleichzeitigen Zweifeln.

3) *Initiative oder Schuldgefühl*. Auf der 3. Stufe erprobt sich das etwa vierjährige Kind nicht nur im ersten Hinausgehen, sondern auch als Unternehmer und Initiant. Es weiss von sich selbst, nennt sich beim Namen, erkundet seinen Körper, will Polizist oder Feuerwehrautofahrer werden und stellt endlos Fragen. So viel Initiative strapaziert die Umgebung, die gelegentlich Grenzen setzt, die eine Initiative verbietet oder unwirsch reagiert: Das Kind kann schuldig werden. Initiativ zu bleiben, sensibel gegenüber Grenzen und Schuld und dennoch nicht aus Schuldangst sich alles zu verbieten, das ist die Ausgangslage, die den späteren Jugendlichen in ihrer Identitätsauseinandersetzung zu wünschen ist.

4) *Werksinn oder Minderwertigkeitsgefühl*. Spätestens mit dem Schuleintritt werden Arbeit und Leistung verlangt. Darin kann man Erfolg oder Misserfolg haben, kann man versagen oder sich bewähren. Die Möglichkeit des Versagens im Auge zu behalten und dennoch mutig in Angriff nehmen, was man sich zutrauen kann, ist ein günstiges Ergebnis dieser Auseinandersetzung, auch im Hinblick auf die Identitätsfindung in der Adoleszenz.

5) *Identität oder Identitätsdiffusion*. Die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz wird ausgelöst durch die zweite soziale Emanzipation und ist gekennzeichnet durch die Infragestellung der Identität überhaupt. Wer bin ich, wer bin ich nicht, wer will ich sein, wer nicht? Zu wem gehöre ich, inwiefern will ich anders werden als meine Eltern, auch wenn ich diese dennoch lieben will, wie sie sind? Das sind gewichtige Entscheidungen, die konsistent und mutig getroffen werden müssen, wenn man nicht in die Identitätsdiffusion abgleiten resp. in ihr verharren will. Da sind alle existentiellen Elemente der früheren Auseinandersetzungen wieder angesprochen: Urvertrauen, Autonomie, Initiative und Leistungsfähigkeit.

6) *Intimität und Solidarität oder Isolierung*. Der junge erwachsene Mensch verlässt seine Herkunftsfamilie und wagt sich in eine neue Intimität, in eine Intimität mit einem «fremden» Menschen. Dabei nicht in der ersten Verschmelzung zu verharren und aber auch nicht in die Isolation zurückgeworfen zu werden, verlangt eine gründliche Aushandlung von Partnerschaft, in der fast nichts so sehr gefordert ist wie eine tragfähige Identität, die Stabilität verleiht und dennoch immer wieder die Aushandlung neuer Rollen gestattet. Ungefestigte oder diffuse Identität führt leicht zu überstürzter Intimität oder gar zu Promiskuität; wenn dauerhafte neue Intimität nicht gefunden wird, drohen Distanziertheit und Isolation.

7) *Generativität oder Selbstabsorption*. Erikson (1968, S.141) schrieb einmal: «Der reife Mensch hat das Bedürfnis, dass man seiner bedarf; und die Reife wird vom Wesen dessen gelenkt, dem man Fürsorge zuwenden muss.» Er hat Kinder, schafft oder lenkt soziale Organisationen, setzt Bäume, baut Häuser oder setzt sich für Hilfebedürftige ein. Dennoch stellt sich mit der Zeit das Erlebnis der eigenen generativen Begrenzung ein, das Gefühl der drohenden Stagnation. Wer mit diesen Grenzen nicht umzugehen lernt, wird mit sich selbst unzufrieden und versinkt in Selbstabsorption. Wieder ist Identität gefragt, zunächst als Basis und Voraussetzung, dann aber als Aufgabe im neuen Lebenskontext. Die Arbeit an der Identität geht weiter.

8) *Integrität oder Verzweiflung*. Auf dieser letzten Stufe kommt nach Erikson im besseren Fall die Frucht der sieben vorausgehenden Stadien zur vollen Reife. Der Mensch ist bereit, Führer-

schaft zu übernehmen und schliesslich wieder darauf zu verzichten. Wo dieser Verzicht ohne Verlust der persönlichen Integrität nicht gelingt (wieder ist Identität gefordert!), kommt es zu Abscheu anderer Menschen, seiner selbst, seiner Geschichte und seiner Geschichtlichkeit. Tatsachen sind aber dennoch nicht zu ändern, weshalb bei ihrer konsequenten Ablehnung nur die Verzweiflung bleibt. Sie entspricht dem tiefen Gefühl, dass die Zeit zu kurz ist, um nochmals zu beginnen.

Letztlich ist Identität etwas Individuelles. Darum gibt es auch viele Unterschiede zwischen Kulturen, sozialen Kontexten, den Geschlechtern usw. Möglicherweise investieren weibliche Jugendliche mehr in die Pflege der eigenen Identität als die Jungen (Coleman, 1974; nach Dreher und Dreher, 1985, stellt die Identitätspflege zusammen mit der Berufsvorbereitung aber für beide Geschlechter die wichtigste Entwicklungsaufgabe dar). Klar belegt ist aber, dass jugendliche Mädchen mit ihrer Identität, insbesondere mit ihrem Körperbild, häufiger unzufrieden sind als Jungen (Alsaker, Olweus, 1992), so wie sie überhaupt in der Pubertät häufiger verstimmt sind als Jungen.

Die Identitätsauseinandersetzung wird heute für viele Mädchen unserer Kultur erschwert durch sehr divergierende Angebote und Ansprüche. Sie hören früh, dass sie selbstbewusster werden sollen als die Frauen früherer Jahrzehnte, dass sie eine berufliche Karriere anstreben sollen und dass sie bestimmt unter der Doppelaufgabe als Berufsfrau und Mutter leiden werden. Gleichzeitig wird ihnen von der Mode und den Medien penetrant vorgespielt, wie sie auszusehen haben. Da sind gesellschaftliche Prozesse im Gang, die den weiblichen Jugendlichen schwierige Entwicklungsaufgaben (in Aussicht) stellen.

### **Literatur**

*F.D. Alsaker, D. Olweus*, Stability of self-evaluations in early adolescence. A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123–145, 1992.

*J.C. Coleman*, Relationships in adolescence. London: Routledge and Kegan Paul 1974.

*E. Dreher, M. Dreher*, Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte, in: *D. Liepman, A. Stiksrud (Hrsg.)*, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz (pp. 56–70). Göttingen: Hogrefe 1985.

*E.H. Erikson*, Identity. Youth and crisis. New York: Norton 1968 (dt. Jugend und Krise. Weinheim: Klett-Cotta 1981).

*A. Flammer*, Das kompetente Selbst und seine Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften*, 65, 266–279, 1996.

*W. James*, The principles of psychology. New York: Holt 1890.

*J.E. Marcia*, Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 118–133, 1966.

*J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky*, Ego identity. A handbook for psychosocial research. Berlin: Springer 1993.

*H.R. Markus, S. Kitayama*, Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253, 1991.

*G.H. Mead*, Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press 1934 (dt. Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1988).

*M.P. Neuenschwander*, Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern: Haupt 1996.

# Die Jugendlichen unter Gleichaltrigen

Die Beziehungen zu gleichaltrigen Kameraden und Freunden beider Geschlechter, besonders aber auch gleichen Geschlechts haben für die Jugendlichen eine grosse Bedeutung. Sie verbringen sehr viel Zeit mit Gleichaltrigen, vertrauen ihnen wichtige Geheimnisse an und zählen sie zu den wichtigsten Bezugspersonen ihres Lebens. Sie leiden aber auch, wenn sie mit Gleichaltrigen Schwierigkeiten haben. So gaben in der Untersuchung von Palmonari, Kirchler und Pombeni (1991) 54% von 1600 italienischen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren an, wenigstens einmal von einem guten Freund/einer guten Freundin verraten worden zu sein, 46% (teilweise die gleichen) gaben an, mit dem besten Freund/der besten Freundin ernsthafte Konflikte gehabt zu haben, und 41% hatten irgendwann darunter gelitten, keinen guten Freund/keine gute Freundin zu haben.

## Sind Freundschaften unter Gleichaltrigen ein universelles Phänomen?

Freundschaften unter Gleichaltrigen scheint es in (fast) allen Kulturen zu geben. Die Formen der Freundschaften variieren aber beträchtlich: Unauflöslche oder institutionalisierte Freundschaften (oft durch ein Ritual begründet, bei uns noch vereinzelt in Studentenverbindungen oder in religiösen Zirkeln), enge Freundschaften (der gute Freund/die gute Freundin), Gelegenheitsfreundschaften (z. B. auf Reisen) und Zweckfreundschaft (z. B. Arbeitsgruppe).

Beziehungen zu Gleichaltrigen sind schon für Kinder und nicht erst für Jugendliche wichtig. Ihre Funktion wandelt sich aber. (Schul-)Kinder geben einander offensichtlich einmalige Entwicklungsanstösse, indem sie sich gegenseitig zur Wahrnehmung und Anerkennung von unterschiedlichen sozialen Perspektiven herausfordern. Eltern und überhaupt die Erwachsenen ersparen den Kindern diese Perspektivenumstellung meistens, weil sie selbst (einigermassen) in der Lage sind, sich in die Kinderperspektive zu versetzen. Kinder können das nicht ohne weiteres, und wenn sie es nicht gegenseitig einfordern und lernen, können sie eventuell lange nicht zu symmetrischen Beziehungen kommen (Youniss, 1982; Furth, 1982). Diese Fähigkeit ist bei Jugendlichen meistens vorhanden; dafür dient bei ihnen die Gleichaltrigenfreundschaft vor allem der Einübung von sozial definierten Rollen, von Einstellungen und Verhaltensmustern, aber auch als emotionaler Ausgleich bei der langsamen Distanznahme von der Herkunftsfamilie (Krappmann, 1991).

## Die Schule als Stifterin von Gleichaltrigenbeziehungen

Der Alltag der Jugendlichen unserer Kultur ist vor allem ein Schulalltag. Die Tageszeiten, in denen die Aufmerksamkeit und die Leistungsfähigkeit am grössten sind, verbringen die Jugendlichen im Schulzimmer. Die Rekreation im engsten Sinn findet daheim in der Familie statt. Die Freizeit, die ihnen bleibt, verbringen die Jugendlichen vor allem zusammen mit Gleichaltrigen, z. B. in der Schulpause, nach der Schule, auf dem Schulweg oder in Jugendgruppen. Und wenn der oder die Jugendliche zu Hause sein muss, dient das Telefon zur Fortsetzung dieser Kontakte. Auch die Zeit im Schulzimmer wird durch die Gleichaltrigen wesentlich mitgeprägt, da in einer Klasse mit Ausnahme der Lehrperson nur Gleichaltrige sitzen. Manche Aufregung wird da ausdrücklich gemeinsam erlebt und nachher gemeinsam weiterverarbeitet; Streiche sind meistens eingebettet in gemeinsame Pläne oder ernten Applaus bei den Gleichaltrigen. Am Lehrer oder an der Lehrerin leidet man oft gemeinsam, man kann sogar gemeinsam für sie oder ihn schwärmen.

Oft haben Lehrpersonen auf dieser Stufe nicht eigentlich mit einzelnen Jugendlichen disziplinarische Schwierigkeiten, sondern mit der Klasse als Gesamtes. In dieser laufen oft undurchsichtige Prozesse ab, die die Lehrperson überraschen, ja ins Abseits stellen können: vorausgehende Absprachen, Solidaritätsaktionen, aber auch Erwartungen und «Aufträge», die die Gruppe an einzelne stellt. Es ist für die Jugendlichen ganz natürlich, dass die Lehrperson darüber nicht informiert wird. Schliesslich ist diese ja in mancher Beziehung am wesentlich stärkeren Hebelarm: Prüfungen, Noten, Promotionsentscheide usw.

Mehrstuflklassen waren noch vor wenigen Jahrzehnten häufig, sie sind unterdessen aber im deutschsprachigen Raum selten geworden. Durch die festen Einschulungsregeln und die Seltenheit der Klassenrepetition ist die chronologische Altersspanne je Klasse geringer geworden. So schafft die Schule durch die Art ihrer Institutionalisierung ausgiebig Gelegenheit für Kontakte mit Gleichaltrigen, ja fast ausschliesslich mit Gleichaltrigen. In einer amerikanischen Untersuchung von Blyth, Hill und Thiel (1982) waren zwei Drittel der gleichgeschlechtlichen Freunde von Schülerinnen und Schülern des siebten bis zehnten Schuljahrs solche, die auch in der gleichen Klasse sassen wie sie. In der deutschen Untersuchung von Elskemper-Mader, Ledig und de Rijke (1991) an 8- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern fielen die Zahlen ähnlich, wenn auch etwas tiefer aus (Tabelle).

Tabelle Freundinnen und Freunde von der Schule und in der Schule (nach Zahlen von Elskemper-Mader, Ledig und de Rijke, 1991, S. 630); GS = Grundschule, HS = Hauptschule, Gym = Gymnasium			
	GS	HS	Gym
Freunde in der Schule kennen gelernt	41%	55%	58%
Freunde besuchen dieselbe Schule	84%	75%	60%
Freunde sitzen in derselben Klasse	66%	54%	51%

Steinberg (1989, S. 152) bezeichnete die amerikanische Gesellschaft als Ganzes und die Jugendlichen im besonderen als ausgesprochen altersgeschichtet. Er sieht dafür nicht nur die Schulorganisation verantwortlich, sondern auch die moderne Arbeitswelt (Vater und Mutter arbeiten auswärts und nicht am gleichen Arbeitsplatz, so dass die Kinder fast den ganzen Tag unter sich sind) und die Kleinfamilie (auch innerhalb der Geschwister, wenn überhaupt mehrere sind, ist der Altersunterschied geringer als früher). Man könnte dazu auch die Konsum- und Freizeitgewohnheiten zählen, die teilweise sogar mit gezieltem Marketing altersspezifisch angeboten resp. arrangiert werden. – Unsere Verhältnisse weichen da nicht wesentlich von den amerikanischen ab.

### Entwicklungsfunktionen der Beziehungen zu Gleichaltrigen

Eltern machen sich gelegentlich Sorgen wegen des starken Einflusses, den Gleichaltrige auf ihre jugendlichen Kinder haben, und Politiker befürchten manchmal von der Ansammlung Jugendlicher und von den immer neu entstehenden Jugendkulturen Unruhen, Vandalismus und Negativismus. Andererseits wissen die gleichen Eltern durchaus, dass Kameradschaft und Freundschaft zu einem glücklichen Leben von Jugendlichen gehört. Mütter und Väter sind sogar besorgt, wenn ihre Kinder *keine* Freunde haben, und sind meist auch bereit, die Freunde ihrer Kinder in ihre Wohnung einzuladen. Oft dürfen jugendliche Kinder ihre Freunde mit in Familienferien, etwa zum Skiurlaub mitnehmen.

Was gewinnen denn die Jugendlichen aus dem Umgang mit den Gleichaltrigen?

### Soziales Wissen

Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen verlangt einerseits Perspektivenwechsel und andererseits psychologisches Wissen, um das eigene Verhalten sozial akzeptabel resp. erfolgreich zu gestalten. Vergleiche zwischen verschiedenen Altersgruppen zeigten mehrfach, wie Jugendliche sich häufiger als Kinder darüber Rechenschaft geben, dass positive Aufmerksamkeiten Freundschaften verstärken, dass aufmerksames und möglichst nichtwertendes Zuhören bei Schwierigkeiten die Freundschaften vertiefen und dass unreflektierte und vor allem physische Aggression die Freundschaft gefährden kann. Im allgemeinen sind dabei die Mädchen den gleichaltrigen Jungen voraus, und in jedem Fall zeigen Jugendliche mit sozialen Problemen mehr Schwierigkeiten im Umgang mit den in der Freundschaft geltenden Regeln als gut integrierte Jugendliche (Santrock, 1990).

### Zugehörigkeit, Rolle und Identität

Bei der zunehmenden Distanzierung von der Familie bieten Freunde und Gleichaltrige ein neues Gefühl von Zugehörigkeit, Vertrautheit und Vertraulichkeit. In der genannten Untersu-

chung von Palmonari et al. (1991) rangierte der beste Freund/die beste Freundin am häufigsten an erster Stelle, wenn es darum ging, Probleme in der Familie oder mit anderen Gleichaltrigen zu besprechen (41%). Für die Eltern lagen die Werte bei 18%, für die übrigen Gleichaltrigen (peers) bei 14% und für die übrigen Erwachsenen bei 6% (keine solchen vertrauten Gesprächspartner hatten 23% der befragten Jugendlichen).

Der Umgang mit Gleichaltrigen bietet den Jugendlichen so etwas wie einen Spiegel ihrer selbst. Akzeptiert zu sein, bedeutet, sich selbst attraktiv zu finden; wer abgelehnt wird, ist oft mit sich selbst auch unzufrieden. Dabei ist es auch wichtig, *wer* einen annimmt und wer nicht (Sprichwort: «Sag mir, mit wem Du gehst, und ich sag Dir, wer Du bist»). Diese Akzeptiertheit ist so wichtig, dass die Beteiligten sich bald auch im Verhalten, in der Kleidung, in der Sprache gegenseitig anpassen und sich als zugehörig zur bestimmten Gruppe oder Subkultur verstehen und zu erkennen geben.

Das hat viele Vor- und Nachteile. Wer zu denen gehört, die gern lesen, wird selbst desto mehr lesen; wer zu denen gehört, die eine bestimmte Musikgattung ausschliesslich als gut bezeichnen, wird erst gar keine andere Musik hören; wer zu denen gehört, die die Lehrpersonen und die Schule ablehnen, kann sich kaum noch eine gute Note oder ein Kompliment vom Klassenlehrer leisten. Viele Jugendgruppen lassen aber auch Raum für eigene Entscheidungen und für Experimente. Weil keine Erwachsenen oder gar die Eltern dabei sind, lässt sich leichter auch mal was ausprobieren (Rauchen, Schuleschwänzen, einem Kollegen in misslicher Lage helfen, sich gegen Unrecht auch in scheinbar auswegloser Situation wehren usw.). Auch die Gruppe lässt sich wechseln. Durch all diese Erfahrungen öffnen sich neue Wege und werden andere Wege als untauglich erkannt.

Auch der Umgang mit Menschen anderer Gewohnheiten, Normen und Herkunft gibt die Möglichkeit, andere Modelle zu beobachten und zu studieren. Solche Modelle mögen nachgeahmt oder aber abgelehnt werden. All diese Auseinandersetzung trägt zur Klärung darüber bei, wer man selber ist oder werden möchte.

### **Normen und Verhaltenssteuerung**

Das Verhalten anderer und wie sie es rechtfertigen, ist oft nicht nur Vergleichsinformation, sondern wird auch zur Norm für eigenes Verhalten, vor allem wenn man «dazugehören» will. Normensprechendes Verhalten wird belohnt mit Akzeptanz, Applaus oder Bewunderung; gruppennormverletzendes Verhalten wird bestraft mit Ausgrenzung, Auslachen, Plagen oder Sachbeschädigung.

In der Tat gelten in gleichaltrigen Jugendgruppen teilweise andere Normen als in altersgemischten Gruppen und bei Erwachsenen. Geradezu klassisch ist die geringe Bedeutung guter Schulleistungen und guter Noten als Bedingung für die gegenseitige Akzeptanz in gewissen Gruppen von Jugendlichen, der die oft hohe Bedeutung gegenübersteht, die die Eltern dem Schulerfolg ihrer Kinder zumessen. Siman (1977) bezeichnete darum die Gleichaltrigengruppe als Filter, durch den die Jugendlichen die elterlichen Normen prüfen. Das kann zu grossen Konflikten führen, geht aber meistens nicht bis zu dem Punkt, dass die Jugendlichen gegen die Erwartung ihrer Eltern die (höhere) Schule ganz aufgeben.

Andererseits ist es auch wahr, dass die Initiation in Drogenkonsum (inkl. Alkohol und Rauch) – wenn überhaupt – meistens durch Gleichaltrige und etwas Ältere erfolgt (Magnusson, Stattin und Allen, 1985) und dass Frühschwangerschaften oft aus «Gelegenheiten» entstehen (Berndt, 1979). Das heisst nicht, dass die Gleichaltrigengruppe nur ungünstige Einflüsse hätte; es ist sogar häufiger, dass Gleichaltrige, insbesondere gute Freunde gerade einen gemeinsamen Schutzwall gegen Abstürze bilden. Risiko ist sicher dabei. Während aber die Jugendlichen sich einigermassen sicher fühlen, wem sie vertrauen können und wem nicht, haben die Eltern hierüber praktisch gar keine Kontrolle. Sie tun darum gut daran, ihren jugendlichen Kindern zu gestatten, ihre Freunde auch nach Hause zu bringen.

### **Sicherheit beim Lernen neuer Beziehungen**

Die meisten Jugendlichen befinden sich auf einem relativ langen Weg aus der Geborgenheit der Herkunftsfamilie in die Geborgenheit und Intimität der Lebenspartnerschaft und evtl. eigenen Familie. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen hilft, die verhältnismässig lange Zwischenzeit mit einem Gefühl der Sicherheit und ohne zu grosse Ängste zu durchlaufen. Diese Zwischenzeit wird oft in Etappen zurückgelegt, etwa von der isolierten, gleichgeschlechtlichen Kleingruppe (Spiel, Sport, Musikhören) zum grösseren gemischtgeschlechtlichen Verband (Parties, Discos, gemeinsame soziale, kulturelle oder politische Aktionen), zur gemischtgeschlechtlichen Kleingruppe (Organisation eines Klassenfestes, die Redaktion einer Schulzeitung, die Vorbe-

reitung eines Ausflugs) bis zur gemischtgeschlechtlichen Paarbildung und zur Gruppierung von Paaren (Csikszentmihalyi und Larson, 1984; Dunphy, 1963).

### **Partnerschaftliche Intimität**

Mit guten Freunden unterhält man sich über sehr Persönliches. Und das hat wichtige bestätigende, ermunternde, tröstende und schmerzmildernde Funktionen. Natürlich haben die Jugendlichen das allermeistens bereits als Kinder erlebt, besonders mit ihrer Mutter und mit den übrigen Familienmitgliedern. Das entscheidend Neue aber ist, dass man einerseits sich nicht einfach jemandem (wie der Mutter) in die Arme fallen lassen kann, sondern vorsichtig prüfen muss, wie tragfähig der Partner/die Partnerin ist, sowie dass man selbst bei anderer Gelegenheit ebenso wirksamen Trost oder Hilfe geben können muss.

### **Sexualität**

Jugendliche Sozialbeziehungen enthalten fast immer einen Schuss Erotik, auch solange sich die Jugendlichen darüber noch gar keine Rechenschaft geben. Enge Freunde nehmen sich auch sinnlich wahr, besprechen ihr Aussehen, ihre Kleidung, riechen einander, berühren einander. Dabei lernen sie, gegenseitig aufmerksam zu sein und einander doch nicht zu nahe zu treten. Sie nehmen körperliche Unterschiede wahr, setzen sich mit verschiedenem Haarwuchs auseinander, vielleicht auch mit kleineren oder grösseren Behinderungen. Und natürlich machen sich Jugendliche über die Geschlechtsgrenzen hinweg attraktiv, auch wenn sie wenig gegengeschlechtlichen Kontakt pflegen. Sie sprechen über sexy Kleidung, über attraktive Mädchen resp. Jungen, sie kichern über gemeinsame Phantasien, besprechen auch mal ernsthafte Probleme wie Aids und Schwangerschaft, freilich zunächst am liebsten eine gemeinsam bekannte Drittperson betreffend.

Das sind sexuelle Vorerfahrungen, die sich fast nur mit Gleichaltrigen, jedenfalls kaum in der Herkunftsfamilie erwerben lassen.

### **Schlussfolgerung**

Der Umgang mit Gleichaltrigen gestattet derart unentbehrliche Lebenserfahrungen, dass Erzieherinnen und Erzieher gut daran tun, für diese reichlich Raum und Zeit zu gewähren und sie lieber in sichere Bahnen zu lenken als sie aus Angst vor den Risiken einzulegen.

### **Literatur (in Auswahl)**

*T.J. Berndt*, Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608–616, 1979.

*D. Blyth, J. Hill, K. Thiel*, Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and non-familial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425–450, 1982.

*Y.A. Cohen*, Patterns of friendship, in: Y.A. Cohen (Ed.), *Social structure and personality* (pp. 351–386). New York: Holt, Rinehart, Winston 1966.

*M. Csikszentmihalyi, R. Larson*, Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basics 1984.

*D. Dunphy*, The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230–246, 1963.

*H. Elskemper-Mader, M. Ledig, J. de Rijke*, Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 619–641, 1991.

*H.G. Furth*, Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Aequilibrationsprozess, in: W. Edelstein, M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (pp. 188–215). Frankfurt: Suhrkamp 1982.

*L. Krappman*, Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 255–375). Weinheim: Beltz 1991.

*D. Magnusson, H. Stattin, V.L. Allen*, Biological maturation and social development: A longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 267–283, 1985.

*A. Palmonari, E. Kirchler, M.L. Pombeni*, Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381–402, 1991.

*J.W. Santrock*, *Adolescence*. Dubuque, IA: Brown 1990.

*M.L. Siman*, Application of a new model of peer group influence to naturally existing adolescent friendship groups. *Child Development*, 48, 270–274, 1977.

*L. Steinberg*, *Adolescence*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill 1989.

*J. Youniss*, Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen, in: W. Edelstein, M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (pp. 78–109). Frankfurt: Suhrkamp 1982.

# Jugendliches Problemverhalten

Verhalten ist nicht an sich normal oder abweichend, delinquent oder konform, sondern nur mit Bezug auf Normen, Erwartungen, Funktionalität, Gesundheit, Wohlbefinden usw.

*Abweichendes Verhalten (= Devianz)* bezieht sich auf soziale Normen, seien diese statistisch (Mittelwerte und Toleranzgrenzen) oder als Sollwerte gefasst. Abweichendes Verhalten einzelner ist für das Funktionieren der Bezugsgruppe resp. der entsprechenden Gesellschaft dysfunktional oder störend, zum mindesten in der Wahrnehmung der Mehrheit dieser Gruppe resp. Gesellschaft.

*Risikoverhalten* definieren wir mit Bezug auf die je persönlichen Ziele und auf die persönlichen Chancen langfristig befriedigender Entwicklung. Eine Klettertour zu unternehmen, ist für die meisten Menschen weder deviant, noch ist es wirkliches Risikoverhalten; für Bluter *ist* es aber Risikoverhalten. Rauchen ist nicht deviantes Verhalten (weil die Raucher nicht eine kleine Minderheit der Bevölkerung darstellen), aber Rauchen ist Risikoverhalten, weil es tatsächlich die Gesundheit und das Wohlergehen der Betroffenen gefährdet.

Verhalten, das gegen das Strafgesetzbuch verstösst, bezeichnen wir als *delinquentes Verhalten*. Verhalten, das zwar nicht von Rechts wegen geahndet wird, aber dennoch sozial schädigend ist, bezeichnen wir als *asoziales oder gar antisoziales Verhalten*. – Als Oberbegriff für deviantes, Risiko-, a(nti)soziales und delinquentes Verhalten verwenden wir den Terminus *Problemverhalten*.

Risikoverhalten ist über den ganzen Lebenslauf durchschnittlich nie so häufig wie in der Adoleszenz, aber es ist nicht so häufig, dass man alle Jugendlichen generell als Problemjugendliche bezeichnen könnte. Wir sprechen hier eine Auswahl problematischer Verhaltenstypen an, nämlich aggressives Verhalten, delinquentes Verhalten, Depression, Suizid, Missbrauch von legalen und illegalen Drogen und Essstörungen.

## **Aggressives Verhalten**

Aggressives Verhalten ist asozial und sehr oft auch für die eigene weitere Entwicklung risikoreich. Es zeigt sich vielfältig, nämlich als physische Gewalt gegen Mitmenschen, als verbale Verletzung, als sozial-emotionale Ausgrenzung, als Eigentumsdelikt und als Sachbeschädigung. Physische Aggression kommt bei Jugendlichen häufiger vor als bei Kindern und Erwachsenen und bei Jungen um ein Mehrfaches häufiger als bei Mädchen.

Prominente Forscher (z. B. Maccoby, Jacklin 1980) glauben belegt zu finden, dass Mädchen von der Kleinkindheit an weniger aggressiv seien als Jungen. Andere meinen, die weibliche Aggressivität hätte einfach subtilere Formen, z. B. Hänselformen, soziales Ausgrenzen, Verleumdungen (z. B. Fraczek 1992).

Die Hypothese der genetisch bestimmten Verbrechertypen konnte trotz jahrzehntelanger Forschung nicht bestätigt werden. Es ist zwar wahrscheinlich, dass einige Menschen auf Angriffe oder Frustrationen heftiger reagieren und ihre persönlichen Ziele kompromissloser durchsetzen wollen als andere, wie sie das aber tun und wie sie mit ihren aggressiven Neigungen umgehen, ist vermutlich weitestgehend Resultat der individuellen Lerngeschichte und der aktuellen sozialen und materiellen Bedingungen.

Mehr oder weniger auffälliges *Plagen* unter Kindern und Jugendlichen ist vermutlich über Generationen hinweg weitherum wenig ernst genommen worden, hat aber in neuester Zeit mehr Aufmerksamkeit der Forschergemeinschaft und der Öffentlichkeit geweckt. Kinderselbstmorde wegen systematischem Geplagtwerden durch Gleichaltrige sowie psychosomatische Störungen und Schulverleider aus Angst vor Klassenkameraden sind offensichtlich in vielen Ländern keine seltenen Ereignisse. Laut Studien merken die Erwachsenen, auch die Lehrpersonen, davon oft sehr wenig (Olweus 1996). Auch die betroffenen Jugendlichen wagen darüber kaum zu reden, weder zu ihren Lehrpersonen noch zu den Eltern; sie werden nicht nur geplagt, sondern fühlen sich auch noch unter Erpressungsdruck.

Physisch plagen Jungen sehr viel häufiger als Mädchen. Sie plagen häufiger Jüngere als Gleichaltrige und häufiger Jungen als Mädchen, am häufigsten zwischen 11 und 15 Jahren, laut neueren und sorgfältigeren Untersuchungen aber auch schon viel jünger, ja sogar im Kindergarten (Alsaker 1993). Physisches Plagen ist aber nur die sichtbarste Form. Indirekte und ver-

steckte Formen findet man *nach* der Pubertät am häufigsten, aber auch schon im Kindergarten und bei Mädchen mehr als bei Jungen (Pepler, Craig 1995).

Der erzieherische Umgang mit dem (oft verdeckten) Plagen im Schulzimmer, auf dem Pausenplatz und auf dem Schulweg ist nicht einfach. Es sind dabei eigentliche Tabus aufzulösen, was aber nur erfolgreich sein kann, wenn es sowohl behutsam und wirklich durchgreifend geschieht als auch, wenn es zu einem offenen Klassengespräch über soziale Probleme und über neue Verhaltensregeln führt.

Eine spezielle Form der Aggression ist der *Vandalismus*. Er besteht in der mutwilligen Beschädigung fremden Eigentums, z. B. von Gartenzäunen, Telefonkabinen, Polstersitzen in der Bahn, Hauswänden, Fahrrädern. Vandalismus entspringt der Freude an Aggression, aber auch der Rache an anderen und Mächtigen sowie der Lust am Bewirken von auffälligen Effekten. Vandalismus wirkt ansteckend: Auf ungepflegten und bereits vandalisierten Schulanlagen oder Bahnhöfen wird häufig weiter vandalisiert. Wer Vandalismus minimieren will, tut darum gut daran, bestehende Vandalenschäden rasch zu beheben. Das schliesst allerdings nicht aus, den Vandalismusbegriff eng zu halten und Wandmalereien und Graffiti auf sonst grauen und öden Mauern von Vandalismusakten auszunehmen, wenn sie ästhetisch ansprechend sind.

### **Delinquentes Verhalten**

Delinquenz ist bei uns nicht ein besonders adoleszenztypisches Verhalten. Gemessen an den Gerichtsurteilen, hat die relative Häufigkeit jugendlichen delinquenten Verhaltens in den westlichen Ländern seit dem frühen 19. Jahrhundert beträchtlich abgenommen, um allerdings nach dem zweiten Weltkrieg wieder stark anzuwachsen (Smith 1995). Verteilt über das Lebensalter, liegt der Höhepunkt der Verurteilungen in der Schweiz in der ersten Hälfte des *dritten* Lebensjahrzehnts (Reber 1993), in England aber z. B. zwischen 16 und 18 Jahren (Smith 1995, 167). Laut internationalen Statistiken zur Gegenwart sind die schweizerischen Zahlen im allgemeinen sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene tief; für die allerneueste Zeit hat Rolf Reber (1993) gar eine Abnahme der Delikte schweizerischer Jugendlicher festgestellt und zwar nicht nur der eigentlichen Verurteilungen, sondern auch der ermittelten Täter und Täterinnen. Am tiefsten sind die Zahlen allerdings in Japan (Smith 1995).

### **Depression**

Viele Menschen glauben spontan, dass nur Erwachsene depressiv sein können. Kinder sind seltener depressiv, aber Depression kommt auch bei ihnen vor, vielleicht bei jedem hundertsten Kind. Jugendliche sind häufiger depressiv, je nach Definition 2% bis 5%, Mädchen häufiger als Jungen.

Jede und jeder fühlt sich gelegentlich traurig oder deprimiert. Depression ist aber mehr, sie beinhaltet neben Traurigkeit auch anhaltende innere Leere, Einsamkeit, Wertlosigkeitsgefühle sowie Lust- und Freudlosigkeit (Harrington 1993). Es ist manchmal, als ob depressive Menschen ihre Depression gar nicht verlassen wollten. Sie wirken passiv und tun auch das Selbstverständlichste nicht, um aus ihrem emotionalen Loch herauszukommen. Sie muten sich eben nichts zu (Flammer 1990).

Neben der Depression im engen Sinn beobachten wir aber viele Jugendliche mit depressiven Verstimmungen, die wenigstens über einige Tage anhalten. Auch diese sind nicht nur sehr unangenehme psychische Zustände, sondern beinhalten Risiken für die weitere Entwicklung. Depressive und depressiv verstimmte Jugendliche kapseln sich von anderen ab, verweigern Initiativen und machen sich (zu) ernste Sorgen über sich selbst (wodurch sich die depressive Stimmung noch verstärkt). Dadurch entgehen ihnen für die Entwicklung wichtige Erfahrungen und geraten sie auf Sonderpfade, die sich schulisch, beruflich und überhaupt sozial ungünstig auswirken. Einige enden gar bei Suizid.

Depression gehört nicht zur normalen Entwicklung in der Adoleszenz. Jugendliche, die zur Depression neigen, erholen sich nicht automatisch, wenn sie älter werden. Der gezielte pädagogische Umgang mit depressiven Jugendlichen ist darum sehr ernst zu nehmen. Depressive Jugendliche brauchen die Erfahrung verlässlicher sozialer Beziehungen, das Erlebnis, ernst genommen zu werden und für andere wertvoll und nützlich zu sein. In hartnäckigen Fällen ist jugendpsychiatrische Hilfe angezeigt.

### **Suizid**

Die häufigste Todesursache von Jugendlichen sind Verkehrsunfälle, die zweithäufigste der Suizid. Depressive Jugendliche sind besonders gefährdet; oft sind es aber brüske und massive

Selbstwerteinbrüche, z. B. infolge einer unglücklichen Liebesbeziehung oder eines schwerwiegenden schulischen oder beruflichen Misserfolgs. Selbstmorddrohungen sind immer ernst zu nehmen, auch wenn sie mehr Alarmschreie als ernste Absichten sind.

### **Missbrauch von illegalen und legalen Drogen**

Drogenkonsum ist ein klassisches Beispiel dafür, dass Verhalten je nach sozialem Kontext deviant sein kann oder nicht. Rauschmittel wurden in verschiedenen Kulturen seit Jahrtausenden verwendet (biologische Substanzen, z. B. Koka-Blätter; giftige Dämpfe, z. B. in Delphi), teilweise sogar in religiösem Kontext (vgl. Völger, von Welck 1982; Sieber 1988).

Der Konsum harter illegaler Drogen ist auf jeden Fall Risikoverhalten, da daraus Persönlichkeitsveränderungen und körperliche und psychische Abhängigkeit entsteht. Auch der Konsum weicher illegaler Drogen muss als Risikoverhalten gewertet werden, da zumindest bei jüngeren Menschen die Gefahr des Übergangs zu harten Drogen besteht. Zusätzliches Risiko entsteht aus der Tatsache der Illegalität: Konflikte mit der Polizei, Beschaffungskriminalität, Einschwenken in eine Delinquenzkarriere, schwere zusätzliche gesundheitliche Risiken durch verunreinigten Stoff und verunreinigte Utensilien, Hineinrutschen in den Drogenhandel (Erpressbarkeit). Ausgerechnet jene, die die grösste Wirtschaftskriminalität finanzieren, gehören zu den Ärmsten und Schwächsten unserer Gesellschaft.

Verbotenes reizt viele Jugendliche immer wieder mal, besonders in Zeiten von Problemen mit Autoritäten. Sogar Risiko reizt. Pädagogisch kommt folglich alles auf eine frühe und gründliche Information sowie auf die Pflege guter sozialer Beziehungen an.

Niemand wird je gute Gründe haben, den Konsum illegaler Drogen prinzipiell zu empfehlen; dennoch gibt es Untersuchungen, die vermuten lassen, dass sich für einige der vorübergehende Konsum weicher Drogen entwicklungsgünstig ausgewirkt haben könnte (sozialer Mindestanschluss in schwierigen Zeiten, Selbstwertsteigerung, Distanzierung von belastenden Familienverhältnissen) (Silbereisen, Noack 1988; Silbereisen, Noack, Eyferth 1986). Jedenfalls versuchen einzelne Jugendliche ernsthaft, wahrgenommene Missverhältnisse zwischen sichtbarem und subjektiv wahrgenommenem Entwicklungsstand durch riskantes Verhalten (Alkohol, Drogen, Eingehen von riskanten Beziehungen) zu beheben (Kracke, Silbereisen 1994). Solcher Erfolg lässt sich aber niemals und schon gar nicht im voraus garantieren! Aber Panik ist nicht immer gleich gerechtfertigt. Shedler und Block (1990) beobachteten Jugendliche vom 3. bis zum 18. Lebensjahr und fanden, dass jene, die vorübergehend mit weichen Drogen «experimentiert» hatten (aber nie mehr als ca. einmal pro Monat), im Vergleich zu den Drogenabhängigen sozial verlässlicher, frustrationstoleranter, weniger aggressiv und beliebter waren, dass aber die absoluten Abstinente im Vergleich mit diesen «Experimentierern» konservativer, unbeliebter, moralistischer, ängstlicher, gehemmter und sozial isolierter waren. Offensichtlich handelt es sich hier nicht um Wirkungen des Drogenkonsums, sondern um den Nachweis, dass sich unter jenen, die «nur» experimentieren, besonders starke und interessante Persönlichkeiten befinden.

Ohne alle Zweifel stellt auch der Konsum der legalen Drogen Alkohol und Rauch Risikoverhalten dar. Belastende Abhängigkeit, schwerwiegende gesundheitliche Folgen, enorme gesellschaftliche Kosten sind damit verbunden. Und diese Abhängigen sind um ein Mehrfaches zahlreicher als jene, die von illegalen Drogen abhängig sind. Mit Blick auf weitere individuelle und gesellschaftliche Komplikation ist es als positiv zu bewerten, dass Alkohol und Rauch nicht auch als illegal erklärt sind.

### **Essstörungen**

Essstörungen haben in den letzten Jahrzehnten beträchtlich zugenommen. Die wichtigsten sind Anorexie (chronisch zu wenig essen) und Bulimie (Vielfrass mit nachfolgendem Erbrechen). Nach dem internationalen diagnostischen Handbuch DSM IV werden zwischen 0.5 und 1% der weiblichen und 0.1% der männlichen Jugendlichen als anorektisch diagnostiziert. Da Essstörungen Gesundheit und Leben bedrohen (5 bis 10% Letalität, oft Herzversagen), sind sie Risikoverhalten in hohem Grad.

Es gibt keine eindeutige einzelne Ursache für Essstörungen. Beteiligt sind oft problematische Einstellungen zum eigenen Körper, Frühpubertät, Schönheitsideale und familiäre Spannungen (Alsaker 1997), aber auch Persönlichkeitszüge wie Perfektionismus oder das Bedürfnis, alles unter Kontrolle zu haben, kombiniert mit hoher Leistungsmotivation. Auf Essen zu verzichten, ist eben auch eine Leistung!

Was Mode, Medien und überhaupt unsere aktuellen Schönheitspräferenzen als Schlankheitsideal anbieten, ist für viele Mädchen und Frauen bei normaler Ernährung nicht erreichbar. Das

bringt viele von ihnen in beträchtliche Not. Sowohl in Europa wie in den USA haben Studien gezeigt, dass in jedem Moment etwa 40% der Schülerinnen im 6. bis 8. Schuljahr versuchen, ihr Körpergewicht durch Kontrolle ihrer Mahlzeiten zu reduzieren; etwa 60% geben jeweils an, im Laufe eines Jahres wenigstens eine Schlankheitskur zu machen (Paxton, Wertheim, Gibbons, Szmukler, Hillier, Petrovich 1991).

Ein anorektisches Mädchen ist oft so sehr mit Essen und Nicht-essen beschäftigt, dass es kaum Kontakt mit anderen Jugendlichen pflegen kann. Es kann zum Beispiel auf gewisse Essrituale fixiert sein oder Angst davor haben, überhaupt etwas essen zu müssen. Und das möchte es geheim behalten, was zu sozialem Rückzug führt und einen weiteren Teufelskreis einleitet.

Mit ausgeprägten Essstörungen umzugehen, ist Sache von Expertinnen und Experten. Aber auch diese können nicht alle Ursachen aus dem Weg räumen. Frühe Information darüber, was extreme Schlankheitskuren für Konsequenzen haben können, ist ein möglicher Weg der Prävention, besonders wenn betont wird, dass Essverzicht letztlich keinen Gewinn an Kontrolle darstellt, sondern zum völligen Verlust an Kontrolle führen kann. Hinweise auf die einseitigen Schönheitsideale und darauf, was viele dieser Models an Verzicht, psychischen Krisen und kosmetischen Operationen auf sich nehmen, könnten gelegentlich Einstellungen verändern.

### Literatur

*F.D. Alsaker*, Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241–260, 1993.

*F.D. Alsaker*, Pubertät als Belastung [Puberty as strain], in: *A. Grob (Ed.)*, Kinder und Jugendliche heute: belastet – überbelastet? (pp. 129–148), Zürich: Rüegger 1993.

*D.J. Pepler, W.M. Craig*, A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording, *Developmental Psychology*, 31, 548–553, 1995.

*A. Flammer*, Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, Bern: Huber 1990.

*A. Fraczek*, Patterns of aggressive-hostile behavior orientation among adolescent boys and girls, in: *K. Bjorkvist (Ed.)*, Of mice and women: Aspects of female aggression (pp. 107–112), New York: Academic 1992.

*R. Harrington*, Depressive disorder in childhood and adolescence, New York: Wiley 1993.

*B. Kracke, R.K. Silbereisen*, Körperliches Entwicklungstempo und psychosoziale Anpassung im Jugendalter, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Psychologie*, 26, 293–330, 1994.

*E. E. Maccoby, C.N. Jacklin*, Sex differences in aggression, *Child Development*, 51, 964–980, 1980.

*D. Olweus*, Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, Bern: Hans Huber 1996.

*S.J. Paxton, E.H. Wertheim, K. Gibbons, G.I. Szmukler, L. Hillier, J.L. Petrovich*, Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys, *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 361–379, 1991.

*R. Reber*, Kriminalstatistische Evidenz für eine Abnahme der Jugendkriminalität in der Schweiz, *Kriminologisches Bulletin*, 19, 85–99, 1993.

*J. Shedler, J. Block*, Adolescent drug use and psychological health, *American Psychologist*, 45, 612–630, 1990.

*M. Sieber*, Zwölf Jahre Drogen, Bern: Huber 1988.

*R.K. Silbereisen, P. Noack, K. Eyferth*, Place for development: Adolescents, leisure settings, and developmental tasks, in: *R.K. Silbereisen, K. Eyferth, G. Rudinger (Eds.)*, Development as action in context (pp. 87–107), Berlin: Springer 1986.

*R.K. Silbereisen, P. Noack*, On the constructive role of problem behavior in adolescence, in: *G. Downey, A. Caspi, N. Bolger (Eds.)*, Interacting systems in human development (pp. 152–180), New York: Cambridge University Press 1988.

*G. Völger, K. von Welck*, Rausch und Realität. Drogen im Kulturvergleich, Hamburg: Rowohlt 1982.

*D.J. Smith*, Towards explaining patterns and trends in youth crime, in: *M. Rutter (Ed.)*, Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention (pp. 166–211), New York: Cambridge University Press 1995.

*Mit der 10. Folge endet diese ausnahmsweise sehr lange Serie. Professor A. Flammer sei für seine durchwegs interessanten und bei ihrem hohen Niveau gut verständlichen Beiträge herzlich gedankt.*